Oldenburger Beiträge
zur historisch-politischen Bildung

14

Sven Rößler

Rationalität, Krise, Gewalt

Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburger Beiträge zur historisch-politischen Bildung

Band 14

Die Entwicklung Europas im 20. Jahrhundert lässt sich als Demokratie- und als Diktaturgeschichte beschreiben. Für die deutsche Demokratie ist der antitotalitäre Konsens zentral. Sein normativer Kern besteht in der Äquidistanz zu den historisch begegnenden Diktaturen. Für die politische Kultur kommt der kritischen Aufarbeitung der Demokratie- und Diktaturerfahrungen daher eine Schlüsselrolle zu.

Die deutsche Vereinigung und die europäische Integration stellen wichtige Herausforderungen für Politik, Gesellschaft und Kultur der Gegenwart dar. Für die Wissenschaft und die Politische Bildung stellt sich die Frage, wie die beiden Problembereiche in die Forschungs- und Vermittlungsarbeit einbezogen werden können. Diesen Diskurs wollen die „Beiträge zur historisch-politischen Bildung" begleiten und voran bringen. Die Schriftenreihe bietet ein Forum für die historisch-politische Auseinandersetzung über Deutschland und Europa und steht Wissenschaftlern, Publizisten, Zeitzeugen, Studierenden und allen Interessierten offen.

Damit wird die Schriftenreihe das Anliegen der „Oldenburger Beiträge zur DDR- und DEFA-Forschung" fortsetzen und zugleich erweitern. Um die thematische Öffnung der Schriftenreihe auch nach Außen zu dokumentieren, haben sich die Herausgeber zur Umbenennung entschlossen. Unter dem neuen Reihentitel werden in loser Folge Studien zu deutschland- und europapolitischen Fragen erscheinen.

Die Herausgeber

Oldenburger Beiträge zur historisch-politischen Bildung

(vormals: Oldenburger Beiträge zur
DDR- und DEFA-Forschung)

Herausgegeben von
Klaus Finke, Helmut Freiwald,
Dirk Lange, Gebhard Moldenhauer

Sven Rößler

Rationalität, Krise, Gewalt

Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2019

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2374-2

Inhaltsverzeichnis

Dank 9

Einleitung 15

Zu dieser Arbeit 20

Politische Bildung 34

Hannah Arendt 46

1 Eine Didaktik der Moderne als Didaktik der Politischen Bildung 55

Zur »Methode« 74

2 Stationen der Politischen Bildung in »Deutschland« nach 1945 87

Hinführung 87

»Stunde Null« 135

Die 1950er Jahre 143
Theodor Wilhelm (149) – Theodor Litt (155)

Die 1960er Jahre 199
Das „pädagogische Come-back der Soziologie“ (202) – Klafkis Kategorialdidaktik (208) – Die didaktische Wende in der Politischen Bildung (216) – Hermann Giesecke: „Die demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses“ (220) – Wolfgang Hilligen: „Didaktik muss aufs Existenzielle zielen“ (227) – Kurt Gerhard Fischer: „daß uns auf absehbare Zeit ein neuer »Rückfall in die Barbarei« erspart bleiben möge“ (237) – Anstelle eines Fazits: Vorgriff zur möglichen Stellung Fischers in einer Didaktik der Moderne nach Motiven im Denken Hannah Arendts (250) – Nachtrag: Die unterrichtspraktische Kritik an der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie (257)

Die 1970er Jahre 263
Studierendenbewegung… (275) – … und Politische Bildung (286) – Eine Art »Oldenburger« Traditionslinie in der Politischen Bildung (291)

Die »bleierne Zeit«: Beutelsbach und die Folgejahre 316
Ein »neuer« Schmiederer? Noch einmal: »Schülerorientierung« (327) – Betroffenheit kann die Waffe der Kritik nicht ersetzen – und will es auch gar nicht (mehr) (333) – Die Krise(n) der 1980er Jahre (341)

Erfolgs- und weitere hier nicht erzählte Geschichten… 347
Außerschulische Politische und Politische Erwachsenenbildung (347) – Die Staatsbürgerkunde in der DDR (350) – Erfolgsgeschichte der Politischen Bildung? (354)

3 Gegenwärtige Tendenzen in der Politischen Bildung 365

Zwei »neue« Didaktiken 374
Grammes: Kommunikative Fachdidaktik (375) – Sander: Politik entdecken – Freiheit leben (377) – Die Konstruktivismus-Debatte in »Erwägen – Wissen – Ethik« (385)

Traditionelle, klassische und kritische Politische Bildung 390

Basisbildungskompetenzkerncurriculumtheorie-orientierungskonzeptstandards 412

4 Mit Hannah Arendt von der Didaktik in der Moderne zu einer *Didaktik der Moderne* 443

Zum Beispiel: »Handeln« 450

Perspektiven? 458
Im aufgeklärten Interesse der Lernenden … (459) – … gegen die Anmaßung des Absoluten! (479) – Für eine republikanische Politische Bildung … (490) – … der politischen Urteilskraft! (503)

Schluss – Politik als Anmaßung und Verantwortung 521

Literatur 541

Dank

> I hated every minute of training, but I said, »Don't quit. Suffer now and live the rest of your life as a champion«.
>
> *Muhammad Ali*

Vielen verdanke ich manches, manchen verdanke ich alles: meinen Eltern und Judith, Sonne und Burg meines Lebens. Für sie bedeutet die mir widerfahrende Passion einer zumeist aussichtslosen theoretischen und politischen Praxis, der ich stets allzu gerne und umso rücksichtsloser nachgegeben habe, letztlich vor allem, dass ich ihnen oft nicht der Sohn und Ehemann bin, den sie sich wünschen dürfen und verdient hätten.

Vor der Zermürbung einer gelegentlich überwältigend erscheinenden Infragestellung in der Permanenz nicht immer nur selbst gesuchter Konflikte bewahrte dagegen mich bisher die bedingungslose Akzeptanz des durchaus wahlverwandtschaftlichen Bündnisses, das sich seit all den Jahren nicht zuletzt im Ritual der Mittagsrunde mit angeschlossener Buchhandlung (wer weiß, Bene, ob ich ohne deine Empfehlung je von selbst auf Pohrt oder Geisel gestoßen wäre – ich fürchte fast: niemals, mindestens aber viel zu spät!) wechselseitig Kohärenz verleiht, aber auch der sich auf Tagungen des Faches umgehend findende »Oldenburger Mob«. In beiden Fällen und als feste Größe meines Alltages ist hier der verlässliche Austausch und Ratschlag mit Nikolaj besonders hervorzuheben.

Wie im Boxsport – großartig beschrieben in Wacquants *Leben für den Ring* – führt auch ein Vorhaben wie das hier vorgelegte zu Einsichten, die unmittelbar körperlich sind und daher nicht (mit)teilbar. Im Wortsinne am Ende des Tages unternommen, ist es meist ein einsames Geschäft gewesen, trägt in sich eingeschrieben die eigentümliche Gestimmtheit der Nacht (vergleiche Rancières *Archive des Arbeitertraums* – danke für den Hinweis, Claire), in der es abgefasst wurde; seltsam intensivierte und darin erkenntnisförderliche Leidenschaften des Hasses, des Ekels, aber auch der Lust.

Trost stiftete in dieser Einsamkeit des im Schreiben sich verwirklichenden Denkens allein die gelegentliche – ohne Verlässlichkeit und daher immer ein Geschenk –, über allen Zweifeln erhabene, die utopische Erinnerungsspur eines versöhnten Lebens mit nicht begründungsnotwendiger Gewissheit schnurrende Gesellschaft von Rosa »Tausendschön« und Hannah »Feinsliebchen«.

Es sind unbedingt auch jene zu nennen, die ihren unbestreitbaren Anteil an meinem akademischen Werdegang und damit daran haben, wer ich heute bin – notabene, ohne für das Ergebnis verantwortlich gemacht werden zu können. Insbesondere, wenngleich nicht abschließend, gilt mein Dank:

Karin Kurpjoweit, bei welcher ich als Tutor erste Gehversuche in der Lehre unternehmen durfte und deren Ratschläge zum Überleben im Betrieb sich später immer wieder als entscheidend dafür erweisen sollten, gegen alle Vernunft und Wahrscheinlichkeit weiter im Spiel verbleiben zu können.

Klaus Finke, dessen eindrucksvoll schlicht praktisch bildsamen Lehrveranstaltungen – völlig frei von der hilflosen Künstlichkeit einer auf technokratisches Formelwissen beschränkten allgemeinen Hochschuldidaktik und unbeeindruckt von Preisen vermeintlich »guter Lehre« – den wenigen Berufenen vieler Jahrgänge den Sinn und die Möglichkeit von Universität prägend erschlossen haben und darum in bester Erinnerung geblieben sind, weshalb es eine besondere Freude bedeutet, dass er, wie schon bei meinen ersten Veröffentlichungen, Mitherausgeber auch dieses Bandes ist.

Antonia Grunenberg, deren Geduld mit meiner Borniertheit als völlig unbegründet selbstbewusstem Bildungsaufsteiger aus der Provinz und im – mein halbes Studium begleitenden und damit inhaltlich fast mein gesamtes Studium ausmachenden – Kolloquium »Politische Theorien der Moderne« ansichtig gewordene Tugend, einen Raum der tatsächlich sprechend denkenden Verständigung mit Denkenden und über Gedachtes durch die Zeiten hindurch zu schaffen, eine kostbare Erfahrung begründete, die sich in meinem Bildungsgang – wenn überhaupt etwas – vermutlich einmal als die Rettung vor der eigenen Ohnmacht und der Macht der anderen herausstellen wird.

Auch der Beitrag, den die fachlich anregenden und in Phasen der Unsicherheit immer zum weiteren Verfolg des eingeschlagenen Weges ermutigenden Gespräche mit Waltraud Meints in diesem Rahmen und bis heute geleistet haben, ist kaum zu überschätzen.

Meinem Betreuer Dirk Lange und meinem Zweitgutachter Andreas Eis bin ich nicht zuletzt für die Unterstützung bei der Abfassung und schließlich die Annahme der Abhandlung als Qualifikationsschrift und – wie auch dem Vorsitzenden der Prüfungskommission, Prof. Dr. Axel Schulte – am Ende die Ermöglichung eines durch äußere Umstände gebotenen zügigen Abschlusses des Verfahrens zu größtem Dank verpflichtet. Beide haben sich damit einmal mehr als Glücksfall für mich erwiesen. Ohnehin scheint Politische Bildung – wie das Politische selbst – im Nachhinein nichts zu sein, zu dem man sich entschließen könnte, sondern etwas, das einem letztlich nur zustößt. So hat Dirk Lange mir vor zehn Jahren unvorhergesehen den Weg in die Politische Bildung eröffnet und ohne Not über die wechselnden Vertragsverhältnisse hinweg an mir festgehalten, obwohl es sicherlich verträglichere Mitarbeitende gibt. Ohne diese Begegnung wäre die Geschichte also bereits zu ihrem Ende gekommen, bevor sie sich hätte ereignen können. Ich habe in dieser Zeit viel gelernt und mich mancher, am Realitätsprinzip nicht bestehender bildungsidealistischer Schwärmerei entledigt. Das war – wie die Anstrengung des Lernens oft – durchaus ein schmerzhafter, aber auch notwendiger Prozess der beruflichen und charakterlichen Reife, denn »Macht« kommt am Ende von »möglich«. Andreas Eis wiederum verdanke ich die großzügige Einladung zu einem gemeinsamen Anfang und eine intensive Phase des gleichberechtigten Austausches unter den eine besondere Verbundenheit stiftenden Bedingungen eines gegenüber dem gemeinsamen Anliegen nicht immer nur wohlwollenden Umfeldes.

An verschiedensten inhaltlichen Auseinandersetzungen Beteiligte werden unschwer in der vorgelegten Abhandlung den Versuch einer nachholenden Rechenschaftslegung und Prüfung situativ zunächst probehandelnd eingenommener Positionen erkennen können. Aufgrund leider nicht leicht zu entkräftender Einwände gegen meine Arbeit in Verbindung mit der Übersendung einer ausführlichen und annotierten Literaturliste trägt so etwa auch Tilman Grammes in einem nicht geringen Maße, aber im besten Sinne Mitverantwortung für weitere Verzögerungen im Abschluss dieses Vorhabens. Die sich seinen Hinweisen verdankenden Passagen sind im Folgenden hoffentlich hinreichend gekennzeichnet.

Annegret Jansen schließlich hat nicht nur durch eine auch unter Zeitdruck aufmerksame und gründliche Korrektur die Besorgung des Manuskriptes wie immer beeindruckend engagiert begleitet, sondern sich durch ihre unnachahmliche Persönlichkeit und überragenden Talente bereits als studentische

Mitarbeiterin auch um den Arbeitsbereich in turbulenter Zeit und um die Fachdidaktik der Politischen Bildung in Oldenburg überhaupt sehr verdient und unverzichtbar gemacht.

Oldenburg im Winter 2018

»[…] Sie haben etwas, worauf sie stolz sind. Wie nennen sie es doch, was sie stolz macht? Bildung nennen sie's, es zeichnet sie aus vor den Ziegenhirten. Drum hören sie ungern von sich das Wort ›Verachtung‹. So will ich denn zu ihrem Stolze reden. So will ich ihnen vom Verächtlichsten sprechen: das aber ist der letzte Mensch.« Und also sprach Zarathustra zum Volke: Es ist an der Zeit, dass der Mensch sich sein Ziel stecke. Es ist an der Zeit, dass der Mensch den Keim seiner höchsten Hoffnung pflanze. Noch ist sein Boden dazu reich genug. Aber dieser Boden wird einst arm und zahm sein, und kein hoher Baum wird mehr aus ihm wachsen können. Wehe! Es kommt die Zeit, wo der Mensch nicht mehr den Pfeil seiner Sehnsucht über den Menschen hinaus wirft, und die Sehne seines Bogens verlernt hat, zu schwirren! Ich sage euch: man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können. Ich sage euch: ihr habt noch Chaos in euch. Wehe! Es kommt die Zeit, wo der Mensch keinen Stern mehr gebären wird. Wehe! Es kommt die Zeit des verächtlichsten Menschen, der sich selber nicht mehr verachten kann. Seht! Ich zeige euch den letzten Menschen. »Was ist Liebe? Was ist Schöpfung? Was ist Sehnsucht? Was ist Stern?« – so fragt der letzte Mensch und blinzelt. Die Erde ist dann klein geworden, und auf ihr hüpft der letzte Mensch, der Alles klein macht. Sein Geschlecht ist unaustilgbar, wie der Erdfloh; der letzte Mensch lebt am längsten. »Wir haben das Glück erfunden« – sagen die letzten Menschen und blinzeln. Sie haben die Gegenden verlassen, wo es hart war zu leben: denn man braucht Wärme. Man liebt noch den Nachbar und reibt sich an ihm: denn man braucht Wärme. Krankwerden und Misstrauen-haben gilt ihnen sündhaft: man geht achtsam einher. Ein Thor, der noch über Steine oder Menschen stolpert! Ein wenig Gift ab und zu: das macht angenehme Träume. Und viel Gift zuletzt, zu einem angenehmen Sterben. Man arbeitet noch, denn Arbeit ist eine Unterhaltung. Aber man sorgt, dass die Unterhaltung nicht angreife. Man wird nicht mehr arm und reich: Beides ist zu beschwerlich. Wer will noch regieren? Wer noch gehorchen? Beides ist zu beschwerlich. Kein Hirt und Eine Heerde! Jeder will das Gleiche, Jeder ist gleich: wer anders fühlt, geht freiwillig in's Irrenhaus. »Ehemals war alle Welt irre« – sagen die Feinsten und blinzeln. Man ist klug und weiss Alles, was geschehn ist: so hat man kein Ende zu spotten. Man zankt sich noch, aber man versöhnt sich bald – sonst verdirbt es den Magen. Man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht: aber man ehrt die Gesundheit. »Wir haben das Glück erfunden« – sagen die letzten Menschen und blinzeln. – «

Nietzsche *Also sprach Zarathustra* (1883)[1]

1 Nietzsche [1883-1885] 2000: 14-16.

Einleitung

Politische Bildung ist eine *empirische* Disziplin. *Empirisch*, insofern sie notwendig auf die *Welt* bezogen ist. Eine Politische Bildung *der Gegenwart* ist folglich auf die *gegenwärtige Welt* bezogen. In welcher gegenwärtigen Welt leben wir aber? Unsere Gegenwart ist die *Moderne*. Eine Politische Bildung *der* Gegenwart ist also zunächst eine politische Bildung *in* der Moderne. Sie bedarf jedoch einer Didaktik *der* Moderne, um sich einen Begriff von ihrer Gegenwart machen und Rechenschaft über sich ablegen zu können.[2]

Was aber ist »die Moderne«? Etymologisch betrachtet ist das Adjektiv »modern« älter, im Standardwortschatz spätestens seit dem 18. Jahrhundert, der Sache nach ohnehin (vgl. Zimmermann & Vuillemin-Diem 1974), sein Abstraktum ist die »Modernität« (Art. »modern« [1883] 2002^{24}) – hier aber geht es um den mit dem Naturalismus zum Ende des 19. Jahrhunderts in die

2 Empirisch will und muss also auch die vorliegende Abhandlung sein, im klassischen Sinne von »auf Beobachtung basierend, aus der Erfahrung gewonnen« (Art. »empirisch« [1883] 2002^{24}: 244), als »zarte Empirie« (Goethe 1982: 435) und nicht in einer die sich verselbstständigende Logik des akademischen Betriebs mit Aktualität und »gesellschaftlicher Relevanz« (worin auch immer diese bestehen mag) verwechselnden – beziehungsweise diese als Ausweis von Exzellenz überhaupt nicht mehr beanspruchenden – fetischisierten Methodik, gar eines selbst dieser noch ledigen, in seiner Selbstreferenzialität jeder Verbindlichkeit enthobenen reinen »Diskurses«: „Die unsinnige Forderung nach neuen Forschungsergebnissen auf Gebieten, wo alle spezifisch wissenschaftliche Arbeit schon geleistet und nur noch Gelehrsamkeit sinnvoll ist, hat entweder zu dem Aufbauschen von Nebensächlichkeiten geführt oder zu einer Art Pseudo-Forschung, die sich selbst ad absurdum führt." (Arendt [1969/1970] 1998^{13}: 33 f.) In jüngerer Zeit ist diese Pseudo-Forschung etwa ansichtig geworden im sämtliche »qualitätssichernde Instrumente« des *peer review* in der *scientific community* als Selbstbetrug und, schlimmer noch: höchst ideologisch treffgenau entlarvenden, z. T. hanebüchen mit gängigen Klischees als vermeintliche Evidenzen und akademischen Moden spielenden, zunächst, selbstverständlich nach erfolgreichem Durchlaufen eines *Call for Papers*, als Vortrag gehaltenen und schließlich sogar als »hochwertiger« *Journal*-Artikel veröffentlichten Beitrag von Christiane Schulte zum *deutsch-deutschen Schäferhund* (Schulte 2015; vgl. Schulte & Freund_innen 15. Februar 2016).

deutsche Sprache eingeführten *Epochenbegriff* der »Moderne«.[3] „Der Begriff, einmal lanciert, wird sofort von allen Seiten aufgegriffen und neu besetzt. Das formale Moment [– „das jeweils Neue im Verhältnis zu etwas Überkommenen" –] wird gestrichen, zurück bleibt, und das ist immerhin etwas, nichts weniger als ein Epochenbegriff, der die ganze Zukunft besetzt, weil der Gegenpart in der Vergangenheit verortet wird (z. B. das Christentum, metaphysische Ordnungen oder jede unausgewiesene Setzung)." (Wenk 2011: 18 f.)

Mit dem literarischen ist ein politischer Begriff von »Moderne« zwar noch nicht geklärt, aber das Epochenmerkmal einer historisch fixierten Denunziation von »Geschichte« in der absoluten Zukunftsgerichtetheit ist beiden gemein. Doch warum sollte der Begriff der »Moderne«, der seinen Ort so sicher im 20. Jahrhundert zu haben scheint, im vorangeschrittenen 21. Jahrhundert, das sich als *Post*-Moderne doch reflexiv emanzipiert haben will, überhaupt noch von Interesse sein?

Die ganze Tragik des postmodernen Relativismus liegt, so die unter anderem im Folgenden vertretene These, darin, dass die Aufgabe alles Absoluten zwar im abstrakten Verhältnis zur Wirklichkeit, nicht aber den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber angemessen ist[4]: „Da gibt es

3 Er ist eine Wortneuschöpfung, „die der heute völlig vergessene Literaturprofessor Eugen Wolff zu verantworten hatte, der ein spätestens seit Charles Baudelaire (*Le peintre de la vie moderne*, 1859) gängiges Adjektiv zu einem Substantiv in der deutschen Sprache gemacht hatte: »die Moderne«. 1888 war Wolffs *Die jüngste deutsche Literaturströmung und das Prinzip der Moderne* erschienen, bereits zwei Jahre zuvor hatte Wolff einen Vortrag über »die Moderne« gehalten." (Wenk 2011: 17)

4 So weist beispielsweise auch Roland Reichenbach auf die unter der postmodernen Hand sich vollziehende Verschiebung von »Relativität« zur Gleichgültigkeit hin: „Das vergleichgültigte Leben […] ist zumindest demokratietauglich, denn es ist anti-fundamentalistisch, so fällt das vielfältige Koexistieren leicht. […] Doch wahrscheinlich packt einen im allzu lauen Leben das plötzliche Unbehagen, die sogenannte »German *Angst«,* und der ganze Alltagsnihilismus wird zu einem riesigen, so sinnlosen wie wortlosen, so vernunftlosen wie grundlosen Vakuum und es braucht jetzt sehr viel stoische Ruhe (das ist die Variante für die Liebhaber des Klassisch-Antiken) oder sehr viel Vergleichgültigungsanstrengung (für die Amateurinnen der Postmoderne) oder ganz dringend autogenes Training und progressive Muskelrelaxation (für die vielen AnhängerInnen der Psychotechnik) damit man jetzt nicht ausflippt, implo- oder explodiert." (Reichenbach 2012: 307 f.) Dagegen formuliert Wolfgang Welsch – ironischerweise noch in im Grunde ganz klassisch-moderner Apodiktik – in den 1980er Jahren den Grundsatz, dass wer „in der Postmoderne die Zerstörung von Politik wittert, […] nicht nur von Politik einen antiquierten Begriff" habe,

übrigens eine herrliche kleine Anekdote von Clemenceau zu Ende der zwanziger Jahre. Stresemann kam zu ihm und fragte im Verlauf des Gesprächs: Herr Clemenceau, was, glauben Sie, werden spätere Historiker über die Kriegsschuldfrage sagen? Clemenceau entgegnete, das weiß ich nicht; aber sie werden gewiß nicht sagen, daß am 4. August 1914 Belgien in Deutschland einfiel.“ (Arendt et al. [1975] 1976: 123)[5]

„sondern von Demokratie einen falschen.“ (Welsch 1988: 50; siehe auch Welsch [1987] 2008[7]) – Durchaus in gefälliger Übereinstimmung mit dem Zeitgeist zu Beginn der Hochkonjunktur des Postmoderne-Paradigmas, nicht aber mit der gesellschaftlichen Situation, denn „[a]n der Oberfläche einer Alternative zum westlichen Kapitalismus […] stellt sich innerhalb einer Kulturarchäologie der Moderne der Staatssozialismus als eine nicht-westliche, in bestimmter Hinsicht radikalisierte Variation von Prinzipien der organisierten Moderne der 1920er bis 70er Jahre dar; sein plötzliches Verschwinden dramatisiert die allmähliche Erosion jenseits seines westlichen Pendants, die gleichzeitig stattfindet.“ (Reckwitz 2010: 441) Salomon (2012) beschreibt dies als folgenschwere »Vereinsamung« liberaler Demokratie. Entsprechend soll im Folgenden eher ein nach Welsch wohl »falscher«, aber aus dem Abstand von 30 Jahren vermutlich wirklichkeitsadäquaterer Begriff von »Demokratie« zugrunde gelegt werden, der wesentlich vom Umstand ihrer fortschreitenden Zerstörung ausgeht und wie er etwa sich bei Rancière – und zwar über zehn Jahre, bevor er durch Crouch (Crouch [2003] 2008[4]) populär gemacht wurde – findet: „Das Wort Postdemokratie ruft in der Tat ein anderes, das der Postmoderne, in Erinnerung und scheint einem Denken der Entzauberung nachzuhängen, indem es die Demokratie in eine Reihe mit den großen Erzählungen einer abgelaufenen Epoche stellt. Doch ist es meine Absicht nicht, zu einem Zeitpunkt, in dem das Wort Demokratie die Hoffnung zahlreicher, von der Herrschaft des Parteistaates befreiter Völker zu symbolisieren scheint, nahezulegen, dass die Demokratie eigentlich der Vergangenheit angehöre und es gar nicht der Mühe wert sei, sich dafür zu interessieren. Ganz im Gegenteil, mit dem Ausdruck Postdemokratie versuche ich vielmehr eine Form des Verfalls der Demokratie zu kennzeichnen, die in den westlichen Gesellschaften vorzufinden ist und sich ihrem Wesen nach in der Vorstellung zusammenfasst, die einzig annehmbare Funktionsweise der Demokratie sei die der Entzauberung.“ (Rancière [1992a] 2010[2] [1997]: 119) Unauflösbar mit Rancières Demokratiebegriff verbunden, da nur durch sie vermittelbar, ist der des »Politischen«, der – unbeschadet der scharfen Kritik Rancières expressis verbis an ihr (siehe Exkurs II, S. 500 ff. unten) – hohe Übereinstimmungen mit jenem aufweist, der mit Hannah Arendt verbunden ist: „Das Politische existiert vermittelt durch das demokratische Dispositiv der Erscheinung, der Selbstdifferenz und des Streithandels. Die Rede vom »Ende des Politischen« stellt genau das in Frage: den Raum eines demokratischen Handelns, der immer der Raum eines Dazwischen von Identitäten ist.“ (Rancière [1992a] 2010[2] [1997]: 129 f.)

5 Nicht jedoch ohne eine umstandslos folgende Einschränkung für das »Wahrlügen« (vgl. Arendt [1945] 1999: 30) unter verwirklichten Bedingungen der totalen Herrschaft: „Sehen sie, da erwies sich Clemenceau als ein alter gewiefter Politiker, denn genau das wollte diese ganze organisierte Lügerei *de facto zweifellos* erreichen. Natürlich: hätte Hitler gesiegt, würden wir eines Tages Geschichtsbücher haben, in denen zu lesen steht, daß am

Die Moderne erscheint stattdessen unvermindert als die »institutionalisierte Unvernunft«, als welche sie bereits aufs Engste mit dem 20. Jahrhundert verwoben ist. Denn dem großen Vernichtungswerk der Moderne mangelt es nicht an real sich verwirklichender Eindeutigkeit. Die »Angst vor dem Unbestimmten« (vgl. Baumann 1991: 26) führt zum »Kampf gegen das Unbestimmte« (vgl. ebd.: 30), der als »Assimilation« letztlich »Krieg gegen die Ambivalenz« (vgl. ebd.: 39) bedeutet, die »Ausmerzung des Nichterfaßbaren« (vgl. ebd.: 41) zum Ziel (und zur Folge) hat. So wird aus der berechtigten Kritik an den »großen Erzählungen« (Lyotard [(1982)] 2005[5]) der Moderne eine zynische Gedankenspielerei, wo sie es nicht vermag, jene außer Kraft zu setzen. Von *Spät*-Moderne ist daher angemessener zu sprechen, um vielmehr auf das dynamische Moment der weiteren Beschleunigung und Radikalisierung in der Gegenwart hinzuweisen.

Die Umständlichkeit des Titels *Rationalität, Krise, Gewalt – Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts* hat programmatischen Charakter; sie nimmt in ihrer Selbstbescheidung das Ergebnis eines gebotenen Vorbehaltes gegenüber scheinbaren Evidenzen der Empirie und von Selbstgewissheiten in den Verstandesleistungen bereits vorweg: *Rationalität, Krise, Gewalt* – dies ist der historische Dreischritt des Modernisierungsprozesses, das Zwingende einer sich verselbstständigenden Vernunft, in deren Bilanz der ausgewiesene Aus- und Überschuss der zu Überflüssigen Erklärten stetig sich vergrößert. „Wo nämlich", auf die Überflüssigkeit von Menschen in Arendts *Elementen und Ursprüngen totaler Herrschaft* (Arendt [1951/1955] 2000[7]) bezogen, „alles Tun im Sinne von Aufbauen nutzlose Mühe wäre – es erinnert sich später ohnehin keiner daran –, bleibt dem Einzelnen, der sich verewigen will, nur das Vernichten." (Pohrt [1997] 2000[2]: 211)

Prolegomena werden es nicht nur unvermeidlich, insofern es schlicht an Obszönität grenzen würde, vorzugeben, eine »Didaktik der Moderne« sei im vorgegebenen Rahmen, abschließend gar, leistbar, sondern auch, weil, wie angemerkt, der Vorbehalt gegenüber den Resultaten des eigenen Denkens als konstitutive Erfahrung in der Moderne jeglichem Ergebnis noch vorwegzunehmen ist – oder es wäre der späte Triumph des philosophischen Willens eines Einzelnen in absoluter Missachtung gegenüber der Eigensinnigkeit der

4. August 1914 Belgien in Deutschland eingefallen ist und alles Übrige sei eine Lüge." (Arendt et al. [1975] 1976: 123)

Welt als politischer Welt der Vielen, die sich idealerweise nicht als „einander", sondern „füreinander" Gleiche (vgl. Plessner [1924] 2002[2]: 102) verstehen, denn „[d]ie philosophische Freiheit, die Willensfreiheit, ist nur für Menschen von Bedeutung, die als einsame Individuen außerhalb politischer Gemeinschaften leben. […] Die Politische Freiheit unterscheidet sich also von der philosophischen Freiheit dadurch, daß sie eindeutig eine Sache des Ich-kann und nicht des Ich-will ist." (Arendt [1974/1975] 2002[2]: 425, 426)

Eine, im wortursprünglichen Sinne, an Arendt sich in-form-ierende („eine Gestalt gebende") *Didaktik der Moderne* kann dabei weniger an Inhalten ausgerichtet sein, meint aber auch keine isolierten Konzepte oder Kompetenzen, sondern ist primär an der Vermittlung, besser noch: Kultivierung einer urteilenden Haltung ausgerichtet, die sich nicht beliebig in ihre Bestandteile zerlegen oder von ihrem Gegenstand ablösen lässt. Indem das Urteil in ihr noch nicht vorweggenommen ist, genügt sie sogar den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses – auch wenn dieser ihr höchst fragwürdig gilt. Mehr nicht als bloße *Motive* nur können im politischen Denken Hannah Arendts ausgemacht werden, ihr Stil des Essays ist bereits ästhetische Konsequenz ihrer Versuche, die Moderne zur verstehen – nur im Stil des Essays lässt sich wohl auch versuchen zu ergründen, worum es ihr ging; und was es je für die Gegenwart bedeuten mag, welche Schlüsse – in Nachahmung allein des Anspruchs eines »Denkens ohne Geländer« (Arendt 2006) – zu ziehen sind, ohne in der Exegese geronnener Gedanken zu verharren, auch um einem „altbekannte[n] Muster der politikdidaktischen Theorieproduktion", zu entgehen: „[M]an nehme eine neue politische Theorie und leite daraus richtige und wahre politische Bildungsarbeit ab". (Grammes 2014b: 603)

Die Aufgabe dieser Einleitung wird es also nach einigen zum besseren (Selbst-) Verständnis notwendig erscheinenden Vorbemerkungen und Positionierungen (siehe S. 20 unten) sein, den erst im Laufe der Abhandlung sich konturierenden Gegenstand »Politische Bildung« (siehe S. 34 ff. unten) zu kontextualisieren. Im Argumentationsgang der Kapitel wird der erkenntnisleitende Bezug auf Hannah Arendt ausschließlich durch *inhaltlich vermittelte* Motive ihres Denkens erfolgen. Einigen hinführenden Hinweisen auf Person und Werk (siehe S. 46 ff. unten) kommen daher die orientierende Funktion weniger eines Forschungsstandes zu, als dessen, was in der Fachdidaktik »*konzeptuelles Deutungswissen«* (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 14) genannt wird, um nach der Entwicklung von Begriff und Ausweis unverminderter

Aktualität »der Moderne« (siehe Kapitel 1, S. 55 ff. unten) und das bis dahin und im Folgenden beabsichtigte Vorgehen noch einmal explizit zusammenfassende methodische Anmerkungen (siehe S. 74 ff. unten) in medias res gehen zu können.

An anderer Stelle (Rößler 2017) ist vom Verfasser bereits versucht worden, »Nationalsozialismus«, »Kritik der Arbeitsgesellschaft« und »Migrationsgesellschaft« als für eine *Didaktik der Moderne* insbesondere entscheidende drei Denkmotive in Arendts *kritischer Theorie der Moderne* auch *konzeptionell* näher zu bestimmen. Während es auf der *Inhaltsebene* auch Vorarbeiten zur »Kritik der Arbeitsgesellschaft (Rößler 2008) und zu »Migrationsgesellschaft« (Eis & Rößler 2015) gibt, wird es im Folgenden also vor allem darum gehen, die heuristischen Qualitäten des »Nationalsozialismus« als Motiv bei Arendt für das Epochenverständnis herauszustellen.

Durch die gewählte Vorgehensweise soll einem Anspruch an »gute politische Bildung« entsprochen werden, wie er beispielsweise auch durch die *Autorengruppe Fachdidaktik* bestimmt wird: „Im sozialwissenschaftlichen Lernbereich stehen sich Lehrende und Lernende oft *als Gleiche* gegenüber. Denn beim Diskurs über grundlegende gesellschaftliche Fragen haben Lehrende den Lernenden außer breiterem Wissen nichts voraus.“ – „Zugleich benötigen die *Lehrkräfte* selbstverständlich *eigene*, sozialwissenschaftlich und politisch begründete Positionen dazu.“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 16)

Zu dieser Arbeit

> Die Gedanken kommen zu mir,
> ich bin ihnen nicht mehr fremd.
> Ich wachse ihnen als Stätte zu
> wie ein gepflügtes Feld.
>
> Arendt *Ohne Titel* (1951)[6]

Es soll also um nichts weniger als um – bereits in Anlehnung an Hannah Arendt (Arendt [1951/1955] 2000[7]) mit Montesquieu (Montesquieu [1748] 2006) gesprochen: – »das Wesen« und »die Prinzipien« einer Epoche gehen. Unabhängig von der grundsätzlichen Anmaßung solch eines Vorhabens, die aber, was zugleich den Kern der in der vorliegenden Abhandlung vorge-

6 Arendt [1951] 2015: 51.

schlagenen Argumentation ausmacht, politisch von vitaler Relevanz ist – ein Spannungsverhältnis, das konstitutiv für das Politische selbst ist (vgl. Reichenbach 2001) –, wird gerade in der (Spät-) Moderne „die Erzählbarkeit des Systems oder des Was-auch-immer“ aber prekär. (Vgl. Metz & Seeßlen 2011: 741, Zitat: ebd.)

Hier kann und will also kein systematischer Überblick geliefert werden, es handelt sich eher um Schlaglichter, Fingerzeige auf etwas, das vielleicht mit einiger Plausibilität, Pars pro Toto, als Typisches erscheinen mag, mindestens aber als am konkreten Beispiel erwiesene Möglichkeit immer auch mitbedacht sein sollte.

Um einem möglichen Missverständnis gleich zu Beginn zu begegnen: Das Ziel der Arbeit ist nicht eine Neugründung des Faches, sondern, im etymologischen Sinne von »Re-volution« (vgl. Arendt [1963] 1974^2: 52), eher eine Hin-Wendung auf Traditionsbestände des Faches – die freilich im Ergebnis sich etwas Neues erhofft und auch muss, da es ein »Zurück«, gar *ad fontes!*, nach den Zivilisationsbarbareien des 20. Jahrhunderts nicht mehr geben kann und darf.[7]

7 Das ist vor allem, aber nicht nur, die singuläre industrielle Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden: „Die moralische Dimension dieser Angelegenheit wird indessen niemals dadurch erfaßt, daß man sie mit der Bezeichnung »Völkermord« belegt oder die Millionen Opfer zählt – die Ausrottung ganzer Völker hat es schon im Altertum und auch im modernen Kolonialismus gegeben –, sondern erst dann begreift man den Kern der Sache, wenn man erkennt, daß all dies im Rahmen einer gesetzmäßigen Ordnung geschah, daß der Eckpfeiler dieses »Neuen Rechts« aus dem Gebot bestand »Du sollst töten« – und zwar nicht Deinen Feind, sondern unschuldige Menschen, die nicht einmal gefährlich werden können; und Du sollst dies tun, nicht weil es die Not gebietet, sondern im Gegenteil, weil es gegen alle militärischen Überlegungen und auch gegen alle Nützlichkeitserwägungen spricht.“ (Arendt [1964] 2014^2 [1989]: 91) – „Politisch gesprochen stellten die Todesfabriken ein »Verbrechen gegen die Menschheit« dar, verübt an den Körpern des jüdischen Volkes; und wäre die Naziherrschaft nicht zerschlagen worden, dann hätten die Todesfabriken die Leiber einer ganzen Anzahl anderer Völker verschlungen (es steht fest, daß Zigeuner zusammen mit Juden aus mehr oder weniger denselben ideologischen Gründen vernichtet wurden).“ (Arendt [1946] 2014^2 [1989]: 53) Auch etwa im Briefwechsel mit Leni Yahil wird der *Porajmos* an den Sinti und Roma von Arendt mit in den Blick genommen. Sie schreibt am 19. Dezember 1961: „Dazu die Unzulänglichkeit dieses Gesetzes von 1950: man hatte ja offenbar nur mit Juden gerechnet, die den Nazis Dienste geleistet hatten. Denn sonst – crime against the Jewish people: Todesstrafe (in Ordnung), aber crime against the gypsies – fällt unter eine andere Rubrik. Dabei ist es nat[ü]rlich haargenau das Gleiche.“ (Arendt & Yahil [1961-1971] 2010: 17 f., Zitat: 17) Auch rassistischer Vernichtungskrieg, »Euthanasie« und die Verfolgung von Homosexuellen etwa sind für das histo-

Die gewählten Lektüren sind immer nur als »exemplarische« zu bewerten – und zwar meist im enttäuschenden Sinne von Kontingenz, nicht Exemplarität: dass sie, wenn auch *aus Gründen* gewählt, meist auch andere hätten sein können. Ein Anspruch auf Vollständigkeit ist im hier gewählten Vorgehen aber auch gar nicht nötig, da es sich eher um Anwendungsbeispiele jenes Zugangs handelt, den Arendt (vgl. Arendt [1961] 2000^{2} [1994]: 18) selbst *Übungen im politischen Denken* nannte. Nicht mehr – aber eben auch nicht weniger. „Diese Untersuchung möchte", lässt sich im Anspruch eine Nähe etwa zu Ingo Juchler (2005: 14) sehen, „somit einen Beitrag zur normativen Grundlegung der Politikdidaktik leisten. Grundlegung meint zunächst eine Grundlage zu schaffen, von welcher weitere normative Erörterungen ihren Ausgang nehmen können. Die hier in Frage stehende Thematik soll dabei für die politische Bildung nicht erschöpfend behandelt, sondern ermessen werden."

Die Auseinandersetzung mit den gewählten Titeln ist insofern auch nicht (nur) eine rein deskriptiv-inhaltliche, sondern soll dialogisch, immer nur vorläufig, manchmal nur probehalber: *Prolegomena* eben, Haltungen – systematisch im Sinne einer fachdidaktisch begründeten »normativen Zielklärung« (vgl. Lange [2007a] 2010^{2}: 61) – zu ihnen als Gegenstand vorstellen, die nicht als abschließende Lesart, sondern als Einladung zum streithandelnden Nachvollzug und gegebenenfalls Verwurf in der Arena fachlicher Öffentlichkeit gedacht sind (vgl. *Autorengruppe*, S. 20 oben), denn „[g]ewiß geht es in der Politik um »Sachfragen«, aber jede Sache ist politisch jemandes Sache" (Sutor 1997: 101), vielleicht ähnlich Gieseckes Rechtfertigung seiner Kategorien: „Es handelt sich hier um *politische* Fragen, nicht um *wissenschaftliche,* d. h. um solche, hinter denen nicht nur der Wunsch nach Erkenntnis steht, sondern auch ein »erkenntnisleitendes Interesse« (Habermas), also eine Art von Werturteil. Nach dem heute vorherrschenden Wissenschaftsbegriff würde man von einer *wissenschaftlichen* Frage erwarten, daß sie ohne Beimischung eines Werturteils nur auf Erkenntnis zielt. Nun könnte man diesem Problem dadurch ausweichen, daß man jede der folgenden

---

risch Neue im Unterschied zur Despotie kennzeichnend: „Terror hört auf, ein bloßes Mittel für die Brechung des Widerstands und die Bewachung der Bevölkerung zu sein, wenn alle wirkliche Opposition liquidiert und die Bevölkerung so organisiert ist, daß sie sich ohnehin nicht mehr rühren kann, einer eigentlichen Bewachung also kaum noch bedarf. Erst in diesem Stadium beginnt die wirklich totale Herrschaft, deren eigentliches Wesen der Terror ist. Der Inhalt dieses spezifisch totalitären Terrors ist niemals einfach negativ – etwa die Niederschlagung der Feinde des Regimes –, sondern dient positiv der Verwirklichung der jeweiligen totalitären Fiktion […]." (Arendt [1951/1955] 2000^{7}: 874)

Kategorien noch einmal in eine »normative« und »analytische« unterteilt, also erst nach den Tatsachen, und dann nach der Bewertung dieser Tatsachen fragt. Aber erstens ist nicht recht ersichtlich, was eine solche Trennung wirklich erbringen würde, und zweitens ist die Trennung von Analyse und Bewertung für unseren Gegenstand kein konstituierendes Moment der Wissenschaft. Entscheidend ist vielmehr nicht nur, daß Behauptungen empirisch verifiziert und falsifiziert werden können, sondern auch, daß *Argumentationen* rational diskutiert werden können." (Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 160 f.)

Vor diesem Hintergrund wird nun ein Standort eingenommen, der sich in den Worten Herbert Marcuses wie folgt bestimmen lässt: „Der Verfasser ist sich dessen voll bewußt, daß gegenwärtig keine Macht, Autorität oder Regierung vorhanden ist, die eine befreiende Toleranz in Praxis übersetzen würde, doch er meint, daß es Aufgabe und Pflicht des Intellektuellen ist, an geschichtliche Möglichkeiten, die zu utopischen geworden zu sein scheinen, zu erinnern und sie zu bewahren – daß es seine Aufgabe ist, die unmittelbare Konkretheit der Unterdrückung zu durchbrechen, um die Gesellschaft als das zu erkennen, was sie ist und tut." (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 93) Dabei werden im Folgenden mitunter ausgewählte Sekundärtexte vorgezogen, wo es in der Argumentation weniger um das »rechte« Verständnis der »Klassiker« selbst als um – eben an der konkreten Sekundärquelle zumindest als Möglichkeit plausibilisierbare – spezifisch moderne Aneignungsweisen geht. Dennoch: „Die großen philosophischen Werke haben menschlich-gesellschaftliche *Einstellungen* auf der Grundlage des zeitgenössischen Wissens formuliert, die bis heute fortdauern, fortwirken; aus diesem Grunde finden wir in der philosophischen Vorgeschichte Anhaltspunkte auch zur Lösung *unserer* Probleme, der aktuellen Konflikte." (Heller [1970/1978] 2015[2]: 180)

Es bleibt bei einer derart kursorischen Herangehensweise nicht aus, dass es zu nicht wenigen der vielen behandelten Phänomene bei einiger Oberflächlichkeit bleibt, zumindest bei Bezügen zweiter oder dritter Ordnung ist ein solches Vorgehen auf geliehene Urteile und das Referat von Ergebnissen Dritter angewiesen. Beide Punkte sprechen nicht gegen ein Vorgehen, das – als genuin politische Erfahrung auch – sich eben an Fundstücken aus den Diskursbeständen als Steinbrüchen des Faches reibt, sie verwirft, entfremdet, aneignet; kurz: wo der akademische Autor eben als politischer Dilettant ein Verhältnis herstellt, das wesentlich ein fragendes ist und weniger eines geschlossener Antworten. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass die Hin-

weise auf die Vorläufigkeit sämtlicher Aussagen und Vorbehalte gegen die bescheidene Möglichkeit einer »Wissenschaft von der Politik« und »der Gesellschaft«, was Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit und Anschauung »letzter Gründe«, gar »Gesetzmäßigkeiten« betrifft, auch gegen dieses Vorgehen selbst absolut berechtigt sind. Abermals gewendet jedoch – und deshalb verfängt dieser Einwand nicht – ist es, angesichts der »Erbschaft, der keinerlei Testament vorausgegangen ist« (René Char, vgl. Arendt [1961] 2000^{2} [1994]: 7), vielleicht auch die einzige verbliebene Möglichkeit, ein adäquates Verhältnis zu den menschlichen Angelegenheiten, die für eine Politische Bildung, die diesen Namen zu Recht tragen will, das sind, was ihr Fall ist, zu bilden – wenn es nicht von jeher ihre eigentliche Raison d'Être (siehe S. 87 unten) gewesen ist: „the importance of »storytelling« as a way of making sense of the world" (Villa 2007: 31; vgl. Benhabib [2006] 2011^{2}: 153), was überhaupt erst heißt, wie Arendt ein Gedicht zum 70. Geburtstag Kurt Blumenfelds schließt, „den Menschen menschlich zu erfassen." (Arendt [1954] 2015: 71)

Es geht darum, Rechenschaft über einen Gegenstand abzulegen, der sich am allerwenigsten von selbst versteht – weil er in seiner Beschreibung überhaupt erst hervorgebracht wird. Und schließlich ist der akademische Diskursraum, wie sonst auch keiner, nicht frei von Herrschaft, die für ein *politisches* Urteil aber mitunter den Unterschied ums Ganze macht – so darf auch hier beansprucht werden, „daß ein Kommentator oder Kritiker deshalb, weil er keine Macht hat, Urteile zu fällen oder Strafen zu verhängen, auch nicht an die Regeln der Beweisaufnahme gebunden ist, welche die Strafprozeßordnung verlangt. Man trägt keine Verantwortung, wenn man sich Gedanken macht und eine begründete abweichende Meinung äußert, nicht als Kritiker oder Publizist, der keine administrative Macht besitzt. Wenn der Kanzler Unsinn erzählt, dann ist dieser Unsinn deshalb, weil sein Erzähler die Macht besitzt, ihn zu verwirklichen, immer noch wichtig. Wenn ich Unfug schreibe oder rede, so ist dieser Unfug vollkommen bedeutungslos, und man kann ihn getrost als Produkt eines mitteilungssüchtigen Spinners ignorieren." (Pohrt [1982/1984] 2010: 106 f.)

Nun ist die Geschichte der Moderne aber auch die Geschichte des »Intellektuellen« als genuin moderner Gestalt – und diese ist keineswegs ausschließlich folgenlos im Sinne einer ohnmächtigen Stimme im öffentlichen Gebrauch der Vernunft, wie sich nicht nur in seiner durchaus mehrdeutigen, nicht allein auf das »J'accuse« Zolas sich beschränkenden Abkunft aus der in

der Geschichte des modernen Antisemitismus herausragenden »Dreyfus-Affäre« (vgl. Arendt [1951/1955] 2000[7]: 212-272) zeigt.[8]

Günther Anders nennt die Intellektuellen in seiner Erinnerung eines Gespräches, das er Ende der 1920er Jahre mit Arendt, deren erster Mann er war, vor dem Hintergrund der vorauseilenden Bereitschaft »deutscher« Wissenschaftler und Künstler 1914 zur euphorischen Rechtfertigung des Angriffskriegs, der in *den* Weltkrieg – der wohlgemerkt erst noch der *Erste* werden sollte – führt, schlicht »Gratishuren«, „[w]eil die dasjenige Entgegenkommen, das man von ihnen erwartete, so zuvorkommend geleistet haben, daß man es von ihnen erst garnicht zu verlangen oder gar zu erzwingen brauchte. »Freiwillige« waren sie eben." (Anders [(1929; 1930/1985)] 2011: 45) Aus dieser Erfahrung erwächst ein grundsätzlicher Zweifel gegenüber der gesellschaftlichen Funktion von Intellektuellen[9], den Anders auch auf sich selbst und Arendt bezieht: „Vielleicht gehören auch wir zu den »Angestellten«, die, weil sie es nicht wissen sollen, nicht wissen, daß sie Angestellte sind. […] Vermutlich ist uns sogar die Überzeugung, unabhängig sein zu können, beigebracht. *Knechte, die sich nicht für total frei halten, gelten als der Illoyalität verdächtig."* (Ebd.: 43 f.)

Im bekannten Interview mit Günter Gaus 1964 berichtet Arendt, wie sich 1933 die von Anders gemachte Erfahrung für sie wiederholt: „Ich lebte in einem intellektuellen Milieu, ich kannte aber auch andere Menschen. Und

8 „Das Entstehen und Anwachsen dieser Klasse in der Neuzeit war unvermeidlich, ging automatisch vor sich und hätte unter allen Umständen stattgefunden. Denkt man an den ungeheuren Aufstieg der Intellektuellen in den Ländern der despotischen und tyrannischen Regime im Osten, wo sie zweifellos die herrschende Klasse bilden, so möchte man meinen, daß ein ungestörter Verlauf des Absolutismus im achtzehnten Jahrhundert den Intellektuellen eine noch größere Chance geboten haben würde." (Arendt [1963] 1974[2]: 156 f.)

9 So erscheint dann Horkheimer auch die Dissertation Ende der 1930er, Anfang der 1940er Jahre nur noch als Aufnahme in das »akademische Racket«: „Für Individuen, die nicht auf Grund der Abstammung schon ein Anrecht haben, in ein Racket aufgenommen zu werden, gleicht die Prozedur nicht der Aufnahme der Jugendlichen in den Stamm, sondern der Einweihung ins bevorzugte Racket der Zauberer. Die völlige Brechung der Persönlichkeit wird verlangt, absolut bündige Garantien der künftigen Zuverlässigkeit. Das Individuum muß sich aller Macht begeben, die Brücken hinter sich abbrechen. Als der echte Leviathan fordert das Racket den rückhaltlosen Gesellschaftsvertrag. Eine Reihe gleitender Übergänge führt von dem Opfer der eigenen Mutter, das der zukünftige Zauberer seinem Racket bringen muß, bis zur Dissertation an den Universitäten, durch die der Adept beweist, daß sein Denken, Fühlen und Sprechen unwiderruflich die Formen des akademischen Rackets angenommen hat." (Horkheimer [1939-1942] 1985: 288 f.)

ich konnte feststellen, daß unter den Intellektuellen die Gleichschaltung sozusagen die Regel war. Aber unter den andern nicht. Und das hab‘ ich nie vergessen.“ (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 56) Das für sie Verstörende war: „Zu Hitler fiel ihnen was ein. Und zum Teil ungeheuer interessante Dinge! Ganz phantastisch interessante und komplizierte! Und hoch über dem gewöhnlichen Niveau schwebende Dinge! Das habe ich als grotesk empfunden. Sie gingen ihren eigenen Einfällen in die Falle, würde ich heute sagen.“ (Ebd.: 57) Und sie machte diese Erfahrung in Deutschland – und darüber hinaus – 1945 erneut.[10]

Es bleibt als Vorbehalt auch des Verfassers der vorliegenden Abhandlung gegen sich selbst – und mag vielleicht auch das eine oder andere »Sich-Versteigen« in die Abgrenzung im Zweifel verständlicher machen – die Einsicht in das korrumpierende Moment der Konformität: „Intellektuelle sind immer auch Stellenanwärter. Schon Metternich hatte gegen aufmüpfige Akademiker den wirkungsvollsten Radikalenerlaß erfunden, auf den seine sozialdemokratischen Nachfolger nach einigen Fehlversuchen nur zurückzugreifen brauchten: eine feste Stelle und eine Familie.“ (Geisel [1995] 2015: 127)

Der Vorbehalt gegenüber dem »Intellektuellen« kann nicht in die Aufgabe eines intellektuellen Anspruchs überhaupt führen, steht aber auch nicht etwa im Gegensatz zur »Gelehrsamkeit«: Vieles in dieser Arbeit ist nicht neu, geschweige originell, manche Einsicht muss sich jedoch von jeder Generation, aber auch von Jeder und Jedem selbst neu erarbeitet und angeeignet werden. Zwischen »Intellektualität« und »Gelehrsamkeit« bleibt ein unauflösbares Spannungsverhältnis – in diesem Sinne ist Sutor durchaus zuzu-

10 „Folglich liest sich die Literatur über das »deutsche Problem« größtenteils wie eine revidierte Ausgabe der Propaganda aus dem letzten Krieg, die lediglich den offiziellen Standpunkt mit dem passenden historischen Wissen ausschmückte und im übrigen nicht besser oder schlechter war als ihr deutsches Pendant. Nach dem Waffenstillstand ließ man die Papiere dieser belesenen Herrschaften auf beiden Seiten einer barmherzigen Vergessenheit anheimfallen. Der einzige interessante Aspekt dieser Literatur war der Eifer, mit welchem Wissenschaftler und Schriftsteller von internationalem Ruf ihre Dienste anboten – nicht um unter Einsatz ihres Lebens ihr jeweiliges Land zu retten, sondern um unter äußerster Geringschätzung der Wahrheit ihrer Regierung zu dienen. Der einzige Unterschied zwischen den Propagandisten der beiden Weltkriege besteht darin, daß diesmal eine ganze Reihe von Personen, die früher den deutschen Chauvinismus mit zusammengebraut haben, sich selbst den alliierten Mächten als »Experten« für Deutschland zur Verfügung gestellt haben, ohne durch diesen Wandel irgend etwas von ihrem Feuereifer oder ihrer Unterwürfigkeit einzubüßen.“ (Arendt [1945] 1999: 23)

stimmen, wenn er gelassen festhält: „Welche Kategorien sind für politische Urteilsbildung nötig? Wie sind sie zu begründen? […] Ich sehe […] keinen Anlaß, auch keine Möglichkeit, auf die beiden eingangs gestellten Fragen heute prinzipiell anders zu antworten als vor zwölf oder vor 25 Jahren. Die fachdidaktische Diskussion muß Fortschritte machen in empirischer Unterrichtsforschung und in der Berücksichtigung von Ergebnissen ihrer Bezugswissenschaften, sie muß ferner ihre Konzepte und Modelle auf neue politische Konstellationen und Probleme beziehen. Aber wir sollten nicht so tun, als müßten wir alle paar Jahre das Rad neu erfinden." (Sutor 1997: 95 f.) Und so wird bei Gelegenheit des Durchganges der Disziplinengeschichte (siehe Kapitel 2 unten) immer auch versucht, an ältere, vermeintlich erledigte Debatten und Erkenntnisinteressen der Politischen Bildung zu erinnern und sie bewahrend zu vergegenwärtigen: „Daß die Geschichte über Positionen hinwegschritt, ehren nur die als Urteil über ihren Wahrheitsgehalt, denen Geschichte das Weltgericht heißt. Vielfach gibt das Abgetane, aber theoretisch nicht Absorbierte später seinen Wahrheitsgehalt erst frei." (Adorno [(1959-)1966] 2003[11]: 147)

Das Vorliegende ist dabei Ausdruck der Aneignung des Verfassers, relevant vor allem vor dem Hintergrund seines hiermit dokumentierten Bildungsganges samt seiner Zufälle.[11] Es ist seine zum Zeitpunkt der Niederschrift ordnende intellektuelle Standortbestimmung, die weniger dem Abschluss vorangegangener Überlegungen dient, als der Eröffnung von Möglichkeiten ihres weiteren vertiefenden Verfolgs. Die Abhandlung versteht sich, wie mit Roland Reichenbach gesagt werden kann, dabei eben „nicht eklektizistisch […], sondern eher »*vieldeutig*«, ganz im Wissen darum, […] dass man für sein Denken und Deuten selbst verantwortlich ist, obwohl man sein Denken nicht immer autonom steuern kann; und schließlich, […] dass das Denken und Deuten oft unproduktiv, manchmal auch destruktiv ist, aber man auch die berechtigte Hoffnung haben kann, dass die Folgen des Nicht-Denkens über die eigenen Deutungen noch gravierender sind." (Reichenbach 2007: 16 f.)

Angesichts der zugrunde gelegten Gegenstände wäre alles andere zu behaupten auch vermessen. So ist Fehlendes (bspw. Grammes 1998) noch nicht ein-

11 Auch Oskar Negt macht etwa diese immanent immer gegebene biografische Dimension ausdrücklich und spricht daher von *seinem* Begriff von Politik und von *seiner* Lerntheorie (aus der Schlüsselerfahrung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit). (Vgl. Negt [2010] 2011[2]: 252 f.; siehe S. 38 unten)

mal Ausdruck von Ignoranz, sondern viel wahrscheinlicher schlicht (noch) nicht zur Kenntnis genommen oder hinreichend durchdrungen. Das zwingt zur Demut, nicht nur, was die Desiderate betrifft: Im Versuch, den Gegenstand zu be-*greifen*, wird er unschärfer, je näher man ihm tritt. Wie so oft, trägt sich das ursprüngliche Überlegenheitsgefühl angesichts eines für originell erachteten Einfalls durch die Rezeption einschlägiger Literatur rasch ab und weicht der sprichwörtlichen scholastischen Einsicht von den »Zwergen auf Schultern von Riesen«.

Bewusst nicht berücksichtigt hingegen wurden, mit Ausnahme der disziplinengeschichtlichen Darstellung Sanders ([(2003) 2004] 2013[3]), die nicht nur Quelle von Information, sondern als Quelle auch Gegenstand der Auseinandersetzung ist (siehe Kapitel 2 unten), in der Regel einschlägige historische und konzeptionelle Gesamtdarstellungen der Politischen Bildung, wie Gagels in *zwölf Lektionen* bis 1989 reichende und über „die »Westorientierung« als den Versuch, den geschichtlich gewordenen Sozialcharakter der Deutschen zu verändern“ (Gagel [1994] 2005[3]: 26), politikgeschichtlich strukturierte *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland* (Gagel [1994] 1995[2]), der aktuellere und aus einer österreichischen Perspektive, die neben der Bundesrepublik auch die Schweiz in den Blick nimmt, von Thomas Hellmuth und Claudia Klepp verfasste Band (Hellmuth & Klepp 2010) oder die 2013 in erweiterter Neuauflage erschienene »Synthese« (vgl. Detjen [2007] 2013[2]: XV) Detjens zur *Geschichte und Gegenwart* der Politischen Bildung *in Deutschland*. Auch auf die Gefahr hin, letztlich zu den gleichen Ergebnissen zu kommen, ist es ein Versuch, dem Problem einer Präformation des eigenen Urteils durch die Gesamtdarstellungen eigene Stringenz, in der die hier noch zu leistende Vermittlung der Einzelphänomene zu einer plausiblen Erzählung bereits geleistet ist, zu begegnen. Stattdessen wird also ein Umweg über die diskursivere Form von Artikeln gewählt, wobei die damit verbundene Anstrengung des Ordnens wohl nur eingeschränkt auch der Lektüre erspart werden kann.

In der Welt der menschlichen Angelegenheiten kann das Urteil jedoch allein im Modus reflektierter Subjektivität begründet werden und muss der folgenreichen Engführung der wissenschaftlichen Methode zur enzyklopädischen Hoffnung widersprechen[12], der Hoffnung nämlich, die de facto zu größten

12 Das gilt auch ganz konkret im methodisch dezidiert »empirischen« Sinne: „Wer verstehen will, wie die Subjekte die Situation verstanden haben, muß deshalb immer zunächst als

Verbrechen führte, die Hoffnung, in einem linearen Erkenntnisprozess arbeitsteilig auf den »einen« Gegenstand sich zu beziehen, das Wissen über die Welt zu vermehren, kurz: im geisteswissenschaftlichen Raupengang der Verdichtung der eigenen Lektüre in einer Lektüre zur verdichtenden Lektüre der Lektüre eines oder einer anderen voranzuschreiten und so das zivilisatorische Niveau beständig zu erhöhen. Denn: „Jeder Versuch, im politischen, religiösen und vor allem auch im wissenschaftlichen Bereich nur eine oder nur einige wenige Perspektiven zuzulassen, ist bisher grandios gescheitert. Und es gibt m. E. keine guten Gründe für die Annahme, dass sich dies definitiv ändern würde. Gegen »monomythomanische Intermezzi« – sagen wir: einseitige Zwischenspiele –, die man natürlich auch im Feld der Bildungswissenschaften erlebt, kann man sich ja ironisch vergleichgültigen oder sie einfach stoisch ertragen – wenn man das kann. Eine andere Möglichkeit besteht darin, das ungeliebte, aber vielleicht mächtige Spiel nicht mitzuspielen und dafür andere Spiele zu spielen, die man für bedeutsamer hält. Das möchte ich hiermit vorschlagen." (Reichenbach 2007: 11)

Um solch ein anderes Spiel spielen zu können, bedarf es – wenn man mit Butler über die Subjekttheorie Habermas' Hegel recht gibt und „unsere Fähigkeit zu denken und uns auszudrücken von wesentlich sozialen Formen der Sprache und der Interaktion abhängig ist" (Butler 2008: 1305) und wie auch die Texte Reichenbachs zeigen – notwendig auch des Versuches, entsprechend neue beziehungsweise andere sprachliche Formen finden, wenn die Sozialität der etablierten Sprachweisen dazu führt, ihre Bedingtheit (sich) selbst nicht zum Ausdruck bringen zu können. Dies gilt gerade im Feld der Wissenschaft im Allgemeinen, das wesentlich von Begriffen strukturiert wird, und des Politischen im Besonderen, wo zudem die Sache selbst eine wesentlich sprachliche ist, worauf vor allem Bernhard Sutor immer wieder hinweist: „Begriffe sind Eingriffe; Theorien des Politischen werden entwickelt im Kontext bestimmter geschichtlich-politischer Zeitlagen, sie stehen diesen nicht völlig unabhängig gegenüber." (Sutor 1997: 100) Oder: „Politik ist eine Weise sprechenden Handelns, politische Begriffe beschreiben nicht einen Seinsbestand, sondern sind Eingriffe in soziale Zusammenhänge. Sie beziehen sich intentional, aus einem Interesse, auf Handlungssituationen und Handlungsprobleme. Auch Politikwissenschaft bleibt prinzipiell an diesen

---

Teilnehmer die gleichen Regeln verwenden, wie sie die anderen Teilnehmer der Interaktion verwenden: die Außenperspektive des Beobachtens macht diesen identifikatorischen Prozeß jedoch unmöglich." (Volmerg/Leithäuser/Volmerg 1981: 442)

lebensweltlichen Zusammenhang gebunden, auch wenn sie sich partiell am Modell theoretischer Gesetzeswissenschaft ausrichtet. Sie ist praktische Wissenschaft, weil ihr Erkenntnisinteresse aus Praxisproblemen entspringt und sofern sie zur methodischen Klärung praktischer-politischer Fragen beitragen will." (Sutor [1975] 1980[4]: 128 f.)

In ästhetischer Hinsicht ist diese Arbeit von gleichsam biblischem Charakter (mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit ist sie jedoch keine Offenbarung): Die Sache, die sie beschreibt, muss letztlich im Verborgenen bleiben, lässt sich – auch und gerade als intelligible – eben nicht direkt erfassen, sondern kann nur umschrieben werden, an Beispielen gezeigt und dort nur negativ, was sie eben nicht ist, nicht sein soll oder eben nicht sein kann. Das konstitutive Moment der Mittelbarkeit führt so zur Erkenntnis im Modus von Kritik: „Im Wechselspiel von Theorie und Praxis werden wahre und falsche Lösungen unterscheidbar – niemals im Sinne bewiesener Notwendigkeit, niemals als das Positive, sondern nur mit der Gewißheit einer durchdachten und vernünftigen Chance und mit der überzeugenden Kraft des Negativen." (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 99) Nun gibt es, bevor der Einwand des Nihilismus vorgebracht wird, dabei eine demokratische Kritik an der Demokratie und eine antidemokratische Kritik an der Demokratie, die sich an ihren Formen und sogar manifesten Inhalten kategorial kaum unterscheiden lässt[13] – es braucht daher ein reflektiertes, inhaltlich bezogenes Urteilsvermögen, den Unterschied zwischen der einen von der anderen, die sich ums Ganze unterscheiden, zu erkennen.

Dass »Urteilsvermögen«, das sich nur in der Anwendung eben des bereits in der Einleitung angeführten »*konzeptuellen Deutungswissens*« (siehe S. 19

13 Es gibt darüber hinaus auch noch, seit dem Ende der Systemkonkurrenz zunehmend, den Sonderfall einer sich selbst demokratisch wähnenden Apologie der Demokratie, die die wirklichen Verhältnisse widerspruchslos als bereits verwirklichte Demokratie unterstellt: „Die Demokratie wurde fortwährend von den Demokraten selbst beargwöhnt. Diejenigen, die sich am stärksten für die demokratischen Rechte einsetzten, waren oft auch als erste dazu bereit, diese Rechte zu verdächtigen, nur formell zu sein, nur den Schatten der wahren Demokratie darzustellen. Der Zusammenbruch der totalitären Systeme scheint nun endlich die Hypothek einer »realen« Demokratie zu beseitigen, die den fortwährenden Verdacht nährte. Es scheint, dass es von nun an möglich ist, ohne Hintergedanken die Formen der Demokratie aufzuwerten, Demokratie einfach mit dem Rechtsstaat gleichzusetzen, den Rechtsstaat mit dem Liberalismus, auf diese Weise die Demokratie als ideale Form der Verwirklichung der *physis* des tätigen und begehrenden Menschen im gemeinschaftlichen *nomos* anerkennend." (Rancière [1992a] 2010[2] [1997]: 121)

oben) beweist – und damit auch dieses selbst –, daher auch zu den zentralen Aufgaben der Politischen Bildung gehört, ist innerhalb der fachdidaktischen Disziplin weitestgehend unstrittig.[14] Mit dem »Politischen« bildet – nicht nur nach Arendt – die Frage nach dessen »Wie?« gegenüber dem »Was?« der »Politik« den Kern des Faches. (Vgl. Oeftering 2013: 93) Auch für Bünger, der bildungstheoretisch argumentiert, liegt die »Politizität« von Bildung vor allem in der mit der „*Negativität,* der Unbestimmtheit und Freiheit der Mündigkeit, verbundenen Möglichkeit zur kritischen Positionierung." (Bünger 2013: 21)

Wenn nun aber in der vorliegenden Arbeit vornehmlich mit ergänzenden Bezugnahmen auf Autoren wie Horkheimer, Adorno und eben auch Marcuse der Kritik eine Zentralität zugesprochen wird, die es rechtfertigt, das »Kritische« darin selbst groß zu schreiben, so verbindet sich damit eben auch ein Programm »Kritischer Theorie« der Moderne, das weit über das bloß »kritische« der wissenschaftlichen Methode etwa hinausgeht – es ist daher auch mehr und anderes als bloß ein „tautologischer Monopolisierungsversuch" (vgl. Sander 2013: 242 f.).

Kritische Theorie ist nach der Bestimmung Roger Behrens in dreifacher Hinsicht – und vor allem: – *negativ: „*1. Kritische Theorie kritisiert radikal, das heißt, sie »vernichtet« das Bestehende, lehnt es grundsätzlich ab; 2. Kritische Theorie analysiert die bestehenden Verhältnisse als negativ, also

14 Siehe etwa den im Entwurf für nationale Bildungsstandards der GPJE (vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 13) neben »Politischer Handlungsfähigkeit« und jenseits »methodischer Fähigkeiten« inhaltlich zentralen Kompetenzbereich »Politische Urteilsfähigkeit«. Schon Theodor Litt hat das Urteilsvermögen angesichts der konstitutiven Strittigkeit normativer Fragen am immer *konkreten* Beispiel herausgestellt: „»Wenn ich nun diese Norm der Gerechtigkeit anerkenne, ist mir damit auch ein Maßstab gegeben, nach dem ich feststellen kann, was im konkreten Fall gerecht zu heißen verdient?« Fatalerweise beginnt ja erst dann die Schwierigkeit, wenn ich wissen will: was ist denn nun eigentlich in der konkreten geschichtlichen Situation, in der ich mit meinen Zeitgenossen stehe, gerecht? Wenn sich etwa Gewerkschaften und Unternehmerverbände gegenübertreten mit der Frage nach der »gerechten« Wirtschaftsordnung, dann wird die Norm der Gerechtigkeit von beiden Seiten übereinstimmend anerkannt, *was* aber gerecht zu heißen verdient, das ist gerade der strittige Punkt. Und, meine Herren, das ist nicht etwa eine Ausnahme, sondern Menschsein heißt eben, nach Normen handeln müssen, die in konkreter Lage immer wieder durch Entscheidungen erst ihre Bestimmtheit gewinnen. Es ist nicht etwa bloß heute so, daß das, was gerecht zu heißen verdient, strittig ist, sondern das ist stets so gewesen und wird stets so bleiben." (Litt 1955: 26 f.)

als schlecht und falsch; 3. Kritische Theorie sieht keine Ansatzmöglichkeit, dem Bestehenden etwas Positives entgegenzusetzen, und bleibt auch im Gegenentwurf einer besseren Gesellschaft negativ." (Behrens 2002: 9)[15] Die Methode gesellschaftlicher Erkenntnis qua radikal negativer Kritik erfolgt im ihr eigentümlichen, eben darum nicht bloß stilistischen Moment von »Übertreibung«; „»Übertreiben« – natürlich. […] Denken übertreibt überhaupt immer" (Arendt [Freitag, 25. Januar 1952] 2001^2 [1993]: 212) – und ist nicht mit dem politischen Unernst postmoderner Ironie zu verwechseln[16], die eher den Ausweg in die diskursive Selbstreferenzialität reiner Abstraktion wählt (siehe S. 16 oben). Die hier angesprochene Übertreibung ist auch melancholische Konsequenz aus der historischen Erfahrung, dass der heilige Ernst der »reinen Vernunft« (vgl. Pfaller [2008] 2009^2) „die Grundvoraussetzung für das Funktionieren eines autoritären Systems" (Tikkanen 2014: 116) ist.[17] „Das europäischste aller Güter", notiert Walter Benjamin im *Kaiserpano-*

15 Nicht unähnlich dem „Ich möchte lieber nicht." (Melville [1853] 2005^2: 24) beziehungsweise „I would prefer not to." (Vgl. Krug [2004] 2005^2: 87) von Melvilles Bartleby als Erretter des Nicht-Gewesenen: „Wie in Joseph K. haben die Kritiker in Bartleby eine Christus-Gestalt gesehen (Deleuze sagt: »ein neuer Christus«), die gekommen ist, um das alte Gesetz abzuschaffen und ein neues Gebot einzusetzen (ironischerweise ist es der Anwalt selbst, der daran erinnert: »A new commandment give I unto you, that ye Iove one another.«). Aber wenn Bartleby ein neuer Messias ist, kommt er, nicht, wie Jesus, um das zu erlösen, was gewesen ist, sondern um das zu retten, was nicht gewesen ist." (Agamben [1993] 1998: 71)

16 Deren systemstabilisierende Funktion Adorno bereits für die nachbürgerliche Moderne zur Mitte des vergangenen Jahrhunderts beschrieb – ein „polemisches Herausschälen" tut gar nicht mehr Not, es springt einen, da gar nicht mehr fragwürdig, die Antwort aufs *Cui bono?* im Gegenteil regelrecht an: „Im bürgerlichen Zeitalter war die vorherrschende Theorie die Ideologie und die oppositionelle Praxis stand unmittelbar dagegen. Heute gibt es eigentlich kaum mehr Theorie, und die Ideologie tönt gleichsam aus dem Räderwerk der unausweichlichen Praxis. Kein Satz mehr wird zu denken gewagt, dem nicht explizit, in allen Lagern, eben der Hinweis, für wen er gut sei, fröhlich beigegeben wäre, den einmal die Polemik herauszuschälen suchte." (Adorno [1949/1951] 2007^2 [1977]: 23 f.)

17 Eine Konsequenz beispielsweise aus der konkreten und schmerzhaften Erfahrung der Gleichschaltung ihres intellektuellen Umfeldes 1933 (siehe S. 26 oben): „Daß die Nazis unsere Feinde sind – mein Gott, wir brauchten doch, bitte schön, nicht Hitlers Machtergreifung, um das zu wissen! […] Das Problem, das persönliche Problem, war doch nicht etwa, was unsere Feinde taten, sondern was unsere Freunde taten.[…] Ich ging aus Deutschland, beherrscht von der Vorstellung – natürlich immer etwas übertreibend –: Nie wieder! Ich rühre nie wieder irgendeine intellektuelle Geschichte an." (Arendt [1964] 1998^3 [1996]: 56) Zum Begriff der Melancholie in Bezug auf Arendt vgl. Benhabib [2006] 2011^2: XIV; siehe auch S. 455 unten.

rama (Benjamin [1928] 2007[16]: 31), „jene mehr oder minder deutliche Ironie, mit der das Leben des einzelnen disparat dem Dasein jeder Gemeinschaft zu verlaufen beansprucht, in die er verschlagen ist, ist den Deutschen gänzlich abhanden gekommen."[18]

Radikale Negativität bedeutet aber auch, ein radikal kritisches Denken gegen sich selbst – „ohne sich preiszugeben; wäre eine Definition von Dialektik möglich, so wäre das als eine solche vorzuschlagen." (Adorno [(1959-)1966] 2003[11]: 144) Eine Mahnung an die eigenen (gesellschaftlich) blinden Flecke gilt gemäß Mt $7_{,3}$ so selbstverständlich ebenfalls für die in dieser Arbeit geäußerte Kritik. Es ist vergleichsweise leicht, aus der, auch der historisch relativ kurzen, Distanz, Fehler im Denken der anderen zu erkennen. Hieraus lässt sich zumindest kein Selbstmissverständnis einer wirklichkeitsadäquateren Beschreibung ableiten, sondern vor allem die Einsicht in die konjunkturellen Bahnen von Alltagserfahrung und Systemlogik, die weniger die Affirmation von »Normalität« durch Denken im alltagssprachlichen Sinne von Ideologie beweisen als ein Denken *durch* »Normalität« (das ist die oben, S. 29, angeführte »Sozialität des Denkens«). Der Forderung, es auf dieser Einsicht nicht beruhen lassen zu können, und der Tatsache, dass Grade des Versuchs, sich dieser *déformation* als Subjekt wenigstens zeitweilig zu entwinden, weiterhin Maßstäbe von Kritik darstellen, ist damit selbstredend nicht widersprochen.

18 Stattdessen ist der »deutsche Humor« vor allem bedeutungsschwer *schicksalhaft*, wie Kracauer in *Von Caligari zu Hitler* an der kulturellen Unvereinbarkeit mit dem *Slapstick* feststellt: „Slapstick war der genuin filmische Komödientypus. Wie lautete sein Leitsatz? Gegen den großen bösen Wolf hielt er zu den Geißlein, indem er das Glück zum natürlichen Verbündeten seiner Helden machte. So kam, nebenbei gesagt, auch den Armen Trost zu. Daß sich jene Komödie, die im Zufall und naiven Glücksverlangen gründet, als den Deutschen unzugänglich erweisen sollte, geht aus dem Hang ihrer herkömmlichen Ideologie hervor, die Vorstellung des Glücks zugunsten der des Schicksals zu diskreditieren. Die Deutschen haben eine Art Humor entwickelt, der Witz und Ironie mit Verachtung straft und für Glücksnaturen nicht viel übrig hat. Ihnen eignet ein Gefühlshumor, der die Menschheit mit ihrer tragischen Zwangslage zu versöhnen sucht und nicht nur ihr Gelächter über die Ungereimtheiten des Lebens erregt, sondern durch das Lachen bewußt macht, wie schicksalhaft das Leben ist." (Kracauer [1947] 2002[6]: 27 f.)

Von daher ist es wohl vermutlich auch etwas – will sagen: sehr viel – komplizierter, als Hilbert Meyer vermuten lässt, wenn er lapidar feststellt: „Es ist Aufgabe der Didaktik, einen gemeinsamen Theorierahmen für die vielen verschiedenen Einflüsse zu zimmern." (Meyer 2004: 131)[19] Was aus allgemeindidaktischer Sicht bereits, nun ja: unterkomplex anmutet, wird für die Fachdidaktik der Politischen Bildung schlicht hochproblematisch, weil der so despektierlich zu „zimmernde" »Theorierahmen« nämlich den Gegenstand des Faches selbst betrifft, wie Giesecke (1997: 5) treffend zusammenfasst: „Wie jede kulturelle oder natürliche Wirklichkeit ist auch die politische als solche nicht lehr- und lernbar und übrigens auch nicht erforschbar. Sie muß vielmehr zu diesem Zweck erst in geeigneter Weise definiert werden."

Die bei Meyer hingegen anklingende Theorieferne überrascht nicht, war er es doch, der, nicht zuletzt nach dem Kriterium ihres geringen Orientierungswertes für die Junglehrkraft, in den 1980er Jahren in seinem *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* die pejorative Wendung von den »Feiertagsdidaktiken« (vgl. Meyer 1980: 179-187) geprägt hat.[20] Tilman Grammes hingegen zeigt anschaulich auf, wie diese zunächst sympathisch an den Interessen von Berufsanfängern orientiert daherkommende Theorieferne sich angesichts der gesellschaftlichen Wirklichkeit umso anfälliger dafür macht, sich selbst auf den Leim zu gehen: „Früher hielt ich Hilbert Meyers Diktum von den »Feiertagsdidaktiken« für erfrischend. Heute befürchte ich die Verstärkung einer Theoriefeindlichkeit, nachdem ich den Typus des verbeamteten Lehrers und der damit oft einhergehenden Starrheit nach dem Motto »Das haben wir immer so gemacht« kennengelernt habe […]." (Grammes 1988: 15)[21]

---

19 Bei Meyer steht das Zitat im Kontext einer berechtigten Ablehnung von »Neuro-Didaktik« als Ausschnittsbegrenzung, die auch eine »Stomatodidaktik« oder eine »Wetterdidaktik« nötig mache.

20 In der selbst verlegten Auflage mit dem Titel *Leitfaden für Unterrichtsvorbereitung* von 1979 übrigens noch mit einer Zueignung an Rolf Schmiederer. (Vgl. Meyer 1979)

21 Und ergänzt nüchtern: „[I]ch vermeide bewußt das Etikett »konservativ«, da wirklich konservative Lehrer oft lebendiger und kreativer, schülerorientierter und politischer sind als Technokraten, die sich auf ihre Herkunft aus einer pädagogischen und politischen Reformbewegung nur noch in gelegentlichen Anflügen von melancholischem Selbstmitleid erinnern mögen" (Grammes 1988: 15). Ob die Kritik verfangen hat? In neueren Auflagen von Meyers *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* lässt sich statt einer Kritik der »Feiertagsdidaktik« im Inhaltsverzeichnis zumindest nun ein abschließendes „Plädoyer für die Politisierung der Didaktik" (vgl. Meyer [2007] 2014[7]: 239-241) finden, in welchem er

Mit Arendt wäre gegen den bornierten[22], unmittelbaren (Anwendungs-) Bezug auf eine unhinterfragt gegebene Praxis schlicht einzuwenden, dass es „das Hauptmerkmal des Denkens ist, daß es alles Tun unterbricht […]." (Arendt [1971] 2000[2] [1994]: 133) Die vorliegende Abhandlung wird sich nicht dafür entschuldigen, sich theoretisch beziehungsweise mit Theorie auseinanderzusetzen, denn mit der vermeintlichen »Zumutung«, für die man sich entschuldigt, wird das (Lese-) Publikum de facto infantilisiert und entmündigt. Peinlich wird es, wenn wofür sich in falscher Demut selbstgefällig entschuldigt wurde, dann noch als eher trivial erweist. Auch um der Gefahr solch einer Peinlichkeit zu entgehen, wird es im Folgenden lieber mit Marx gehalten und davon ausgegangen, einem grundsätzlich verständigen und kompetente(re)n Publikum seine vergleichsweise bescheidenen Gedanken vorzustellen: „Rücksichtslosigkeit – erste Bedingung aller Kritik – wird in solcher Gesellschaft unmöglich; außerdem beständige Rücksicht zu nehmen auf Leichtverständlichkeit, d. h. Darstellung für Unwissende. Man denke sich eine chemische Zeitschrift, wo beständig die Unwissenheit des Lesers in der Chemie die Grundvoraussetzung bildete." (Marx [Mittwoch, 18. Juli 1877] 1956 ff. [1966]: 48)

Worauf zielt nun die Kritik (siehe S. 31 oben) der Theoriebildung in der Didaktik der Politischen Bildung, wenn nicht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, die der als einer von wenigen, nicht durch den Nationalsozialismus kompromittierten Hochschullehrer in der nur zögerlichen Formierung der Fachdidaktik als akademische Disziplin in der jungen Bundesrepublik einflussreiche politische Pädagoge Theodor Litt (siehe S. 155 ff. unten) in bildungsbürgerlich-distinguierter Terminologie etwas antiquiert, aber der Sache nach dennoch unmissverständlich auf die moderne Gegenwart bezogen[23],

---

nicht nur auf die *Dialektik der Aufklärung* (ebd.: 241) verweist, sondern auch zu »Protestmaßnahmen« aufruft, denn es fehle „an Liebe, Zeit und Geld für die heranwachsende Generation." (Ebd.: 240)

22 In Anlehnung an die dritte *Marginalie zu Theorie und Praxis* bei Adorno ([1977] 2007[2]: 764): „Ein nicht bornierter Begriff von Praxis indessen kann einzig noch auf Politik sich beziehen, auf die Verhältnisse der Gesellschaft, welche die Praxis eines jeden Einzelnen weithin zur Irrelevanz verurteilen."

23 „Ich wähle zur Bezeichnung der überpersönlichen Mächte den neutralen Ausdruck: *die geistige Lage*. Allerdings bleibt dieser Ausdruck nur dann vor Mißdeutungen geschützt, wenn man davon abläßt, den »Geist« in der vielfach üblichen Weise zum Staat, zur Gesellschaft, zur Wirtschaft in einen äußeren Gegensatz zu bringen. Der Begriff »Geist« sollte, wo er herangezogen wird, immer nur in der umfassenden Weite verstanden werde, in der er

die »geistige Lage« genannt hat: „[M]an meinte, daß die erzieherische Theorie alles Erforderliche leiste, wenn sie die Relation Erzieher-Zögling wie ein für sich bestehendes, aus sich allein verständliches Geschehen gründlich durchleuchte und nach den in ihr enthaltenen Grundbestimmungen auseinanderlege. […] Allein dieser Fassung der pädagogischen Theorie ist entgegenzuhalten, daß sie in der Strukturanalyse des erzieherischen Vorgangs die Relation Erzieher-Zögling zwar mit der gebotenen Entschiedenheit ans Licht gerückt, aber dann doch in einer Weise auf sich gestellt und in sich abgeschlossen hat, die der tatsächlichen Lage der Dinge widerstreitet. Sie hat die *überpersönlichen Mächte* aus den Augen verloren, die in jedem erzieherischen Vorgang im Spiele sind. Erzieher und Zögling stehen einander niemals wie im luftleeren Raum gegenüber. Jede, auch die geringfügigste erzieherische Handlung ist durchwirkt von Beziehungen, die über die Grenzen dieses interpersonalen Verhältnisses hinausführen.“ (Litt [1946] 1995: 79) Bereits 1927 hält Litt fest, dass Bildungsgehalte „dem Geist nicht anders als in konkreter Gestalt, das heißt so wie eine bestimmte Epoche, ein bestimmtes Menschentum sie prägte, gegenwärtig“ (Litt [1927] 1995: 55)[24] sind.

---

bei seinem tiefsinnigsten Anwalt, bei *Hegel*, bestimmt wird. »Geist«, Geist von einer bestimmten Richtung und Färbung, lebt selbstverständlich auch in den Einrichtungen und Maßnahmen, durch welche die Gesellschaft ihre ökonomische Tätigkeit reguliert.“ (Litt [1946] 1995: 79 f.)

24 Im vollen Wortlaut: „Denn dies ist doch nicht zu übersehen, daß eine Erziehung bzw. eine Erziehungstheorie, die den *»idealen Gehalten«* des Geistes eine so entscheidende Bedeutung für jegliches bildende Geschehen beimißt, sich zu den soeben unterschiedenen Phasen der Zeit in ein sehr unterschiedliches Verhältnis zu setzen nicht umhin kann. Jene idealen Gehalte – so stellten wir fest – sind dem Geist nicht anders als in konkreter Gestalt, das heißt so wie eine bestimmte Epoche, ein bestimmtes Menschentum sie prägte, gegenwärtig; von solcher konkreter Gestaltung losgelöst und »an sich« betrachtet, existieren sie nur in der Abstraktion. Daraus ergibt sich die eigentlich selbstverständliche und doch für die Erziehung so schwerwiegende Wahrheit, daß eine jede Generation den Gehalt des Geistes nur in denjenigen Gestaltungen wirklich besitzt, mithin auch nur in denjenigen Gestaltungen zu lebendiger Wirkung bringen kann, die entweder aus der *Vergangenheit* überkommen sind oder in ihrer eigenen *Gegenwart* ihr konkretes Leben haben, daß hingegen diejenigen Schöpfungen des Geistes, die der *Zukunft* vorbehalten sind, eben deshalb dem Zugriff dieser Gegenwart entzogen und für keine Form und Richtung ihres Tuns verfügbar sind. […] Was Menschenhand und Menschengeist geschaffen haben und zu schaffen schon am Werke sind, das bietet sich wie jeglichem Streben so auch der Arbeit des Erziehers zu freier Verfügung und Anknüpfung dar; was sie schaffen werden, das lebt günstigsten Falles in Ahnung, Wunsch, Hoffnung, Entschluß. Aber dieser Wechsel auf die Zukunft läßt sich nicht als vollgültiger Wert in die Bilanz des präsenten Geistes einsetzen; er muß erst

Wie im Begriff des »Geistes«, als einem dezidiert philosophischen (siehe Anm. 23 oben), folgt Litt darin Hegel, dessen Diktum, „das Wahre ist konkret“ (Hegel [1830] 1989[2] [1986]: 98, § 31)[25], auch für Marx erkenntnistheoretisch relevant ist: „Das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen. Im Denken erscheint es daher als Prozeß der Zusammenfassung, als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauung und der Vorstellung ist.“ (Marx [1857] 1956 ff. [1961]: 632) Dieses Denken ist ein durchaus avanciertes, dem der etymologische Sinn des »kon-kreten«, von concrētus, also des »zusammengewachsenen« (vgl. Art. »konkret« [1883] 2002[24]: 521) bereits vertraut ist. Marx führt so das Emanzipationsmoment des *abstrahierenden Denkens*, das das Gewordensein der »Einheit des Mannigfaltigen« gegen ihre intuitive Naturalität ansichtig macht, wieder aufs real Gesellschaftliche, dem es selbst erwächst, zurück, damit es als historisches Moment ein *politisches Denken* werden kann, das Lenin dann als ein *praktisches* prägnant zusammenfasst: „Konkrete politische Aufgaben muß man in einer konkreten Situation stellen. Alles ist relativ, alles fließt, alles ändert sich. […] Es gibt keine abstrakte Wahrheit. Die Wahrheit ist immer konkret.“ (Lenin [1905] 1970: 96 f.)

Rückverwandelt in die theoretische Praxis der westeuropäischen politischen Philosophie, die sich – aus der Erfahrung des nationalsozialistischen Genozids, der jeder Geschichtsphilosophie den fortschrittsoptimistischen Boden unter den Füßen entriss, aber auch in Abgrenzung zur praktischen Brutalität des real-existierenden »Sozialismus« – aus guten Gründen auf die eher »idealistischen« Gehalte materialistischen Denkens zurückzog[26], erscheint

---

eingelöst sein, damit er im Haushalt des Geistes eben die Funktion übernehmen könne, die einstweilen dem vor ihm zur Gestalt Verdichteten verbleibt.“ (Litt [1927] 1995: 55)

25 Siehe auch: „Es ist die Weise der Jugend, sich in Abstraktionen herumzuwerfen, wohingegen der lebenserfahrene Mensch sich auf das abstrakte *Entweder – Oder* nicht einläßt, sondern sich an das Konkrete hält.“ (Hegel [1830] 1989[2] [1986]: 172, § 80) Oder: „Das, womit die Philosophie es zu tun hat, ist immer ein Konkretes und schlechthin Gegenwärtiges.“ (Ebd.: 200, § 94)

26 „Wo immer wir von Bildung sprechen, ist die spezifische Dialektik von Besonderem und Allgemeinem zu thematisieren. […] Der Primat des Allgemeinen vor dem Besonderen, in der Dialektik Hegels ebenso selbstverständlich wie in der materialistischen Dialektik von Marx und Engels, dieser Primat ist zerbrochen. Wenn wir heute dialektisch zu denken beginnen, müssen wir das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem neu bestimmen, und

das »Konkrete« schließlich als *Zeitkern von Wahrheit* (vgl. Adorno [1965] 2003: 181; Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 578 [N 3, 2], siehe S. 83 unten). In dieser Tradition formuliert Negt schließlich seinen „Versuch, jene Verhältnisse aufzudecken und durch eingreifendes Denken bearbeitbar zu machen, unter denen sich *Unglückskonstellationen* gesellschaftlich und in den individuellen Konflikthaushalten vorbereiten. Das ist *mein* erkenntnisleitendes Interesse, *meine* Idee von der sozialen Verantwortung des politischen Menschen." (Negt [2010] 2011[2]: 37) – Und diesem Anspruch zu genügen, strebt auch die vorliegende Abhandlung an.

Dem *abstrahierenden Denken* verdanken sich nämlich nicht bloß Freiheitsgewinne, wie oben mit Marx angeführt, auch ist der Verlust des Politischen nicht seine größte Gefahr. Diese geht aus gerade von einem *abstrahierenden Denken*, das sich selbst als *politisches* (miss-) versteht und Gesetzmäßigkeit und Linearität – als vorausgesetzte Elemente jeder Systematik – einer kontingenten, also zwar pfadabhängigen – zum Teil auch mit der Qualität von Naturgesetzen –, aber *prinzipiell* ergebnisoffenen, weil keiner Kausalität unterworfenen Entwicklung auch der Wirklichkeit selbst unterstellt. Die sich verselbstständigende Modellierung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in den Sozialwissenschaften – nach der jene wiederum zunehmend gestaltet wird, was ihre Unterscheidbarkeit weiter erschwert – ist im Wortsinne systematisch unfähig, auf das, was das eigentlich Politische ist: nämlich seine Ereignishaftigkeit, zu reagieren. Dass das Ereignishafte dabei nicht nur ein Sehnsuchtsort utopischer Hoffnung ist, zeigt sich eben, wie oben erwähnt, vor allem an der realen Aktualität – im Sinne der Verwirklichung – des Nationalsozialismus: „Gerade daran, daß der deutsche Faschismus grundlos verbrochen wurde, daß er nicht unter der Herrschaft eines der Vernunft allein unzugänglichen Zwanges entstand, beißt sich die Theorie die Zähne aus." (Pohrt [1980a] 2010: 50 f.)

So sollte für sozialreformerische oder revolutionäre politische Bewegungen die Lehre aus dieser Differenz lauten: *Man kann nicht in der Theorie leben*. Und zwar eben nicht in jener antiintellektualistischen Manier gemeint, in welcher eine solche Aussage unmittelbar und zu Recht aufgefasst und zurückgewiesen werden kann – und dann auch muss, sondern aus dieser schlichten, aber folgenschweren Einsicht: Als Menschen sind wir dazu

---

zwar so, *dass vom Besonderen auszugehen ist und aus dem Besonderen heraus das Allgemeine entwickelt wird*." (Negt [2010] 2011[2]: 257, 259)

gezwungen, uns in jenem Erscheinungsraum, von dem Hannah Arendt (vgl. Arendt [1968] 2001: 8; siehe Kapitel 4 unten) spricht, zu bewegen. Aufgabe der Theorie – und folglich von Theoretikerinnen und Theoretikern – ist es dagegen aber, diesen Erscheinungsraum zu durchbrechen. „Die »Logik der Praxis« nicht mit der »Logik der Logik« zu verwechseln, bedeutet gerade, sich in der kultursoziologischen Analyse der unreinen Logik der Klassifikationen anzunähern." (Reckwitz [2008] 2012[3]: 45) Die Einsicht, dass die soziale Welt sprachlich vermittelt und konstituiert ist (siehe S. 33 oben), ist daher nur erste, notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für eine adäquate Gesellschaftsanalyse, „[d]as bloße Benennen von Dingen, die Schaffung von Wörtern, ist die menschliche Art der *Aneignung* und gewissermaßen der Aufhebung der Entfremdung von der Welt, in die ja jeder als Neuling und Fremder hineingeboren wird." (Arendt [1974/1975] 2002[2]: 104 f.; vgl. Meints 2011: 81) Diese Einsicht kann jedoch nicht *unmittelbar* als politische Praxis verwirklicht werden, ohne sich darum notwendig in einen moralischen Tugendwahn zu verwandeln, der das Gegenteil ihrer emanzipativen Potenziale und Absichten bedeutet und sich selbst darüber auf den Leim geht, dass Sprachkritik eben Gesellschaftskritik letztlich nicht ersetzen kann.[27]

---

27 Hier kann nun, nach den oben vorangestellten Bemerkungen, der aus berechtigtem gesellschaftspolitischen Anspruch, der vernünftig nicht – herrschaftskritisch durchaus – erklärlichen diskursiven Invisibilität von Frauen und geschlechtsspezifischen Lebenslagen, als Rechenschaftslegung grundsätzlich erfreulichen und mittlerweile auch gängigen akademischen Praxis entsprochen werden und ein Hinweis zum sprachlichen Umgang dieser Arbeit in Bezug auf *Geschlecht* gegeben werden: Es wird angestrebt, grammatisch möglichst geschlechtsneutral zu formulieren, wo für eine angemessene Wirklichkeitsbeschreibung als heterosexuelle Strukturkategorien auch analytisch relevant, auch zweigeschlechtlich oder sonst, stilistisch eleganter, alternierend oder – im Kontext deutlich gemacht – tatsächlich gruppenbezogen, also soziologisch exakt. Etwaige andere Geschlechter sollen implizit nicht ausgeschlossen sein und werden sich entweder wiederfinden oder müssen unterschiedene Erfahrungen selbst artikulieren, das kann hier nicht geleistet oder auch nur beansprucht werden. Die Schwierigkeit von Identitätspolitiken liegt im Faktum der *Pluralität*: „Den Löwen gibt es nur für die Zoologie", sagt Arendt. „Die Löwen wären eine Angelegenheit, die nur die Löwen etwas anginge." (Vgl. Arendt [August 1950] 2003: 9) Das spricht *für* eine auch sprachliche Pluralisierung, aber *gegen* den missverstehenden identitätspolitischen Versuch, eine Explizierung *aller* vorstellbaren Sonderinteressen von Bevölkerungsteilen beziehungsweise -gruppen eben *als kollektive* Identitäten, einzufordern. Denn durch solche »Sprachregelungen«, eines tatsächlich erst im Nationalsozialismus geprägten Begriffes (vgl. Yahil 1993: 1361), verwandelt sich das emanzipatorische Anliegen in ein reaktionäres Projekt und schafft vermutlich mehr diskursive Ausschlüsse als es ver-

Unbeschadet aber aller Fallstricke, die der Vernunft – und also auch der Theorie – eignen, gibt es doch zu ihnen keine Alternative. Ihrer eingedenk soll hier nun daher trotzdem didaktische Theoriebildung betrieben werden – und sich damit vermutlich gleich zwei Vorwürfe eingehandelt, die beide bereits angeklungen sind: „Da sind einmal jene Kritiker, denen das Ganze viel zu praxisnah ist. Sie vermissen *Sokrates*, den Stammvater aller Lehrkunst, und den gekonnten Schwung von dort in die mittelalterlichen Kloster-

---

hindern will. Eine ausdifferenzierte und ausdifferenzierende Identitäts-»Politik« ist so faktisch eben *keine* Politik mehr, sondern ihr Gegenteil – und bestenfalls spätmodernes akademisches Dekadenzphänomen, in dem sich die kennzeichnende Angst vor Uneindeutigkeit durch den Versuch, moderne Eindeutigkeit zu überwinden, auf zweiter Ebene erneut Bahn bricht. Bedenklich wird es, wenn durch den Rückzug ins subkulturelle Ghetto ein vermeintlicher Vorsprung in gesellschaftlicher »Theorie« und »Praxis« – was dann als das Gleiche gilt – unterstellt wird, der in Wahrheit eher als kulturelle Überheblichkeit von »Gymnasiast_innen« anmutet, die sich mit distinkter Rhetorik als gesellschaftliche Funktionselite empfehlen und gegen Konkurrenz absichern. Das erinnert, neben *Die Absperrung des Universums der Rede* bei Marcuse (vgl. Marcuse [1964] 1970: 103-138), stark auch an Arendts Kritik typisch moderner und politikfeindlicher »Selbstischkeit«, die auch den Bruch zu Heideggers „essential character of the Self“ markiert: es ist seine „absolute Selfness, its radical separation from all its fellows.« (Arendt [1946] 1994: 181; dt.: Arendt [1946; 1948] 1990) Eine solidarische Praxis mit »anderen« Menschen, in deren urwüchsig-lebendiger Alltagssprache des »Erscheinungsraumes« selbstverständlich all das sich ausdrückt, was mit Recht an den Verhältnissen kritisiert wird, wird so kategorisch ausgeschlossen und den Menschen also die Verhältnisse, in denen sie leben müssen, zynisch zum Vorwurf gemacht. Die hier aufgeworfene Schwierigkeit, in angemessener Weise soziale Wirklichkeit sprachlich abzubilden, ist bei gesellschaftspolitisch geteiltem Anliegen eine an der konkreten Form – im Bewusstsein der Unauflösbarkeit des Dilemmas, mit der Entscheidung *für* die eine Weise zugleich auch die andere *nicht* wählen können zu müssen; also von grundsätzlich anderem Charakter als eine in bestimmten Kreisen selbst Mode gewordene Ablehnung von vermeintlicher bloß »politischer Korrektheit«, wie sie sich etwa bei Detjen finden lässt: „Der Zeitgeist verlangt […] paritätisch beide Geschlechter zu erwähnen. Wer dies tut, gehorcht der politischen Korrektheit und ist in dieser Hinsicht unangreifbar. Dafür versündigt er sich auf üble Weise an der Sprachästhetik“ (Detjen [2007] 2013^{2}: XV). Nachdenklich machen sollte auch die den Vorbehalt Arendts (vgl. Schulze Wessel 2006: 183 ff.) – „Im übrigen war natürlich der Begriff »Sprachregelung« selbst bereits ein Euphemismus, er bezeichnete einfach das, was man gewöhnlich Lüge nennt. […] Im Endeffekt sollte dieses System von Sprachregelungen die Vernichtungsexperten nicht etwa blind machen für die Natur ihrer Tätigkeit, wohl aber verhindern, daß sie sie mit ihren alten, »normalen« Vorstellungen von Mord und Lüge gleichsetzten.“ (Arendt [1963; 1964] 2000^{10}: 171) – mitbegründende Anfälligkeit gerade des die »Banalität des Bösen« auszeichnenden opportunistischen Kalküls, wie es in Eichmann ansichtig wurde: „seine Unfähigkeit, sich normal auszudrücken, machten ihn natürlich zu einem idealen Objekt für »Sprachregelungen«.“ (Ebd.)

schulen. Wo bleiben des weiteren die Opera Didactica Omnia des *Johann Amos Comenius* und die Schriften der Philanthropen? Ohne die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien der Aufklärer *Kant*, *Hegel* und *Marx* keine Legitimation spätbürgerlichen Handelns! Exkurse in die *Freud*sche Psychoanalyse wären ebenso empfehlenswert wie Theorien der Reformpädagogischen Bewegung. Und ohne eine vielschichtige Diskussion des von *Habermas* beschworenen »herrschaftsfreien Diskurses« im Kontext Schule diskreditiert sich jede Theorie als vorwissenschaftliches Bewußtsein…" – wobei diese Kritik konkret im vorgelegten Vorhaben hoffentlich nur bei *Comenius* und den Philanthropen verfängt, die gar nicht, vielleicht noch bei *Habermas*, der wenn, meist nur in Abgrenzung von ihm Erwähnung findet, wie auch die Reformpädagogik – „Auf einem anderen Stern quasi scheint der Schulpraktiker zu leben, der wissen will, was er denn morgen wie und warum unterrichten soll/muß/darf und kann. […] Von daher die zweite Kritik, die das ganze für viel zu theoretisch erklärt. Was sollen Verweise auf »Bildung«, »Emanzipation«, »kybernetische Prozesse«, »Operationalisierungen« und »kommunikative Kompetenz«?! Der Lehrer oder die Lehrerin will es hautnah und handgreiflich: Mittwoch, dritte Stunde, 8. Klasse, G-Kurs, Englisch… Auf einem anderen Stern quasi scheint der Theoretiker zu leben, der (welche Ironie) scheinbar dasselbe wissen will, was denn morgen wie und warum unterrichtet werden soll/muß/darf und kann." (Gudjons & Winkel [1997] 2011[13] [1980 (1997)]: 8)

Der doppelten Enttäuschung didaktischer Theoriebildung entgehen wird man nicht können, in einer Umformulierung zum »sowohl als auch«, an dem sich ein ernst zu nehmender Beitrag zur Debatte messen lassen muss, aber vielleicht aushalten.[28] Selbstverständlich beansprucht auch die vorliegende Ab-

28 Sowenig Anspruch eine erfahrungsfreie Systematik auf Welterklärung erheben kann, so sehr wird eine Praxis, die sich ihre Bedingungen nicht erhellen kann, bloß die Aporien und Antagonismen der gesellschaftlichen Verhältnisse, an deren Oberflächenphänomenen sie vielleicht in gestaltender Absicht rühren mag, letztlich nur blind reproduzieren. Das ist ein Trivialbefund – wer wollte dem ernsthaft widersprechen, doch fangen nun, mit Litt (siehe Anm. 14 oben) gesprochen, die Schwierigkeiten überhaupt erst an. Die Frage eines »rechten Maßes« von *Theorie* und *Praxis* ist eine werthaltige und lässt sich daher ohnehin nur negativ, also wo es misslingt, beantworten (siehe Marcuse, S. 30 oben) – nicht nur in der Schule, sondern auch an der Universität (vgl. Rößler 2008), wo nicht nur das Verhältnis, sondern auch die Eigenlogik des Ins-Verhältnis-zu-Setzenden selbst zunehmend, so scheint es, aus den Fugen gerät; etwa an der *praktischen Verwerfung* eines als Professionalisierung missverstandenen fachdidaktischen Mimikry an der, selbst der eigenen Vorstellung nur

handlung – entgegen der recht populistischen Polemik Reinhardts, die sich nach dem zuvor Gesagten als wenig originell erweist und wonach in der sogenannten *Kritischen Politischen Bildung* als einer aktuellen und ihrem Anspruch nach dezidiert gesellschaftstheoretisch fundierten Fachdidaktik der Politischen Bildung „irgendetwas unpraktisch [gerät], der Meta-Konsens für die Lehre wird überfrachtet mit umfassenden gesellschaftstheoretischen Kritikpostulaten“ (Reinhardt 2016a: 244) – praktisch zu sein; ihr *praktischer Sinn* beweist sich aber – wie vom Titel her auch zu erwarten und im »kritisch-konstruktiven« Sinne didaktischer Theoriebildung bei Klafki (siehe S. 208 ff. unten) – vor allem im fachdidaktischen *Begründungszusammenhang,* denn wie Grammes nachdrücklich für die *Autorengruppe Fachdidaktik* und mit Giesecke betont: „Begründungszusammenhang und Verwendungszusammenhang sind zu unterscheiden.“ (Grammes 2011: 34) Das ist in einer fachdidaktischen Konzeption der *doppelte Ort* (ebd.) des Politischen. „Der Begründungszusammenhang richtet sich an den Lehrer, er soll und kann nicht Ergebnis (»Lernziel«) des Unterrichts sein.“ (Giesecke 1980: 66; vgl. Grammes 2011: 34)[29]

Wer nun allerdings mit Recht auch einen „praktischen Vorschlag zur Theorie“ (Holtmann 1980) im landläufigen Sinn von »Praxis« als schulpraktischem Verwendungszusammenhang erwartet, sei auf die unter dem Titel *Mündigkeit als Erfahrung von Nicht-Identität* (Rößler 2017a) erschienene Dokumentation des 2014 durchgeführten und auch bereits auf Tagungen

---

von Naturwissenschaft nacheifernden, verselbstständigten methodischen »Exzellenz« gesellschaftswissenschaftlicher Fachwissenschaften – also einer *unpraktischen Praxis*. Eng verknüpft ist die *theoretische Verwerfung*, worin »Theorie« nur noch ungeliebte Pflichtübung ist und alles meint, was eben nicht unmittelbar praktisch oder empirisch ist, also eine *theorielose Theorie*. Die oder der in der Wissenschaft Tätige neuen Typs ist entsprechend habituell auch nicht mehr unterscheidbar in »intellektuell« oder »gelehrt«, sondern siedelt als »Wissenschaftler_in« irgendwo zwischen Managersubjekt und Sachbearbeitung inmitten der Betriebslogik.

29 Giesecke richtet sich damit gegen offenbar noch zu Beginn der 1980er Jahre – also nach dem »Burgfrieden« des *Beutelsbacher Konsenses* (siehe S. 316 ff. unten) – unterstellte »Polarisierungen« im Fach, wo tatsächlich keine bestehen, und bezieht sich als »Linker« attribuiert auf den »rechten« Sutor: „Ähnlich habe ich auch Sutor verstanden, der gewiß nicht erwartet, daß *seine* anthropologischen Vorstellungen in die Köpfe möglichst aller Schüler abfragbar transportiert werden. [...] Im übrigen bin ich ziemlich sicher, daß der konkrete politische Unterricht, den Sutor machen würde, sich sehr viel weniger von dem meinen unterscheiden würde, als dies nach der öffentlich aufgebauten Polarisierung erscheinen mag.“ (Giesecke 1980: 66)

vorgestellten (Rößler 18. September 2014; Rößler 19. März 2015) Projekttages *Bin ich das im Schulbuch?* und seiner konzeptionellen Überlegungen verwiesen.

Gudjons & Winkel ([1997] 2011[13] [1980 (1997)]: 9) vermitteln das Spannungsverhältnis in einer dialektischen Definition von »Didaktik«, die auf Praxis bezogene Theorie, insofern „wissenschaftliche Reflexion organisierten Lehrens und Lernens", und zugleich theoretisch fundierte Praxis, insofern sie „Kritik an einer bestimmten Praxis, […] das Durchdenken und Verantworten von Praxis" sein soll, darin aber den Eigenwert beider Dimensionen bewahrt und die plurale Kontroversität innerhalb der jeweiligen Dimension als funktional zulässt. (Vgl. ebd.)[30] Eine mit dieser Definition auftretende Schwierigkeit ist jedoch nicht nur, aber – entgegen Sanders (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 11)[31] Lesart als einer akademisch »normal(isiert)en« Fachdidaktik unter anderen – systematisch vor allem eine der Fachdidaktik Politischer Bildung, denn eine naturwissenschaftliche Fachdidaktik darf sich sicher sein: eine *Erde* ohne physikalische oder chemische Prozesse ist schlechterdings nicht vorstellbar – und wenn, wäre das Berufs- und Fachverständnis von Physik-Lehrkräften vermutlich eine eher nachgeordnete Frage; auch eine kulturelle Fachdidaktik kann sich beruhigen: eine Welt ohne Sprachen und wie auch immer gearteter Ästhetik prinzipiell wohl auch nicht; allenfalls, solange es Menschen geben wird und daher »Welt« besteht, als eine Welt *anderer* Sprachen, eines *anderen* Kunst-Verständnisses. Aber ästhetische und Sprach-Bildung wird es immer geben. Eine Welt ohne Politisches hingegen? Also eine Welt, in der das zunächst intuitiv nachvollziehbare dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis bei Gudjons & Winkel am Abhandenkommen der Praxis selbst scheitert? Durchaus, zumindest im hier zugrunde gelegten und später zu entfaltenden Verständnis, wonach das

30 Ähnlich auch Litt: „Allein bevor der politische Erzieher sich so für die praktische Einübung und gegen die theoretische Erhellung entscheidet, tut er gut daran, sich die Frage vorzulegen, ob denn überhaupt das Entweder-Oder, das ihn zu einer Parteinahme zu zwingen scheint, zu Recht besteht […]. Wo der Mensch mit Menschlichem befaßt ist, da ist jedes Aufleuchten echter Einsicht schon ein Anderswerden in der Richtung auf das entsprechende Tun – da ist jeder Durchbruch echten Tuns das Aktuellwerden einer die Richtung weisenden Einsicht." (Litt [1954] 1995: 154)

31 „Ebenso wie man in einem Englischkurs in der Erwachsenenbildung nicht etwas völlig anderes lernt als im Englischunterricht in der Schule kann politische Bildung in der Erwachsenenbildung nicht das Gegenteil dessen anstreben, was politische Bildung in der Schule erreichen will." (Sander [2001] 2013[4]: 11)

Politische nicht bloß an eine physische Erde und eine symbolische Welt, sondern auch an eine demokratische Verkehrsform der Menschen gebunden ist – Voraussetzungen, die sich auch in der Selbstbezeichnung der *Politischen Bildung*, vor allem als *Bildung* im Unterschied zur Staatsbürgerkunde oder von Erziehung ausdrücken (siehe die *Hinführung*, S. 87 ff. unten). Es ist also sehr gut zumindest vorstellbar, dass es eine Welt gibt, in der das »Politische«, selbst nur als »Politik« im Sinne von Institutionenkunde, nicht mehr auf der Stundentafel vertreten sein wird, eine Welt auch, in der man sinnvoll keine Politiklehrkraft an einer Schule sein kann – oder wollen sollte. Denn die längste Zeit der Menschheitsgeschichte war dies der Fall (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]) – und das 20. Jahrhundert hat aufs Bitterste gezeigt, dass dieser Fall jederzeit wieder eintreten kann und nicht nur Folklore einer dunklen Vorgeschichte sein muss.

In einer Welt ohne politische Praxis kann nur noch politische Theorie das Vermächtnis bewahren und auf Zukünftiges hoffen. Aber nicht nur offensive Antipolitik kann einer *Politischen Bildung* zum existenziellen Problem werden, auch die »Bildung« selbst, denn sie kann nicht das vollständige Gegenteil dessen sein, worauf sie gründet, wie Litt festhält: „Was das siegreiche Durchdringen der Rationalisierung für den sie zu Siege führenden Menschen bedeutet, das voll zu ermessen sind im Grunde erst wir, die in diese Weltstunde Hineingeworfenen, so recht imstande. Denn erst wir haben die Rationalisierung in jener vollendeten Gestalt vor Augen, die sie annimmt, wenn sie sich zur *Wissenschaft* durchbildet. […] Es ist ein und derselbe Siegeszug des welterforschenden Geistes, durch den die Wissenschaft sich zur unentbehrlichen Beraterin der Lebenspraxis und zur berufenen Helferin des Bildungsstrebens emporentwickelt hat.“ (Litt [1958] 1995: 130)[32]

Dann wird aus der »Philosophie« – der Agnes Heller zuspricht, sie erfülle „die Funktionen von Wissenschaft *und* Kunst: *sie ist das Bewußtsein und zugleich das Selbstbewußtsein* der menschlichen Entwicklung“ (Heller [1970/1978] 2015[2]: 177)[33]; eine Beschreibung, die sich auch für die Politi-

32 Dieses Zitat ist bei aller unmissverständlichen Begeisterung etwas aus dem Kontext gerissen, denn für Litt *hat* der Mensch die ratio nicht, er *ist* sie. (Vgl. Litt [1958] 1995: 139 f.) Für Litt ist die ratio daher als menschliche auch nur human vorstellbar.

33 Der Funktionen von *Wissenschaft* und der *Kunst* wohlgemerkt, als ihnen innewohnende Möglichkeit, nicht in der personalen Limitierung als konkrete Wissenschaftlerin oder empirischer Künstler (siehe Anders zu 1914, S. 25 in dieser Arbeit). Die »Künstlerin« ist genauso wie der »Wissenschaftler« (siehe Anm. 28 oben) eine von der Arbeitsteilung ver-

sche Bildung anbietet – plötzlich die totalitäre Gewalt, in der die „Autorität der Vernunft nicht nur als geistige, sondern auch als politische Macht“ (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 117) Geltung beansprucht und sich als kalte Rationalität ihres ursprünglichen humanitären Gehaltes entledigt. Dann tritt ein, was als Definition von »Kapitalismus« taugt: dass es individuell vernünftig ist, gesellschaftlich unvernünftig zu sein, oder: „die notwendige Verstrickung in den Schuldzusammenhang *in der* und *durch die* Moderne.“ (Rößler 2014a: 91)

Angesichts der gesellschaftlichen Verbreitung beziehungsweise öffentlich nicht mehr ignorierbarer Sichtbarkeit von Ressentimentkulturen in allen Bevölkerungsschichten der Bundesrepublik unter dem Eindruck der europäischen »Flüchtlingskrise« – die notabene eine Krise der Flüchtlinge ist und nicht annähernd eine der Bundesrepublik als Aufnahmegesellschaft sein kann – nicht nur des syrischen Bürgerkrieges resümieren Metz & Seeßlen mehr resignierend als mit Hoffnung: „Wer den Neoliberalismus bekämpft, ohne seine andere Seite, den Neofaschismus, zu bekämpfen, hat schon verloren. Wer glaubt, den Faschismus bekämpfen zu können, ohne die organisierte Dummheit zu bekämpfen, hat schon verloren. Wer glaubt, die Dummheit bekämpfen zu können, ohne jene Kräfte zu bekämpfen, die von ihr profitieren, hat ebenfalls verloren.“ (Metz & Seeßlen 2016: 243) Und so gibt es gute Gründe für einen guten Unterricht guter Politiklehrkräfte – und aus den gleichen Gründen, die eben keine guten sind, wird guter Unterricht genauso unwahrscheinlich wie gute Politiklehrkräfte.

Eine Übertreibung? Eine immerhin DFG-finanzierte Analyse von konkurrierenden Hegemonieprojekten im europäischen Integrationsprozess der *Forschungsgruppe Europäische Integration* (Kannankulam & Georgi 2012) kommt bereits nach der Finanz- und Griechenlandkrise, aber noch *vor* jener »Flüchtlingskrise«, die ihre Einschätzung bald in der Tendenz bestätigten sollte, zu dem alarmierenden Befund, „dass es angesichts der zunehmenden Konflikte innerhalb des hegemonialen neoliberalen Projekts und angesichts der Krise zu einer relativen Verselbständigung [sic] der europäischen Exekutivpolitik kommt, die sich im Anschluss an Lukas Oberndorfers Begriffs-

krüppelte Spezialistin wie andere auch; gerade die Proteste gegen neoliberale Sparzwänge im Kulturbereich sind darum allzu oft mit einem – darin unausgesprochen ehrlichen – Alleinvertretungsanspruch von und für humanistische Bildung verbunden, der selbst zutiefst vermachtet und herrschaftsförmig ist.

gebung als autoritärer Wettbewerbsetatismus begreifen lässt.“ (Kannankulam 2013: 29)

Hannah Arendt

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten durch Bezugnahmen der Fall, stiftet die *kritische Theorie der Moderne* Hannah Arendts den Zusammenhang innerhalb des für das hier verfolgte Vorhaben zugegeben recht weit gesteckten Gegenstandsbereichs als vermittelndes Drittes zwischen der Ebenen übergreifenden Allgemeinheit eines wenngleich bestimmten Verständnisses von »Moderne« und dem Besonderen einer »Politischen Bildung in der Bundesrepublik«.

Das Werk Hannah Arendts ist eines, dessen Genese sich vor allem einer Vielzahl Ereignisse kommentierender und in Debatten intervenierender kleinerer Schriften verdankt, in denen sie ihre zentralen Begriffe und argumentativen Figuren, die immer auch einen historisch-politischen Erfahrungsgehalt als Anlass besitzen, entwickelt, prüft, anpasst. Dabei sind gerade Arendts Begriffe und Figuren, obwohl sie zunächst schlicht anmuten (»Arbeiten«, »Herstellen«, »Handeln«, das »Politische«, der »Paria«, die »Hommes de Lettres«), alles andere als intuitiv.[34] Der Reiz und die Stärke – wahlweise auch die Zumutung – ihrer Begriffe liegt gerade darin, dass sie

34 Wer sich vor allem eine Einführung erhofft, sei dringend auf die Einführung der Arendt-Schülerin Elisabeth Young-Bruehl über *Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit* (Young-Bruehl 2004) verwiesen und wird auch bei Antonia Grunenberg (bspw. Grunenberg 2006) fündig, deren *Kolloquium für politische Theorien der Moderne* an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, darunter auch Waltraud Meints, der Verfasser Anstoß für die meisten hier entwickelten Gedanken, die darum auch immer nur eingeschränkt »seine« sind, und daher persönlich viel verdankt. Wenn, eher: falls zudem noch Neigung besteht, wäre auch die nun sich als Vorarbeit erweisende, systematisch-werkchronologisch sich entwickelnde Darstellung zentraler Topoi im politischen Denken Hannah Arendts des Verfassers (Rößler 2010) selbst mitunter eine Option. (Darin insbesondere Kapitel *4.1 Denklandschaften in der Gegenwart: Arendts »Welt«-Raum*, ebd.: 227-283). Im Gesamtkontext wird hier zur Pointierung des Gedankens als vermeintlich eindeutigem Kontrapunkt der Versuch einer politischen Lektüre der Psychoanalyse in Auseinandersetzung mit freudschen Primärquellen als implizitem Anwendungsfall eines reflexiven Urteils im Sinne Arendts ihr kompositorisch *voran*-, intellektuell jedoch *nach*- und argumentativ *bei*gestellt. Zunächst wird jedoch in einer mäandernden Bewegung das Feld einer Annäherung an das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Moderne – das ins Politische übersetzt das Verhältnis von Privatem und Öffentlichkeit ist – phänomenal erschlossen.

dem Alltagsverständnis vielmehr häufig widersprechen, sie also einem mit Arendts spezifischen Gebrauch unvertrauten Publikum gegenüber erklärungsbedürftig, da höchst missverständlich sind. „Das arendtsche *Denken* ist im *Ich will verstehen* als Politikberatung denkbar ungeeignet. Die Literarizität ihres Essayismus, dessen *Ästhetik* bereits bestimmtes *inhaltliches* Urteil gegen einen neuzeitlichen Vernunftoptimismus ist, der die menschlichen Angelegenheiten analog zur Natur Gesetzmäßigkeiten unterwerfen will, sperrt sich jedem Schematismus." (Rößler 2010: 225)

Ihr Denken liegt genauso »zwischen« den geläufigen politischen Unterscheidungen von »fortschrittlich« und »bürgerlich«, zwischen »Rätedemokratie« und republikanischer »Herrschaft der Gesetze« (vgl. bspw. Arendt [1963] 1974^2: 204) wie das »Zwischen« selbst, im »Inter-esse« als »Inter homines esse« (vgl. Arendt [1958] 2003^2: 17), für ihren Begriff des Politischen zentral ist. „Weder die philosophische Tradition, die in der *Vita contemplativa* ihre Erfüllung sucht und das Gespür gegenüber der Binnendifferenzierung der *Vita activa* in die Tätigkeiten des *Handelns, Herstellens* und *Arbeitens* verloren hat, noch in der Umwertung dieser Hierarchie in der Moderne, etwa durch Marx oder Nietzsche, können ihr, die achtzehn sehr konkrete Jahre Staatenlosigkeit erfährt, eine intellektuelle Heimat bieten." (Rößler 2010: 236) Dies bedeutet aber auch, dass man, bei Arendt mehr, als bei anderem Denken, sinnvoll nur entweder *über*, also ins Werk einführend, oder *mit* Arendt, also in der Anwendung ihres als bekannt vorauszusetzenden Zugangs auf gegenwärtige Phänomene, argumentieren kann, weil die Sprachlosigkeit, auf die eine ins Werk einführende Lektüre häufig – plötzlich der sicher geglaubten begrifflichen Ordnung der Welt beraubt – zurückwirft, auch die mit Arendt gezogenen Schlüsse ins Unverständliche zunächst verdunkeln kann.

Mit einem Vortrag auf der 12. GPJE-Tagung in Potsdam zu *Hannah Arendts Begriff des Politischen als Unterrichtsleitbild der politischen Bildung?* (Oeftering 2012) und schließlich der Arbeit über *Das Politische als Kern der Politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts* (Oeftering 2013), der die These zugrunde liegt, dass sich „[m]it Hannah Arendt bzw. ihrem Begriff des Politischen […] zentrale Zielvorstellungen der politischen Bildung philosophisch bzw. politiktheoretisch begründen [lassen] und eine solche Begründung hat dann wiederum Auswirkungen auf die konkrete Gestaltung von Politikunterricht" (ebd.: 22), kommt daher vor allem Tonio Oeftering, trotz einiger Monita und sicher nicht als

Einzigem (siehe u. a. Karl-Heinz Breier, S. 490 ff. unten), das Verdienst zu, Hannah Arendt *systematisch* in die jüngere Fachdidaktik (wieder) *eingeführt* zu haben, wohinter auch der Diskurs in der Politischen Bildung nicht mehr zurückfallen kann (vgl. Rößler 2014: 70), wie beispielsweise auch Evelyn Temme (2014), die politikdidaktische Theorien mit Hannah Arendt „weiterzudenken" versucht, zeigt (ähnlich: Lange & Rößler 2009).

Überlegungen zu einer Didaktik der Moderne *nach Motiven im Denken Hannah Arendts*, wie es im Titel lautet, anzustellen, heißt nun nicht, dass im Folgenden nur mit Werkbezügen *auf* Arendt oder von ihnen ausgehend gearbeitet wird – die vielmehr *an ihr* begründete Auswahl an Elementen einer *Didaktik der Moderne* wird stattdessen mit einer Anzahl von Anschauungen *über den Gegenstand* inhaltlich – und das meint hier *mit* Arendt zu *denken* – in Beziehung gesetzt. Beispiele hierfür bieten eigene Vorarbeiten (vgl. Rößler 2014a: 101) wie etwa auch die Beiträge von Waltraud Meints (beispielsweise Meints-Stender 2013).

In der vorliegenden Abhandlung wird Arendt immer wieder ins Gespräch mit anderen Denkern gebracht, zu denen über die Inhaltsebene hinaus völlig unterschiedliche Verbindungen bestehen oder hergestellt werden können, denen selbst eine Erklärungskraft zukommt. Anders als anderswo (Rößler 2010; 2011) weniger zu Freud etwa, dessen Psychoanalyse ihr als Konsequenz moderner Weltlosigkeit erschien (siehe Anm. 34 oben). Häufiger aber zu Adorno, über den Wolfgang Pohrt schreibt: „Wie jeder Gesellschaftskritiker oder Philosoph, der seine Sache gut gemacht hat, so hat auch Adorno seinen Schülern und Amtsnachfolgern nichts als Arbeitslosigkeit hinterlassen. Was es über diese Epoche zu denken und zu sagen gibt, kann man in seinen Büchern lesen, und eine andere Epoche, in welcher Adorno veraltet oder überflüssig sein würde, ist leider nicht in Sicht." (Pohrt [1984a] 2010: 137) – und den Arendt zwar persönlich verachtete (siehe Anm. 239 unten), zu dem aber inhaltlich große Nähen in der Kritik der Moderne bestehen: „Adorno and Arendt do more to expose modernity's complicity with horror than any other thinkers." (Villa 2007: 7, vgl. auch Auer/Rensmann/Schulze Wessel [2003] 2003^{2}) Zu ihrem, Arendts und Adornos, gemeinsamen Bekannten und Freund Benjamin vor allem wegen ihrer »methodischen« Anleihen bei ihm (siehe *Zur »Methode«*, S. 74 ff. unten). Zu (Günther) Anders, vormals Stern, der ihr erster Mann war (siehe S. 25 oben), zu Rancière, dessen Begriff des Politischen Ähnlichkeiten aufweist (siehe Anm. 4 oben und Exkurs II, S. 500 ff. unten), zum Alltagsbewusstsein (siehe S. 459 ff. unten)

bei Heller und zu Heller selbst (siehe S. 23, 44 oben), weil jenes sachlich sich anbietet und diese – Arendt-Preis-Trägerin wie beispielsweise Timothy Snyder (siehe Anm. 47 unten) – auf den Lehrstuhl Hannah Arendts an der *New School for Social Research* nachfolgte… Neben ausdrücklichen Bezügen *auf* lassen sich bei Wolfgang Pohrt (siehe S. 24 oben) und Eike Geisel (siehe S. 26 oben) in ihren hellsichtigen Polemiken gegen die »deutsche« Nachkriegsgesellschaft auch starke Affinitäten *zu* Arendt finden[35], Geisel (zur Person: vgl. Pohrt [1997] 2010) hat zudem amerikanische Texte (Arendt [1989] 2014^2) von ihr übersetzt.

Allen gemein ist die unbedingte Konsequenz, die sie als »Nervus Rerum« (Meints 1999: 181) ihres politischen Denkens der »Moderne« aus dem nationalsozialistischen Genozid gezogen haben – sei es als Vorgeschichte oder Fortwirken. Dieser ist es schließlich auch, der die Bedeutung des Beitrages von Arendts Kritik der Moderne, als einer »éducation négative« (Reichenbach 2001a: 202) für das Anliegen einer *Didaktik der Moderne* erst angemessen verständlich macht.

Die Schwierigkeit, der eine Kritik der Moderne sich gegenübersieht, ist, dass im Grunde die Kontemplation, die für ihre Formulierung und vor allem ihr Verständnis, um politisch wirksam zu werden, Voraussetzung ist, just von eben jener Moderne selbst strukturell verunmöglicht wird: „Die *Kontemplation* ist ein ursprüngliches menschliches Verhalten. Sie kommt überall dort vor, wo die Beziehung zur Natur *keine pragmatische* ist, wo also die Natur nicht genutzt, nicht besiegt, aber auch nicht gefürchtet wird. Ihre Ursprünglichkeit ist freilich relativ, damit die Kontemplation als unabhängiges Verhalten erscheinen kann, müssen Menschen da sein, die, jedenfalls relativ, bereits vom Kampf für die Selbsterhaltung frei sind.“ (Heller [1970/1978] 2015^2: 270) Verunmöglicht wird die Kontemplation gleich doppelt, einmal,

35 Vermutlich nicht zufällig häufen sich die Arendt-Bezüge in den letzten, bis auf eine Ausnahme chronologisch versammelten Aufsätzen in den *Ausgewählten Reden und Schriften* (vgl. Pohrt 2010). Von Bittermann zuletzt gesetzt ist ein Vortrag zu Arendt (Pohrt [1993] 2010). Und dieser schließt mit einem Zitat aus »Was heißt persönliche Verantwortung unter einer Diktatur« (ebd.: 422 f.): „Viel verläßlicher werden die Zweifler und Skeptiker sein, nicht etwa weil Skeptizismus gut und Zweifeln heilsam ist, sondern weil diese Menschen es gewohnt sind, Dinge zu überprüfen und sich ihre eigene Meinung zu bilden. Am allerbesten werden jene sein, die wissen, daß wir, solange wir leben, dazu verdammt sind, mit uns selber zusammenzuleben, was auch immer geschehen mag.“ (Arendt [1964] 2014^2 [1989]: 94; siehe S. 518 unten.)

indem sie in der bürgerlichen Gesellschaft das Privileg Weniger ist, die der Reproduktion enthoben sind[36] – die eine Kritik daran aber immer noch formulieren könnten, wenn auch ohne Aussicht, gesellschaftliche Mehrheiten zu finden –, folgenschwerer aber durch den Prozeß der Durchrationalisierung aller Lebensbereiche (siehe Litt, S. 44 oben), der eben tendenziell ein im Sinne Hellers *nicht-pragmatisches* Naturverhältnis kaum mehr zulässt.

Arendt hat sich direkt zu Fragen der Erziehung kaum geäußert, „sie hat nur einen einzigen Artikel (doch was für einer!) ihres umfangreichen Werkes der Frage der Erziehung gewidmet." (Reichenbach 2001a: 204) Für eine *Didaktik der Moderne nach Motiven im Denken Hannah Arendts* besonders relevant ist daher dieser unter dem Titel *Krise in der Erziehung* (Arendt [1958] 2000[2] [1994]) veröffentlichte Vortrag von 1958 in Bremen, der – ähnlich, wäre Reichenbach zu ergänzen, wie in ihren ein Jahr später erscheinenden *Ketzerischen Ansichten über die Negerfrage*[37] *und equality* (Arendt [1959] 2000), anlässlich der Ereignisse von Little Rock 1957 – die schulpolitischen Folgen spätmoderner Erosion eines klassischen bürgerlichen Ideals höherer Bildung als Selbst-Bildung beschreibt, das selbstverständlich noch nie war, was es zu sein vorgegeben hat, aber bisher am ehesten noch die Entfaltung

36 Worauf etwa auch Fritz Reheis negativ gewendet in seiner Einführung in die Politische Bildung unter Bezug auf Aristoteles hinweist: „In der Realität und auch in vielen Theorien seit der frühen Neuzeit wurde der Status des Menschen keineswegs allen Mitgliedern des Gemeinwesens und erst recht nicht den außerhalb des Gemeinwesens lebenden Menschen zugestanden. Knechte und Mägde und all die »Arbeitstiere«, die in aller Welt etwa die Rohstoffe aus dem Boden holen, auf denen die Industriekultur aufgebaut war, waren faktisch und teils auch durch Theorien legitimiert mehr oder minder explizit aus dem Kreis der Träger von Menschenwürde ausgeschlossen – und sind dies oft bis zum heuten Tag." (Reheis 2014: 20 f.) Auf diesem Ausschluss des Sozialen, den er in ihrer Trennung vom Politischen meint zu erkennen, gründet Rancière übrigens hauptsächlich seine Kritik an Arendt (vgl. Rancière 2008: 37 f.) – aber aus den gleichen Gründen, aus denen Arendt selbst sich nicht als Philosophin beschreiben lassen möchte: „Ich gehöre nicht in den Kreis der Philosophen." (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 44; siehe Exkurs II, S. 500 ff. unten)

37 In einer von Marie Luise Knott besorgten Ausgabe findet sich folgender Hinweis „[z]ur Verwendung der Bezeichnung »Neger« in einer Übersetzung von heute: Zu der Zeit, als Hannah Arendt diesen Text verfaßte, war die Bezeichnung »Neger« noch gang und gäbe, was sich jedoch mit der Bürgerrechtsbewegung änderte. Hannah Arendt hat auch später diese Bezeichnung der schwarzen Identität beibehalten (wie man z. B. in dem Interview von Adalbert Reif in *Politische Studien* 22, 1971, S. 298-314 nachlesen kann). Wahrscheinlich folgte sie damit dem »so schwer verständlichen Grundsatz, daß man sich immer nur als das wehren kann, als was man angegriffen ist«, wie sie es im Bezug auf ihre Identität als Jüdin mehrfach formulierte." (Knott 1999: 200)

des *citoyen* als Gegenentwurf zum *bourgeois* erlaubte. So findet in der *Krise in der Erziehung* die *Krise der Moderne* ihren sinnfälligen Ausdruck.

Marx schrieb in der Mitte des 19. Jahrhunderts: „Wenn ich die deutschen Zustände von 1843 verneine, stehe ich, nach französischer Zeitrechnung, kaum im Jahre 1789, noch weniger im Brennpunkt der Gegenwart." (Marx [1844] 1956 ff. [1981]: 379) – zu Recht, wo es sich auf die historisch spezifische deutsche Verweigerung gegenüber dem Freiheitsversprechen der bürgerlichen Gesellschaft als Gesellschaftsordnung der Moderne bezieht; zu Unrecht, wo im 20. Jahrhundert „spezifisch moderne Züge, nämlich Heimatverlust, soziale Entwurzelung und politische Rechtlosigkeit […]" (Arendt [1950] 1999: 43) die Hoffnung auf einen materiellen Fortschritt aufgeklärter Humanität unwiederbringlich zunichte machten. Auch wenn auch diese Gesellschaft ihre Totengräber einmal selbst hervorbringen wird, so hatte sie es damit zumindest bisher nicht eben eilig. (Vgl. Brückner [1981] 2004: 53) – Und wenn man schaut, wer sich gegenwärtig als Totengräber am Horizont der zukünftigen Entwicklung »Deutschlands« – und also unerfreulicherweise auch Europas – aufspielt, und, nur vordergründig im Kontrast zur Hoffnung der Wirtschaft auf Vergünstigung der Ware Arbeitskraft, an das imperialistische »Bündnis von Kapital und Mob« (vgl. Arendt [1951/1955] 2000[7]: 332 ff.), das im Nationalsozialismus als (zeitweiliges) »Bündnis von Mob und Elite« (vgl. ebd.: 702 ff.) bereits seine Wiederkehr erlebte, erinnern: nämlich die „Bösen, die Dummen und die Gemeinen" (vgl. Metz & Seeßlen 2016: 240-253), dann liegt nicht nur alle Hoffnung auf eine für die Menschen bewohnbare Welt, sondern bereits auf eine bloß nicht barbarische absehbar in Scherben.

Aber was wäre die Alternative zum Versuch einer Abwendung des scheinbar Unvermeidlichen? *Kein Kommunismus ist auch keine Lösung* (Semler 2013)! So ist es ein Trost, wenn auch nur ein schwacher, den Arendt in den jüdischen Partisanen im europäischen Widerstand fand: „Es ist offenbar: wenn man das, was als »Schicksal« auftritt, nicht akzeptiert, ändert man nicht nur dessen Gesetzmäßigkeiten, sondern auch die Gesetze des Feindes, der Schicksal spielt." (Arendt [Freitag, 8. September 1944] 2014[2] [1989]: 167)

Ist die Situation selbstverständlich nicht vergleichbar, so darf die in ihr gewonnene Einsicht vielleicht doch herangezogen werden. Wenn es heute zwar global durchaus ums *Überleben* geht, so doch zumindest gegenwärtig (noch)

nicht um »unseres«, aber um das *gute Leben*[38], das nur unter demokratischen Bedingungen überhaupt einmal möglich sein können wird, geht es allemal. Ist das schon populistisch? „Old-School-Vertreter der bürgerlichen Gesellschaft verteidigen die Demokratie gern gegen den Populismus. Allerdings scheint es in der Postdemokratie so zu sein, daß immer wieder die Demokratie überhaupt nur noch mit populistischen Mitteln zu retten ist." (Metz & Seeßlen 2011: 665) – wie auch immer: „Was im konkreten Fall als »politisch« zu gelten hat, ist selbst ein Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses – freilich eines mit Mitteln der Sozialwissenschaften beobachtbaren und analysierbaren Prozesses." (Sander [2001] 2013[4]: 68) Und hierzu will diese Arbeit einen Beitrag liefern.

In den folgenden Kapiteln soll die in der Einleitung notwendig nur angedeutete Perspektive auf *eine Didaktik der Moderne als Didaktik der Politischen Bildung* zunächst nun inhaltlich weiter vertieft und auch methodisch konkreter gefasst werden (Kapitel 1), bevor die *Stationen der Politischen Bildung in »Deutschland« nach 1945* im 2. Kapitel noch einmal, gleichsam von der anderen Seite her, der der Dinge selbst, an den Phänomenbereich heranführen, dessen *gegenwärtigen Tendenzen* (Kapitel 3) es schließlich gestatten, mit Hannah Arendt auf Grundlage ihrer *kritischen Theorie der Moderne*, von der so entfalteten Didaktik *in* der Moderne zu einer Didaktik *der* Moderne (Kapitel 4) überzugehen, die zum *Schluss* resümierend *Politik als Anmaßung und Verantwortung* skizzieren wird.

38 Zur Unterscheidung von zōḗ und bíos vgl. Agamben [1995] 2007[7]: 11.

„Wir haben unser Zuhause und damit die Vertrautheit des Alltags verloren. Wir haben unseren Beruf verloren und damit das Vertrauen eingebüßt, in dieser Welt irgendwie von Nutzen zu sein. Wir haben unsere Sprache verloren und mit ihr die Natürlichkeit unserer Reaktionen, die Einfachheit unserer Gebärden und den ungezwungenen Ausdruck unserer Gefühle. Wir haben unsere Verwandten in den polnischen Ghettos zurückgelassen, unsere besten Freunde sind in den Konzentrationslagern umgebracht worden, und das bedeutet den Zusammenbruch unserer privaten Welt. […] Um reibungsloser zu vergessen, vermeiden wir lieber jede Anspielung auf die Konzentrations- und Internierungslager, die wir fast überall in Europa durchgemacht haben – denn das könnte man uns als Pessimismus oder als mangelndes Vertrauen in das neue Heimatland auslegen. Wie oft hat man uns außerdem zu verstehen gegeben, daß das niemand hören möchte; die Hölle ist keine religiöse Vorstellung mehr und kein Phantasiegebilde, sondern so wirklich wie Häuser, Steine und Bäume. Offensichtlich will niemand wissen, daß die Zeitgeschichte eine neue Gattung von Menschen geschaffen hat – Menschen, die von ihren Feinden ins Konzentrationslager und von ihren Freunden ins Internierungslager gesteckt werden."

Arendt *Wir Flüchtlinge* (1943)[39]

39 Arendt [1943] 1999: 7 f., 9 f.

1 Eine Didaktik der Moderne als Didaktik der Politischen Bildung

Kommt in den immer weiter und immer schneller zunehmenden Abstraktionen der »Finanzsphäre« – und in höchst realen Folgen ihrer Erschütterungen – der entfaltete moderne Kapitalismus nicht überhaupt erst zur Verwirklichung seiner Logik der Geschichtslosigkeit, seiner selbst also in den Ursprüngen der zugleich sehr konkreten Abstraktion des »allgemeinen Äquivalents«? (Vogl [2010] 2011[3]) Ist nicht das unmittelbare Nebeneinander von Peripherie und Metropole in den Global Cities[40] (Sassen [1994/1996] 2006[2]) nur der Nachvollzug des im 16. Jahrhundert angelegten modernen Weltsystems (Wallerstein 2004; 1998; 2004a) – vom Umweg über die Nation (Anderson [1983/1988] 2005[2]) befreit? Was bedeutet es, wenn sich die Zahl international Migrierender innerhalb der letzten 25 Jahre fast verdoppelt hat – zugleich der Anteil an der Weltbevölkerung angesichts des Bevölkerungswachstums mit einer Entwicklung von 2,9 Prozent zu 3,3 Prozent zwischen 1990 und 2015 aber nahezu konstant geblieben ist? (Vgl. United Nations 2015) Sind Migrierende vielleicht gar Prototypen der Moderne? (Vgl. Treibel [1990] 2011[5]) Und, um einen anderen Indikator zu nennen: Ist mit einem Urbanisierungsgrad von über 50 Prozent der Weltbevölkerung (2015: 54,0 Prozent, vgl. United Nations 2014) die klassische Moderne – mit ihren Herausforderungen und Implikationen – global vielleicht überhaupt erst im Begriff, Gestalt anzunehmen?

Was also, so die in diesen Fragen nur angedeutete, die nachfolgenden Überlegungen tragende Überzeugung, »nach« der Moderne kommen wird, darüber wird die Geschichte wohl erst noch ihr Urteil sprechen müssen. Es bestünde, könnte dieser Überzeugung plausibler Ausdruck gegeben werden, Grund genug, sich im Studium der klassischen Theorien der Moderne zu üben, um zu einem der Gegenwart angemessenen Weltverständnis zu gelan-

40 Die durchaus auch eine ländliche Idylle darstellen können, wie etwa ein Bericht des Norddeutschen Rundfunks (NDR 2013) über Menschen, die mitten in Niedersachsen als osteuropäische Wanderarbeiter der Agrarindustrie obdachlos im Wald leben, 2013 zeigt.

gen. (Vgl. Judt 2009) – Theorien der Moderne, nicht der Modernisierung wohlgemerkt[41]: Kaum verhängnisvoller könnte sein, die in neuzeitlicher Allmachtsfantasie angelegte moderne Apotheose der »Arbeit« auch theoretisch, d. h. in der Theorie selbst, nachzuvollziehen. Es gilt vielmehr, im Sinne der Lesart des *Angelus Novus* Paul Klees als »Engel der Geschichte« bei Walter Benjamin ([1940] 2007: 317; siehe S. 442 unten), vom Sturm des Fortschritts unaufhaltsam in die Zukunft getrieben, das Angesicht auf die Toten, Trümmer und das Zerschlagene zu richten – „[d]aß sich solchen Augen ein einstimmiger, dialektisch einsichtiger, vernünftig deutbarer Prozeß darbieten könnte, davon kann wohl keine Rede sein." (Arendt [1968b] 2001: 197) Wie wenig »dialektisch einsichtig, vernünftig deutbar« die »Kette von Begebenheiten« (vgl. Benjamin [1940] 2007: 317) des fortwirkenden 20. Jahrhunderts sich darstellt und welche didaktischen Konsequenzen aus ihrer wirkmächtigen Aktualität zu ziehen sind, soll Thema der vorliegenden Abhandlung sein.

Als ein Vordenker »der Moderne« verweist 1783 bereits Kant im sechsten Satz seiner *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (Kant [1783] 2004[13] [1968]) auf ihr mit der Abkehr von einem Absoluten jenseits der Menschen verbundenes Grundproblem: „der Mensch ist ein *Tier*, das, wenn es unter andern seiner Gattung lebt, *einen Herrn nötig hat*. Denn er mißbraucht gewiß seine Freiheit in Ansehung anderer seinesgleichen; und, ob er gleich, als vernünftiges Geschöpf, ein Gesetz wünscht, welches der Freiheit aller Schranken setze: so verleitet ihn doch seine selbstsüchtige tierische Neigung, wo er darf, sich selbst auszunehmen. Er bedarf also einen *Herrn*, der ihm den eigenen Willen breche, und ihn nötige, einem allgemeingültigen Willen, dabei jeder frei sein kann, zu gehorchen. Wo nimmt er aber diesen Herrn her? Nirgend anders als aus der Menschengattung. [!] Aber dieser ist eben so wohl ein Tier, das einen Herrn nötig hat. Er mag es also anfangen, wie er will: so ist nicht abzusehen, wie er sich ein Oberhaupt der öffentlichen Gerechtigkeit verschaffen könne, das selbst gerecht sei; er mag dieses nun in einer einzelnen Person, oder in einer Gesellschaft vieler dazu auserlesenen Personen suchen. Denn jeder derselben wird immer seine Freiheit mißbrauchen, wenn er keinen über sich hat, der nach den Gesetzen über ihn Gewalt ausübt. Das höchste Oberhaupt soll aber *gerecht für sich selbst*,

41 „*Professionalisierung* und *Modernisierung* der politischen Bildung waren wichtige Stichworte für die Fachdiskussion um die Jahrtausendwende." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 151)

und doch ein *Mensch* sein. [!] Diese Aufgabe ist daher die schwerste unter allen; ja ihre vollkommene Auflösung ist unmöglich: aus so krummen Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz gerades gezimmert werden. Nur die Annäherung zu dieser Idee ist uns von der Natur auferlegt." (Ebd.: 40 f.)

Unerträglich – „was hilft's, […] wenn der Teil des großen Schauplatzes der obersten Weisheit […], indem wir verzweifeln, jemals darin eine vollendete vernünftige Absicht anzutreffen, uns dahin bringt, sie nur in einer anderen Welt zu hoffen?" (Ebd.: 49) – ist dem Autor etwa auch einer Abhandlung *Von den verschiedenen Rassen der Menschen* (Kant [1775] 2004[13] [1968]) jedoch die selbst postulierte Möglichkeit einer letztlich eben unmöglichen Auflösung der Regierung eines »blinden Ungefährs« (Kant [1783] 2004[13] [1968]: 43); so bedarf es der Anrufung einer »List der Natur« im »Antagonism« der »ungeselligen Geselligkeit« (vgl. ebd.: 37) der Menschen. Doch gerade in jener hier auch aufscheinenden Apotheose der Vernunft soll sich später schließlich ein Grund just dafür erweisen, was es vernünftigerweise zu verhindern galt: den Zustand „gesetzloser Freiheit", der „alle bisherigen Fortschritte in der Kultur durch barbarische Verwüstung wieder vernichten werde" (ebd.: 43); die auch von ihm selbst nur als Hoffnung formulierte Entwicklung auf einen »weltbürgerlichen Zustand« (vgl. ebd.: 46 f.) zumindest hat sich spätestens in den Zivilisationsbarbareien des 20. Jahrhunderts unwiederbringlich zerschlagen.

Denn aus der Emanzipation der Menschen von außermenschlicher Autorität ist das vor allem krisenhaft begegnende »Auf-sich-selbst-zurück-geworfen-Sein« der Menschen in der Moderne notwendig mitzubedenken, das mehr und weitreichender ist, als „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!" (Kant [1784] 2004[13] [1968]: 53) Der Traditionsverlust qua Autoritätsverlust in der Moderne ereignet sich vor allem durch den exponentiell erwachsenden Grad der Naturbeherrschung, der den Umschlag von Vernunft in Rationalität (siehe S. 44 oben) als Gewaltverhältnis vorbereitet (vgl. Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001[13]), das auf die Menschen zurückschlägt: „Denen, die Natur krampfhaft beherrschen, spiegelt die gequälte aufreizend den Schein von ohnmächtigem Glück wider. Der Gedanke an Glück ohne Macht ist unerträglich, weil es überhaupt erst Glück wäre." (Ebd.: 181) Es sind vor allem zwei, in der historischen Erfahrung begründete, sehr reale Ängste, die die Frage nach der Aktualität der Moderne immer wieder neu aufwerfen: Dummheit und Gewalt – doch man schafft die

Frage der Gewalt nicht aus der Welt, indem man sie nicht stellt. Hierauf zielt auch Nietzsches Kritik am falschen Behagen der »letzten Menschen« in Zarathustras Lehre, die der Einleitung oben ihr Motto geliehen hat.

Es sind jene antimodernistischen, darin genuin modernen (Eis et al. 2015a), Abwehrreaktionen, die die Mob-Qualität des von Wilhelm Reich (Reich [1946] 2003[15] [1984]) eindrücklich beschriebenen »kleinen Mannes« ausmachen, die so gegen- wie widerwärtig allem Vernunft- und Fortschrittsoptimismus mit Nachdruck widersprechen. (Vgl. Wöhr 2015) Die Ohnmacht, die die als Totalität[42], als »weltumspannenden Herrschaftszusammenhang« (vgl. Pohrt [1980] 2010: 45)[43] institutionalisierte Unvernunft und Gewalt[44] der

42 Dass es selbst oder vielleicht auch gerade an der Universität – obwohl deren relative Enthobenheit vom gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sie systematisch einmal vielleicht noch am ehesten zu denken befähigte – dagegen unpopulär geworden ist, noch von der spätkapitalistischen »Totalität« zu handeln, beschreiben als problematisch etwa Fraser und Honneth: „Während die akademische Mehrheit heute eine disziplinäre Arbeitsteilung wie selbstverständlich vorauszusetzen scheint, die die Moraltheorie den Philosophen überläßt, die Gesellschaftstheorie den Soziologen und die politische Analyse den Politologen, so daß jeder dieser Bereiche gleichsam als freischwebend behandelt wird, teilen wir beide den Versuch, die kapitalistische Gesellschaft noch einmal als »Totalität« zu konzeptualisieren.“ (Fraser & Honneth 2003: 10) Nicht weniger unpopulär ist vermutlich Frasers Position des Debattenbandes, wo sie gegen Honneth darauf verweist, dass Fragen der Umverteilung gegen alle postmateriellen Illusionen weiterhin mehr sind, als nur eine Frage von »Anerkennung« und selbst essenziell für die Frage von Gerechtigkeit ist. (Vgl. ebd.: 8)

43 „Was von ihr verschieden ist, ist immer noch nur ihr Produkt; keine andere Zivilisation, sondern die Negation der herrschenden als Hunger, Müll und Vernichtung. Wo sie nicht aufbaut, aber auch wo sie aufbaut, existiert nur Vernichtung; wo sie die Menschen nicht mit Hamburgern mästet, da läßt sie sie verhungern; wo kein Sportplatz, Naherholungsgebiet oder Freizeitpark entsteht, da entsteht eine Mülldeponie.“ (Pohrt [1980] 2010: 43) Siehe auch Wallerstein 2004; 1998; 2004a, S. 55 oben.

44 Auch in Form einer doppelten Vereinseitigung aus inhumaner Sachlichkeit und falschen Leidenschaften: „[W]enn ein Nachrichtensprecher über die Folterung und Ermordung von Menschen, die für die Bürgerrechte eintraten, in dem gleichen geschäftlichen Tonfall berichtet, dessen er sich bedient, wenn er den Aktienmarkt oder das Wetter beschreibt, oder mit der gleichen großen Gemütsbewegung, mit der er seine Reklamesprüche aufsagt, dann ist solche Objektivität unecht, mehr noch, sie verstößt gegen Humanität und Wahrheit, weil sie dort ruhig ist, wo man wütend sein sollte, und sich dort der Anklage enthält, wo diese in den Tatsachen selbst enthalten ist.“ (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 109) Und gleichzeitig ist, „[w]as wir wirklich überall beobachten können, […] das Eindringen der Reklame in alle unsere Lebensbereiche. Das ist auch durchaus verständlich, denn schließlich leben wir in einer Konsumgesellschaft. Nur hat sich diese Entwicklung sehr nachteilig ausgewirkt.“ (Arendt et al. [1975] 1976: 122)

Anderen in der Spätmoderne beim Einzelnen hervorruft, muss nicht auf dem ersten Blick ansichtig sein[45], ist als Drohung ins Alltagsbewusstsein des Pop-Schlagers („I don't care who you are/ Where you're from/ What you did", aber eben nur:, „as long as you love me", Backstreet Boys) genauso sedimentiert wie im tradierten Kinderlied („Morgen früh", aber eben nur:, „wenn Gott will, wirst du wieder geweckt").

Unvernunft und Gewalt sind Strukturmerkmale (siehe S. 45 oben) vor allem auch eines politisch alternativlosen (siehe auch Anm. 4 oben) *Kapitalismus Forever*, wie ein älter und müde gewordener Pohrt (2012) resigniert, in dem dank postmoderner Gefälligkeitsphilosophie die realen Opfer der Verhältnisse noch nicht einmal mehr symbolisch eine Würde als »Opfer« – des »Fortschritts« oder der »Staatsraison« etwa ideologisch gerechtfertigt – zugesprochen bekommen: „Das Ende der »Mythen« ist auch das Ende der Formen der Sichtbarkeit des gemeinschaftlichen Raumes, das Ende der Sichtbarkeit des Abstandes zwischen dem Politischen und dem Soziologischen, zwischen einer Subjektivierung und einer Identität. Wir kennen heute keine Klassen und keinen Klassenkampf mehr. Wir haben es mit einer »klassenlosen« Gesellschaft zu tun, einer Gesellschaft, die bloß ungleich ist, ein Kontinuum von Lagen, das von oben bis unten die einfache Schulordnung nachahmt. In einer solchen Gesellschaft wird die Ausschließung nicht mehr subjektiviert, sie wird nicht mehr eingeschlossen. […] Die Auslöschung dieser politischen Weisen der Erscheinung und der Subjektivierung des Streithandels hat zur Folge, dass es im Realen zur brutalen Wiedererscheinung einer Andersheit kommt, die nicht mehr symbolisiert wird." (Rancière [1992a] 2010^2 [1997]: 151 f.)

Mit dem »Opfer« verschwindet auch der »Andere« als »*Gegner*« in Form etwa der »Kritikerin«, die, indem sie auf jene verweisen konnte, zwar nicht auf Erfolg, aber doch auf Verständnis – der öffentliche Intellektuelle als soziales Gewissen – noch hoffen durfte, nun aber ins politisch Außersinnliche wegpathologisiert wird; durchaus verschärft im Rückgriff auf vormoderne »nationale« Eigenheiten, wie Adorno bekräftigt mit dem „Hinweis auf die Mechanismen, die in Deutschland den individualistisch Unabhängigen,

45 „Es ist das Eigentümliche der *technischen* Gestaltungsformen (im Gegensatz zu den Kunstformen), daß ihr Fortschritt und ihr Gelingen der *Durchsichtigkeit* ihres gesellschaftlichen Inhalts proportional sind. (Daher Glasarchitektur)." (Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 581 [N 4, 6])

Dissentierenden als Narren verdächtig machen. Der Sachverhalt wiegt noch viel schwerer: durch die antikritische Struktur des öffentlichen Bewußtseins wird der Typus des Dissentierenden *wirklich* in die Situation des Querulanten gebracht und nimmt querulantenhafte Züge an, wofern sie ihn nicht schon zur hartnäckigen Kritik trieben; unbeirrte kritische Freiheit geht durch die eigene Dynamik leicht in die Haltung des Michael Kohlhaas über, der nicht umsonst ein Deutscher war." (Adorno [1969] 2007^2 [1977]: 789)

Auf die Moderne als Gewaltverhältnis zu verweisen ist nicht unbedingt originell (vgl. Imbusch 2005). Ein Nukleus dieses Verhältnisses stellt der (neuzeitliche) Staat dar, der in der Moderne als rationalisierter Inhaber des Gewaltmonopols reüssiert und „mag der Inhalt dieses Willens noch so anfechtbar, die Form seiner Durchsetzung noch so abscheuerregend sein – rein die Tatsache, daß er sich in Normen faßt und organisiert, ist schon ein Schritt zur »Vergeistigung« der physischen Gewalt" (Litt [1923] 1970: 59), wie es einer der Ahnherren Politischer Bildung in der Bundesrepublik in den 1920er Jahren der Weimarer Republik zur Verteidigung des Staates einmal formuliert.

Die Staatskritik des 20. Jahrhunderts – und von Arendt (vgl. Wessel/Volk/Salzborn 2013) – hat an Berechtigung und Verstörung nichts eingebüßt – und mitunter die ärgsten Härten in vereinzelten Erfolgen durch konstitutionelle Kontrolle zumindest zeitweilig mildern können. Im 21. Jahrhundert jedoch wird die Willkür und das Gewaltpotenzial der Staats-»Macht« von der unkontrollierten globalen Supermacht privater Verwertungsinteressen noch um ein Vielfaches übertroffen und, in Übereinstimmung mit den Konsumierenden, die ihre Privatsphäre für ein Linsengericht der kurzfristigen Befriedigung an der sogenannten Killer-App, die zur Durchsetzung neuer Produkte die Vorbehalte gegenüber den Folgen ihrer Anwendung aufzugeben geneigt macht, gerne hergeben, sogar noch als Liberalisierung des Marktes gefeiert. So kommt nach kurzem Produktivitätsvorsprung und Gewinn an Lebensqualität durch den frühen Gebrauch solcher Technologien recht bald die ernüchternde Erhöhung der Anforderungen in ihrer fast zwingenden Normalisierung, schließlich die Bedrohung mit dem Ausschluss, nutzt man sie nicht.[46]

46 Man denke nur an die Veränderungen des Studiums in der Verschiebung von der Arbeit mit Schreibmaschine und Buch zur Vereinigung der Anwendungen im PC. Zum Vergleich mit heutigen Qualifikationsschriften: Hannah Arendts Dissertation von 1928 hat einen

Es ist zwar kognitiv trivial, aber dass solche Effizienzsteigerungen nicht mehr über Generationen, sondern im Fünfjahresturnus und immer schneller, mitgetragen von denen, die darunter leiden werden, sich durchsetzen, bleibt nicht ohne Folgen für reale gesellschaftliche Interaktionen und Beziehungen. Wenn die Etablierung gegen die Etablierten kein Generationenwechsel mehr ist – und hier, historisch erstmalig, die Jüngeren urwüchsig die Kompetenteren sind – wird der für die Einzelnen unvermeidliche Makel, alt zu werden, zur sicheren sozialen Vernichtung führen, da alle Versuche, sich durch *lebenslanges Lernen* und ständige Anpassung entgegenzustellen, irgendwann doch von der Dynamik überrollt werden müssen.

Dies ist die Grenze der immer auf etwas Äußeres, hier die Naturwesenhaftigkeit der Menschen, angewiesenen Kapitalisierung aller Lebensbereiche. Unter den Bedingungen der modernen Arbeitsgesellschaft (siehe S. 469 ff. unten) liegt die Sehnsucht nahe, auch diese Naturwesenhaftigkeit durch Modifikation zu überwinden – also ein Ende der Menschheit, wie wir sie kennen, herbeizuführen. Auch dies wird wie bisher noch immer scheitern müssen, die Frage ist nur, ob aufgrund der globalen Verschränkungen solcher Experimente noch Menschen übrig bleiben werden, die das erkennen können – und was dann daraus folgt. Dies ist leider kein Alarmismus oder literarische Übertreibung. Die Geschichte zeigt, was möglich ist – auch wenn sie zweifellos nicht zeigt, was werden wird. Zukunftsoptimismus oder ein abwägendes »So schlimm wird's schon nicht werden« jedenfalls sind nur fatale Spätfolgen des längst seines realen Voraussetzung entbehrenden mentalen Erbes der relativen Stabilität – die schon im europäischen Maßstab, man denke an Spanien unter Franco, unwahr wird – der bundesdeutschen Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – und des auf ihr beruhenden und beruhigenden, nur noch historischen und also einem vergangenen Zeitkern anhängenden Narrativs der modernen Erfolgsgeschichte.

Einer Erfolgsgeschichte, aus deren blindem Fleck die Bundesrepublik unmittelbar hervorgegangen ist – und deren überlieferte Gesten (un-) zweideu-

---

Umfang von knapp 100 Seiten (Arendt [(1928) 1929] 2005[2]). Auf dem PC, mit seinen erweiterten Möglichkeiten selbstverständlich gewordenes Arbeitsgerät, setzt sich nun die Konkurrenz um die effektivste Literaturverwaltung fort, die dann in fünf bis zehn Jahren den neuen Standard definieren wird – und so weiter. Spätestens dann sind Stift und Zettelkasten und Selbstdenken (Word bietet etwa eine noch suboptimale Autozusammenfassungsfunktion an, die natürlich nur funktionieren kann, wenn das Schreiben gemäß den Algorithmen standardisiert wird) im akademischen Betrieb nicht mehr »kompetitiv«.

tig bleiben: „Voraussetzung der Tier-, Natur- und Kinderfrommheit des Faschisten ist der Wille zur Verfolgung. Das lässige Streicheln über Kinderhaar und Tierfell heißt: die Hand hier kann vernichten. Sie tätschelt zärtlich das eine Opfer, bevor sie das andere niederschlägt, und ihre Wahl hat mit der eigenen Schuld des Opfers nichts zu tun. Die Liebkosung illustriert, daß alle vor der Macht dasselbe sind, daß sie kein eigenes Wesen haben. Dem blutigen Zweck der Herrschaft ist die Kreatur nur Material. So nimmt der Führer der Unschuldigen sich an, sie werden ohne ihr Verdienst herausgegriffen, wie man sie ohne ihr Verdienst erschlägt. Dreck ist die Natur. Allein die abgefeimte Kraft, die überlebt, hat Recht.“ (Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001[13]: 269 f.)

Und überlebt haben eben vor allem die Täter. Was nun den scheinbar offenkundigen Irrationalismus des Nationalsozialismus betrifft, so lässt dieser sich als radikale Konsequenz der Moderne selbst, dass also „inmitten der Kultur die Kräfte von deren Zerstörung heranreiften“ – derselben Moderne notabene, die noch die unsere ist –, sehr viel eher verstehen. Denn dass er einen Betriebsunfall „auf der geraden Autobahn des Fortschritts darstellt“ (Adorno [1954] 2003: 470); von der Verhärtung abgesehen, die in der darin liegenden Sinnstiftung zum Ausdruck kommt, „fällt nicht bloß hinter die dialektische Ansicht zurück, sondern verkehrt den Sinn der eigenen Politik: dem Äußersten Einhalt zu tun.“ (Adorno [1946/47] 2002[4] [1951]: 452) Dass es nun den tatsächlichen »*Unsinn*« des Nationalsozialismus heute vermutlich nicht mehr geben könnte, was keinesfalls gesichert ist[47], gibt nicht Grund, zu

47 Der Schlusssatz der Einleitung im zwiespältig rezensierten neuen Titel des Arendt-Preis-Trägers von 2013 (Hannah-Arendt-Preis für politisches Denken e. V. & Heinrich Böll Stiftung Berlin/Bremen 2014), Timothy Snyder, *Black Earth. Der Holocaust und warum er sich wiederholen kann*, lautet: „Hitlers Weltanschauung führte nicht als solche zum Holocaust, aber ihre verborgene Kohärenz erzeugte neue Formen zerstörerischer Politik und erbrachte neue Erkenntnisse über die menschliche Fähigkeit zum Massenmord. Die Kombination aus Ideologie und Umständen, wie sie im Jahr 1941 bestand, wird sich exakt so nicht wiederholen, aber etwas Ähnliches könnte durchaus geschehen. Zu dem Bemühen, die Vergangenheit zu verstehen, gehört deshalb das Bemühen, uns selbst zu begreifen. Der Holocaust ist nicht nur Geschichte, sondern Warnung.“ (Snyder 2015: 13) Es kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, ob es sich tatsächlich – wie zunehmend im akademischen Betrieb – um eine Instrumentalisierung oder die ernste Sorge einer Wiederholbarkeit genozidaler Logik handelt. Vor allem zielt Snyder auf eine Rehabilitierung des »Staates«, er hält beispielsweise die *Dialektik der Aufklärung* für einen „grundsätzliche[n] Irrtum von kaum zu überschätzender Tragweite. Hitler war kein Vertreter der Aufklärung, sondern ihr Gegner. Er setzte sich nicht für die Wissenschaft ein, sondern verwischte den Unterschied

zwischen Natur und Politik." Als ob »Staatlichkeit« per se aufgeklärt wäre: „Staaten sollten in die Wissenschaft investieren, damit in Ruhe über die Zukunft nachgedacht werden kann." (Ebd.: 365) Oder: „Wo es keine Staaten gibt, lassen sich Rechte – wie auch immer sie definiert sein mögen – nicht aufrechterhalten." (Ebd.: 363) Nicht zufällig beschränkt sich der einzige explizite Arendt-Bezug des Arendt-Preis-Trägers auf die »Staatenlosigkeit« (vgl. ebd.: 135), denn schließlich bezeichnet Staatsangehörigkeit „eine wechselseitige Beziehung zwischen einem Individuum und einem schützenden Gemeinwesen." (Ebd.: 233) Im Schlusskapitel »Unsere Welt« (vgl. ebd.: 341-366) begründet er die Möglichkeit einer Wiederholbarkeit wesentlich »ökologisch« mit dem »Klimawandel«; in entsprechender Analogisierung einer »ökologischen« Lektüre Hitlers als – wie bei Snyder üblich: – *personalen* Repräsentanten der nationalsozialistischen Ideologie. „Der Massenmord in Ruanda liefert ein Beispiel dafür, wie die politische Reaktion auf eine ökologische Krise auf nationaler Ebene aussehen kann." (Ebd.: 350) Neben globalen Lebensmittelkrisen (vgl. ebd.: 347), die insbesondere in Nahost den Antisemitismus weiter eskalieren (vgl. ebd.: 356), identifiziert Snyder auch die staatsoffizielle Homophobie in Russland als mögliches Element einer Wiederholung: „Putin hat sich […] an die Spitze der populistischen, faschistischen und neonazistischen Kräfte in Europa gestellt. Moskau unterstützt Politiker, die das weltweite Judentum für globale Probleme verantwortlich machen, wendet Techniken an, die der Zerstörung von Staaten dienen, und hat vor allem einen neuen globalen Sündenbock ausgemacht, nämlich die Homosexuellen. Die neue russische Ideologie von einer »Gaylobby«, die für die weltweite Dekadenz verantwortlich sein soll, ergibt ebenso wenig Sinn wie die alte nationalsozialistische Vorstellung von einer »jüdischen Lobby«, der das Gleiche nachgesagt wurde. Aber eine Ideologie dieses Zuschnitts geistert bereits wieder durch die Welt." (Ebd.: 355) Bei aller intuitiv anschlagenden Kritik an der gefährlichen Herstellung solcher Nähen zur Singularität des Genozids ist jedoch nicht zu vergessen, dass sich Snyder in erster Linie auf einen angloamerikanischen Diskurs bezieht, was ihn im Hinblick auf die Bewertung des zukünftigen Stellenwertes des »Klimawandels«, aber eben auch die Bedeutung von »Staatlichkeit« durchaus in einer Minderheitenposition und so in seiner Kritik auch begründeter erscheinen lässt: „Einem der amerikanischen Mythen vom Holocaust, der zu Beginn unseres Jahrhunderts vorherrschte, liegt vor allem ein falsches Verständnis von der Beziehung zwischen staatlicher Autorität und Massenmord zugrunde: dass die Vereinigten Staaten ein Land gewesen seien, das ganz gezielt und mit Absicht Menschen vor dem Völkermord gerettet hat, den größenwahnsinnige Staaten verursachten. Mit dieser Logik konnte man die Zerstörung von Staaten mit Rettung und nicht mit Risiken assoziieren. Die Vereinigten Staaten trugen 1945 ohne Zweifel zur Zerstörung der Regime in Deutschland und Japan bei. Sie machten es sich aber auch zur Aufgabe, staatliche Strukturen aufzubauen. Einer der Fehler des Einmarschs im Irak 2003 war die Annahme, der Regimewechsel werde auf alle Fälle Neues hervorbringen. Der Theorie nach sollte die Zerstörung des irakischen Staates und seiner herrschenden Eliten zu Freiheit und Gerechtigkeit führen. Tatsächlich jedoch bestätigten die Ereignisse, die dieser illegalen Invasion eines souveränen Staates folgten, einige Lehren, die man aus der Geschichte des Zweiten Weltkriegs nicht gezogen hatte." (Ebd.: 359) – „Da der Holocaust ein zentrales Ereignis der modernen Geschichte ist, lenken wir unsere Wahrnehmungen in die falsche Richtung, wenn wir dieses Ereignis nicht richtig verstehen. Wer den modernen Staat für

hoffen. Im Gegenteil: Man stelle sich das dort sichtbar gewordene Vernichtungspotenzial erst einmal *ohne* – bezogen auf ein utilitaristisches Realitätsprinzip – jene Unsinnigkeit vor. „Der Faschismus war nichts als Menschenwerk, dies offenbart sich noch in der jeglichen Dämonie spottenden »Banalität des Bösen«. […] Die Theorie sucht stets nach Gründen. Für die planmäßige Vernichtung von 6 Millionen Menschen, die noch nicht einmal zum Vorteil irgendeines anderen ausgebeutet, sondern einfach nur vernichtet wurden, gibt es aber keine Gründe. Und jeder Versuch, sie dennoch zu konstruieren, muß zurückgewiesen werden." (Pohrt [1980a] 2010: 51 f.) – So grundsätzlich sinnlos und daher letztlich unverständlich die Verbrechen des Nationalsozialismus waren: die Bedingungen, unter denen sie sich ereigneten, sind es nicht. Es sind angebbare und diskutable konkrete gesellschaftliche Verhältnisse mit konkretem Ort und konkreter Zeit. Die Gleichzeitigkeit, mit der die Moderne in der bürgerlichen Emanzipation nicht nur eine neue politische »Rationalität«, sondern vor allem auch eine spezifisch »rationale« Produktionsweise hervorbrachte, lässt Horkheimers Diktum von 1939 weiterhin gültig erscheinen: „Wer aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen." (Horkheimer [1939] 1980 [1939/1940]: 115)[48] – Wenn auch hier, wie niemals in menschlichen Angelegenheiten[49],

---

den Holocaust verantwortlich macht, der hält es für vernünftig, auf die Schwächung staatlicher Autorität hinzuarbeiten. Die Rechten halten es für naturgegeben, dass die Staatsmacht durch den internationalen Kapitalismus erodiert. Bei den Linken gelten führungslose Revolutionen als erstrebenswert. Im 21. Jahrhundert befinden sich anarchische Protestbewegungen in einem freundschaftlichen Gerangel mit der weltweiten Oligarchie, bei dem keine Seite der anderen wehtun kann, weil beide den eigentlichen Gegner im Staat sehen." (Ebd.: 360)

48 Erst vor diesem Hintergrund lässt sich etwa plausibilisieren, wie eine derart randständige Erscheinung wie der Antisemitismus – wohlbemerkt unbeschadet völliger Grundlosigkeit nach Vernunftmaßstäben – zum zentralen handlungsleitenden Moment der nationalsozialistischen Ideologie werden konnte: „Es war der Sinn der Menschenrechte, Glück auch dort zu versprechen, wo keine Macht ist. Weil die betrogenen Massen ahnen, daß dies Versprechen, als allgemeines, Lüge bleibt, solange es Klassen gibt, erregt es ihre Wut; sie fühlen sich verhöhnt. Noch als Möglichkeit, als Idee müssen sie den Gedanken an jenes Glück immer aufs neue verdrängen, sie verleugnen ihn um so wilder, je mehr er an der Zeit ist. Wo immer er inmitten der prinzipiellen Versagung als verwirklicht erscheint, müssen sie die Unterdrückung wiederholen, die der eigenen Sehnsucht galt." (Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001[13]: 181)

49 „*Die Geschichte* tut *nichts, sie* »besitzt *keinen* ungeheuren Reichtum«, sie »kämpft *keine* Kämpfe«! Es ist vielmehr *der Mensch*, der wirkliche, lebendige Mensch, der das alles tut, besitzt und kämpft; es ist nicht etwa die »Geschichte«, die den Menschen zum Mittel

nicht von irgendeiner zwingenden Notwendigkeit, im Sinne von Kausalität etwa, ausgegangen werden darf (siehe S. 38 oben), wie der nicht unberechtigte Hinweis von Timothy Snyder, der Kritischer Theorie völlig unverdächtig ist (siehe Anm. 48 unten), deutlich macht: „Der Staat spielte eine zentrale Rolle sowohl für all jene, die Juden vernichten wollten, als auch für diejenigen, die sie retten wollten." (Snyder 2015: 342)

Dies hat auch Konsequenzen für die Politische Bildung – für eine »staatstragende« wie für eine »kritische«, „[d]ie Menschheitsgeschichte kennt keine Geschichte, die zu berichten schwieriger wäre." (Arendt [1946] 2014[2] [1989]: 51) 1980 bemerkt Antonius Holtmann[50] im Rahmen der Legitimation, also des *Begründungszusammenhanges* (siehe S. 42 oben), eines Unterrichtsentwurfes im Verweis auf den 1961 den »Positivismusstreit« eröffnenden Vortrag Adornos *Zur Logik der Sozialwissenschaften*: „Ich ertrage nicht, heute erst recht nicht mehr, angesichts unseres Vernichtungspotentials, den »(resignativen) Verzicht der Soziologie auf eine kritische Theorie der Gesellschaft«". (Holtmann 1980: 41) Im Vortrag selbst fährt Adorno mit einer Begründung fort, die genau mit diesem »Nicht-ertragen-Können« den Verzicht erklärt[51]: „[M]an wagt das Ganze nicht mehr zu denken, weil man daran verzweifeln muß, es zu verändern." (Adorno [1962] 2003: 565) Dass

---

braucht, um *ihre* – als ob sie eine aparte Person wäre – Zwecke durchzuarbeiten, sondern sie ist *nichts* als die Tätigkeit des seine Zwecke verfolgenden Menschen." (Marx & Engels [1845] 1956 ff. [1962]: 98)

50 1974, wie Rolf Schmiederer (†1979), als Universitätsprofessor für Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten Politische Bildung und Politische Sozialisation an die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg berufen.

51 In Bezug auf die Erziehungswissenschaft nimmt Peukert zudem jene Inkommensurabilitäten zum Selbstverständnis über die Wirksamkeit und Ziele von Erziehungswissenschaft an, an der auch die vorliegende Abhandlung sich abarbeitet: „Es ist diese Sicht, aus der Auschwitz als Endpunkt einer verhängnisvollen Entwicklung der europäischen und der menschlichen Kultur überhaupt erscheinen konnte: die Subsumption von Dingen wie von Menschen unter formal identifizierende Begriffe, die gerade deren widerständiges Nicht-Identisches ausschalten; die gesellschaftliche Etablierung von konkurrierenden Systemen der Herrschaftssteigerung in Ökonomie und Politik, die alles für Zwecke der Selbstbehauptung in Dienst nehmen, auch eine auf instrumentelle Rationalität reduzierte Wissenschaft; schließlich die Verwandlung von Menschen in Material; und in all dem die Perversion der Vernunft zum Instrument von Herrschaft. Es ist diese Sicht, die die Rezeption zentraler Elemente der Kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft erschwert oder sogar verhindert hat. Für diese Rezeption war es vielleicht ein zusätzliches Hindernis, daß die Theoretiker der Kritischen Theorie unter dem Einfluß einer äußersten Grenzerfahrung verstärkt auf jüdische Traditionen zurückgriffen." (Peukert 1991: 133)

heute nun mit dem Verzicht auf *Kritische Theorie* aber „auch ein Stück jüdischen Denkens […] aus unserer Weise des Denkens“ (Peukert 1991: 138) ausgeschlossen ist, lässt Erinnern selbst schon zur Kritik werden (vgl. Messerschmidt 2015: 38-48), denn „gern könnte man […] auf Adornos Werk verzichten, wenn man damit auch die Geschichte ungeschehen machen könnte, die Anlaß und Thema des Werkes gewesen sind.“ (Pohrt [1984a] 2010: 145; siehe auch S. 49 oben)

Die affektive Abwehr eines Erinnerns des Verbrechens des nationalsozialistischen Genozids kommt auch in dem Phänomen zum Ausdruck, das Snyder das *Auschwitz-Paradox* (vgl. Snyder 2015: 227-245) nennt. Neben dem Umstand, dass »Auschwitz« überhaupt nur zum Sinnbild werden konnte, weil es eben nicht *nur* ein Vernichtungs-, sondern *auch* ein Konzentrationslager war, das Menschen überleben oder wo sie Zeugnisse hinterlassen konnten, die davon berichten konnten – anders als Treblinka, Chełmno, Sobibór, Bełżec, wie er bereits in *Bloodlands* ausführt (vgl. Snyder 2013: 10)[52] –, können „[d]ie Tore und Mauern von Auschwitz […], so scheint es, ein Verbrechen einschließen und begrenzen, das in Wirklichkeit von Paris bis Smolensk reichte.“ (Snyder 2015: 228) Die im nationalsozialistischen Genozid als reale Möglichkeit offenbar gewordene Amoralität und Inhumanität aus der Mitte der kulturellen Tradition, die diese Werte hervorgebracht und für sich beansprucht hat: der »Zivilisationsbruch« (vgl. Diner 1988), führt dazu, „daß unser Wirklichkeitsbewußtsein zusammenzubrechen droht. […] Erstaunlich ist deshalb nicht, daß es Tendenzen gibt zu leugnen, daß Auschwitz stattgefunden hat, sondern daß dies nicht viel häufiger geschieht.“ (Peukert 1991: 130) – Ohne, dass hierin ein Trost zu sehen wäre, wie Arendt 1946 festhält: „Diejenigen, die sich vielleicht eines Tages stark genug fühlen, um die ganze Geschichte zu erzählen, werden indes erkennen müssen, daß die Geschichte *an sich* nichts als Trauer und Verzweiflung auslösen kann – Argumente für einen bestimmten politischen Zweck liefert sie jeden-

52 „Auschwitz war zwei Dinge zugleich, ein Arbeits- und ein Todeslager […]. Auschwitz als Arbeitslager ist repräsentativer für die Erfahrung der großen Zahl von Menschen, die deutsche (oder sowjetische) Inhaftierungsmaßnahmen erlitten, während Auschwitz als Todeslager typischer für das Schicksal jener Menschen steht, die bewusst ermordet wurden. Die meisten Juden, die nach Auschwitz kamen, wurden einfach vergast. Wie fast alle der vierzehn Millionen Menschen, die in den Bloodlands starben, waren sie nie in einem Konzentrationslager inhaftiert. […] Niemand überlebte die Gaskammern von Auschwitz, aber über 100000 Menschen überlebten das gleichnamige KZ.“ (Snyder 2013: 14, 282)

falls nicht.“ (Arendt [1946] 2014[2] [1989]: 54) Auch wenn sich aus der Geschichte im Allgemeinen und dem Zivilisationsbruch im Besonderen nichts lernen lässt – dass sich der Zivilisationsbruch als genuin moderner in der gesamten modernen Welt erneut ereignen *kann*, ändert nichts an der Tatsache, *dass* er sich in »Deutschland« ereignet *hat*. Der nationalsozialistische Genozid ist in der Bundesrepublik daher immer zugleich für Jede und Jeden doppelte Verantwortung: als Mensch unter Menschen in der Moderne aber auch in deutlich davon zu unterscheidender Weise als Mensch unter Menschen *in* beziehungsweise *aus* »Deutschland«.

Angesprochen auf den Erfolg rechtsextremistischer Parteien bei der Europawahl 2014 gibt Agnes Heller auf dem Abschlusspodium der Tagung *Europa und seine Länder zwischen Nation und Republik. Zur Lage der Demokratien in Europa* (20./21. Juni 2014) in Budapest[53] zu bedenken, dass in den USA ein Wahlerfolg von 20 Prozent der Tea Party ihr wenig Sorge bereiten würde, in Europa jedoch, das im Unterschied zu den USA nicht über eine durchgängige demokratische Tradition verfügt, stelle sich durchaus die Frage, ob die Bevölkerung im Zweifel wirklich bereit wäre, die Demokratie zu verteidigen.[54] Und diese Frage stellt sich für »Deutschland«, die *verspätete Nation* (Plessner [1935/1959] 2003; vgl. Gagel [1994] 2005[3]: 20), deren bürgerliche Emanzipation sich vor die Wahl gestellt, zur nationalen Einheit statt für die republikanische Freiheit entschloss (vgl. Winkler [1994] 1997)[55], historisch vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit der hier begangenen Verbrechen umso mehr. „Ja, die deutsche Geschichte schmeichelt sich einer Bewegung, welche ihr kein Volk am historischen Himmel weder vorgemacht hat noch nachmachen wird. Wir haben nämlich die Restaurationen der modernen Völker geteilt, ohne ihre Revolutionen zu teilen. Wir wurden restauriert, erstens, weil andere Völker eine Revolution wagten, und zweitens, weil andere Völker eine Konterrevolution litten, das eine Mal, weil unsere Herren

53 Ausgerichtet vom Hannah-Arendt-Preis für politisches Denken e. V. in Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung Bund/Bremen.

54 Ob die 2016 erfolgte Wahl Donald Trumps dieser Einschätzung nun widerspricht – oder ihre Angemessenheit vielmehr noch beweisen wird, kann zum jetzigen Zeitpunkt jedenfalls noch nicht entschieden werden.

55 Ähnlich auch Benjamin: „Der Begriff des Fortschritts dürfte im 19ten Jahrhundert, als das Bürgertum seine Machtpositionen erobert hatte, die kritischen Funktionen, die ihm ursprünglich eigneten, mehr und mehr eingebüßt haben.“ (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 596 [N 11 a, 1]) „Vom Erbe der Freiheit und der Schwierigkeit, es anzunehmen“ in arendtscher Perspektive siehe auch Grunenberg 1997: 39-118.

Furcht hatten, und das andere Mal, weil unsere Herren keine Furcht hatten. Wir, unsere Hirten an der Spitze, befanden uns immer nur einmal in der Gesellschaft der Freiheit, am *Tag ihrer Beerdigung*.*"* (Marx [1844] 1956 ff. [1981]: 379 f.)

Die in der vorliegenden Abhandlung unternommene, an Arendt[56] orientierte Lesart von Geschichte findet ihre Aufgabe bei Benjamin: „Die jeweils Lebenden erblicken sich im Mittag der Geschichte. Sie sind gehalten, der Vergangenheit ein Mahl zu rüsten. Der Historiker ist der Herold, welcher die Abgeschiedenen zu Tische lädt." (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 603 [N 15, 2]; siehe auch Kapitel 2 unten) Über den »deutschen Mensch als Symptom« (vgl. Musil 2014) nachzudenken, ist dennoch nicht unproblematisch – wo es ihn nämlich noch aufwertet: „Man hat vielfach versucht, wie Sie ja wissen, den Nationalsozialismus in die Tiefen der deutschen oder sogar der allgemein europäischen geistigen Vergangenheit zu verfolgen. Ich halte […] diese Versuche für falsch und auch für verderblich, weil sie das eigentlich hervorstechende Merkmal des Phänomens, nämlich seine bodenlose Niveaulosigkeit wegdisputieren. Daß etwas gleichsam aus der Gosse geboren werden kann, ohne allen Tiefgang, und doch Macht über nahezu alle Menschen gewinnt, das ist doch gerade das Furchtbare an dem Phänomen." (Arendt [1964] 1976: 37 f.)[57] – Insofern stellt »Deutschland« selbst sicher nicht das benjaminisch zu bewahrende »Abgeschiedene« dar, sondern ist vielmehr der in diesem Sinne quicklebendige Anlass, sich auf die Suche nach dem durch es im günstigsten Fall ins Verborgene (Arendt [1976] 2000) Verdrängte zu begeben, häufig jedoch nur noch Erinnerung an unwieder-

56 „In vivid contrast to Horkheimer and Adorno's speculative flights, *The Origins of Totalitarianism* is firmly rooted in modern European history and politics. […] Indeed, *Origins* is so rooted in European history that it has often been characterized *as* history, replete with causal pretensions. This characterization is mistaken, and one that Arendt repeatedly tried to correct." (Villa 2007: 31) Zu Benjamins Geschichtsverständnis siehe den *Angelus Novus*, S. 442 unten.

57 „»Man hat unseren Idealismus mißbraucht« – so hört man es heute nicht selten von ehemaligen Nazis, die sich eines Besseren besonnen haben. Ja, in der Tat – aber was für eine minderwertige Angelegenheit ist dieser Idealismus immer gewesen!" (Arendt [1964] 1976: 38 f.) Auch: „Diese Erklärungen gerade haben vielfach dazu gedient, die Schuldigen zu decken – wo alle rufen: wir sind schuldig, kann man wirklich begangene Verbrechen nicht mehr entdecken; ob einer an dem Massaker von Hunderttausenden mitgewirkt hat oder ob er nur geschwiegen und in der Verborgenheit gelebt hat, wird zu einer Frage unerheblicher Gradunterschiede. Dies, meine ich, ist unerträglich." (Ebd.: 39)

bringlich Zerschlagenes, Verstümmeltes und Zerstörtes bedeutet: Der »gute Deutsche« jedenfalls ist eine *contradictio in adjecto*. (Vgl. Geisel [1994] 2015: 173)[58] Jeder »Deutsche« wusste „von irgendeiner schrecklichen Geschichte […]. Er brauchte also gar nicht alle in seinem Namen verübten Untaten genau zu kennen, um zu begreifen, daß er zum Komplizen eines unsäglichen Verbrechens gemacht worden war“ (Arendt [1950] 1999: 59) – und letztlich waren die Täter nicht »Nazis«, sondern vor allem »Deutsche«.[59] »Antifaschismus« ist vor allem eines: *ein deutscher Mythos* (vgl. Grunenberg 1993). Die Topoi vom »anderen Deutschland«, des »es muss auch mal Schluss sein« und »wir sind wieder wer« begleiten den erinnerungspolitischen Diskurs *von Anfang an* – und waren, sind und werden auch zukünftig immer so falsch wie verdächtig sein.[60] Selbst Friedens- und Öko-

58 Anlässlich der bundesdeutschen Rezeption von Spielbergs »Schindlers Liste« (1993): „»Der gute Deutsche« ist immer ein Phantom jener gewesen, deren politischer Bankrott unmittelbar aus dem Bestreben resultierte, so gänzlich diskreditierte Regungen wie Heimatgefühl und Nationalbewußtsein alternativ wiederzubeleben. Nun aber geht in allen Medien ein Gespenst um, das Gespenst eines »anderen Deutschland«, der gute Geist eines Reiches der dritten Art.“ (Geisel [1994] 2015: 174)

59 „Noach Klieger ist Redakteur bei der israelischen Tageszeitung *Jedioth Acheronoth* und hat in den letzten Jahrzehnten viel über Naziprozesse berichtet: ‚Die Deutschen bemühen sich seit 1945 krampfhaft darum, zu beweisen oder zu behaupten, sie wären es gar nicht gewesen, es wären die Nazis. Und dann sage ich immer: »Wer sind denn die Nazis? Waren die Nazis ein Volk, das aus dem All kam, von irgend einem fremden Stern auf der Erde landete, zwölf Jahre oder wieviel sein Unwesen trieb und dann plötzlich wieder verschwand, zurück zu diesem fremden Stern? Nein, die Nazis waren kein Volk, die Nazis waren Deutsche. Aber die Deutschen probieren uns immer wieder zu erklären; es wären Nazis, und die Nazis gäbe es nicht mehr. Das stimmt, aber die Deutschen, die damals zum Großteil Nazis waren, die gibt es immer noch. Wenn wir heute noch leben, die Opfer, das heißt einige der Opfer, wieviel mehr Mörder von damals leben dann auch heute noch?«‘“ (Geisel [1990] 2015: 438 f.)

60 So trägt auch das typische Ringen um den »Heimat«-Begriff Spuren einer fortwährenden, weil unbearbeiteten Vergangenheit und der Gewaltverhältnisse, aus denen diese hervorgegangen ist: „Die ostentative Erklärung einer Liebe zu Land und Leuten nämlich, die man sich beide nicht hat aussuchen können; ferner die Betonung der Verbundenheit mit etwas, wovon man nachweislich selbst beim besten Willen und unter größten Anstrengungen nur sehr schwer und mit viel Glück loskommt; schließlich die Glorifizierung des Selbstverständlichen und die Tendenz, sich unter Absingen lauter Lobeshymnen aufs Unvermeidliche in dieses Unvermeidliche zu schicken, welches die Heimat für die meisten Leute darstellt – dies alles läßt ahnen, wie verhaßt den Menschen sein muß, was sie – klein, aber mein – ihr Heim oder ihre Heimat nennen. […] Erst durch den Zwang, daß man in den Dörfern und Kleinstädten seine Heimat erblicken und sie lieben muß, werden die häufig

logiebewegung[61] und ein Kurswechsel zur staatsoffiziellen »Aufarbeitung« aus außenpolitischem Kalkül am Ende der »*Bonner* Republik«, aus dem die »*Berliner*« als Hegemon jenes Europas, das verhindern sollte, dass »Deutschland« je wieder zu großen Einfluss gewinnen könnte (siehe S. 90, 142 unten), werden nur als Epiphänomene solcher entlastender »Erinnerungspolitik« verständlich: „Die Deutschen hatten zwar den Krieg verloren, sollten aber als Vernichtungsgewinnler aus ihm hervorgehen, indem sie den Ermordeten noch die Rolle des Opfers stahlen. Und dieser Diebstahl gehörte zu den habituellen Waffen, mit denen schließlich am Ende des Jahrzehnts bei der Neuaufteilung Europas von den Deutschen der Frieden gewonnen wurde." (Geisel [1991] 2015: 218) Angesichts der aktuellen innenpolitischen Auseinandersetzungen unter dem Vorwand einer Verhandlung der Flüchtlings-»Politik« fragen auch heute Metz & Seeßlen (vgl. Metz & Seeßlen 2016: 100, Zitat: ebd.) wieder: „Neues Deutschland, ganz das alte?" Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit von »Deutschland« nur in Anführungszei-

---

recht komfortablen Wohnorte zu jenem Schauplatz verschlagener Dummheit und grausamer Gehässigkeit, als welcher sie erfahren und in der Literatur immer wieder beschrieben wurden." (Pohrt [1984c] 2010: 175 f.)

61 Indem sie sich als *fiktive* »Opfer« atomarer Vernichtung und Zerstörung des »Lebensraumes« über die Verantwortung für eine *reale* Täterschaft der (Groß-) Elterngeneration hinwegsetzte: „Denn in der Tat hat Deutschland den Pazifismus diskreditiert und ad absurdum geführt, indem es praktisch vorgeführt und damit empirisch bewiesen hat, daß es Schlimmeres geben kann als den Krieg; daß Schrecken möglich sind, von denen nur eine starke Armee befreit." (Pohrt [1983] 2010: 126) – „Umso mehr muß jene Ächtung aller Gewalt verwundern, welche in der bundesrepublikanischen öffentlichen Meinung obligatorisch ist, und einer der Gründe, welche dies Wunder erklären können, liegt vermutlich in den sonderbaren Ansichten der Deutschen über den Verlauf ihrer Geschichte, in Ansichten, die sich stillschweigend gebildet haben, die ganz offen auch nur wenige vertreten würden und welchen doch eine große Mehrheit gerade auch der Linken anhängt. Dieser Ansicht zufolge sind die Deutschen ein Volk, welches in seiner gesamtem Geschichte unausgesetzt betrogen und überwältigt wurde, gleichsam das Opfer von Gewalt- und Willkürherrschaft par excellence: Schon im Zeitalter des Imperialismus wurden die Deutschen um den sprichwörtlichen »Platz an der Sonne« betrogen, also um den Anteil an Kolonialgebieten, der ihnen eigentlich zugestanden hätte. Als das eingekesselte und umzingelte Volk sich dann 1914 zur Wehr setzte, wurde es von seinen Feinden niedergeworfen, und der Schmach-Friede von Versailles besiegelte die Demütigung. Nach der Machtergreifung durch die Nazis 1933 begann dann die Gewalt- und Willkürherrschaft eines österreichischen Gefreiten, unter welchem das deutsche Volk am meisten gelitten hat. Auf den Zusammenbruch und die Teilung folgte die Reeducation und das Besatzerregime, welches bis heute fortdauert und speziell die Deutschen mit seinen Atomraketen bedroht." (Pohrt [1987/1989] 2010: 357)

chen die Rede sein und das Gemeinwesen und der Staat, der die Rechtsnachfolge dieses »Deutschlands« antrat, als bleibendes Provisorium infolge der prinzipiellen Unmöglichkeit eines Status quo ante, als Konsequenz, Erinnerung und Mahnung nur mit seinem politischen Namen »Bundesrepublik« angesprochen werden (siehe Anm. 440 unten).

Was all diese mutmaßlich recht umständlich anmutenden Ausführungen für einen politischen Gebrauchswert haben, kann vielleicht eine kleine politische *Fabel*[62] abschließend erhellen: In den letzten Jahren, von denen aufgrund der spürbaren Dynamik jedes vergangene in der Rückschau unmittelbar als weit zurückliegende Vergangenheit erschien, haben in der globalen Peripherie Erosionen der regional und im Weltsystem verankerten herrschenden Ordnungen die bundesdeutsche Politische Bildung – wie so oft im Einklang mit dem Feuilleton – gleich gar ein »Zeitalter der Partizipation« (Harles & Lange 2015) ankündigen sehen. Zwar gab es auch verhaltenere Einschätzungen (vgl. Rößler 2014a: 93 f.), aber zunächst schienen ja tatsächlich, um mit Arendt ([1969/1970] 1998[13]) zu sprechen, *die Menschen* ihre eigenen Angelegenheiten endlich selbst in die Hand zu nehmen, indem sie sie gemeinsam auf die Straßen trugen und eine *Macht* zu schaffen schienen, die gegen die *Gewaltmittel* der überholten Herrschaft Veränderungen anstießen, die schließlich die längst ausgehöhlten gesellschaftlichen Grundlagen zum Einsturz bringen würden. (Vgl. Ushpiz 2015)[63]

---

62 Als eine solche »Fabel« bezeichnet Young-Bruehl auch *Über die Revolution* (Arendt [1963] 1974[2]), um deutlich zu machen, dass es sich um eine auf die Gegenwart bezogene Erzählung, keine Geschichtsschreibung handelt. (Vgl. Young-Bruehl 2004: 550)

63 Neben Bezügen auf Ägypten und später Hongkong, aber auch auf eine – dagegen offenkundig lächerlich wirkende – studentische Demonstration für soziale Gerechtigkeit in Montreal und der problematischen Anwendung eines durch inhaltliche Entgrenzung in seiner Erklärungskraft stärker noch als ohnehin bereits reduzierten »Totalitarismus«-Begriffes auf die Situation in der Ukraine durch den Hannah-Arendt-Preisträger Juri Andruchowytsch (Hannah-Arendt-Preis für politisches Denken e. V. & Heinrich Böll Stiftung Berlin/Bremen 2015) wird in dieser ansonsten – auch dank Rückblenden auf den Nationalsozialismus, aber trotz einer wesentlich durch Eichmann (den »Hanswurst«, vgl. Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 62) moralisch personalisierten Perspektive, die folgenlos und erkenntnisarm nach dem »Eichmann in uns« fragen lässt – durchaus dennoch einen Einblick in Arendts Denken und Werk gebenden Fernsehreportage ausgerechnet noch die Situation in »Palästina« – also den palästinensischen Autonomiegebieten des Westjordanlands – mit Arendts »Banalität des Bösen« in Verbindung gebracht (vgl. Ushpiz 2015: 00:00-01:40) und damit kompositorisch in perfider Weise zugleich ein zentraler Topos des sekundären Antisemitismus bedient. Eine Bewertung der Bedeutung, die die Lektüre Hannah Arendts

Auch auf dem Maidan in Kiew, Ukraine, versammelten sich die Menschen und forderten die Fortführung einer sich zaghaft abzeichnenden, dann von den alten Eliten zurückgenommenen Westorientierung – und das gesamte Spektrum der bundesdeutschen Öffentlichkeit (beispielsweise auch Hannah-Arendt-Preis für politisches Denken e. V. & Heinrich Böll Stiftung Berlin/Bremen 2015), von der Berichterstattung in den Medien durch einmütige Narrative des »existenziellen Freiheitskampfes eines Volkes«, das nichts sehnlicher wünscht als »unsere« Lebensweise, in der Saturiertheit des dank »Dublin-Abkommens« damals noch wohlig stets vollen, aber doch sehr geräumigen, ethnisch homogenen eigenen Bootes sentimental berührt – und kurz bevor es bald darauf den kontrollierten Absturz von Syriza und das Elend der griechischen Bevölkerung wieder im Gleichschritt beklatschen werden wird –, verfolgte die Entwicklungen aufmerksam. Mittlerweile ist der tagesschau-Livestream auf den Maidan abgeschaltet, ein veritabler Bürgerkrieg mit undurchsichtigen Allianzen schillernder Akteure auf beiden Seiten entbrannt – und es sind, ein in der Tat seltsam anachronistisch anmutender Vorgang, mitten in Europa Staatsgebiete neu zugeschnitten worden.

Vorhersagen sind nun mal mit Karl Kraus gesprochen, besonders schwierig, besonders, wenn sie die Zukunft betreffen. Spricht dieses Scheitern nun gegen Arendt? Nein, eher für das von ihr nicht ohne Bitterkeit beschriebene Schicksal »des Intellektuellen«, der sich zu allem alles einfallen lassen kann (siehe S. 25 oben). Aber vor allem zeigt es die Fallstricke einer um den Kern ihres Denkens gebrachten Arendt, nämlich ihre wesentlich *kritische* Theorie der Moderne, wie sie beispielsweise in *On revolution* (Arendt [1963] 1974[2]) zum Ausdruck kommt. Im Vergleich zwischen Amerikanischer und Französischer Revolution führt sie für das *Gelingen* der einen – der Amerikanischen – und für das Scheitern der anderen – Französischen – nämlich im Unterschied zu *jener* gerade das Eingebunden-Sein *dieser* in ein historisches Kontinuum des Elends und der Gewalt in der kontinentalen Enge des »alten« Europas an. Die Abwesenheit der *sozialen Frage* in der Amerikanischen

---

für die Menschen an diesen Orten und ihr Handeln oder Verstehen hat, wäre anmaßend und kann seriös aufgrund einer stets faktischen Unkenntnis ihrer Situation auch nicht an ihrer statt oder gar für sie erfolgen – ihre konkret notwendige, da dem Medium inhärente, instrumentalisierende Inszenierung ist aber in einer bundesdeutschen Produktion für eine bundesdeutsche Öffentlichkeit selbstverständlich einer Bewertbarkeit unterworfen; und Israelkritik hat am Ort deutscher Verbrechen und in zweifellos interessierter Täternachfolge immer mehr als nur einen faden Beigeschmack (siehe S. 503 ff. unten).

Revolution aufgrund eines zu Befriedigung der Grundbedürfnisse praktisch unendlich kolonisierbaren Raumes hingegen erlaubte es erst, diese als *politische Revolution* zu führen: „Wo immer die Lebensnotwendigkeiten sich in ihrer elementar zwingenden Gewalt zur Geltung bringen, ist es um die Freiheit einer von Menschen erstellten Welt geschehen." (Ebd.: 75) Und gerade die Ukraine, 1917 gegründet, ist in ihrer Mittellage zwischen Großmächten einer solchen »elementar zwingenden Gewalt« seit jeher ausgesetzt – ihr Name bedeutet auf russisch bereits Grenzland. Im Zweiten Weltkrieg gehört sie dann zu jenen *Bloodlands* (Snyder 2013), in denen bereits das Überleben der Sowjetisierung bedeutete, sich im folgenden nationalsozialistischen Vernichtungskrieg den Deutschen als kommunistisch verdächtig zu machen, sofern man nicht ohnehin zur Vernichtung bereits bestimmt war – nur, um schließlich, nach der Befreiung durch die Rote Armee, erneut durch den einfachen Umstand, überlebt zu haben, der Kollaboration verdächtig gewesen zu sein. Und auch heute wird diese Region zwischen einer strategischen Osterweiterung der Europäischen Union und der nicht unbegründeten Sorge Russlands um den damit verbundenen Verlust eines traditionellen Einflussbereichs direkt vor den eigenen Grenzen zerrieben – „Mit anderen Worten, die Argumente des Nationalstaats haben die Argumente der Republik von vornherein überspielt und in den Hintergrund gedrängt." (Arendt [1963] 1974^2: 27)[64]

Es geht hier nicht darum, dass man hinterher immer schlauer ist, sondern am Umstand der Menschen auf dem Maidan und mit Arendt ist, wenn überhaupt, allenfalls zu erkennen, was es bedeuten kann, plötzlich in – in der eigenen politischen Biografie vielleicht nur ein, zwei Mal ereignishaft, dies aber mit Regelmäßigkeit, auftretenden – Ausnahmesituationen sich von den unmittelbaren Ereignissen selbst zur Entscheidung aufgefordert zu sehen, sich ein Urteil zu bilden – eben ohne zu »wissen« „wie es wirklich *ist*" und handelnd Verantwortung zu übernehmen, ohne zu wissen, wie es ausgeht:

64 Und die Berichterstattung in der Bundesrepublik? Gerade durch die Freiheitsrhetorik wird von realpolitischen Hegemonialansprüchen zwischen Machtblöcken abgelenkt. Währenddessen identifiziert sich auf den Straßen ein Teil völlig desintegrierter Beherrschter in »Mahnwachen für den Frieden« zu einer Opposition jenseits aller Vernunft (aber nicht ohne spezifische Rationalität, vgl. Wöhr 2015), die heute mit der AfD zum Teil schon in Parlamenten sitzt, mit Putin, weil sie die diesem eigentlich als Vorwurf zugeschriebenen Attribute des Autoritären – von Entscheidungskraft, Stärke und konsequentem Verfolg eigener Interessen – zum einen bewundern und zum anderen sich durch ihren kulturellen Antiamerikanismus für die ungewollte Befreiung vom Faschismus rächen können.

„Handeln! Handeln! Mutig, entschlossen, konsequent – das ist die verdammte Pflicht und Schuldigkeit der revolutionären Obleute und der ehrlich sozialistischen Parteiführer. Die Gegenrevolution entwaffnen, die Massen bewaffnen, alle Machtpositionen besetzen. *Rasch* handeln! Die Revolution verpflichtet. Ihre Stunden zählen in der Weltgeschichte für Monate und ihre Tage für Jahre. Mögen sich die Organe der Revolution ihrer hohen Pflichten bewußt sein!“ (Luxemburg [Dienstag, 7. Januar 1919] 2000[6] [1974]: 518)

Arendt aber taugt generell nicht zum Leitbild, um die von Oeftering (2012; siehe S. 47 oben) in Potsdam aufgeworfene Frage für diese Arbeit zu beantworten – insbesondere nicht in der Politischen Bildung, das „spezifische Moment […], das der *Heteronomie* im Begriff des Leitbildes, das Autoritäre, von außen willkürlich Gesetzte“ (Adorno [1966/1967] 2002[18] [1971]: 106 f.), steht in entscheidendem Widerspruch zur radikalen Unabhängigkeit des Denkens bei Arendt – durchaus in diesem Doppelsinn von Arendts Denken selbst und ihrem Begriff vom »Denken«.

Zur »Methode«

Einmal dämmert Abend wieder,
Nacht fällt nieder von den Sternen,
Liegen wir gestreckte Glieder
In den Nähen, in den Fernen.
Aus den Dunkelheiten tönen
Sanfte kleine Melodeien.
Lauschen wir uns zu entwöhnen,
Lockern endlich wir die Reihen.
Ferne Stimmen, naher Kummer –:
Jene Stimmen jener Toten,
Die wir vorgeschickt als Boten
Uns zu leiten in den Schlummer.

Arendt *W. B.* (1942)[65]

In einer Disziplin, in der »Theorien« und »Modelle« eingestandenermaßen zunehmend das Gleiche meinen (vgl. Weißeno 2015: 4), geht auch die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen den Gegenständen, die dieses – das Modell – naturwissenschaftlich exakt zu beschreiben beansprucht, jene – die Theorie – aber in den menschlichen Angelegenheiten überhaupt erst hervor-

65 Arendt [1942] 2015: 32.

bringt, verloren – und damit die Einsicht in das Politische selbst: „Wenn gerechnet wird, ist die Lage schon aussichtslos, weil die Rechnung zur Voraussetzung hat, daß ein Tag wie der andere ist, kennt man einen, kennt man alle." (Pohrt [1997] 2000[2]: 161)[66] Was für die dem Unterricht zugewandte Seite des Faches gilt, muss auch im Begründungszusammenhang sich widerspiegeln: „Politik ist kein Paukfach – eher ein Denkfach." (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 61)[67] Daher wird auch die hier gewählte Methode eine *denkerische* sein, denn folgenreich ist der Unterschied zwischen Modell und Theorie vor allem im Falle des Scheiterns, wie Litt unmissverständlich deutlich macht: Die Wirkung eines Irrtums ist eben „nicht die gleiche, ob er nun diesem oder jenem Bezirk der Wirklichkeit zugewandt ist. Sie ist eine andere, wenn er in einem Erkenntnisbemühen unterläuft, das sich auf die *außermenschliche* Wirklichkeit richtet – eine andere, wenn er die Erkenntnis jener Wirklichkeit verdunkelt, die durch den *Menschen* selbst und das von ihm Hervorgebrachte gebildet wird. In *jenem* Falle fragt die Wirklichkeit nicht danach, ob sie von dem ihr zugewandten Betrachter richtig oder falsch gesehen wird. Sie ist, was sie ist, sie verläuft,

66 Ähnlich Litt 1955, aber seltsam aktuell – mit Ausnahme vielleicht des wenig verhohlenen Antiamerikanismus, der zwar auch in der gegenwärtigen Bevölkerung auf fruchtbaren Boden fallen würde, aber im akademischen Betrieb sich eher – nicht weniger reflexartig jedoch – ins Gegenteil verkehrt hat: „Wiederum ein hübsches Beispiel: In Amerika ist man schmerzlich berührt von der Tatsache, daß die Zahl der Ehescheidungen sich so ungemein vermehrt hat. In einem Bericht lese ich dann die beruhigende Mitteilung, man habe ein glänzendes Mittel dagegen gefunden, man habe nämlich in den Lehrplänen der Universitäten eine Vorlesung eingeführt über die »Rechte Gestaltung der Ehe«, und der Erfolg dieser Vorlesung habe sich dann darin offenbart, daß laut unfehlbaren statistischen Nachweisen unter den jungen Menschen, die diese Vorlesung angehört hatten, späterhin die Zahl der Ehescheidungen erheblich geringer gewesen sei als im übrigen Amerika. Das ist, glaube ich, ein Musterbeispiel der Denkweise, die der technische Mensch zum Schaden seiner eigenen Lebenswirklichkeit nur allzu leicht entwickelt." (Litt 1955: 37)

67 Spätestens hier, im pädagogischen Verhältnis, gelangt die (natur-) wissenschaftliche Methode an ihre unhintergehbare Grenze: „Wer an Menschen handelt, auf Menschen wirkt, der handelt im Hinblick auf ein Gegenüber, das ihm nicht unterstellt, sondern grundsätzlich gleichgestellt ist. An der Verschränkung, durch welche Mensch und Mensch aufeinander bezogen sind, wird jeder Versuche zu Schanden, den Menschen in die Logik einer Wissenschaft einzufangen, die ihn zu einer der Selbstheit baren Sache herabsetzen müsste. […] Das Wissen, dessen es hier bedarf, ist nicht das Wissen um die »Mittel«, deren Einsatz den als »Zweck« visierten Erfolg gewährleistete – es ist die Einsicht in die Situation, in die das Handeln, Kraft unter anderen Kräften, ohne Garantie des Erfolges wagend eingreift." (Litt [1958] 1995: 133, 134)

wie sie verläuft, gleichgültig, wie sie sich im Kopfe des um sie Bemühten spiegelt. Sein Bemühen ist und bleibt ihr äußerlich. In *diesem* Fall ist der Irrtum, dem der denkende Geist zum Opfer fällt, selbst ein Teilvorgang innerhalb der Wirklichkeit, auf die dieser Geist sich richtet […]. In diesem Fall bleiben Wahrheit und Irrtum der Wirklichkeit, in deren Betrachtung sie statthaben, nicht äußerlich; sie gehen in ihr Getriebe ein, und zwar nicht als beiläufige Randbemerkungen, sondern als führende beziehungsweise verführende Impulse des Geschehens." (Litt [1954] 1995: 156)

Der Erfolg der (natur-) wissenschaftlichen Methode in den Sozialwissenschaften ist eine genuin moderne Erscheinung – wie auch die Sozialwissenschaften selbst erst eine des 20. Jahrhunderts sind. Denn der Erfolg der (natur-) wissenschaftlichen Methode musste sich erst an den physikalischen Gegenständen bestätigen, bevor sie, im Reflex auf die eigene Unfähigkeit, das Unwägbare und Uneindeutige der Moderne – die dank rasant voranschreitender Naturbeherrschung mit hervorzubringen diese selbst wiederum ihren kaum zu unterschätzenden Anteil hatte – zu ertragen und auszuhalten, – als Ausdruck und Folge des Misstrauens gegenüber dem eigenen Urteil – auch in den menschlichen Angelegenheiten Anwendung findet: „Statistik, d. h. die mathematische Manipulation der Wirklichkeit, war vor dem Anbruch der Neuzeit unbekannt". (Arendt [1958] 2003^2: 55)[68]

Gerade die Sicherheit, die die weltlose, widerspruchsfreie mathematische Reinheit verspricht, ist tückisch, was weiß man denn eigentlich, wenn nach Hattie (2009), die Bedeutung des Lehrers bei 30 Prozent liegt? (Vgl. Gruschka 2013: 3)[69] So relativiert Heller die Reichweite auch entschieden

68 Mit Horkheimer gesprochen: „Der Enthüllung bedürfen weniger die Gedanken, die vom Bestehenden sich entfernen, als die Tatsachen, auf die man sie beschränken will. Die physische Natur, die aus den dinghaft nicht mehr faßbaren, mikrokosmischen Teilen gebaut ist, erhärtet ihre Einheit durch die Intention auf Herrschaft; die Summe von Studien dagegen, die aus dem Material von Antworten bei Polls, aus Daten von Erhebungen im Betrieb, Erforschung kleiner Gruppen entstehen, spiegelt die Ohnmacht, die Welt auf Grund jener Herrschaft menschlich einzurichten. Zu meinen, die Tatsachen, die die Empirie sich herstellt und zusammenstellt, seien Elemente von Gesellschaft, ist Täuschung; sie sind Produkte der durch heteronome Interessen gelenkten Abstraktion." (Horkheimer 1959: 33)

69 Siehe auch: „Angesichts der Unzahl von Detailstudien zu Wirkungszusammenhängen des Unterrichts soll dann »evidenzbasierte« Metaforschung zeigen, was durchschnittlich sich bewährt hat. Die Auskünfte bedrücken mit ihrer Schlichtheit und Abgehobenheit von jedweder Möglichkeit, aus ihnen für die Praxis einen Nutzen zu ziehen. Man weiß danach,

nicht-ideologischer empirischer Zugänge, indem sie die einfache Gegenüberstellung zu *bewusst ideologischen* aufbricht und als erweitertes Kriterium das selbstreflexive Element der Entfetischisierung der gesellschaftlichen Oberfläche einführt: „Die in das »Fachliche« zurückgezogene Sozialwissenschaft ist nicht *unbedingt* fetischistischer als die bewußt ideologische. Bezeichnet sie eine Flucht vor Ideologien mit negativem Wertgehalt, so kann sie auch Protest gegen die Fetischisierung ausdrücken. Sobald sie sich jedoch als Ausgangspunkt der »Gegebenheit« von Struktur und Funktion der Gesellschaft bedient, dient ihre antiideologische Einstellung der *Festigung* der fetischisierten alltäglichen Betrachtungsweise mit wissenschaftlichen Methoden." (Heller [1970/1978] 2015[2]: 170) Und so unterstreicht auch die *Autorengruppe Fachdidaktik* – und zwar auf allen drei Ebenen: für den Gegenstand, seine Vermittlung im Unterricht (Anwendungsbezug im Verwendungszusammenhang) wie auch für die eigene Disziplin selbst (Begründungszusammenhang) – in aller gebotenen Deutlichkeit und unmissverständlich: „Es wäre ein Irrglaube, Politikunterricht könnte neutral und unparteilich sein, denn das widerspräche der Eigenart demokratischer Politik und der Eigenart der Sozialwissenschaften." (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 25)

All das spricht, wie auch bei Heller, sinnvollerweise nicht absolut gegen den „Wert der empirischen Sozialforschung als eines Mittels unbestechlicher Aufklärung des gesellschaftlichen Denkens, als eines der Entzauberung soziologischer Konstruktionen, welche die Beziehung zur tragenden Wirklichkeit eingebüßt haben." (Adorno et al. [1954] 1975: 359) Allein: „Ihre Zukunft dürfte nicht zuletzt davon abhängen, ob sie das kritische Bewußtsein ihrer selbst findet und aus jener ihrer aufklärerischen Funktion die ganze Konsequenz zieht." (Ebd.: 359) Dass eine Theorie ohne Empirie im hier verhandelten »harten« sozialwissenschaftlich-methodischen Sinne – im Unterschied zur »zarten«, siehe Anm. 2 oben – möglich sein können muss, ist die unterstellt gegebene Voraussetzung der hier angestellten Prolegomena. Aber eine derartig voraussetzungsvolle Empirie im aufgeklärten und aufklärerischen materiellen Sinn ist ohne Theorie sicher ausgeschlossen, das empirische Elend der Politischen Bildung ist insofern auch das Elend der Empirie in der Politischen Bildung, die anders als sie es beabsichtigt – und ganz anders, als es die Ethnomethodologie reflektiert – ohne eigene Theoriebildung »quick and dirty« (vgl. Knoblauch 2005) bleibt.

---

dass es vor allem auf den Lehrer und seine Kompetenzen ankommt. Der soll fachlich, sozial und didaktisch kompetent sein. Wer hätte das (nicht) gedacht?" (Gruschka 2011: 16 f.)

Das Paradigma der Autorengruppe kann auf eine Traditionslinie zurückgreifen, die bis zu den aus der sogenannten »didaktischen Wende« – die kein „Spezifikum der politischen Bildung“ (Sander [1997] 2005[3]: 22) war und auch von einer »sozialwissenschaftlichen Wende« begleitet wurde (vgl. Behrmann [2006a] 2009) – Ende der 1950er Jahre (vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 69; siehe S. 216 ff. unten), also noch recht jungen »Klassikern« einer genuinen Didaktik der Politischen Bildung, reicht und als Begriff Kurt Gerhard Fischer (siehe S. 237 ff. unten) zugeschrieben wird, der mit seiner Formulierung, „[d]ie Lehrgüter des Politischen Unterrichts sind – relativ – austauschbar“ (Fischer 1993: 19), „eine fachdidaktische Konsequenz aus der allgemeindidaktischen Diskussion um das exemplarische Prinzip der Stoffauswahl in den 50er Jahren […]“ (Grammes 2005: 41 f.) darstellt. In der von Fischer herausgegebenen und „besonders einflussreich[en]“ (vgl. Sander 2011b: 76) Schriftenreihe *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung* (Fischer 1975; auch: Fischer [1975] 1980[4]) stellt er sich der methodischen Frage *Wie ist Theoriebildung für politische Bildung möglich?* (Fischer 1975: 177-192). Darin hält er zunächst einmal fest, dass „Systematisierungen […] Versuche [sind], eine Ordnung herzustellen, die sowohl der Sache selbst als auch denen dienlich werden kann, die sich mit ihr auseinandersetzen wollen […]“ (ebd.: 185), schränkt jedoch ein, dass eine „so verstandene Theorien-Produktion […] nicht zu einem geschlossenen, womöglich zu einem endgültigen System führen“ (ebd.: 179 f.) kann und will.[70] »Wissenschaftlich« wird eine didaktische Theoriebildung im *Prozess* der »Verwissenschaftlichung« (siehe Anm. 70 unten) dadurch, dass „Aussagensequenzen auf ihre methodische Sauberkeit hin überprüft werden, daß sich der Theoretisierende permanent selbstkritisch, daß heißt vor allem: ideologiekritisch, überprüft, daß er seine Denkvoraussetzungen zu erkennen sich bemüht und die von ihm für notwendig gehaltenen als solche kenntlich

70 Fischer unterstreicht auch die disziplinäre *Eigenständigkeit*, die fachdidaktischer Theoriebildung zukommt: „Theorien der Politischen Bildung sind weder aus irgendeiner wissenschaftlichen Disziplin – *der* Politik-, *der* Erziehungswissenschaft, *der* Soziologie usw. – ableitbar noch sind sie Appendix irgendeiner von ihnen. Sie sind vielmehr Konstrukte des menschlichen Verstandes, in die außer wissenschaftlichem Bewußtsein des Theoretikers manches andere einfließt, das nur wenig oder gar nichts mit Wissenschaftlichkeit in einem verhältnismäßig strengen Wortsinn zu tun hat. […] Der Herstellung eines solchen Konstrukts ist als ein *Prozeß* der »Verwissenschaftlichung« einer Vielzahl von Intuitionen, Reflexionen, Kenntnissen und Erkenntnissen aus heterogenen Wissenschaften zu verstehen und zu betreiben.“ (Fischer 1975: 178)

macht, daß er schließlich den »Kategorischen Imperativ« der Werturteilsfreiheit angemessen ins Spiel bringt. Wenn eine Theorie nicht ohne Werturteile auskommen kann, wie dies für die der Politischen Bildung gilt, so besagt dies keineswegs die Suspendierung dieses »Kategorischen Imperativs«, auf daß ein jeder seine subjektiv hochgeschätzten Werturteile als Seins-Aussagen ein- und unterbringt. Die Zulassung solcher Narrenfreiheit würde – in abstracto – darauf hinauslaufen, daß es so viele Theorien gibt wie Theoretiker, womit das Gebot, Theorie herzustellen, ad absurdum geführt wäre". (Ebd.: 179) Im Lichte der fortschreitenden Versozialwissenschaftlichung der Politischen Bildung betrachtet, scheint es Fischer vor allem darum zu gehen, das hermeneutische Erbe einer in der Philosophie wurzelnden politischen Pädagogik (vgl. Behrmann [2006a] 2009: 176) einer rettenden Kritik zu unterziehen, denn auch für Fischer selbst ist die Erfahrung des Nationalsozialismus erkenntnisleitend (vgl. Sander 2011b: 77), wie er im gleichen Aufsatz transparent macht: „Meine Zuwendung zu diesem Denkbereich gründet in der Hoffnung, durch meine Bemühungen beizutragen, daß nach menschenmöglichem Ermessen alles getan werden sollte, um unseren Kindern und Enkeln – weiter wage ich in politicis nicht zu denken – erspart bleiben möge, was die Jugendzeit meiner Generation auf die eine oder andere Weise zur Hölle gemacht hat, anders gesagt: daß uns auf absehbare Zeit ein neuer »Rückfall in die Barbarei« erspart bleiben möge." (Fischer 1975: 180)

Hatte die Bildungsexpansion der 1970er Jahre (siehe Kapitel 2 unten) auch dazu geführt, dass vermutlich wirklich kein Interesse an soviel „*Theorien* wie es Theoretiker gibt" bestand, täte es heute – nach dem Pyrrhussieg der Versozialwissenschaftlichung, die in der Fachwissenschaft zu ihrer Selbstabschaffung als Gesellschaftswissenschaft und in der Politischen Bildung zur Kompetenzdebatte geführt hat (siehe Kapitel 3 unten) – vermutlich der Disziplin eher gut, wenn es auch nur annähernd so viele *Theoretiker* – und Theoretikerinnen – noch gäbe, wie Theorien. „Der theoretische Pluralismus zeigt sich […] darin, daß *verschiedene* Autoren mit *verschiedenen* Ansätzen sich an dieser öffentlichen Diskussion beteiligen […]. Theoretischer Pluralismus kann nun ernsthaft nicht vom einzelnen Autor verlangt werden". (Giesecke 1980: 65)

In der vorliegenden Abhandlung soll »methodische Sauberkeit« durch eine Verweis- und Belegpraxis lege artis gesichert werden; die »Angemessenheit« des »Kategorischen Imperativs der Werturteilsfreiheit« findet ihren Maßstab in der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der verhandelten »Tat-

sachenwahrheiten« im von Leibniz entliehenen arendtschen Sinne (vgl. Arendt [1964] 2000[2] [1994]: 330) – siehe auch die Clemenceau-Anekdote auf S. 17 oben. Bezogen auf die verhandelten *Vernunftwahrheiten* jedoch, soll hier gewissermaßen „Verbindlichkeit ohne System“ (vgl. Adorno [(1959-)1966] 2003[11]: 39) geübt werden, indem eingangs bereits (siehe *Zu dieser Arbeit*, S. 20 ff. oben) als »Denkvoraussetzung« im Sinne Fischers betont wurde, dass das »Sein« als exemplarisches vom »Sollen« des Werturteils einer *Didaktik der Moderne nach Motiven im Denken Hannah Arendts* her bestimmt wird, also, statt der Gefahr einer fahrlässigen Verwechslung, das Verhältnis von »Sein« und »Sollen« als jene politische *Meinung* (Haltung) – in all ihrer Ambivalenz – methodisch einbezogen ist, die – sich an der gegenwärtigen Erfahrung der Folgen eines *Verzichts* auf *Meinung* begründend – als konstitutiv für die Fachdidaktik angesehen wird: „Hannah Arendt beschäftigt sich nicht mit methodologischen Überlegungen, und bei den wenigen Anlässen, bei denen sie ihre eigene Arbeit charakterisierte, trug sie eher zu noch größerer Unklarheit bei.“ (Benhabib [2006] 2011[2]: 113)[71]

Damit soll eben *nicht* einem »Als-ob« oder zynischen »Spiel« das Wort geredet werden – dafür ist die Sache, und das Anliegen, das Fischers entspricht, zu ernst, sondern der Versuch unternommen, sich der die Bewohnbarkeit der Welt final bedrohenden Dehumanisierung in der totalen Überformung der sozialen Welt durch die nicht mehr bloß in der »Wissenschaft« eingehegte »wissenschaftliche Methode« – vulgo: die Durchrationalisierung aller Lebensbereiche (siehe S. 44 oben) – *denkerisch* zumindest temporär sich zu entziehen, in einer Art und Weise, wie es Marie-Louise Knott in ihrem Bändchen über das *Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt* be-

71 Indem vor allem der Bruch, den der nationalsozialistische Genozid auch für das wissenschaftliche Selbstverständnis bedeutet, markiert wird: „Jede Wissenschaft gründet notwendigerweise auf einigen unausgesprochenen Grundannahmen. Diese Axiome fallen nur dann in sich zusammen, wenn gänzlich unerwartete Phänomene auftreten, die sich mit dem vorhandenen Begriffssystem nicht mehr verstehen lassen. Diese Regel gilt auch für die Sozialwissenschaften mit ihren während der letzten hundert Jahre entwickelten Methoden. Im folgenden soll die These erläutert werden, daß die Einrichtung der Konzentrations- und Vernichtungslager, die inneren Verhältnisse dieser Lager wie ihre Funktion im Terrorapparat totalitärer Regime, höchstwahrscheinlich jenes unvorhergesehene Phänomen darstellen, welches eine der gegenwärtigen Gesellschaft und Politik angemessene Sicht der Dinge blockiert. Es zwingt Sozialwissenschaftler und Historiker, ihre bislang nicht in Frage gestellten Grundannahmen über den Lauf der Welt und über das menschliche Verhalten zu überdenken.“ (Arendt [1950] 2014[2] [1989]: 7)

schreibt: „Vieles muss aus den Verstrickungen gelöst, umstritten und neu erstritten werden. Diese aus Schock und Verstörung geborenen Handlungen des »Verlernens« sind denkerische Aufbrüche: Im *Lachen* unterbricht sich das lähmende Entsetzen aus der Begegnung mit dem Phänomen Adolf Eichmann; durch tätiges *Übersetzen* – als Denkbewegung – wird das Leid der Emigration und der Fremdheit gewendet in eine »Unbekümmertheit des Paria«, der, da er nicht in gleichem Maße in die sozialen Realitäten des Ankunftslandes verstrickt ist, in der Fremde einen freieren Blick schweifen lassen kann. Im *Verlernen des Verzeihens* geht es pars pro toto um den verzweifelten Kampf, sich Bilder und Begriffe auszutreiben, deren überlieferter Sinn und deren tradierte Bedeutung am Denken hindern; und mit dem Mittel des *Dramatisierens* kann der Text selbst zur Bühne werden. So erhalten die Menschen, die drohen, zu Marionetten des Sozialen zu werden, verlässliche Orte, ihre »personale Einzigartigkeit« zu offenbaren." (Knott 2011: 9)[72] – *Storytelling* (siehe S. 24 oben).[73]

Für Arendt ist »Methode« vor allem »fragmentarische Geschichtsschreibung«, „für die Walter Benjamin ihr wichtigstes Vorbild war. […] Ein solcher »fragmentarischer« Ansatz zur Geschichte würde ein Erinnern im Sinne eines schöpferischen Akts des erneuten Durchdenkens und der Wiederaneignung der Vergangenheit beinhalten, auf ähnliche Wiese, wie ein Sammler oder ein Künstler vorgehen würde." (Benhabib [2006] 2011[2]: III)[74] Denn

72 Jene „Unbekümmertheit des Paria" zeigt sich auch im Interview mit Günter Gaus: „Ich hatte sowieso die Absicht, zu emigrieren. Ich war sofort der Meinung: Juden können nicht bleiben. Ich hatte nicht die Absicht, in Deutschland sozusagen als Staatsbürger zweiter Klasse herumzulaufen, in welcher Form auch immer. Ich war außerdem der Meinung, daß die Sachen immer schlimmer werden würden. Trotzdem bin ich schließlich nicht auf eine so friedliche Weise abgezogen. Und ich muß sagen, ich verspürte darüber eine gewisse Befriedigung. Ich wurde verhaftet, musste illegal das Land verlassen […], ich hatte sofort eine Befriedigung darüber. Ich dachte, wenigstens habe ich etwas gemacht! Wenigstens bin ich nicht unschuldig. Das soll mir keiner nachsagen!" (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 48)

73 Was an Arendt »unwissenschaftlich« ist, wird in der vorliegenden Abhandlung also »wissenschaftlich« dadurch, dass der für Arendts denkerisches Weltverhältnis bedeutsame Benjamin – und damit seine Kritik an Wissenschaftlichkeit, siehe Anm. 75 unten – auch hier methodisch »sauber« zugrunde gelegt wird. Eine Kritik an der »Unwissenschaftlichkeit« trifft also entweder Benjamin, damit nicht den Verfasser – oder verfängt nur insofern, als sie nachweist, dass die angegebene Methode eben gegen Benjamins Intention verstößt.

74 „Nach dem Bruch mit der Tradition [siehe Anm. 71 oben, S.R.] konnte man sich der Vergangenheit nicht mehr mit der Absicht nähern, frühere Einsichten in heutige Weisheit zu überführen. Man hatte sich die Menschheitsgeschichte vielmehr wie Sedimente vorzu-

„[w]as an Benjamin so schwer zu verstehen war, ist, daß er ohne ein Dichter zu sein, *dichterisch dachte* […]" (Arendt [1968b] 2001: 199). Was das bedeutet, wird deutlich im erkenntnistheoretischen Konvolut seines Fragment gebliebenen Passagenwerkes: „In den Gebieten, mit denen wir es zu tun haben, gibt es Erkenntnis nur blitzhaft. Der Text ist der langnachrollende Donner" (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 570 [N 1,1]); im „Jetzt der Erkennbarkeit" als „Augenblick des Erwachens." (Ebd.: 608 [N 18, 4]) Benjamins Suchbewegungen bringen den Flaneur und Kritiker auch zu der Einschätzung, Marxist zu sein, doch nicht nur für Arendt dürfte er wohl „der seltsamste Marxist gewesen sein, den diese an Seltsamkeiten nicht arme Bewegung hervorgebracht hat" (Arendt [1968b] 2001: 194), auch der gemeinsame Freund Scholem versucht, ihm das auszureden.[75]

---

stellen, wie Ablagerungen aus sprachlichen und begrifflichen Schichten. Gerade in den Augenblicken des Bruchs, der Verschiebung und Verwerfung legte die Begriffsgeschichte selbst Zeugnis ab von den tieferliegenden tektonischen Verschiebungen, die unter der Oberfläche des sichtbaren Ereignisverlaufs vor sich gehen." (Benhabib [2006] 2011[2]: III) „Andererseits", fährt Benhabib fort, „sind Arendts Überlegungen von dem phänomenologischen Versuch beeinflußt, einen ursprünglichen Zustand der Phänomene freizulegen, der ihr Wesen offenbart. […] Das philosophische Denken wird so zu einer Übung in mimetischem Erinnern oder in heideggerianischer Begrifflichkeit darin, den Wesen zu gestatten, sich »zu vergegenwärtigen«." (Ebd.) Hiergegen ist jedoch einzuwenden, dass dieses »Ursprüngliche« bei Arendt in seiner Historizität nur als das »Vorhergegangene« begriffen wird und nicht als das »Eigentliche«.

75 Benjamin schreibt Scholem am 7. März 1931: „Dies habe ich dem Herausgeber der »Neuen Schweizer Rundschau« auf seinen Artikel »Kapitalismus und schöne Literatur« – eine Rezension der gleichnamigen Schrift von Brentano – geschrieben. Der Artikel wurde mir mit dem Motto »Dic, cur hic?« zugesandt." (Benjamin [Samstag, 7. März 1931b] 1998: 21) Im angeführten Schreiben an Rychner formuliert er eine scharfe Kritik am »Wissenschaftsbetrieb«: „[U]m mich früh und deutlich gegen die abscheuliche Öde dieses offiziellen und inoffiziellen Betriebs abzugrenzen, hat es nicht marxistischer Gedankengänge bedurft […]. Wie weit gerade eine strenge Beobachtung der echten akademischen Forschungsmethoden von der heutigen Haltung des bürgerlich-idealistischen Wissenschaftsbetriebs abführt, darauf hat mein Buch »Ursprung des deutschen Trauerspiels« [Benjamins zurückgezogene Habilitationsschrift, S.R.] die Probe gemacht, indem es von keinem deutschen Akademiker irgend einer Anzeige ist gewürdigt worden." (Benjamin [Samstag, 7. März 1931] 1998: 18) Und er hält kategorisch fest, dass es von seinem „sehr besonderen sprachphilosophischen Standort aus es zur Betrachtungsweise des dialektischen Materialismus eine – wenn auch noch so gespannte und problematische – Vermittlung gibt, zur Saturiertheit der bürgerlichen Wissenschaft aber garkeine [sic]. […] [I]ch habe nie anders forschen und denken können als in einem, wenn ich so sagen darf, theologischen Sinn – nämlich in Gemäßheit der talmudischen Lehre von den neunundvierzig Sinnstufen jeder Thorastelle. Nun: *Hierarchien des Sinns* hat meiner Erfahrung nach die abgegriffenste

Für die vorliegende Abhandlung jedoch ist unbeschadet dessen – vermutlich sogar genau deshalb – ein methodischer Bezug auf Benjamin geboten, weil er nicht nur in seiner bereits eingeführten (siehe S. 37 oben) Ablehnung »zeitloser Wahrheit« in der Figur des »Zeitkerns«, „welcher im Erkannten und Erkennenden zugleich steckt“ (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 578 [N 3, 2])[76], in hohem Maße zu legitimieren verhilft, was ihre Absicht ist, sondern auch darin, dass „alles, was man gerade denkt[,] einer Arbeit, an der man steht, um jeden Preis einverleibt werden muß. Sei es nun, daß darin ihre Intensität sich bekundet, sei es, daß die Gedanken von vornherein ein Telos auf diese Arbeit in sich tragen. So ist es auch mit dem gegenwärtigen, der die Intervalle der Reflexion, die Abstände zwischen den höchst intensiv nach außen gewandten, wesentlichsten Teilen dieser Arbeit zu charakterisieren und zu behüten hat“ (ebd.: 570 [N 1, 3]); „[d]iese Arbeit muß die Kunst, ohne Anführungszeichen zu zitieren, zur höchsten Höhe entwickeln. Ihre Theorie hängt aufs engste mit der der Montage zusammen.“ (Ebd.: 572

---

kommunistische Platitüde [sic] mehr als der heutige bürgerliche Tiefsinn, der immer nur den einen der Apologetik besitzt.“ (Ebd.: 18, 19 f.) [Im Passagenwerk vermerkt er zum »theologischen Sinn«: „Mein Denken verhält sich zur Theologie wie das Löschblatt zur Tinte. Es ist ganz von ihr vollgesogen. Ginge es aber nach dem Löschblatt, so würde nichts, was geschrieben ist, übrig bleiben.“ (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 588 [N 7 a, 7])] Scholem antwortet auf Benjamins Leidenschaft lakonisch: „Seitdem ich mehr oder weniger umfangreiche Proben jener Betrachtung von Angelegenheiten des Schrifttums im Geist des dialektischen Materialismus aus Deiner Feder kenne, befestigt sich in mir auf eine klare und bestimmte Weise die Einsicht, daß Du in dieser Produktion auf selten intensive Art Selbstbetrug begehst […]. Denn daß Deine Dialektik nicht die des Materialisten ist, der Du sie anzunähern strebst […], das würde sich in dem Moment mit eindeutiger, ja feindseliger Klarheit, explosiv herausstellen, wenn Du (nichts leichter als das!) als typischer Konterrevolutionär und Bourgeois, wie es nicht ausbleiben könnte, von Deinen Mitdialektikern entlarvt werden würdest. Solange Du nämlich für Bürger über Bürger schreibst, wie jetzt, kann es dem echten Materialisten ganz gleich, ich möchte sagen: schnuppeegal, sein, ob Du Dich der Illusion hinzugeben wünscht, mit ihm einig zu sein […]. Das sichere Mittel, die völlige Wahrheit meiner Ansicht nachzuweisen, nämlich den Eintritt in die KPD, kann ich Dir freilich nur ironisch empfehlen.“ (Scholem [Montag, 30. März 1931] 1998: 27-29) Benjamin gibt jedoch vor, sich von Scholem nicht zur Polemik hinreißen zu lassen, sondern ist „entschlossen, unter allen Umständen meine Sache zu tun, aber nicht unter jedem Umstand ist diese Sache die gleiche. Sie ist vielmehr eine Entsprechende. […] Es fehlt mir doch im Traume nicht ein, Unfehlbarkeit, ja auch nur Richtigkeit in anderm Sinne, als dem des notwendig, des symptomatisch, des produktiv Falschen von ihr zu behaupten.“ (Benjamin [Freitag, 17. April 1931] 1998: 24)

76 „Das ist so wahr, daß das Ewige jedenfalls eher eine Rüsche am Kleid ist als eine Idee.“ (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 578 [N 3, 2])

[N 1,10]) Wobei selbstverständlich in der vorliegenden Arbeit (als Qualifikationsschrift) es nicht um die »Kunst, ohne Anführungszeichen zu zitieren« gehen kann, sondern vor allem um das Moment der Montage – nicht umsonst wird hier den Stimmen der verhandelten Denkerinnen und Denker weiter Raum in Form von Originalzitaten eingeräumt.

Zu den in der Einleitung von Arendt ausgehenden oder zu Arendt führenden Vorbemerkungen und Positionierungen (siehe *Zu dieser Arbeit*, S. 20 ff. oben) gibt es große Schnittmengen mit Benjamin, sei es das Verstehen-Wollen der Moderne als Epoche (siehe S. 15 ff. oben)[77], das aus dem Verdacht, dass das Barbarische in der Kultur selbst angelegt ist (siehe S. 21 oben)[78], abgeleitete Primat der Kritik (siehe S. 31 ff. oben)[79], das Ereignishafte von Arendts Begriff des Politischen (siehe S. 38 oben)[80] oder schließlich, dass die Katastrophe bereits *ist*, dass es so weitergeht (vgl. Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 592 [N 9 a, 1]; die Moderne als Gewaltverhältnis, siehe S. 57 oben).[81]

---

77 „Der historische Materialismus muß das epische Element der Geschichte preisgeben. Er sprengt die Epoche aus der dinghaften »Kontinuität der Geschichte« ab. Er sprengt aber auch die Homogenität der Epoche auf. Er durchsetzt sie mit Ekrasit, d. i. Gegenwart." (Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 592 f. [N 9 a, 6])

78 „Die Barbarei steckt im Begriff der Kultur selbst: als dem von einem Schatze von Werten, der unabhängig zwar nicht von dem Produktionsprozeß, in welchem sie entstanden, aber unabhängig von dem, in welchem sie überdauern, betrachtet wird. Sie dienen auf diese Weise der Apotheose des letz<t>ern <?>, wie barbarisch der immer sein mag." (Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 584 [N 5 a, 7])

79 „Für den materialistischen Historiker ist es wichtig, die Konstruktion eines historischen Sachverhalts aufs strengste von dem zu unterscheiden, was man gewöhnlich seine »Rekonstruktion« nennt. Die »Rekonstruktion« in der Einfühlung ist einschichtig. Die »Konstruktion« setzt die »Dekonstruktion voraus. […] Die materialistische Geschichtsdarstellung führt die Vergangenheit dazu, die Gegenwart in eine kritische Lage zu bringen." (Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 587 [N 7, 7], 588 [N 7a, 5])

80 „Es ist das Eigenste der dialektischen Erfahrung, den Schein des Immer-Gleichen, ja auch nur der Wiederholung in der Geschichte zu zerstreuen. Die echte politische Erfahrung ist von diesem Schein absolut frei." (Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 591 [N 9, 5])

81 „Dialektiker sein heißt den Wind der Geschichte in den Segeln zu haben. Die Segel sind die Begriffe. Es genügt aber nicht, über die Segel zu verfügen. Die Kunst, sie setzen zu können, ist das Entscheidende." (Benjamin [(1927-1940)] 1992^2 [1983]: 592 [N 9, 8]) Angesichts des »Sturms der Geschichte« im Angelus Novus (siehe S. 442 unten) ist dies mehr als bloß eine maritime Metapher, sondern ein drastisches Bild, ähnlich: „Der Begriff des Fortschritts ist in der Idee der Katastrophe zu fundieren. Daß es »so weiter« geht, *ist* die Katastrophe. Sie ist nicht das jeweils Bevorstehende[,] sondern das jeweils Gegebene.

Der Bezug auf »Methode« bei Benjamin ist hierbei – ganz benjaminisch –, nicht zwingend einer *auf* Benjamin, sondern auch eher *mit* Benjamin, zeichnet sich wissenschaftliche Methode doch für ihn „dadurch aus, daß sie zu neuen Gegenständen führend, neue Methoden entwickelt. Genau wie Form in der Kunst sich dadurch auszeichnet, daß sie, zu neuen Inhalten führend, neue Formen entwickelt. Eine, nämlich *nur* eine Form hat ein Kunstwerk, eine, nämlich nur *eine* Methode hat eine Abhandlung nur von außen.“ (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 591 [N 9, 2]; vgl. ebd.: 593 [N 10, 1])

So Strindberg – in »Nach Damaskus«? –: Die Hölle ist nichts, was uns bevorstünde – sondern dieses Leben hier.“ (Ebd.: 592 [N 9 a, 1])

„Die Waffe der Kritik kann allerdings die Kritik der Waffen nicht ersetzen, die materielle Gewalt muß gestürzt werden durch materielle Gewalt, allein auch die Theorie wird zur materiellen Gewalt, sobald sie die Massen ergreift. Die Theorie ist fähig, die Massen zu ergreifen, sobald sie ad hominem demonstriert, und sie demonstriert ad hominem, sobald sie radikal wird. Radikal sein ist die Sache an der Wurzel fassen. Die Wurzel für den Menschen ist aber der Mensch selbst. Der evidente Beweis für den Radikalismus der deutschen Theorie, also für ihre praktische Energie, ist ihr Ausgang von der entschiedenen positiven Aufhebung der Religion. Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, daß der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist, Verhältnisse, die man nicht besser schildern kann als durch den Ausruf eines Franzosen bei einer projektierten Hundesteuer: Arme Hunde! Man will euch wie Menschen behandeln! Selbst historisch hat die theoretische Emanzipation eine spezifisch praktische Bedeutung für Deutschland. Deutschlands revolutionäre Vergangenheit ist nämlich theoretisch, es ist die Reformation. Wie damals der Mönch, so ist es jetzt der Philosoph, in dessen Hirn die Revolution beginnt."

Marx *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (1844)[82]

82 Marx [1844] 1956 ff. [1981]: 385.

2 Stationen der Politischen Bildung in »Deutschland« nach 1945

Hinführung

„Politische Bildung ist immer im Zustand und in den Bewegungen der Politik und der Gesellschaft verankert." (Massing 2011: 120) – Mit anderen Worten: Die Stationen der Disziplinengeschichte re-flektieren im Wortsinne des »Zurückspiegelns« zugleich auch die Stationen der gesellschaftlichen Entwicklung. (Vgl. Sander [1997] 2014[4]) Das ist einerseits *trivial* – warum sollte ein gesellschaftlicher Teilbereich auch von den Entwicklungen der Gesamtgesellschaft ausgenommen sein? –, liegt andererseits aber *systematisch* auch im Gegenwartsbezug politischer Bildung, der ihr überhaupt erst die Gegenstände liefert, begründet. *Politisch* jedoch spiegeln sich im disziplinären Diskurs so selbstverständlich auch die problematischen Aspekte politischer Wirklichkeit, wo eine Entsprechung von Fachlichkeit und Gegenstandsbereich sich scheinbar unvermittelt und urwüchsig einstellt, politische Bildung also Gefahr läuft, die herrschenden Verhältnisse ungebrochen und blind zu legitimieren. „Pädagogische Theorieentwürfe zur politischen Bildung bewegen sich ebenso wie das Alltagsbewußtsein der Lehrer nicht in einem Raum jenseits von Geschichte, Gesellschaft und Politik. Sie sind Teil der »geistigen Situation ihrer Zeit« und als solcher mannigfach geprägt von den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen, in denen sie stehen und auf die sie sich beziehen. […] Es wäre jedoch ein Kurzschluß, aus dieser Tatsache zu folgern, daß wissenschaftliche Theorieansätze zur politischen Bildung nur als abhängige Variablen gesellschaftlich-politischer Interessenkonstellationen oder gar allein als Funktion politischer Ziele zu verstehen sind." (Sander [1991] 1992[2]: 6 f.) Es unterliegt wohl dennoch nicht jener Kurzschlüssigkeit, festzuhalten: Als historisch genuin bundesdeutsche Veranstaltung bezieht sich das Projekt *Politische Bildung* dabei auch nicht nur abstrakt auf »Gesellschaft«, sondern konkret auf die der Bundesrepublik in der Nachfolge der Tätergesellschaft »Deutschlands«. Dies im doppelten Sinne: als Raison d'Être – „Wo ein Verbot vorliegt, muß ein Begehren dahinter sein

[…]“ (Freud [1912-1913] 2005[9]: 121) – des (durchaus hilflosen) Versuchs einer abgrenzenden Überwindung, aber eben auch mit dem Beharrungsvermögen von Mentalitäten und den vielfältigen Schicksalen ihres Fortwirkens (vor allem in Form zum Teil mehrfach vermittelter Abwehraffekte) bis heute belastet.

Denn überhaupt nicht blind, sondern intentional ist die Legitimationsfunktion insofern *selbst-verständlicher* Bestandteil (daher deskriptiv klein geschriebener) *politischer Bildung* in der zunächst latenten, dann manifesten Weltkriegsgesellschaft am Vorabend des endgültigen Endes der »konstitutionellen Monarchie« in den ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts gewesen: „Wer dieses Volk näher kennt, der kotzt!“, schreibt der 1940 im KZ Buchenwald ermordete spätere KPD-Abgeordnete Werner Scholem (Hoffrogge 2014: 78) im Sommer 1916 an seinen Bruder Gershom.

Trotz vereinzelter Einsprüche fügt sich die Legitimierungsfunktion politischer Bildung ungebrochen auch in den völkischen Opferdiskurs der 1920er Jahre und wird konsequent zu Ende geführt in der Gemeinschaftsrhetorik des faschistischen Friedenswillens der 1930er und der Vernichtungs-»Politik« der 1940er Jahre. „Das gemeinsame Muster dieser Aufgabenbestimmungen für politische Bildung ließe sich abkürzend als »Herrschaftslegitimation« bezeichnen: Ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand soll im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt werden. Diffamierung oppositioneller politischer Positionen, Verzerrung und Verfälschung historischer Prozesse und manipulative Festlegung der Lernenden auf vorgegebene weltanschauliche Sichtweisen sind wichtige »Stilmittel« einer solchen herrschaftslegitimierenden politischen Bildung.“ (Sander [1997] 2005[3]: 15)

Dies also ist die »deutsche« Vorgeschichte einer als besonderen und daher nicht nur als Eigenname sinnvollerweise groß geschriebenen *Politischen Bildung*, wie sie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik konzeptioniert werden sollte und „als eigenes Fach mit eigenen Lehrplänen erst unter gesellschaftlichen und politischen Bedingungen sich etablieren kann, unter denen es primär nicht mehr auf Loyalitätserzeugung, sondern auf Urteilsbildung ankam. Nicht, dass die staatliche Schulpolitik in den Ländern der Bundesrepublik […] mit ihren Lehrplänen für die Fächer politischer Bildung nicht auch auf die Herstellung von Loyalität zielte; doch

unter demokratischen Bedingungen ist Loyalität ohne Verwirklichung bürgerlicher Teilhabe kaum zu haben." (Steffens [2007] 2010[2]: 111)[83]

In seinem an vormalige Staatsbürgerkunde-Lehrkräfte aus der ehemaligen DDR adressierten Überblick über *drei didaktische Konzeptionen* in der *Kleinen Reihe*, nimmt Walter Gagel (vgl. Gagel [1991] 1994[2]: 34 f.) Anfang der 1990er Jahre folgende Periodisierung dieser bundesdeutschen Politischen Bildung vor (ähnlich beispielsweise Eierdanz 2012):

- „Re-education (1945-1949)
- Philosophisch-pädagogische Grundlegung der PB (1949-1964)
- Sozialwissenschaftliche Orientierung der PB (1960-1970)
- Systematisierungen: Die didaktischen Konzeptionen 1970-1985
- Rezeption der Curriculumtheorie (1970-1975)
- Wende zur Lebenswelt und zur Unterrichtspraxis seit 1977 (»Theoriemüdigkeit«)"

Politik- und erinnerungsgeschichtlich korrespondieren diese Stationen der Disziplinengeschichte mit einer Entwicklung der Gesellschaft, die nach einer vermeintlichen »Stunde Null« zunächst einmal aktiv vergessen will und ihre Taten schlicht verleugnet (1950er Jahre), schließlich unter Rechtfertigungsdruck gerät (1960er Jahre) und alsbald einen Schlussstrich herbeisehnt (1970er Jahre) (vgl. Ahlheim 2014: 33 f.), bevor sie in den 1980er Jahren als »Vergangenheitsbewältigungsweltmeister« reüssiert. „Nach 1990 hat sich der als »Erinnerungskultur« bezeichnete Modus des Geschichtsbezugs zu einem staatstragenden Element im Selbstverständnis und in der internationalen Repräsentation der Bundesrepublik entwickelt." (Messerschmidt 2015: 44)[84] – Und so kann sich nach dem Zusammenschluss zweier Teilstaaten aus

83 Idealtypisch unterscheidet Sander (vgl. Sander [1997] 2005[3]: 20) unter den historischen Funktionen politischer Bildung zwischen »Herrschaftslegitimation« und »Mission«, in Abgrenzung zu »Mündigkeit« als Aufgabe gegenwärtiger Politischer Bildung. „Nun ist es allerdings nicht so, dass eine solche politische Bildung keinen herrschaftslegitimierenden und missionarischen Charakter hätte; auch die gegenwärtige politische Bildung möchte in eine bestimmte Ordnung integrieren und einen Beitrag zur Verbesserung der bestehenden Verhältnisse leisten. Durch die Orientierung am Leitziel der Mündigkeit kommt es allerdings zu einer entscheidenden Akzentverschiebung". (Oeftering 2013: 43)

84 Nach dem Motto: „Wenn schon die Erinnerung an Auschwitz nicht zu vermeiden und stets auch mit der Frage nach der »Seriosität« des (Handels-)Partners Deutschland verbunden ist, dann lassen wir uns eben auf Gedenkstätten und durchaus auch […] auf Gedenkrouti-

der Erbmasse des Nationalsozialismus in den 1990ern wieder in neuer »deutscher« Normalität eingeübt werden, die seit der Jahrtausendwende vor allem eine Normalität von – daher zunächst tendenziell eher innenpolitisch die Öffentlichkeit konditionierend als militärisch relevanten – Auslandseinsätzen der Bundes-»Wehr« ist. Denn die eigentliche Stärke »deutscher« Normalität zeigt sich erst in der neomerkantilistischen Strategie in den Finanzkrisen der gegenwärtigen Dekade, in der der Standort »Deutschland« als unbestreitbarer Hegemon der Europäischen Union (vgl. Konicz 2015), wie es im Jargon von Korpsstudenten heißt, »fröhliche Urständ« feiert.[85]

Nun ist aber ein »deutscher Mensch« jemand, „der keine Lüge aussprechen kann, ohne sie selbst zu glauben." (Adorno [1945] 2002[4] [1951]: 199) Eine am demokratischen Anspruch sich messende und deshalb groß geschriebene *Politische Bildung* hat daher „einen umso schwereren Stand, je weniger sie an sichtbare und die Öffentlichkeit prägende Vorbilder anknüpfen kann." (Breier 2005: 85)[86]

Im Folgenden sollen diese beiden Entwicklungsstränge, die politisch-kulturelle Geschichte der Bundesrepublik wie die Disziplinengeschichte der Politischen Bildung, chronologisch nachvollzogen werden, aber selbstverständlich nicht, »wie es wirklich war«, denn „Geschichte kann man nicht einfach nacherzählen. Sie stellt immer eine Art Rekonstruktion im gegenwärtigen Bewusstsein dar. Daher ist es erforderlich, die *Prinzipien der Rekonstruktion* offen zu legen." (Gagel [1994] 2005[3]: 18)[87] Es soll in diesem Kapitel um

---

nen gegen die unbequeme Vergangenheit ein. Opportunismus wird so ein wichtiges »Gedenk«-Motiv". (Ahlheim 2014: 40 f.)

85 „Man sollte nicht vergessen, daß der Slogan von einem Vereinten Europa sich sogar dann noch als erfolgreichste Propagandawaffe der Nazis erwies, als unmißverständlich klar war, daß es sich dabei nur um ein von den Deutschen beherrschtes Europa handeln würde. Im ausgelaugten und von nationalistischen Regierungen zerrissenen Nachkriegseuropa wird dieser Slogan kaum an Kraft einbüßen." (Arendt [1945] 2014[2] [1989]: 47 f.)

86 So kann Joachim Hohmann (1985) auch mit Recht gegen das *Elend politischer Bildung* polemisieren, wonach *Konservatismus, Nationalismus und Faschismus als Quellen staatsbürgerlicher Erziehung in westdeutschen Schulen* dienen. „Der Hinweis Hohmanns auf die NS-Vergangenheit Wilhelms und anderer westdeutscher Pädagogen wird", unterstreicht Sander, auch „nicht dadurch falsch, dass Hohmanns Auseinandersetzung mit der politischen Bildung nach 1945 mehr von politischer Polemik als von wissenschaftlicher Analyse geprägt war." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 120, Anm. 14)

87 In einer weniger »sozialwissenschaftlichen« Variante: „Von dieser Seite betrachtet, ist er [der Geschichtsschreiber, S.R.] selbstthätig, und sogar schöpferisch, zwar nicht indem er

einen Orientierungsrahmen gehen, der leisten soll, was Negt ([2010] 2011[2]: 42) mit Luhmann als »*Komplex*[itäts]*reduktion*« bezeichnet: „die Konzentration auf einen *politisch* so zugespitzten Sachverhalt, dass er aus seiner Einseitigkeit, und gerade aus seiner Einseitigkeit, Brennstoff für öffentlichen Zwist liefert. Wenn das ein produktiver öffentlicher Streit sein soll, dann setzt er ein begründetes Koordinatensystem voraus, in dem es eindeutige Zeit- und Raumachsen gibt.“ Insbesondere die kursorische Hinführung der Entwicklungslinien bis 1945 nimmt hierbei immer wieder kommentierenden Bezug auf Wolfgang Sanders *Kleine Geschichte der politischen Bildung* (Sander [(2003) 2004] 2013[3]) in der Unterstellung, dass gerade Kompaktdarstellungen wie diese eine breitere Rezeption erfahren und daher für die praktische Ausbildung eines fachlichen Selbstverständnisses maßgeblich sind. Dabei vernachlässigt die durchgängig vor allem auf das Kritische bezogene Darstellung die Würdigung des Gelungenen und bei der Lektüre Hilfreichen, auf das der Verfasser in seiner Urteilsbildung angewiesen war und ist – ob jedoch der Umkehrschluss, dass das Nicht-Kritisierte damit immer auch gleich Gelungenes sei, zulässig ist, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Es geht also darum, „kritisches Bewußtsein gegenüber unserer Tradition zu provozieren“ (Fischer 1970: 9), wie Kurt Gerhard Fischer (siehe S. 237 ff. unten) in der Einleitung des mit Rolf Schmiederer (siehe S. 304 ff., 327 ff. unten) herausgegebenen Quellenbandes *Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der »Staatsbürgerlichen Woche« 1923* beansprucht, wenn er konstatiert: „Ernsthafte, ideen- und realitätskritische Geschichtsbetrachtung der Politischen Bildung in Deutschland ist bisher nur in Ansätzen geleistet. So notwendig sie wäre, um unseren heutigen Standort klarer zu erkennen, so wenig entspricht sie offenbar vorherrschenden Interessen.“ (Ebd.: 8 f.) Die für seine Kritik als „gängige und einleuchtende Vorstellung“ hier zugrunde gelegten vier Phasen der Geschichte politischer Bildung in »Deutschland«: „Die ersten Anstrengungen im Kaiserreich, […] daraus hervorragend all das, was Georg Kerschensteiner schrieb und sagte – Der »Neubeginn« der Staatsbürgerlichen Erziehung im Zusammenhang mit dem staatlichen »Neubeginn« der Republik von Weimar und auf der Grundlage der neuen, republikanisch-demokratischen Reichsverfassung von Wei-

---

hervorbringt, was nicht vorhanden ist, aber indem er aus eigner Kraft bildet, was er, wie es wirklich ist, nicht mit bloßer Empfänglichkeit wahrnehmen konnte. Auf verschiedene Weise, aber eben so wohl, als der Dichter, muß er das zerstreut Gesammelte in sich zu einem Ganzen verarbeiten.“ (Humboldt [1820/21; 1822] 2011 [1841]: 2 f.)

mar – Die Zeit der »nationalsozialistischen Erziehung« und pseudo-ideologischen Politisierung von Schule und Bildung in allen ihren Strukturen von 1933-1945 – Schließlich ein neuer »Neubeginn« nach 1945 und die verhältnismäßig lange Zeit theoretischer und praktischer Entfaltung von Vertiefung seitdem“ (ebd.: 8), werden *in der akademischen* Fachdidaktik mutmaßlich heute so ohne Weiteres tatsächlich nicht mehr vertreten – anders vermutlich wird es sich, nicht zuletzt aufgrund des ihr eigentümlichen »Einleuchtenden« und des »Vorstellungscharakters«, mit Teilen schulpraktisch tätiger Lehrkräfte verhalten. Wenn Fischer und Schmiederer es nun also „[u]m so notwendiger erscheint […], wenigstens punktuell das Selbstverständliche jener formalen Geschichtsbetrachtung in Frage zu stellen, das zweimal sich der Chiffre des »Neubeginns« bedient“ (ebd.: 9) – „Verschleiert womöglich dieses Sprachzeichen wirkliche Zusammenhänge und eine Kontinuität, die der Bedeutung des Wortes widerspricht?“ (Ebd.: 9) –, so wäre es auch heute noch geboten, vielleicht weniger im Sinne einer noch zu leistenden Ausdifferenzierung des elementaren Wissens eines Faches über sich selbst, die selbstverständlich immer weiter fortgeführt werden kann (siehe etwa Busch 2016), als eben ein Prüfstein, inwiefern sie auch in der Vorstellungswelt seiner Akteure praktischen Eingang erhalten haben, gleichsam im doppelten Sinne der Suche nach einer »verborgenen Tradition« (Arendt [1976] 2000), der Kritik des Fortbestehens einer verdrängenden Tradition der Mentalitäten (die hier nicht geleistet werden kann) wie einer Gegenerzählung in kritischer Absicht zu Verwandlungen jener Verschleierung in das Narrativ einer »Erfolgsgeschichte« (siehe zusammenfassend S. 354 ff. unten), wie sie Wolfgang Sander am Ende seiner *Kleinen Geschichte* versöhnlich resümiert (Sander [(2003) 2004] 2013[3]; vgl. Rößler 2015), die sich gerade aus der vermeintlichen Überwindung dieser nun offen zugestandenen Kontinuitäten auf ein Neues darüber täuscht, welche Wirkmächtigkeit von ihnen ausgeht, was der Sinn dieses vergleichsweise ausführlichen Kapitels im Rahmen der Argumentation der vorliegenden Arbeit ist. „Die eigene Fachgeschichte zu kennen, verhilft dazu, nicht jeder scheinbar neuen Theoriemode nachzurennen.“ (Grammes 2011a: 63)

Die Schwierigkeiten in der Lektüre sind dabei (auch) die Schwierigkeiten der Darstellung, deren Redundanz eine in der Sache ist: die Verwobenheit von Ereignis- und Ideengeschichte mit der wechselseitigen Entwicklung von Gesellschaft, Schule und Pädagogik, Fachwissenschaft wie Fachdidaktik. Als für Arendt ([1966] 2001) fester Bestandteil eben jener »verborgenen Tradition« – in einem dritten Sinn, wie er auch von Arendt selbst gemeint ist

(vgl. Arendt [1948] 2000 [1976]): als die »andere Geschichte« der vom hegemonialen Welt- und Zeitgeist Überrannten, Zerschlagenen, Vernichteten und schließlich Vergessenen – im 20. Jahrhundert sollen hier auch die tagespolitischen Interventionen und Analysen Rosa Luxemburgs und weiterer »Paria« der kollektiven Erinnerung kommentierend eingeflochten und in ihrem durch die Geschichte bestätigten Scharfsinn gewürdigt werden.

Hinter die Erfahrung, dass „ein noch immer gut gehütetes Betriebsgeheimnis nationalsozialistischer Herrschaft […] die Tatsache [ist], daß es sich bei ihr um die erste Form bürgernaher Herrschaft gehandelt hat“ (Geisel [1993b] 2015: 393), und damit vor allem die Grenzen aufzeigt, die von Politischer Bildung Adressierten überhaupt zu erreichen, kann nicht mehr zurückgegangen werden. *Bildung* im idealistischen Erbe der »Humanitätsbewegung«, der um die „Gestaltwerdung des *ganzen* Menschen und nicht um die Ertüchtigung von Sonderfunktionen zu tun ist“, wie „eine aus der Enge des Nützlichkeitsstrebens entlassene Betätigung den ganzen Menschen ansprechen und ergreifen kann“ (Litt [1958] 1995: 120 f.), hat nicht nur – auch und gerade in »Deutschland«[88] – jene Arbeitsteilung, die sie kritisiert[89], historisch

88 „Das deutsche Bürgertum, vom Drang der in ihm aufsteigenden produktiven Kräfte beunruhigt und gestachelt, dabei von der verantwortlichen Teilnahme an den gemeinsamen Dingen durch die herrschende Staats- und Gesellschaftsverfassung ausgeschlossen, konnte nicht anders als das Feld seiner Bewährung in jener »inneren« Welt suchen, an die kein Machtanspruch des Tyrannen, kein Vorurteil der Konvention heranreichte. […] Gerade jene Ordnungen des gesellschaftlich-wirtschaftlichen Lebens, denen sie die tödliche Bedrohung wahrer Humanität meinten schuld geben zu sollen, erwiesen sich nicht nur als unverdrängbar, sondern entwickelten sich unaufhaltsam genau in derjenigen Richtung weiter, der ihr Widerspruch in erster Linie gegolten hatte. […] Unter diesen Umständen konnte es nicht anders sein, als daß der Abstand größer und größer wurde, der die pädagogische Doktrin von der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Wirklichkeit trennte.“ (Litt [1958] 1995: 122 f.)

89 In seiner Kritik bietet der Idealismus dabei durchaus auch für das hier unternommene Vorgehen zweckdienliche Bezüge an. So schreibt etwa Wilhelm Humboldt, zur *Aufgabe des Geschichtsschreibers*, diese sei „die Darstellung des Geschehenen. […] Das Geschehene aber ist nur zum Theil in der Sinnenwelt sichtbar, das Uebrige muß hinzu empfunden, geschlossen, errathen werden. Was davon erscheint, ist zerstreut, abgerissen, vereinzelt; was dies Stückwerk verbindet, das Einzelne in sein wahres Licht stellt, dem Ganzen Gestalt giebt, bleibt der unmittelbaren Beobachtung entrückt.“ (Humboldt [1820/21; 1822] 2011 [1841]: 1) – Geschichtsschreibung ist also der Tätigkeit des Dichtens wesentlich nicht unähnlich. Humboldt warnt mit allem historischen Recht vor den Fallstricken einer sich verselbstständigenden geschichtsphilosophischen Apotheose der Vernunft: „Ueberhaupt droht der historischen Treue viel mehr Gefahr von der philosophischen, als der dich-

zur materiellen Grundlage, steht also in einem konstitutiv komplementären Verhältnis zur ökonomischen Verfasstheit der bürgerlichen Gesellschaft, sondern konnte mindestens auch nicht verhindern, hat vielmehr gar dazu beigetragen, dass „die Massenverbrechen […] nicht nur Verbrechen an Massen [waren], sondern auch Verbrechen von Massen. […] Zwar gab es, wie Hannah Arendt schreibt, nur wenige Menschen, die die Verbrechen aus vollem Herzen bejahten, dafür aber eine genügend große Anzahl, die absolut bereit waren, sie dennoch auszuführen. Bei soviel Bürgerbeteiligung fiel es schwer, die Untaten nicht zur Kenntnis zu nehmen." (Geisel [1993b] 2015: 393 f.) Auch in diesem Sinne gilt, was Wolfgang Sander in seiner *kleinen Geschichte der politischen Bildung in Deutschland* einleitend festhält: Als eine der „ältesten schulischen Aufgaben" und zugleich „eines der jüngsten Fächer" befindet sich Politische Bildung in einer „eigentümlichen Situation" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 7).

Bedeutsam wird politische Bildung in der Neuzeit – als der »Bevölkerungskörper« als Herrschafts- und Regierungsressource begriffen, mit wissenschaftlicher Methode erhoben und entsprechenden Modellierungsversuchen unterworfen wird. (Foucault [1976] 2003[14]: 134) Wobei – geht es im Folgenden doch vor allem um die Einflussnahmen und Befindlichkeiten der politisch relevanten Akteure, also der verschwindenden Minderheit einer sich mitunter zwar vergrößernden, aber immer mit größtem und ökonomisch, kulturell und sozial bestgesichertem Abstand privilegierten Klasse gesellschaftlicher Eliten – immer im Bewusstsein, dass diese »Unterwerfung« nicht nur darin besteht, »Bevölkerung« produktiv zu machen, sondern immer auch – und fast noch eher – eine unvergleichliche Geschichte der bis heute folgenreichen Ausbildung kapitalistischer Eigentumsverhältnisse durch ganz archaische Gewaltverhältnisse ist: „Das kapitalistische Wirtschaftssystem verdankt seine Entstehung bekanntlich einem ungeheuren Enteignungsprozeß, wie er sich nie zuvor in der Geschichte in dieser Form – nämlich ohne kriegerische Eroberungen – vollzogen hat. Enteignung, die ursprüngliche

---

terischen Behandlung, da diese wenigstens dem Stoff Freiheit zu lassen gewohnt ist. […] Die teleologische Geschichte erreicht auch darum niemals die lebendige Wahrheit der Weltschicksale" (ebd.: 13). So bedarf es neben der dem Dichten eignenden schöpferischen Freiheit bei der geschichtsschreibenden aktiven Ordnung der Dinge eben auch noch einer deren Eigensinn bewahrenden Zurückhaltung, denn: „Fehlt dem Geschichtsschreiber jene Freiheit der Ansicht, so erkennt er die Begebenheiten nicht in ihrem Umfang und ihrer Tiefe; mangelt ihm die schonende Zartheit, so verletzt er ihre einfache und lebendige Wahrheit." (Ebd.: 25; siehe Goethes »zarte Empirie«, Anm. 2 oben)

Akkumulation von Kapital – das war das Gesetz, nach dem der Kapitalismus angetreten und nach dem er Schritt für Schritt weitergegangen ist.“ (Arendt [1970] 1976: 52) Er schafft damit nicht bloß mit dem Bürgertum neue soziale und später auch politisch wirksame Klasse, auch das »Proletariat« als historisch-konkrete gesellschaftliche Formation musste zunächst einmal aktiv hervorgebracht werden. „Den unmittelbaren Anstoß dazu gab in England namentlich das Aufblühn der flandrischen Wollmanufaktur und das entsprechende Steigen der Wollpreise. […] Verwandlung von Ackerland in Schafweide ward also sein Losungswort. […] Die Wohnungen der Bauern und die Cottages der Arbeiter wurden gewaltsam niedergerissen oder dem Verfall geweiht.“ (Marx [1867 (1890)] 1956 ff. [1962]: 746) Ist im fortschrittlicheren England, als dem Land, wo bereits nach Thomas Morus „Schafe die Menschen auffressen“ (ebd.: 747, Anm. 193), dieser Prozess auch weiter vorangeschritten, so gilt auch für „[d]ie Anfänge des Elementarschulwesens in Deutschland“, dass diese „primär weder Ergebnis der Aufklärung noch des unmittelbaren ökonomischen Zwangs zur Höherqualifizierung der Bevölkerung [sind], sondern ein wichtiges Element im Prozess der Herausbildung und Durchsetzung des zentral verwalteten fürstlichen Territorialstaates gegen die traditionellen kirchlichen und regionalen Autoritäten (adlige Grundbesitzer, Stände und Städte).“ (Vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 13-15, Zitat: 15, in Bezug auf die Lehrerbildung: vgl. Baumgart 2010: 179) »Schule« dient also dem, was mit Althusser ([1969/1970] 2010) die »*ideologische* Reproduktion der Produktivkräfte« genannt werden kann[90] und ist, wie die ihr zugeordneten Disziplinen – und so eben auch die politische Bildung[91] –, bereits in ihren Ursprüngen und daher aufs Engste mit Staatlichkeit verschränkt.[92] Insofern gilt für die Auseinandersetzung mit der

90 Vom vorläufigen Endpunkt der Entwicklung her argumentiert Althusser: „Wir glauben, dass der *schulische Ideologische Staatsapparat* derjenige ideologische Staatsapparat ist, der in den reifen kapitalistischen Formationen eine beherrschende Position einnimmt – als Ergebnis eines gewalttätigen politischen und ideologischen Klassenkampfes gegen den früheren beherrschenden ideologischen Staatsapparat [die Kirche, S.R.]. […] Sie [die Schule, S.R.] nimmt vom Kindergarten an die Kinder aller sozialen Klassen auf“. (Althusser [1969/1970] 2010: 65, 67)

91 „Politische Bildung wurde als innenpolitisches Instrument zur Stabilisierung bestehender Machtstrukturen im Interesse von Regierungen und herrschenden Interessengruppen betrachtet […]. *Herrschaftslegitimation* war in diesem Motiv die zentrale Aufgabe politischer Bildung.“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 22; siehe Anm. 83 oben)

92 Analoges gilt im Hinblick auf historische Entwicklung wie ahistorisches Selbstverständnis entsprechend auch für die Lehrerbildung: „Die aktuellen Auseinandersetzungen um die

Disziplinengeschichte der Politischen Bildung in der Tat, was Litt folgert, indem „[d]ie Erkenntnis der Verschränkung, durch welche Staat und Einzelwesen auch dann beieinander festgehalten werden, wenn sie auseinanderstreben“, es unmöglich macht, „bei jenem Staatsbegriff stehenzubleiben, der nur die Objektivationen des staatlichen Lebens in sich befaßt.“ (Litt [1953] 1995: 188)

Die Reformation bringt mit dem Entstehen gleich zweier »universeller« Christentümer, die um das Seelenheil konkurrieren, einerseits einen grundsätzlichen Zweifel an der göttlichen Ordnung in die Welt, der jenen politischen Raum, die durch die sich emanzipierende Staatlichkeit sogleich eingehegt werden soll, überhaupt erst öffnet: „Im Westfälischen Frieden wurde das festgelegt, was später bei Kant die strikte Trennung von Moralität und Legalität ausmacht.“ (Negt [2010] 2011[2]: 121) Doch so wie die Geschichte von (National-) Staatlichkeit von Anfang an auch eine Gewaltgeschichte ist[93], deren sehr hohen Preis die Bevölkerungen zunächst im Dreißigjährigen

---

Qualität der Lehrerausbildung haben also eine lange Vorgeschichte. Trotz aller historischen Differenzen teilen vergangene und aktuelle Reformforderungen eine gemeinsame Grundannahme, die die Reform der Lehrerausbildung zu einem prinzipiell unabschließbaren Reformprojekt macht. Es ist die Überzeugung, dass die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Variable für die Qualität von Unterricht und Schule und eine entsprechende Ausbildung von hoher strategischer Bedeutung für die Qualitätssteigerung des Bildungssystems sei. Diese Hoffnung begleitet den Prozess der Bildungssystementwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bei einer historischen Analyse der Entstehung und Entwicklung des deutschen Bildungssystems zeigt sich allerdings, dass die permanenten Diskussionen um die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer keineswegs der Motor der Systementwicklung waren, sondern eher als Begleiterscheinung der Systementwicklung zu interpretieren sind. Er zeigt weiterhin, dass die Reformen der Lehrerausbildung im historischen Prozess zwar immer wieder mit »pädagogischen« Argumenten, mit der Hoffnung auf Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht, begründet wurden, aber vielmehr aus den Steuerungsinteressen der Bildungsadministration und den Statusinteressen der Lehrerschaft resultiert.“ (Baumgart 2010: 178)

93 So verherrlicht eben etwa auch der bereits in Anm. 89 oben angeführte Humboldt in anachronistischem Pathos – irgendwo zwischen dem republikanischen Erbe von den antiken *póleis* bis zu den mittelalterlichen Stadtstaaten und dem feudalen Ethos der Ritterlichkeit – den Krieg als Vehikel nationaler Charakterbildung: „Soll ich itzt auch aus diesem Räsonnement einen zu meinem Endzweck dienenden Grundsatz ziehen: so muß der Staat den Krieg auf keinerlei Weise befördern, allein auch eben so wenig, wenn die Nothwendigkeit ihn fordert, gewaltsam verhindern; dem Einflüsse desselben auf Geist und Charakter sich durch die ganze Nation zu ergießen, völlige Freiheit verstatten; und vorzüglich sich aller positiven Einrichtungen enthalten, die Nation zum Kriege zu bilden, oder ihnen, wenn sie

Krieg zu zahlen haben – und später immer wieder –, so stößt der mit dem Religionsverlust einhergehende Traditionsverlust für Arendt (vgl. Arendt [1963] 1974[2]: 148, 150) *historisch* – d. h. nicht etwa, dass ihre Sehnsucht

---

dann, wie z. B. Waffenübungen der Bürger, schlechterdings nothwendig sind, eine solche Richtung geben, daß sie derselben nicht bloß die Tapferkeit, Fertigkeit und Subordination eines Soldaten beibringen, sondern den Geist wahrer Krieger, oder vielmehr edler Bürger einhauchen, welche für ihr Vaterland zu fechten immer bereit sind." (Humboldt [1792] 2011 [1841]: 317) Diese Abkunft aus Gewaltverhältnissen kehrt dann mitunter auch in jenen Versuchen wieder, die sie überwinden möchten. So erkennt Antonia Grunenberg im *Manifest der kommunistischen Partei* (Marx & Engels [1848] 1956 ff. [1977]) auch „eine in Aggression und Machtlust umschlagende Angst vor der Uferlosigkeit der Moderne." (Vgl. Grunenberg 1993: 39 f., Zitat: 40) Die kalte Ernüchterung der mit der Moderne einhergehenden Rationalisierung, die Entweihung alles Heiligen, bedeutet eben nicht allein nur Freiheitsgewinne: „Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeoisepoche vor allen anderen [Anm.: (1848, 1872, 1883) früheren] aus. Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen." (Marx & Engels [1848] 1956 ff. [1977]: 465) In dieses geschichtliche Verhältnis rückt Rosa Luxemburg die revolutionäre Gewalt mit müdem Spott im November 1918: „Wen rührt es nicht, wenn die Kapitolwächter der bürgerlichen Anarchie, wenn diejenigen, die in vier Jahren Europa in einen Trümmerhaufen verwandelt haben, über »Anarchie« der proletarischen Diktatur schreien? […] Die Herrschaften mögen in ihrer eigenen Geschichte nachblättern. Terror und Schreckensherrschaft haben gerade in den bürgerlichen Revolutionen eine ganz bestimmte Rolle gespielt." (Luxemburg [Sonntag, 24. November 1918] 2000[6] [1974]: 411) Die »Entzauberung der Welt« (vgl. Weber [1917] 2002: 19), das ist mehr und anderes als der bloße – und gerechtfertigte (vgl. Marcuse [1955] 2008[19]; [1955] 1971) – Triebverzicht als einer grundsätzlichen Anforderung von Kultur (vgl. Freud [1930] 2004[9] [1994]), sie bezeichnet auch ein verstörendes Kippmoment, in welchem aus der Erinnerung der verdrängten Zurichtung selbst Gewalt werden kann: „Das Glück, das kleine Kinder in guten Augenblicken umgibt, erinnert die Erwachsenen daran, dass Kultur und damit ihre Existenz auf *Verzichten* aufbaut. Kinder werden zum externen Handlungsgehilfen jener Bedürfnisse und Erwartungen, die sich Eltern längst verboten haben." (Brückner [1981] 2004: 90; siehe das »Glück ohne Macht«, S. 57 oben, bei Horkheimer und den Wiederholungszwang seiner Versagung in Anm. 48 oben) Das gilt auch und gerade für die Rationalisierung des *pädagogischen* Verhältnisses – und seine Entgrenzung auf das *politische*: „Schon die Bolschewiki hatten das Problem, dass unter den Mitgliedern die Lehrer in der Überzahl waren. Lehrer besitzen eine natürliche Neigung zum Dogmatismus und zur Engstirnigkeit. Es gibt Leute, welche den Dogmatismus der KPDSU aus der Berufszugehörigkeit ihrer nach Anzahl bedeutendsten Mitgliedergruppe ableiten." (Pohrt 2012: 24)

dahinter zurückverweist oder mit Notwendigkeit – zugleich auch einen Prozess der »Weltentfremdung« an, der für den Verlust des Politischen in der Moderne folgenreich ist. (Vgl. Arendt [1957] 2000[2] [1994]: 66; siehe Kapitel 4, insbesondere S. 448, unten) „Weltentfremdung und nicht Selbstentfremdung, wie Marx meinte, ist das Kennzeichen der Neuzeit." (Arendt [1958] 2003[2]: 325) Hier werden – durchaus relevante – Unterschiede in den *Begriffen* des Politischen deutlich, die aber – wenn man sich ihrer bewusst ist – in ihrem *analytischen* Gehalt keinen zwingenden Widerspruch bedeuten müssen, denn während Arendts Kritik des Politikverlustes in der Moderne das Politische selbst als strukturell verkümmerte, aber ihnen innewohnende Möglichkeit der Menschen und Sinn ihrer gemeinsamen Welt rettend bewahrt, geht Marx, wenn er mit den »Grenzen der politischen Emanzipation« (Marx [1843] 1956 ff. [1981]: 356)[94] eben danach fragt, ob denn die *politi-*

94 Arendt, die lakonisch feststellt, dass „[d]er Antisemitismus der Linken, wie wir heute sagen würden", für die gesellschaftliche Entwicklung in der Nachfolge von 1848 ohnehin „nur insofern von Bedeutung [war], als er eine bestimmte Tradition theoretischer Art in der späteren Arbeiterbewegung begründete, deren klassisches Werk Marx' Jugendschrift »Zur Judenfrage« ist" – also jener Schrift, der dieses Zitat entstammt –, unterstreicht, dass „in Wahrheit […] die Tatsache, daß der Jude Marx die Argumente der Radikalen aufgreifen und auf seine Weise systematisieren konnte, nur ein Zeichen dafür [ist], wie wenig sie mit dem Antisemitismus späterer Zeit zu tun hatten." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 96) Auch wenn heute vor allem israelkritische linke Positionen „nicht selten die Trennlinie zwischen sachlicher Kritik an konkreten politischen Handlungen und Entscheidungen der jeweiligen israelischen Administration einerseits und undifferenzierter, eindimensionaler und oft im Nebel antisemitischer Stereotype stochernder Israelkritik andererseits überschreiten [und] […] leider eine verlässliche Begleiterscheinung des Diskurses um den Nahostkonflikt in Deutschland [sind]" (Korneli 2016: 144 f.; siehe Anm. 630 unten und S. 284, 513 unten) und – „insbesondere im Hinblick auf den Nahostkonflikt oder die Finanz- und Zinspolitik – antisemitische Inhalte transportieren, die unwidersprochen Eingang in Argumentationsmuster finden und weitertradiert werden", ist der Antisemitismus „[i]m Gegensatz zum Rechtsextremismus […] kein integrativer Bestandteil linker oder linksextremer Ideologien". (Vgl. Wetzel 2016: 56) Gegen Lesarten von *Zur Judenfrage* als einer Variante »jüdischen Selbsthasses« bei Marx hält Arendt übrigens schlicht fest, dass sich Marx „natürlich durch seine Argumente gegen das Judentum so wenig als Person oder als ein Individuum betroffen [fühlte] wie etwa der Deutsche Nietzsche durch seine Polemik gegen die Deutschen." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 96) Im ersten Teil der Schrift, die vor allem die Frage nach der Möglichkeit, beziehungsweise der Bedeutung von »politischer Emanzipation« *in der bürgerlichen Gesellschaft* stellt, wendet Marx die »Judenfrage« als exemplarischen Fall im Hinblick auf ein grundsätzliches Verhältnis von Menschen zur Religion – und, gegen Bauer, der „die Juden fragt: Habt ihr von eurem Standpunkt aus das Recht, die *politische Emanzipation* zu begehren?", umkehrend ein: „Hat der Standpunkt der *politi-*

sche Emanzipation überhaupt die *menschliche* zugleich meint, beziehungsweise inwiefern (vgl. ebd.: 350, 353; siehe auch S. 490 ff. unten), nur aus von jenem empirischen Sinn von »Politik«, den er mit den konkreten Institutionen der Vergesellschaftung identifiziert und daher ebenfalls (staats-) kri-

---

schen Emanzipation das Recht, vom Juden die Aufhebung des Judentums, vom Menschen überhaupt die Aufhebung der Religion zu verlangen?“ (Marx [1843] 1956 ff. [1981]: 351) Marx verweist zudem auf die Provinzialität des *theologischen* Verhältnisses der Religionen zum Staat als einem spezifisch deutschen hin, wie der Blick, neben Frankreich, vor allem auch auf die USA belege, wo das Verhältnis eben ein *politisches* sei. Trotzdem ist in der bürgerlichen Gesellschaft die Besonderung des Staates als einer Sphäre des Politischen gegen das Soziale der Gesellschaft wenngleich ein Fortschritt, nur einer „*innerhalb* der bisherigen Weltordnung.“ (Ebd.: 356; siehe hierzu auch den Exkurs II zu Rancière, S. 500 ff. unten) „Der Staat hebt den Unterschied der *Geburt,* des *Standes,* der *Bildung,* der *Beschäftigung* in seiner Weise auf, wenn er Geburt, Stand, Bildung, Beschäftigung für unpolitische Unterschiede erklärt, wenn er ohne Rücksicht auf diese Unterschiede jedes Glied des Volkes zum *gleichmäßigen* Teilnehmer der Volkssouveränität ausruft, wenn er alle Elemente des wirklichen Volkslebens von dem Staatsgesichtspunkt aus behandelt. Nichtsdestoweniger läßt der Staat das Privateigentum, die Bildung, die Beschäftigung auf *ihre* Weise, d. h. als Privateigentum, als Bildung, als Beschäftigung *wirken* und ihr *besondres* Wesen geltend machen. Weit entfernt, diese *faktischen* Unterschiede aufzuheben, existiert er vielmehr nur unter ihrer Voraussetzung, empfindet er sich als *politischer Staat* und macht er seine *Allgemeinheit* geltend nur im Gegensatz zu diesen seinen Elementen.“ (Ebd.: 354) In der Zerschlagung der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung im Ständesystem der Feudalgesellschaft durch die Zuspitzung auf einen einzigen Antagonismus zweier Klassen, hob die politische Revolution im Staat auch „den *politischen Charakter der bürgerlichen Gesellschaft auf*. Sie zerschlug die bürgerliche Gesellschaft in ihre einfachen Bestandteile, einerseits in die *Individuen*, andrerseits in die *materiellen* und *geistigen Elemente*, welche den Lebensinhalt, die bürgerliche Situation dieser Individuen bilden. Sie entfesselte den politischen Geist, der gleichsam in die verschiedenen Sackgassen der feudalen Gesellschaft zerteilt, zerlegt, zerlaufen war; sie sammelte ihn aus dieser Zerstreuung, sie befreite ihn von seiner Vermischung mit dem bürgerlichen Leben und konstituierte ihn als die Sphäre des Gemeinwesens, der *allgemeinen* Volksangelegenheit in idealer Unabhängigkeit von jenen *besondern* Elementen des bürgerlichen Lebens. Die *bestimmte* Lebenstätigkeit und die bestimmte Lebenssituation sanken zu einer nur individuellen Bedeutung herab. Sie bildeten nicht mehr das allgemeine Verhältnis des Individuums zum Staatsganzen. Die öffentliche Angelegenheit als solche ward vielmehr zur allgemeinen Angelegenheit jedes Individuums und die politische Funktion zu seiner allgemeinen Funktion. Allein die Vollendung des Idealismus des Staats war zugleich die Vollendung des Materialismus der bürgerlichen Gesellschaft. Die Abschüttlung des politischen Jochs war zugleich die Abschüttlung der Bande, welche den egoistischen Geist der bürgerlichen Gesellschaft gefesselt hielten. Die politische Emanzipation war zugleich die Emanzipation der bürgerlichen Gesellschaft von der Politik, von dem *Schein* selbst eines allgemeinen Inhalts.“ (Ebd.: 368 f.)

tisch verwirft. Marx' Kritik ist wesentlich eine am *historischen* Inhalt der Aufteilung zwischen Staat und bürgerlicher Gesellschaft und steht darum eben nicht in Widerspruch zu Arendts Verteidigung der Eigenlogik von sozialer und politischer Sphäre (womit ja auch der Staat an sich überhaupt nicht gemeint ist). Und so lässt sich mit Arendt und Marx festhalten, dass das in den sogenannten »Menschenrechten« formulierte bürgerliche Ideal von »Menschheit« und »Menschlichkeit«, gegen alle Scheindebatten um »Universalität«[95] oder »Eurozentrismus«, eben *selbst* insofern höchst ambivalent beziehungsweise aporetisch (vgl. Arendt [1951/1955] 2000[7]: 601-625; auch: Oeftering 2011) ist, als »Menschenrechte« wesentlich auf einem fundamentalen inneren Widerspruch gründen: „Der wirkliche Mensch ist erst in der Gestalt des *egoistischen* Individuums, der *wahre* Mensch erst in der Gestalt des *abstrakten citoyen* anerkannt." (Marx [1843] 1956 ff. [1981]: 370)[96]

95 „Ich gelangte zu einer Erkenntnis, die ich damals immer wieder in einem Satz ausgedrückt habe, darauf besinne ich mich: »Wenn man als Jude angegriffen ist, muß man sich als Jude verteidigen.« Nicht als Deutscher oder als Bürger der Welt oder der Menschenrechte oder so. Sondern: Was kann ich ganz konkret als Jude machen?" (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 57, siehe auch: 52 f.)

96 „Es ist schon rätselhaft, daß ein Volk, welches eben beginnt, sich zu befreien, alle Barrieren zwischen den verschiedenen Volksgliedern niederzureißen, ein politisches Gemeinwesen zu gründen, daß ein solches Volk die Berechtigung des egoistischen, vom Mitmenschen und vom Gemeinwesen abgesonderten Menschen feierlich proklamiert (»Déclaration de 1791«) […]. Noch rätselhafter wird diese Tatsache, wenn wir sehen, daß das Staatsbürgertum, das *politische Gemeinwesen* von den politischen Emanzipatoren sogar zum bloßen *Mittel* für die Erhaltung dieser sogenannten Menschenrechte herabgesetzt, daß also der citoyen zum Diener des egoistischen homme erklärt, die Sphäre, in welcher der Mensch sich als Gemeinwesen verhält, unter die Sphäre, in welcher er sich als Teilwesen verhält, degradiert, endlich nicht der Mensch als citoyen, sondern der Mensch als bourgeois für den *eigentlichen* und *wahren* Menschen genommen wird. […] Der Mensch, wie er Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft ist, der *unpolitische* Mensch, erscheint aber notwendig als der *natürliche* Mensch. Die *droits de l'homme* erscheinen als *droits naturels*, denn die *selbstbewußte Tätigkeit* konzentriert sich auf den politischen Akt. Der egoistische Mensch ist das *passive*, nur *vorgefundne* Resultat der aufgelösten Gesellschaft, Gegenstand der *unmittelbaren Gewißheit*, also natürlicher Gegenstand. Die *politische Revolution* löst das bürgerliche Leben in seine Bestandteile auf, ohne diese Bestandteile selbst zu *revolutionieren* und der Kritik zu unterwerfen. Sie verhält sich zur bürgerlichen Gesellschaft, zur Welt der Bedürfnisse, der Arbeit, der Privatinteressen, des Privatrechts, als zur *Grundlage ihres Bestehns*, als zu einer nicht weiter begründeten *Voraussetzung*, daher als zu ihrer *Naturbasis*. Endlich gilt der Mensch, wie er Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft ist, für den *eigentlichen* Menschen, für den *homme* im Unterschied von dem *citoyen*, weil er der Mensch in seiner sinnlichen individuellen *nächsten* Existenz ist, während der *politische*

Diese, gerade auch für die Politische Bildung entscheidende Einsicht: dass, in anderen Worten, die Notwendigkeit zur *politischen* Postulierung der Forderung nach Gleichheit erst aus der *realen* Ungleichheit erwächst, die darum mit der *politischen Emanzipation* (siehe Anm. 94 oben) eben noch nicht selbst überwunden ist – und in der bürgerlichen Gesellschaft beziehungsweise *für sie* vielmehr sogar konstitutiv ist und bleiben muss[97] –, bleibt nicht ohne Folgen für das Alltagserleben (siehe S. 289 f., 292 ff., 333 ff. unten) der *Gesellschaftsmitglieder* (als eben nicht der *Staatsangehörigen*), in welchem *gesellschaftliches* Bewusstsein, das historisch ohnehin allenfalls noch in der Ausnahme antiker Poliskultur für kurze Zeit einmal grundlegend war, ausdrücklich nicht mehr funktional ist, wie Heller deutlich macht: „Für einen Polis-Bürger, der in Athens Blütezeit als freier Mann geboren wurde, gehörte das bewußte Verhältnis zur eigenen Polis zum Alltag. Ohne dieses bewußte Verhältnis hätte er sich als Polis-Bürger nicht reproduzieren können. […] Die bürgerliche Gesellschaft ist die erste Gesellschaft, die vollständig in ihre Atome, in einzelne Menschen zerfällt, wo also das bewußte Verhältnis zum Gattungsmäßigen hinsichtlich der Reproduktion des Einzelnen keine Forderung darstellt, wo das »gemeinschaftliche Interesse« ausschließlich hinter dem Rücken des Einzelinteresses sich durchsetzen kann. Doch ist das bewußte Verhältnis zur Gattung in dieser Gesellschaft – wo es überhaupt und insofern es überhaupt zustande kommt – ausgreifender als je zuvor. Für den Kapitalisten kann es die ganze Klasse, ja sogar die *Nation* einschließen, für den Proletarier, wenn seine Klasse sich befreit, die ganze *Menschheit*. Die Familie, die Schicht, die einst der höchste Gegenstand der gattungsmäßigen Intentionen waren, sinken nunmehr in die *Partikularität* herab.“ (Heller [1970/1978] 2015[2]: 40)

Mensch nur der abstrahierte, künstliche Mensch ist, der Mensch als eine *allegorische, moralische* Person.“ (Marx [1843] 1956 ff. [1981]: 366, 369 f.)

97 Der Herrschaftscharakter bürgerlicher Bildung wird offen eingestanden, wo es zunächst genügen soll, „die politische Erziehung auf die Jugend des Bürgerstandes zu beschränken“. (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 23) Die historische Interessensüberschneidung zwischen Bürgertum und Staat (vgl. ebd.: 15) wird „[i]n Deutschland […] noch schlagend deutlicher denn dort hielt die imperialistische Bourgeoisie ihren dröhnenden Einzug in die Geschichte unter einem politischen ideologischen Staatsapparat, in dem die kaiserlichen Junker (mit Bismarck als Symbol) sowie deren Armee und Polizei als Schild und Führungspersonal für sie fungierten, bevor sie die Weimarer Republik »durchquerte« und sich dann dem Nazismus anvertraute.“ (Althusser [1969/1970] 2010: 66)

Im bürgerlichen Emanzipationsprozess, der in einer zunehmenden Abstraktion von Vernünftigkeit sein Kriterium eines absoluten Maßstabs nach dem Autoritätsverlust des Göttlichen wie des Traditionalen und in technischer Rationalität sein Movens findet: allokative wie selektive Leistungsgerechtigkeit und wissenschaftliche Methode, werden auch die Universitäten immer stärker in der Ausbildung von Funktionseliten adressiert: „Mit dem Edikt »pro facultate docendi« aus dem Jahr 1810 wurden die Anforderungen an Studium und Prüfung zukünftiger Gymnasiallehrer rechtlich verbindlich […]. Das Edikt markierte einen entscheidenden Schritt zur Verberuflichung der Tätigkeit des Gymnasiallehrers […]. Ein anspruchsvolles universitäres Studium und eine anschließende Probezeit, das Referendariat mit einem zweiten Staatsexamen, sollte die Qualität der neuen Lehrer und eines wissenschaftsorientierten gymnasialen Unterrichts gewährleisten. Damit war die erste Variante im Prozess der Professionalisierung der Lehrertätigkeit konstituiert." (Baumgart 2010: 180) Dass der »Philologe« entsprechend dem neuhumanistischen Bildungsverständnis dabei „seine Bildung und seine Berufsbefähigung nicht aus einem Studium der Pädagogik", sondern der alten Sprachen bezieht, stellt für Wolfgang Sander ([(2003) 2004] 2013[3]: 27) eine „bis in die Gegenwart folgenreiche Entscheidung" dar. Tatsächlich beobachtet Wilhelm von Humboldt, eben jener spätere Reformer im preußischen Staatsdienst, als Zeitzeuge des mit der Französischen Revolution erstmals in Erscheinung getretenen politischen Subjekts der Vielen, den Versuch der Nationalversammlung, „ein völlig neues Staatsgebäude nach bloßen Grundsätzen der Vernunft aufzuführen" (Humboldt [1791/1792] 2011 [1841]: 302), mit einigem Vorbehalt gegenüber aufgeklärtem »Machbarkeitsoptimismus«: „Nun aber kann keine Staatsverfassung gelingen, welche die Vernunft (vorausgesetzt, daß sie ungehinderte Macht habe, ihren Entwürfen Wirklichkeit zu geben) nach einem angelegten Plane gleichsam von vorn her gründet; nur eine solche kann gedeihen, welche aus dem Kampfe des mächtigeren Zufalls mit der entgegenstrebenden Vernunft hervorgeht. Dieser Satz ist mir so evident, daß ich ihn nicht auf Staatsverfassungen allein einschränken möchte, sondern ihn gern auf jedes praktische Unternehmen überhaupt ausdehne." (Ebd.: 302) Die Eigensinnigkeit der Verhältnisse, an denen sich die vernünftigen Absichten erst noch bewähren müssen, zeigt sich der neuhumanistischen Hoffnung in aller Hässlichkeit mit der politischen Niederschlagung der 1848er Bewegung, deren ohnehin nur schwach ausgeprägter

Republikanismus rasch der Sehnsucht nach nationaler Einheit unterworfen wurde.[98]

Ihr Residuum der »Innerlichkeit« steht praktisch funktional in einem komplementären Verhältnis innerhalb der gesellschaftlichen Durchsetzung des Prinzips der Arbeitsteilung. Dass die Forderung nach einer Überwindung der funktionalen Fragmentierung diese nicht nur zur Voraussetzung hat, sondern eben auch ihr authentischer Inhalt sein kann (siehe S. 93 oben), kann es eben auch bedeuten, wenn diese Forderung historisch „nicht in eine realistische politische Strategie eingebettet [ist], die auf die konkreten Realisierungsbedingungen im Preußen des beginnenden 19. Jahrhunderts abgestimmt gewesen wäre." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 27)[99] In sehr konkreter Übereinstimmung mit diesen sind jedenfalls die – auch mit Hoffnungen auf die Aufwertung des eigenen Berufsstands verbundenen (vgl. ebd.: 33) – Offerten eines pädagogischen Beitrages zur Nationwerdung der »Deutschen«. Die Entwicklung der allgemeinen Pädagogik bringt aus sich selbst heraus immer die politische Bildung hervor, die ihr im Sinne der *ideologischen Reproduktion* einer Gesellschaft (siehe S. 95 oben) entspricht, freundlicher ausgedrückt: „Die Volksschule sollte die Integration der proletarisierten Massen durch eine behutsame Anhebung ihres Bildungsniveaus sowie durch ihre

98 Solche Entwicklungen ereignen sich dabei immer hinter dem Rücken der Akteure und sind selbstverständlich nicht linear, sondern erwachsen aus der Summe der konkreten Konflikte, deren Muster erst ex post konstruierbar sind. So zeigt sich etwa in der Anordnung Kaiser Friedrich Wilhelm IV. 1849 – „Zuerst müssen die Seminarien sämmtlich aus den großen Städten nach kleineren Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen des vergifteten Zeitgeistes entzogen zu werden." (zit. nach Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 34) – der seit dem Mittelalter konstitutive Zusammenhang von Intellektualität, im Sinne eines Widerparts kirchlicher wie weltlicher Herrschaft, mit Urbanität.

99 Etwa bei Johann Wilhelm Süvern [1807/1808] findet Sander dagegen aber unbeschadet der realen Irrelevanz des Neuhumanismus hier einen Typus von Politischer Bildung (siehe Anm. 83 oben) als „Instrument, mit dessen Hilfe das Bewusstsein der Bevölkerungsgruppen mit vorgegebenen Weltdeutungen gezielt politisch beeinflusst werden soll, um auf diesem Wege die mentalen Voraussetzungen für die Beseitigung »moralischer und politischer Übel« zu schaffen: Politische Bildung wird – in einem alltagssprachlichen, nicht in einem theologisch reflektierten Sinn – zur *Mission*. Ein solches »missionarisches« Verständnis politischer Bildung konnte schon nach der Französischen Revolution – und nicht erst im 20. Jahrhundert im Nationalsozialismus und im Stalinismus – in pädagogischen und bildungspolitischen Konzepten münden, die erwünschte Mentalitäten auf dem Wege einer Erziehungsdiktatur durchsetzen wollten." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 25)

Identifikation mit dem neuen Nationalstaat erleichtern." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 39)

Schule ist in diesem Zuge, also eher nebenbei[100], „institutionell, professionell und auch zivilisatorisch durchgesetzt […]. Phylogenetisch, also aus dem Blickwinkel der allgemeinen Entwicklung betrachtet, ist die Erziehung zum Bürger als Normalfall durchgesetzt, ist ihre Notwendigkeit zur zweiten Natur geworden. Aus dem »Wir wollen Bürger werden« ist das »Wir müssen Bürger sein« geworden." (Gruschka 2011: 105) Bürger sein *zu müssen* ist bereits das Rollback der durch das Bürger-werden-Wollen herausgeforderten bestehenden Herrschaft. Mit der bürgerlichen Emanzipation muss diese sich plötzlich rechtfertigen und kann sich mit dem Kunstgriff, der »Nation« zu dienen, noch ein paar Jahrzehnte aufrechterhalten. (Vgl. Anderson [1983/1988] 2005[2]) Und mit der »Allerhöchsten Ordre« Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 39) wird in der Absicht, der Sozialdemokratie entgegenzutreten, die das Bürgertum als politische Trägerin der Kritik beerbt, letztlich auch der Mangel an pädagogischer Qualifikation (siehe S. 102 oben) geheilt: „Was diesen Text über seine Bedeutung für die sozialen Auseinandersetzungen des späten 19. Jahrhunderts hinaus zu einem Meilenstein in der Geschichte der politischen Bildung macht, ist seine Wirkung als ein entscheidender Anstoß für die Diskussion um ein eigenständiges Unterrichtsfach der politischen Bildung in der Schule. Mit ihm wurde von höchster staatlicher Stelle die Behandlung von politischen Gegenwartsthemen in allen Schulen gefordert und mit präzisen, intentionalen, inhaltlichen und zum Teil sogar didaktisch-methodischen Vorgaben versehen." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 39)[101]

100 So lässt entsprechend auch für „die Entwicklung der Lehrerausbildung im Kaiserreich […] zusammenfassend konstatieren, dass sie keineswegs einer »pädagogischen« Zielsetzung, sondern den quantitativen und qualitativen Veränderungen des Bildungssystems folgte." (Baumgart 2010: 184)

101 „Politisches Bildung ist nicht (wie in der Aufklärungspädagogik) um der freien Entfaltung der Bürger und der Verbesserung der Staatsverwaltung willen notwendig, sie ist auch nicht auf die Bildung künftiger Eliten reduzierbar (wie etwa in den Ritterakademien), sondern sie ist politisches Instrument des modernen Staates zur Legitimationsbeschaffung bei der Masse der Bevölkerung und Kampfmittel in der Auseinandersetzung mit der inneren Opposition." (Vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 41) Politische Bildung ist also als Unterrichtsfach von Anfang an in der Verlegenheit, den Status quo, aus welchem sie – als abhängige – unmittelbar erwächst, zu reproduzieren.

Ob das weitere beredte Schicksal der deutschen Sozialdemokratie – „Marx mag gemeint haben, daß der Proletarier kein Vaterland habe; die Proletarier haben bekanntlich diese Meinung nie geteilt." (Arendt [1970] 1976: 63) – nun das Ergebnis des Erfolgs dieser didaktischen Bemühungen war – oder der faktischen Immanenz sozialdemokratischer Kritik im modernen Paradigma geschuldet ist (ähnlich der Reformpädagogik, siehe S. 106 unten) und daher die »Ordre« vielleicht gar nicht nötig gewesen, sei einmal dahingestellt, jedenfalls „verwandelte sich [Deutschland] mit dem ersten Donner der Krupp-Kanonen in Belgien in ein Wunderland der Klassensolidarität und der gesellschaftlichen Harmonien." (Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 123) Wenn nun zuvor auch „die Arbeiterbewegung die Politische Bildung als eine wichtige Aufgabe an[sah] und […] deshalb im 19. Jahrhundert im großen Stil Arbeiterbildungsvereine" (Reheis 2014: 16) gründete, bleibt letztlich im Bewusstsein zu halten, dass auch die „alte Arbeiterbewegung […] doch schon immer der Schrott gewesen [war], als welcher sie sich 1914 entpuppte." (Pohrt 2012: 10) Bemerkenswert jedoch in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass Sander der Sozialdemokratie vorwirft, sie hätte „der Instrumentalisierung politischer Bildung für die Herrschaftslegitimation letztlich nur [sic!] eine andere Instrumentalisierung entgegen[gesetzt] […] – politische Bildung als Gegenindoktrination, aber eben doch als Indoktrination." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 52) Einmal davon abgesehen, dass es aus einem – hier historisch nicht gegebenen – demokratischen Blickwinkel nicht bloß legitim, sondern angesichts gesellschaftlicher Pluralität fast zwingend ist, wenn Träger *außerschulischer* Politischer Bildung, sofern sie dem Kriterium der Freiwilligkeit entspricht, interessenbezogen parteiisch Standpunkte vertreten, lässt sich eine bloß formale Gleichartigkeit der »Indoktrinationen« von monarchistischem Staat und sozialer Bewegung nur unter absoluter Ignoranz der historisch-konkreten Konstellation und daher kaum ernsthaft behaupten.[102] Sander selbst verweist kurz darauf in seiner Darstellung von Radbruchs »Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichts« (Radbruch [1923] 1970; siehe S. 121 ff. unten) in Bezug auf die Weimarer Republik auch darauf hin, dass die „Vorstellung von der

102 Zumal der implizite Umkehrschluss, es könne eine nicht zu irgendwelchen Zwecken instrumentalisierte Bildung geben, nur unter dem Verzicht auf jeglichen Inhalt aufrechterhalten werden könnte – aber selbst solch eine Bildung würde letztlich für die Operationalisierung ihrer Prinzipien, wäre sie nicht bereits in sich schon strategischer Verzicht auf Bildung überhaupt, *irgendwelche* Inhalte benötigen.

»Überparteilichkeit« der Staatsbürgerkunde, […] oftmals nur eine Chiffre für den Affekt gegen die Parteiendemokratie und die plurale Gesellschaft war." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 67) Und deswegen ist es eben nicht Gegenindoktrination festzustellen, dass „das Vaterland der Proletarier, dessen Verteidigung alles andere untergeordnet werden muß, […] die sozialistische Internationale" (Luxemburg [(1916) Juli 1925] 2000[6] [1974]: 47) ist, wie es im Entwurf Luxemburgs zu den Juniusthesen lautet, sondern vielmehr existenziell geboten: „Bei jeder militärischen Entscheidung des heutigen Weltkrieges würde der Imperialismus der eigentliche Sieger, das internationale Proletariat der eigentliche Besiegte sein. Bei einem *deutschen* Siege jedoch würde der Imperialismus in seiner reaktionärsten, gewalttätigsten, aufreizendsten Gestalt die Herrschaft antreten." (Luxemburg [Juni 1918] 2000[6] [1974]: 381)[103]

Die einschneidende politische Erfahrung des Versagens der deutschen Sozialdemokratie zeigt: Zu jedem historisch hegemonialen findet sich auch ein kulturell *immanentes* oppositionelles Gegenprojekt (Reckwitz 2010). Die Dynamik solcher Kulturkonflikte betrifft selbstverständlich auch den Prozess der Institutionalisierung von »Schule« und der begleitenden Professionalisierung ihrer Akteure. So wird Anfang des 20. Jahrhunderts etwa die Montessori-Pädagogik formuliert.[104] Dabei zeigt sich nicht nur aus systemtheoreti-

103 Wie Lenin unter den Bedingungen eines Bürgerkrieges von oben und des allgemeinen Elends 1905 *Über die Verwechslung von Politik und Pädagogik* bemerkte: „Die Arbeit unter den Massen und den Einfluß auf die Massen vertiefen und erweitern muß man immer. […] In dieser tagtäglichen Arbeit gibt es, wir wiederholen, ein bestimmtes Element der Pädagogik. Ein Sozialdemokrat, der diese Arbeit vernachlässigt, würde aufhören, Sozialdemokrat zu sein. Das ist richtig. Aber bei uns vergißt man jetzt oft, daß der Sozialdemokrat, der die Aufgaben der Politik auf Pädagogik reduzieren wollte, ebenfalls – wenn auch aus einem anderen Grund – aufhören würde, Sozialdemokrat zu sein. Wer auf den Gedanken käme, aus dieser »Pädagogik« eine besondere Losung zu machen, sie der »Politik« *entgegenzustellen*, auf dieser Entgegenstellung eine besondere Richtung aufzubauen, an die Masse im Namen dieser Losung gegen die »Politiker« der Sozialdemokratie zu appellieren, der würde sofort und unvermeidlich zur Demagogie abgleiten." (Lenin [1905/1926] 1970: 11-13)

104 „Den außerordentlichen Erfolg, den Maria Montessori bei ihrer Erziehung behinderter Kinder glaubte feststellen zu können, ließ sie überlegen, ob man ein ähnliches System nicht auch für normale [sic!] Kinder entwickeln könnte. Wenn einzelne Störungen durch Training kompensierbar waren, so müßte sich doch auch das Insgesamt der Sinne, Kräfte und Fertigkeiten eines gesunden Kindes aus eigenen Kräften und unter selbsttätiger Kontrolle entfalten und fördern lassen, sofern man es nur umfassend und differenziert genug

scher, wie etwa bei Baumgart (2010), sondern eben auch in kulturwissenschaftlicher Perspektive, dass auch jene *Gegen*projekte eng im übergreifenden Zusammenhang mit dem stehen, *wogegen* sie sich richten. Dieses Schicksal betrifft auch die Reformpädagogik, deren Anklage, „die Schule würde mit ihrer Erziehung die Seelen der Kinder töten" (Gruschka 2011: 105), nach Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht so manche »pädagogische Erlöserfigur« (Bühler/Bühler/Osterwalder 2013) hervorgebracht hat.

Maria Montessori teilt etwa, ähnlich wie später Erik Erikson (vgl. Erikson [1959] 2010), eine für die klassische Moderne typische Vorstellung von »Normalität«. (Vgl. Erlinghagen [1979] 1991[2]: 148-151)[105] Auch eine eher apologetische, rechtfertigende und von quasireligiöser Nachfolge gekennzeichnete Rezeptions- und Wirkungsgeschichte (vgl. ebd.: 140-151)[106] lässt etwa Adorno Ende der 1960er Jahre ein vernichtendes Urteil aussprechen: „Alle Bestrebungen der sogenannten realistischen Schulreform, etwa der Montessoribewegung, waren im Grunde phantasiefeindlich. Sie führen zu einer Verödung, sogar Verdummung, der man entgegenarbeiten muß, ohne daß man aber dabei nun wieder – die Dinge sind alle sehr kompliziert – in die verlogenen Fiktionen einer Märchentante geraten darf" (Adorno [1966/

---

ansprüche. Dazu müsse der verborgene Bauplan [sic!] seiner Persönlichkeit zur Ausgangsbasis genommen werden, also eine Art pädagogischer Anthropologie, die den Erzieher über die vorhandenen und ans Licht strebenden [sic!] Kräfte des Kindes einerseits, über die »sensiblen Phasen« seiner Entwicklung (die jeweils optimalen Zeitpunkte des Hervortretens und der Entwicklung einzelner Kräfte und Sinnesleistungen) andererseits belehrt. Wird dann aus dem Übungsmaterial für die einzelnen Sinne ein allseitiges System bereitgestellt, so braucht der Erzieher nur noch [sic!] die Funktion eines Anregers und Überwachers [sic!] zu spielen [sic!], um dem Kinde in einer anregungsreichen und geordneten Umgebung Gelegenheit zu geben, sich zu »normalisieren«." (Erlinghagen [1979] 1991[2]: 142)

105 »Normalisation« ist ein Grundbegriff in Montessoris Pädagogik (vgl. Brinkmannn 2013: 213), „[d]as pädagogisch-reformerische Sendungsbewusstsein führt zur Welt- und Selbstermächtigung einer Theorie, die Individuum und Bevölkerung in pathologisierenden und normalisierenden Begriffen denkt, das Normale und Anormale, das Angepasste und Deviante differenziert, Kinder, Geisteskranke und Verbrecher wissenschaftlich erfasst, registriert und klassifiziert." (Ebd.: 216) Ihr »biopolitisches Programm« (vgl. ebd.: 202) reicht bis zu eugenischen Visionen eines in den 1950er (!) Jahren noch vorgetragenen »Ministry of the Race«. (Vgl. ebd.: 216)

106 „Montessori selbst hat in Organisation, Marketing und Strategie während ihres Lebens zu ihrem Erfolg und ihrer Verklärung tatkräftig beigetragen." (Brinkmannn 2013: 207) Hinzu kommt: Montessori-Pädagogik ist eine »Marke«, „eine weltweite Industrie. Den meist privaten Montessori-Einrichtungen liegt auch ein handfestes ökonomisches Interesse zugrunde." (Ebd.: 204)

1967] 2002[18] [1971]: 116); eine kritische Montessori-Forschung stößt schnell an „die positivistischen und sensualistischen, die sozialbiologischen und die politisch-faschistischen sowie die religiös-theosophischen Wurzeln der Pädagogik Montessoris“. (Brinkmannn 2013: 199) Selbst vom bei Montessori zentralen Begriff des »Übens« lassen sich zu einer an Motiven im politischen Denken Hannah Arendts orientierten *Didaktik der Moderne* (siehe S. 503 ff. unten) wenig Bezüge herstellen, eher im Gegenteil: „Die Montessori-Übung ist effektiv und wirksam. Sie führt zu einer Änderung des Verhaltens, nicht aber zu neuen Erfahrungen. Üben mit dem Montessori-Material soll gerade nicht zu einer Öffnung für neue Erfahrungen und auch nicht zu einer Erfahrungserweiterung führen. Deweys schon früh formulierte Kritik hat hier seine Berechtigung.“ (Vgl. ebd.: 211)

Trotz der Berechtigung seiner Kritik mag wohl auch der (demokratie-) pädagogische Ansatz John Deweys am Ende selbst ein ähnliches Schicksal, wenn im Unterschied zu Montessori auch vielleicht noch eher im Sinne einer funktionalen Umwertung ins Gegenteil (siehe etwa das Typhus-Projekt, S. 372 unten), erlitten haben. Schon der exemplarische Blick[107] in eine Darstellung als »Klassiker der Pädagogik« legt nahe, dass Dewey sich „durchaus für die Erlöserrolle anbietet“ (Bellmann 2013: 38): Es sei nämlich „die Schule des ausgehenden 19. Jahrhunderts, gegen die Deweys Reformansatz sich wendet, ebenso krank [sic!] wie unser heutiges Leben und Lernen in ihr bedeuten für die meisten Schüler (und Lehrer) nicht Freude, sondern Zwang.“ (Bohnsack [1979] 1991[2]: 85) Gleich zu Beginn wird also eine harmonistisch-organizistische (»krank«) und vitalistische (das substantivierte »Leben«) Rezeption deutlich. Ein im Grunde antimodernistisches Ressentiment wendet sich gegen die, wenn auch immer ambivalente, intellektuelle Befähigung zur Ent-Fremdung vom Naturverhältnis: „Die puritanische Neu-England-Kultur und -Erziehung hinterließ in Dewey, so berichtet er selbst, ein Gefühl »schmerzlicher Unterdrückung«, von Trennung zwischen Körper und Seele, Ich und Welt, Natur und Gott sowie die entsprechende »intensive Sehnsucht« nach

107 Der gewählte Zugang eines »exemplarischen Blickes« trägt dem Umstand Rechnung, eine eigenständige Dewey-Lektüre hier nicht leisten zu können. Es wird unterstellt, dass die *vorgestellte* als eine *mögliche* zumindest empirisch gesichert ist; in der Wahl einer Kanonisierung als Klassiker aus 1979 in einer Neuauflage von 1993 zudem durchaus mit dem – aber letztlich nicht weiter belegbaren – Anspruch einer als *typische* relevanten Lesart (siehe *Zur »Methode«*, S. 74 ff. oben). Zum Pragmatismus in der politischen Bildung siehe etwa Scherb (vgl. Scherb 2014).

Einheit.“ (Ebd.: 85) Die legitime Kritik an der curricularen „Selbstgefälligkeit“ einer staatsbürgerlichen Erziehung – „Statt des Bemühens um die Erkenntnis der Wahrheit und um Lösung der Probleme werde Hilflosigkeit gegenüber dem politischen Geschwätz und der Propagandalüge gezüchtet.“ (Ebd.: 99) – droht prompt in ein allgemeines Ressentiment gegenüber dem vermeintlichen »Geschwätz des Politischen« zu kippen.

Sein pädagogisches Wirken stelle „historisch einen Höhepunkt, die geniale [sic!] Zusammenfassung vielfältiger Bestrebungen zugleich um »Gesellschaftsreform, Reform *durch* Schule und Reform *der* Schule« (Cremin 1961: 84)[108] dar“ (vgl. Bohnsack [1979] 1991[2]: 87)[109] – mit anderen Worten: „Deweys Philosophie ist nicht vorrangig analytisch und deskriptiv, sondern exhortativ; sie zielt, wie eine Predigt, auf eine Veränderung im Leser bzw. Hörer.“ (Bellmann 2013: 40) Euphorische Einschätzungen, wie hier von Bohnsack, machen immer misstrauisch – und auch zu Recht: Gegen Absichten, Gesellschaftsreform durch Schulreform zu betreiben, wandte sich etwa

108 In einer zeitgenössischen Rezension wird Cremin bescheinigt, er sei „ the first historian to take the transformation of the school seriously enough to place it in the context of history and to give it the considerable attention it deserves.“ (Mann 1961: 157)

109 „Demokratie ist für Dewey primär keine Regierungs-, sondern eine Lebensform [sic!] (Dewey 1916, 101): Demokratie ist erfülltes, nicht-entfremdetes Leben. Diese provokative Gleichsetzung bildet den zentralen Punkt, aus dem alle anderen Bestimmungen erst folgen. Dewey ist hier ganz »Klassiker«: menschliches Leben ist ihm – wie bei Kant und Schiller – nicht Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck. […] Für Dewey ist jeder Augenblick auch des kindlichen Lebens in sich wertvoll, einmalig und unersetzlich. Er darf daher nicht einfach als Mittel, Schritt oder Weg zu einem zukünftigen Ziel, und seien es die selbst gewünschte Zensur oder die eigene Karriere, verzweckt werden. Erziehung hat daher, so formuliert Dewey scharf, kein Ziel außerhalb ihrer selbst: sie ist selbst Ziel, ist Selbstzweck (ib. 59). Er macht seine Formel von der Verbesserung der Lebensqualität (»improvement of the quality of experience«) zum Maßstab für die Beurteilung nicht nur der Schule, sondern jeglicher menschlichen Interaktion und Institution, auch der politischen, wirtschaftlichen, religiösen oder juristischen (ib., 7, 11).“ (Bohnsack [1979] 1991[2]: 88) Tatsächlich wird Dewey hier weniger als Klassiker, denn als Romantiker erkennbar – der letztlich unbestimmte Maßstab der Lebensqualität ist nur noch ein schaler Abglanz des politischen Sinns des »pursuit of happiness«. Selbst wenn Dewey nur „vor dem Hintergrund der klassischen und der gesellschaftskritisch-marxistischen Tradition“ verständlich ist, „die nicht bereit ist, die Zerstörung der Humanität am Arbeitsplatz als Sachnotwendigkeit des technischen Fortschritts […] zu sehen, sondern primär als Auswirkung von Profitinteressen, d. h. ökonomischer Herrschaftsverhältnisse“ (ebd.: 89), so macht ihn das allenfalls taktisch bündnisfähig, ist aber eben auch kein eben origineller Zugang, der einen Bezug auf ihn zwingend rechtfertigt.

Arendt mit guten Gründen (siehe *Little Rock*, S. 50 oben) aus- und nachdrücklich. (Vgl. Arendt [1959] 2000)[110]

Bei aller pädagogischen Selbstzurücknahme (vgl. Bohnsack [1979] 1991^2: 91) bleibt Deweys Pädagogik des intrinsischen Bejahens der Lernnotwendigkeit – „Techniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen werden erst dann geübt, wenn der inhaltliche, nämlich sozial- und sachkundliche Hauptstrang des Lernprozesses sie als unentbehrliche Mittel für begehrte Ziele dem Schüler hat sichtbar werden lassen." (Ebd.: 92, im Verweis auf Dewey 1915: 22, 42) – doch das prinzipielle Dilemma der zwingenden Eindimensionalität in der als demokratisch ausgegebenen Gesellschafts- und so auch Schulvorstellung erhalten[111]; dies umso mehr angesichts eines Alarmismus, in der „[d]ie Gegenwart […] als Entscheidungssituation zwischen Absolutismus und Experimentalismus wahrgenommen [wird], in der nicht weniger als das Schicksal der Zivilisation auf dem Spiel steht" (Bellmann 2013: 38) und von Einwänden der Gouvernementalitätstheorien gegenüber einer »intelligenten Selbstführung« ganz zu schweigen: „Jedes Tun – sei es am Arbeitsplatz oder in der Schule – verliert seinen äußeren Zwang und damit »Sklavencharakter«, wenn seine Ziele, wenn Sinn und Notwendigkeit erkannt werden, »selbst wenn der physische Aspekt des Verhaltens der glei-

110 Umgekehrt mangelt es selbstverständlich auch nicht an pragmatischer Kritik an Arendt: „In Arendt I find a too pessimistic suspicion of reason coupled with a romantic conception of natality. The error […] is a Weberian simplification: they understand modernity in univocal terms as an age of relentless rationalization. […] What we need is a new Galileo or a new Leonardo, a new cultural genius in whom is simultaneously infused the modern virtuosities of Bacon and Shakespeare. This, at least, is in keeping with Dewey's more plausible intellectual history and political philosophy of the gains and losses of our modern democratic experiments." (Koopman 2006: 1, 13 f.)

111 Abstrakt lässt sich der Erwartung des Bejahens durch die Lernenden sicher zustimmen, aber eben nur so abstrakt wie der Aussage, dass die böse Tat immer bestraft werden muss. Da es jedoch immer konkrete, d. h. empirische Lehrende und Lernende sind, die dieses Einvernehmen hervorbringen, bleibt der notwendig gesellschaftliche, also aller Wahrscheinlichkeit nach auch immer herrschaftsförmige Charakter der geschaffenen Lernnotwendigkeit als vermeintlicher »Selbstzweck« in der Zuschreibung der Bildungsanstrengung systematisch verborgen, das vordergründig sympathische Bekenntnis zur Ferne gesellschaftlicher Zwecke von Bildung rächt sich auch hier (siehe die Aporien des humanistischen Bildungsbegriffes auf S. 93 oben) im Trugschluss der Behauptung seiner Wirklichkeit – um im Beispiel zu bleiben, fangen die Schwierigkeiten ja erst bei der Operationalisierung solcher Sollensbestimmungen an: Anders als die Sehgewohnheit im sonntäglichen Tatort suggeriert, sind »wir« ja nicht bei der zu beurteilenden Tat zugegen…

che bleibt« (Dewey 1916, 304).“ (Bohnsack [1979] 1991[2]: 91 f.)[112] – Als ob es für die lohnabhängig Beschäftigte praktisch einen Unterschied macht, ob sie die moderne Industriegesellschaft nun um sechs Uhr morgens in einen privatwirtschaftlich geführten oder verstaatlichten Betrieb aufbrechen lässt. Und auch andere Modelle normativ emanzipatorisch aufgeladener kollektivierter Produktion im real existierenden Kapitalismus sind – im Sinne der Selbstausbeutung für »die Sache« für die gerade der postmoderne Herr Hennecke und die linksliberale Frau Stachanow von Nebenan anfällig sind[113] – eher aus der Sicht von Personalführung interessant als tatsächlich für eine »demokratische(re) Lebensform«. Zahlreiche Beispiele „freiwilliger“ Mehrarbeit (vgl. ebd.: 93) können genauso gut als ein Beispiel für die Anamnese eines Burn-out-Syndroms gedeutet werden – solche außerordentlichen Phasen des Engagements sind ihrer Natur als »außerordentliche« nach ohnehin kaum institutionalisierbar, zumindest nicht ohne schwerwiegende gesundheitliche und charakterliche Folgen derer, die davon betroffen sind, wovon etwa die gegenwärtig tatsächlich zahllosen Beispiele von Arbeitsverdichtung zeugen. So räumt auch Bohnsack ein, dass „eine genauere Analyse, wieweit nicht – unter scheinbar demokratischen Umgangsformen versteckt – auch in einer Reformschule noch unbeabsichtigte gegenläufige Prozesse ablaufen, welche die autoritären Abhängigkeiten der Schüler eher bestätigen als auflösen, in Deweys Schultheorie fehle.“ (Ebd.: 101) Doch bestätige dies und alle Kritik an Dewey dessen Konzept letztlich nur, denn „eine Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient.“ (Ebd.: 102) Das ist

112 „Die Vorstellung, Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur rezipierend lernen, sondern sich die Lerngegenstände im konkreten Umgang mit der Welt durch Beobachtungen selbsttätig aneignen, sind nicht neu. In Rousseaus »Emile« begegnet uns das Prinzip der »Selbsttätigkeit«, das auch bei den Reformpädagogen, etwa bei Pestalozzi oder Diesterweg, eine große Rolle spielt.“ (Nonnenmacher 2011: 83) Wichtig ist hierbei: „[I]n und während der Aktion lernt man zunächst einmal gar nichts. Im Gegenteil: Man ist für irritierende Meinungen und neue Informationen wenig offen, verteidigt seine Sache mit den angeeigneten Argumenten mit Verve und Emotion meist im Kollektiv mit gleich Gesinnten. Da ist wenig Raum für Zweifel und Aufgeschlossenheit für Gegenargumente“, wie Nonnenmacher (ebd.: 86) unter Bezug auf Gieseckes Zurückhaltung gegenüber politischer Aktivierung im Unterricht festhält.

113 Denn es entfällt ja nicht der Zwang selbst, sondern es ändert sich nur das Verhältnis, wie auch Bohnsack, jedoch unproblematisiert, festhält: „Die Provokation seines Begriffes von Demokratie – auch in der Schule – besteht nun wiederum darin, daß er den äußeren Zwang aufhebt durch Verlegung der »sozialen Kontrolle« nach innen, in das »gemeinsame Verständnis der Mittel und Ziele des Handelns«.“ (Bohnsack [1979] 1991[2]: 95)

wenig befriedigend – und warum sollte eigentlich eine Mehrheit der Gesellschaft plötzlich Menschlichkeit und Demokratie wollen, wenn doch das Gegenteil in der bisher überaus erfolgreichen Reproduktion der bestehenden Gesellschaft der Fall gewesen ist? Dass Deweys philosophisches Denken sich selbst auch als »instrumentalistisch« (vgl. ebd.: 86) bezeichnet, wirft die Frage auf, ob dies trotz oder nicht vielmehr wegen seiner Kontakte zu amerikanischen Sozialrevolutionären (vgl. ebd.: 86) die tatsächlich angemessenere Begriffswahl auch im Hinblick auf seine Pädagogik die des »social engineering« wäre.

Doch geht es (siehe Anm. 107 oben) ohnehin weniger um Dewey selbst: „Es ist vor allem die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken, die Dewey attraktiv erscheinen lässt. Wie bei jeder Erlösung geht es um die Sehnsucht nach einem radikalen Bruch mit dem Alten und einen radikalen Neuansatz." (Bellmann 2013: 44) So stiftet der Bezug auf Dewey der empirischen Bildungsforschung (siehe S. 412 ff. unten) in den Konjunkturen des Wissenschaftsbetriebes vor allem eine Traditionslinie, „deshalb geht es um die Anknüpfung an große respektable Namen von Humboldt bis Heinrich Roth. […] Dass aber seine Philosophie zugleich von einem *metaphysischen* Naturalismus geprägt ist, der eine Fülle von nicht experimentell gewonnenen oder geprüften Kernannahmen enthält, wird dagegen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Rezeption eher in den Hintergrund gedrängt." (Ebd.: 47 f.) Und dass eben diese metaphysischen Elemente vermutlich wenig überzeugen vermögen, zeigt bereits der hier gewonnene Eindruck. Es ist dem »Instrumentalistischen« dieses und im Grund vieler reformpädagogischer Konzepte zudem eigentümlich, nicht auf bestimmte Zwecke festlegbar zu sein, wie auch sowohl der starke „Einfluß auf die frühsowjetische Pädagogik", den „die stalinistische Lernschule [beseitigte]", zeigt, als auch eine nachgewiesene „Beeinflußung Kerschensteiners." (Bohnsack [1979] 1991^2: 100; vgl. Scheuerl [1979] 1991^2: 346 f.)[114] Bei Kerschensteiner nun, hat „[d]ie deutsche *Berufsmetaphysik* […] ihren klassischen Ort gefunden", wie Theodor Wilhelm im gleichen Kompendium von »Klassikern« (Wilhelm [1979] 1991^2: 115) resümiert, dessen »Partnerschaftspädagogik« (siehe S. 150 ff. unten) wiederum in der gleichen Traditionslinie zu Dewey steht

114 „Aus seiner Dankbarkeit gegenüber dem Amerikaner John Dewey hat er nie ein Hehl gemacht, und Deweys Leitgedanke »Sittlichkeit ist sozial« steckt sozusagen in jedem Detail, das Kerschensteiner zu Theorie und Praxis der Jugenderziehung beigetragen hat." (Wilhelm [1979] 1991^2: 111)

wie die heutige »Demokratiepädagogik«[115] (siehe S. 365 ff. unten).[116] Vor jener »Partnerschaftspädagogik« allerdings übernahm Wilhelm nach seiner Promotion zunächst „von 1933 bis 1936 eine kulturpolitische Tätigkeit beim Deutschen Akademischen Austauschdienst“ und wurde 1938 schließlich „Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg. Bereits in dieser Zeit rezipierte er, dies ad »Instrumentalismus«, pragmatistisches Denken. (Vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 120) „Nach dem Kriege war er in Oldenburg fünf Jahre lang Gymnasiallehrer.“ (Scheuerl [1979] 1991[2]: 383) Konkreter wird hier Tilman Grammes: „Wilhelm war Mitglied der NSDAP (Mitgliedsnummer 4833253) und hat als Schriftleiter der einflussreichen Internationalen Zeitschrift für Erziehung (IZfE), später auch in Berlin beim Deutschen Institut für außenpolitische Forschung, an der Propagierung völkisch-nationalsozialistischer Erziehungsvorstellungen in maßgeblichen Positionen mitgewirkt. […] Eine erfolgreiche Fernleihe konfrontiert uns mit Texten, in denen die »antijüdische Säuberungspolitik« begrüßt wird als Erleichterung von der »Last der Verjudung« (Wilhelm 1942) und als »bevölkerungspolitische Gesundungsmaßnahme ersten Ranges« (Wilhelm 1944).“ (Grammes 2011a: 61 f.)

Es gilt also in Bezug auf Kerschensteiner wie Wilhelm, der sich 1957 in Kiel über *Die Pädagogik Kerschensteiners* als *Vermächtnis und Verhängnis* habilitiert (vgl. Grammes 2014: 61; Scheuerl [1979] 1991[2]: 383), zu berücksichtigen, wie ausgeprägt das Bedürfnis *nach* dem Nationalsozialismus war, an die Zeit *vor* ihm anzuschließen, weil die wenigsten, die ihn überlebten, sich in ihm nicht politisch und moralisch diskreditiert hatten.[117] „Fast

115 Solche an Deweys angelehnte Ansätze fanden in der Bundesrepublik einen „Niederschlag in Fachbezeichnungen für die politische Bildung wie Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde, die inzwischen jedoch ebenfalls als überholt gelten können.“ (Sander 2009a: 17 f.) – Weil sie eben nicht nur begrifflich im »Sozialen« und der »Gemeinschaft« auf problematische Kontinuitäten zur einvernehmlich gleichgeschalteten Volksgemeinschaft statt auf »Politische« und »Gesellschaftliche« verweisen, sind sie weit mehr als nur »überholt«, sondern schlicht Anachronismen im schlechtesten Sinn.

116 Es handelt sich also auch hier um eine mehrfach vermittelte Perspektive auf Kerschensteiner, die diesem selbst vermutlich nur bedingt gerecht werden kann (siehe Anm. 107 oben): die absichtsvolle Behandlung (Verfasser) einer interessegeleiteten Darstellung (Wilhelm) gegenüber einem interessierten Publikum (postfaschistische Täter-Gesellschaft)…

117 Im Lichte dieser Erfahrung relativiert sich scheinbar manches Vorausgegangene (etwa das durchaus kuriose Œuvre des dennoch (fach-) didaktisch interessanten »sozialistischen Monarchisten« Berthold Otto, siehe Exkurs I, S. 130 ff.); zudem ist zu erwarten, dass vieles sich unter das subsumieren lässt, was Dagmar Herzog in Bezug auf die Sexualmoral

scheint es, als hätte der Sturz Hitlers viele Theoretiker und Praktiker der politischen Bildung in größere Anpassungs- und Orientierungsschwierigkeiten gestürzt als die Machtergreifung des Diktators zwölf Jahre zuvor“ (Länge & Menke 2014: 41) – oder, wie Schmiederer lapidar festhält: „Alter Wein in alten Schläuchen“. (Vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 20)[118] So soll dann etwa „Berufsbildung im Sinne Kerschensteiners zur Menschenbildung“ (Luchtenberg 1955: 5)[119] erfolgen.

Für Wilhelm, als Akteur nun, ist es daher im Sinne dieses Ringens um Kontinuität[120] nach dem Bruch als einer Suche nach dem Sinn zunächst wichtig zu betonen, dass in „Kerschensteiners Zusammenhang mit der europäisch-amerikanischen reformpädagogischen Gesamtbewegung […] die durchaus eigenartigen Akzente nicht zu übersehen [sind], die er dem reformpädagogischen Allgemeingut aufgesetzt hat.“[121] So begründet schließlich Kerschensteiner, der »Realist«, „der nicht gesonnen ist, die Tabus des bürgerlichen Bewußtseins zu schonen“ (Wilhelm [1979] 1991[2]: 107) – „Für individualistische Eigenbrötelei ist in der Gesellschaft kein Raum“! (Ebd.) –, das spezi-

---

etwa »postfaschistische Erfindung« (Herzog 2005: 170) genannt hat, also die Legitimation gegenwärtiger Erwartungen durch einen Rückgriff auf ein imaginiertes Vergangenes: „Wir müssen“, schreibt Herzog, „die Achtundsechziger trotz ihrer Selbststilisierung als antifaschistisch in erster Linie als anti*post*faschistische Bewegung begreifen, als Protest dagegen, wie man sich *nach* dem Faschismus in Westdeutschland eingerichtet hatte.“ (Ebd.)

118 „So wie in manchen anderen Bereichen des politischen und sozialen Lebens dort angeknüpft wurde, wo man 1933 gestanden hatte, orientierte man sich auch in der Pädagogik an der »durchschnittlichen Wirklichkeit« (Furck) der Weimarer Republik. Statt zu einem neuen Anfang kam es so nur zu einer Wiederaufnahme des »Alten«. Dementsprechend wurde in der Pädagogik auch das Problem Nationalsozialismus »bewältigt«“. (Schmiederer [1972] 1974[2]: 21 f.)

119 Wie es beispielsweise im Vorwort eines Bändchens, dass zwei 1955 vor dem *Arbeitsausschuss für Berufsausbildung* gehaltene Vorträge von Eduard Spranger und Theodor Litt (siehe S. 155 ff. unten) enthält, lautet.

120 „Die führende Generation der Erziehungswissenschaftler, die das 3. Reich überlebt hatte, war politisch konservativ in dem Sinne, daß sie – wie der deutsche politische Nachkriegskonservatismus überhaupt – an die 1933 unterbrochene Tradition anknüpfen wollte.“ (Giesecke 1968: 280)

121 Diese „unverwechselbare Profilierung, […] [hat] Eduard Spranger veranlaßt […], den Siebzigjährigen den »Führer der deutschen Pädagogik« zu nennen (Brief vom 27.1.1923)“ und ihre Wurzeln liegen „sowohl in der Persönlichkeitsstruktur des Menschen Kerschensteiner als auch“, wie Wilhelm nicht ohne Wehmut bemerkt, „in einer ungewöhnlichen Machtfülle, wie sie kaum jemals einem anderen modernen Schulreformer vergönnt war.“ (Wilhelm [1979] 1991[2]: 104)

fisch »deutsche« duale System und die berufliche Bildung[122]: „Wenn die Fortbildungsschulen für die 15- bis 18jährigen die Versittlichung von Arbeit und Beruf in den Mittelpunkt stellen, leisten sie zugleich auch den besten Beitrag zur demokratischen Erziehung der Nation. Der beste Arbeiter ist auch der beste Staatsbürger." (Ebd.)[123] Es trifft bei Kerschensteiner der deduktive Scientismus einer arbeitsteiligen modernen Gesellschaft auf ein spezifisch »deutsches« Bildungsverständnis (vgl. ebd.: 121), „Lernen durch Experimentieren ist Kerschensteiners Variante des Lernens durch Erfahrung." (Ebd.: 122)

Wenn Wilhelm festhält, „daß Kerschensteiner sich dem Reiz der deutschen Harmonisierungsvorstellungen nicht entziehen konnte" (ebd.: 111 f.), so doch wohl vor allem, um in seiner Kritik an „der Verabsolutierung des Staates", mit der Kerschensteiner sich „in die Tradition der abendländischen *Staatsmetaphysik"* einreihe (vgl. auch Anm. 158 unten), sich selbst als den sachgerechteren Dewey-Leser darzustellen[124] – und nebenbei zugleich die politische Kritik an seiner »Partnerschaftspädagogik« zu delegitimieren: „Tonangebend sind Idealbilder des »besten« Staates, deren ehrwürdige geschichtliche Reihe mit Platon beginnt und die bis zu Marcuse und bis zu den Leitbildern der akademischen Gesellschaftsstürmer von 1968/1970 reicht." (Ebd.: 110) Dennoch scheint diese Kritik nicht ganz wirkungslos gewesen zu sein, kritisiert doch ausgerechnet Wilhelm an Kerschensteiner eine Orientierung an moralischen Dimensionen des Sozialen als Sittlichkeit, nicht jedoch, ohne zu betonen, dass es „zu den großen Verdienstposten Kerschensteiners

122 „Kerschensteiner hat […] dem *schulischen Prinzip* in der Berufsbildung zum Durchbruch verholfen. […] Kerschensteiner ist, wenn man präzis sein will, weniger der Vater der Berufsschule als der Erfinder des *Dualen Systems*." (Wilhelm [1979] 1991[2]: 118)

123 „Eines ist sicher:", muss auch Wilhelm einräumen, „die Botschaft »der beste Arbeiter ist auch der beste Staatsbürger« war sowohl dem Staat in Regierung und Verwaltung als auch der Wirtschaft hoch willkommen, und Kerschensteiner hat es der linken Kritik leicht gemacht, ihn heute als den klassischen pädagogischen Zutreiber des Kapitalismus zu brandmarken." (Wilhelm [1979] 1991[2]: 108)

124 Sander nimmt diese Kritik der Überhöhung des Staates zum äußerlichen Anlass, „Wilhelm als frühe[n] Vertreter der These eines deutschen Sonderwegs [zu] verstehen: der These, die Idealisierung des Staates verbunden mit einem Mangel an demokratischer Kultur in Deutschland als Folge einer im historischen Vergleich zu anderen westlichen Staaten »verspäteten« Demokratie sei letztlich eine entscheidende Wurzel für die NS-Herrschaft gewesen." (Sander 2014: 54) Ob diese jedoch tatsächlich inhaltlich belastbar auf der gleichen Höhe des Gedankens wie bei Plessners *verspäteter Nation* (siehe Anm. 130 unten) formuliert ist, mag fraglich sein.

[gehört], daß er erkannt hat, daß alle demokratische Erziehung in hohem Maße soziale Erziehung ist.“ (Ebd.: 111) Letztlich aber habe ihn die „Faszination durch die Idee der sittlichen Perfektion des Staates […] weitgehend blind gemacht für gesellschaftliche Phänomene und Prozesse, die sich der moralischen Betrachtung entziehen. So hat Kerschensteiners Theorie der staatsbürgerlichen Bildung keine wirksamen Barrieren gegen Hitlers Staatsabsolutismus errichten können.“ (Ebd.: 112 f.)[125] Diesen Vorwurf allerdings müssen sich alle pädagogischen Konzepte und ihre Pädagogen vor der Zäsur, die der Nationalsozialismus bedeutete, gefallen lassen – und nicht zuletzt Wilhelm selbst. Im Unterschied zu ihm, der es sich in wohlgemerkt allein „Hitlers Staatsabsolutismus“ – der erstens einer der Deutschen und zweitens aufgrund seines Bewegungscharakters (vgl. Arendt [1951/1955] 2000[7]: 726 ff.) zudem das Gegenteil war – ganz verträglich eingerichtet hat (siehe S. 113 oben), »entschuldigt« jene immerhin noch, dass allein die Erwartung, formale Erziehung *könne* überhaupt gegen die Übermacht gesellschaftlicher Strukturprinzipien wirken, abwegig ist – zur Revolution jedenfalls „taugt Pädagogik sowieso nicht“ (vgl. Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 127, Zitat: ebd.). Dieser auch für seine spätere »Partnerschaftspädagogik« kennzeichnende Mangel an substanzieller Gesellschaftsanalyse wird bei Wilhelm schließlich auch dann nicht erst vor dem Hintergrund heutiger Bildungsreformen unter dem Primat von »Employability« (siehe S. 469 ff. unten) mit Händen greifbar, wenn er Kerschensteiner gegen eine Identität von »Berufsbildung und Allgemeinbildung« in der zeitgenössisch noch real existierenden DDR aktualisiert. (Vgl. Wilhelm [1979] 1991[2]: 116)[126] In (spät-) modernen

125 „Kerschensteiner hat einige leuchtende Signale auf dem Gebiet der *Schülerselbstverwaltung* gesetzt. […] Es wird der *Modellcharakter* der schulischen Selbstverwaltung betont. Schule als eine vereinfachte und gereinigte Lebensgemeinschaft, als ein geschonter Erfahrungsraum, aus dem ausgeschlossen bleiben soll, was der sittlichen Erziehung schaden könnte. Aber dieses Prinzip geriet bei Kerschensteiner je länger je mehr in den Sog seines sehr einseitigen Bildungsbegriffes, und so ist schließlich von der Idee der Schülerselbstverwaltung nur das formale Parlamentspielen übriggeblieben, während die Austragung der eigentlichen schulpolitischen Konflikte und Entscheidungen dem Lehrerzimmer vorbehalten war.“ (Wilhelm [1979] 1991[2]: 112)

126 „Hatte es um die Jahrhundertmitte den Anschein, Kerschensteiners Bildungsoptimismus sei durch das Grauen vor den Unerbittlichkeiten industrieller Produktion für alle Zeiten außer Kraft gesetzt, so gewinnen seine Thesen angesichts des Gegenbildes, das die sozialistischen Staaten präsentieren, neue Aktualität. Die DDR hat uns das Experiment der völligen Identifizierung von Individuum und Produktion vorexerziert. Berufsbildung und Allgemeinbildung waren dort wirklich zur Einheit geworden. Welche Arbeit dem auszubil-

als (hoch-) entwickelten (spät-) kapitalistischen Industriegesellschaften ist Berufsbildung eben nur insofern allgemeinbildend, als Allgemeinbildung als ideologische Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse ohnehin immer *auch* berufsbildend ist (siehe S. 95 oben). Wie wenig Interesse es unter den Deutschen überhaupt gab, »Barrieren« gegen Hitler zu errichten, davon zeugen auch die letztlich scheiternden Versuche, eine republikanische Staatsbürgerkunde in den 1920er Jahren zu etablieren. Dabei zeigte sich, was er damals selbst noch nicht wissen konnte, wie recht Berthold Otto (siehe Exkurs I, S. 130 ff. unten) 1893 hatte, als er über die SPD schrieb: „Jeder, der einigermaßen in die theoretischen Grundlagen der [sozialdemokratischen, S.R.] Partei eingedrungen ist, weiß, daß ihr nichts ferner liegen kann, als der Plan eine Revolution »zu machen«. Das widerstritte durchaus der materialistischen Geschichtsauffassung, auf die die Herren sich viel zu Gute thun." (Otto [1893] 2008: 19) Als sich die Mehrheit dieser Partei dennoch 1918 plötzlich in der Situation wiederfand, Regierungsverantwortung zu übernehmen, war sie bei aller materialistischen Geschichtsauffassung dann aber doch vom Gang der Ereignisse etwas überrollt – aber nicht unvorbereitet, hatte sie ihre staatstragenden Qualitäten doch bereits hinreichend unter Beweis gestellt: „Und es mußten erst die vaterländische Sozialdemokratie mit ihren 4 1/4 Millionen Wählern, das rührende Versöhnungsfest des Burgfriedens und die Zustimmung der sozialdemokratischen Fraktion zu den Kriegskrediten kommen, damit über Deutschland die härteste Militärdiktatur verhängt wurde, die je ein mündiges Volk über sich hat ergehen lassen. Daß derartiges heute in Deutschland möglich, ja nicht nur von der bürgerlichen, sondern von der so hochentwickelten und einflußreichen sozialdemokratischen Presse völlig kampflos, ohne jeden Versuch eines namhaften Widerstandes hingenommen wird, diese Tatsache ist für die Schicksale der deutschen Freiheit von verhängnisvollster Bedeutung. Sie beweist, daß die Gesellschaft in Deutschland für die politischen Freiheiten heute in sich selbst keine Grundlagen hat, da sie die Freiheit so leicht und ohne jede Reibung entbehren kann." (Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 128) Es ist eine Binsenweisheit der Moderne, aber eben auch eine harte historische Lektion, gelernt in der Gründung der ersten »deutschen«

---

denden Lehrling »gemäß« ist, entscheidet nicht er, sondern die Parteispitze. Die Bildung hat vor der Produktion kapituliert. Durch die Rede von der »sozialistischen Persönlichkeit«, die angeblich bereits von sich aus die produktionsnotwendige Berufstätigkeit wählt, wird der Betrug verschleiert." (Wilhelm [1979] 1991[2]: 116)

Republik, dass das Grundproblem einer jeden qualitativen Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, dass es nicht mehr genügt, bloß über die Institutionen der »alten« Ordnung zu verfügen, da ihre Funktionsträger und -eliten noch in dieser verhaftet sind – und dies zudem aus rationalen Gründen: weil sie nämlich nicht zuletzt objektiv von ihr profitierten. „Das Bild der deutschen Revolution entspricht der inneren Reife der deutschen Verhältnisse“ (Luxemburg [Montag, 18. November 1918] 2000[6] [1974]: 399), verzweifelt Rosa Luxemburg im November 1918 in der *Roten Fahne*. Ihre – politisch alternativlose – Hoffnung auf die Massen – wohlgemerkt im Plural –, die „die reale Macht kraft ihrer Interessen [sind], kraft der historischen Notwendigkeit, kraft des ehernen »Muß« der Geschichte“ (Luxemburg [Dienstag, 7. Januar 1919] 2000[6] [1974]: 516), hat die »deutsche« Geschichte des 20. Jahrhunderts ein für alle Mal in eine Drohung verwandelt: Wenn die „wirkliche Macht der Masse […] sich nur zu regen [braucht], nur ihr Rückgrat steif aufzurichten“, bebt hier eben nicht „der Boden unter den Füßen der Gegenrevolution“ (ebd.), exekutiert sie nicht die »Gesetze der Geschichte«, sondern die der Epoche im Zweifel gegen sich selbst. Das Bild, das sich ihr in der Katastrophe des Weltkrieges, der erst noch der Erste werden würde, darbietet, war, wie sich im Nachhinein gezeigt hat, da wohl instruktiver, was von diesen Massen zu erwarten ist: „Geschändet, entehrt, im Blute watend, von Schmutz triefend – so steht die bürgerliche Gesellschaft da, so ist sie. Nicht wenn sie, geleckt und sittsam, Kultur, Philosophie und Ethik, Ordnung, Frieden und Rechtsstaat mimt – als reißende *Bestie,* als Hexensabbat der Anarchie, als Pesthauch für Kultur und Menschheit, so *zeigt sie sich* in ihrer wahren, nackten Gestalt.“ (Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 53) Als sich die bürgerliche Gesellschaft dank ihrer sozialdemokratischen Vollstrecker wieder „geleckt und sittsam“ in neuem Gewand gekleidet und die alten Zöpfe der Monarchie abgeschnitten hatte – wie funktional das Verhältnis politischer Herrschaft in der Moderne zur »Linken« sein kann, zeigte bereits die Zugfahrt Lenins 1917… –, hatte das neue Staatsgebilde einigen Vermittlungsbedarf gegenüber seinem alten »Volk«, das sich plötzlich als »Staatsbürger« selbst begegnen sollte, die in ihrer neuen Rolle erst noch »kundig« werden mussten. Eine »Politikwissenschaft« im eigentlichen Sinne als mögliche Bezugsdisziplin gibt es zu dieser Zeit noch nicht, es ist auch fraglich, ob es einen Unterschied machen würde. Stattdessen ist politische Erziehung das Geschäft von »politischen Pädagogen« (vgl. Petrik 2011a: 23) und Juristen (vgl. Sander 2009a: 17), für die sich aus der Logik ihres konstitutiv den Status quo (ante) affirmierenden

Faches heraus, aber auch als „Nachwirkungen der Hegelschen Staatsphilosophie“ (vgl. ebd.: 17, 19, Zitat: 19) als »Staatswissenschaft« begreifen. Dabei schließt Kant noch 1783 den siebten Satz seiner *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* mit dem Hinweis, dass der Staat nur die äußerliche Moralität erzwingen kann, nicht aber eine in der Gesinnung – der er dennoch vielmehr wirksam entgegen stehen kann. (Vgl. Kant [1783] 2004[13] [1968]: 44 f.)[127] Und auch Hegels Zeitgenosse Humboldt warnt über ein halbes Jahrhundert später noch vor Versuchen der *Sittenverbesserung durch Anstalten des Staats* (Humboldt [1792a] 2011 [1841]).[128] Der auch hierin sichtbar werdende Verlust der Humanität von Vernunft als Verschiebung in bloße »Rationalität« ist eben Teil jenes Prozesses der *Dialektik der Aufklärung*, die zu formulieren Adorno und Horkheimer (Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001[13]) nur wenig später bitteren Anlass haben werden. „Während die geistigen Begründer der

127 „Wir sind in hohem Grade durch Kunst und Wissenschaft *kultiviert*. Wir sind *zivilisiert*, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns für schon *moralisiert* zu halten, daran fehlt noch sehr viel. Denn die Idee der Moralität gehört noch zur Kultur; der Gebrauch dieser Idee aber, welcher nur auf das Sittenähnliche in der Ehrliebe und der äußeren Anständigkeit hinauslauft, macht bloß die Zivilisierung aus. So lange aber Staaten alle ihre Kräfte auf ihre eitlen und gewaltsamen Erweiterungsabsichten verwenden, und so die langsamen Bemühungen der inneren Bildung der Denkungsart ihrer Bürger unaufhörlich hemmen, ihnen selbst auch alle Unterstützung in dieser Absicht entziehen, ist nichts von dieser Art zu erwarten; weil dazu eine lange innere Bearbeitung jedes gemeinen Wesens zur Bildung seiner Bürger erfodert [sic] wird. Alles Gute aber, das nicht auf moralisch-gute Gesinnung gepfropft ist, ist nichts als lauter Schein und schimmerndes Elend. In diesem Zustande wird wohl das menschliche Geschlecht verbleiben, bis es sich, auf die Art wie ich gesagt habe, aus dem chaotischen Zustande seiner Staatsverhältnisse herausgearbeitet haben wird.“ (Kant [1783] 2004[13] [1968]: 44 f.)

128 „Ein Staat, in welchem die Bürger durch solche Mittel genöthigt oder bewegen würden, auch den besten Gesetzen zu folgen, könnte ein ruhiger, friedliebender, wohlhabender Staat sein, allein, er würde mir immer ein Haufen ernährter Sklaven, nicht eine Vereinigung freier, nur wo sie die Gränze des Rechts übertreten gebundener, Menschen scheinen. Bloß gewisse Handlungen oder Gesinnungen hervorzubringen, gibt es freilich sehr viele Wege. Keiner von allen aber führt zur wahren moralischen Vollkommenheit.“ (Humboldt [1792a] 2011 [1841]: 331 f.) Grundsatz muss vielmehr sein, „daß der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende, Folge seiner übrigen, schlechterdings nothwendigen, Maßregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse; und daß alles, was diese Absicht befördern kann, vorzüglich alle besondre Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze, u. s. f., schlechterdings außerhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege.“ (Ebd.: 334 f.)

neueren deutschen Universität – etwa *Humboldt, Fichte* und *Schleiermacher* – das politische Moment in ihrer Weise durchaus in ihre Universitätskonzeption mit einbezogen (– mag das Maß und die Art ihrer diesbezüglichen Reflexionen im Rückblick auch als zeitbedingt begrenzt erscheinen –), geriet die gesellschaftliche und politische Bedeutung der Universitäten und der an ihnen betriebenen wissenschaftlichen Forschung und Lehre im Laufe des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts in zunehmendem Maße in Vergessenheit, parallel zur Geschichte des politisch-gesellschaftlichen Bewußtseins der breiten Schichten des deutschen Bürgertums und der Intelligenz. »Unpolitisch« zu sein, wurde in dem (in Wahrheit ideologischen, d. h. hier: gesellschaftlich bedingt falschen) Bewußtsein der meisten Universitätslehrer geradezu ein positiv gewertetes Statusmerkmal." (Klafki 1988: 16) Öffentlich vernehmbare, politisch liberale Stimmen sind in der Weimarer Republik jedenfalls die Ausnahme, nicht die Regel. Helmuth Plessners »Grenzschrift« von 1924, *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus* (Plessner [1924] 2002[2]), gehört zu jenen seltenen Interventionen (zur Einordnung: vgl. Lethen 2002; Rößler 2010: 80-92). Als Erfahrungsraum von Nicht-Identität erklärt er angesichts der unendlichen Potenzialität der Menschen und gegen die in letzter Konsequenz nach »außen« (die Anderen) wie »innen« (Abweichung) eliminatorischen Identitätspolitiken der privatimnestwarmen Gemeinschaftsrhetorik im nationalen Maßstab – „Politische Absurditäten wie der Begriff eines »Staatsvolkes« als Gegensatz zu den nationalen Minderheiten waren in dem Chaos, das auf den Zusammenbruch der europäischen Ordnung folgte, ebenfalls nicht ungewöhnlich." (Benhabib [2006] 2011[2]: 86) – gerade die verachtete »Künstlichkeit« und befreiende Kühle von liberaler »Öffentlichkeit« als genaues „Gegenbild der natürlichen Verhältnisse zwischen Menschen" (Plessner [1924] 2002[2]: 102), zur diesen wesentlichen »zweiten Natur«. „Dass Plessner mit diesen auf eine Zivilisierung der Verkehrsformen zielenden Empfehlungen in der Weimarer Tagespolitik kein Gehör fand, wundert nicht." (Meier/Papenheim/Steinmetz 2012: 114)

Denn selbst jene, die keine erklärten Feinde der Republik sind, entziehen sich entweder gleich in esoterischen Eskapismus (oder Psychoanalyse)[129]

129 „Arnold Zweigs *Das ostjüdische Antlitz* war nur die jüdisch eingefärbte Version einer allgemeinen Sehnsucht in der Krise, aus welcher die Gesellschaft mit Lebensreform, Nacktkultur, indischer Philosophie, vegetarischem Essen und Gymnastik einen Ausweg suchte, um ihn schließlich im Krieg zu finden. Zweig kehrte allerdings der Schwärmerei

oder ringen sich allenfalls zu einem leidenschaftslosen »Vernunftrepublikanismus« durch – von diesen Ausnahmen abgesehen, zeigt sich in der Rückbetrachtung noch vor der eigentlichen Ankunft der bürgerlichen Moderne auch in »Deutschland« bereits das von Plessner 1935 beschriebene *Schicksal des deutschen Geistes im Ausgang seiner bürgerlichen Epoche* als deren Untergang.[130] „Die kultische Verehrung übergroßer Führergestalten zog eine Verachtung kleinschrittiger Alltagspolitik nach sich, die Beschwörung berauschender Gemeinschaftserlebnisse ließ das diplomatische Aushandeln politischer Kompromisse als fade erscheinen, ein die Sachzwänge nur noch nachvollziehendes Krisenmanagement rief Ohnmachtsgefühle hervor." (Ebd.: 115)

Bezogen auf die »Staatsbürgerkunde« ist die Geschichte eigentlich auch schnell erzählt: „Auch in den Anfängen der Weimarer Republik war das Erbe der kaiserlichen Untertanenerziehung allgegenwärtig. Erst zwei Jahre nach der Reichsschulkonferenz von 1920 verabschiedete eine vom Reichsinnenministerium einberufene Konferenz der Unterrichtsminister der Länder »Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik« [vgl. Detjen [2007] 2013[2]: 78-81], die die Beseitigung der vorherrschenden Glorifizierung der Monarchie zugunsten einer Orientierung an der republikanischen Staatsauffassung in den Geschichtsbüchern sowie die Einführung eines staatsbürgerlichen Unterrichts in einem eigenen Unterrichtsfach mit geeignetem Unterrichtsmaterial forderten. Der reale staatsbürgerliche Unterricht aber war weiterhin affirmativ auf das Bestehende gerichtet." (Leser 2011: 16 f.) So bleibt es dann selbst allenfalls Ausdruck der Hilflosigkeit jenes »politischen Realismus«, den – wie etwa auch im Werk Theodor Litts (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 66; siehe S. 155 ff. unten), der sich, wie übrigens auch Kerschensteiner (siehe S. 112 ff. oben), gegen die populäre Deutschkunde aussprach (vgl. ebd.: 62; siehe Anm. 203 unten) – der bereits erwähnte Gustav Radbruch, Ausnahme auch als Jurist und Sozial-

---

vom unverdorbenen Charakter, welche das eher charakteristische tägliche Verderben in Kauf nahm, bald den Rücken und erkannte, daß das Heil für die zivilisationsmüden Juden nicht aus dem Osten kam, sondern daß ein drohendes »Heil-Hitler« im Westen aufstieg; daß die Ostjuden nicht als Boten der Erlösung kamen, sondern zu Adressaten der Endlösung wurden." (Geisel [1981] 2015: 314 f.)

130 Die erweiterte Neuauflage erscheint 1959 unter dem bekannteren Titel *Die verspätete Nation* und mit dem programmatischen Untertitel *Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes* (Plessner [1935/1959] 2003).

demokrat und mit seiner kurzen Abhandlung über *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht* (1946) später in die Rechtsgeschichte eingegangen, auf der »Staatsbürgerlichen Woche« 1923 einfordert, wenn das zwingende Urteil in der historischen Situation – und es schlicht anständig ist, im Falle der Lehrkräfte – für ihn lautet: „Daß jedermann Gesinnungs- und Begeisterungsrepublikaner sei, den Republik und Demokratie die absolut besten Staatsformen dünken, kann man billig nicht verlangen, verlangen aber muß man von der Einsicht eines jeden, zumal eines jeden, der der deutschen Republik als Beamter dient, daß er Vernunftrepublikaner sei, daß er die Republik als eine unerschütterliche historische Notwendigkeit absehbarer deutschen Zukunft anerkenne, als die Summe deutscher Vergangenheit und den Ausgangspunkt jeder weiteren deutschen Entwicklung.“ (Radbruch [1923] 1970: 44 f.)

Angesichts der Übermächtigkeit eines mehrheitlich republikfeindlich und antidemokratisch eingestellten Personals dominieren deshalb durchaus berechtigt „[b]is in die Mitte der 1920er Jahre hinein […] im Zeitschriftendiskurs zunächst Positionen, die – entgegen bildungspolitischer Bestrebungen, die politische Bildung in den Schulen zu etablieren – der »Politisierung« der Schule durch einen völligen Verzicht auf politische Themen im Unterricht zu begegnen versuchen.“ (Vgl. Busch 2015: 582 f., Zitat: 582) Dagegen erkennt Radbruch schon früh, dass die Republikfeindlichkeit selbst weniger eine »Politisierung« bedeutet, als vielmehr eine »Politikfeindlichkeit« darstellt, der nur durch politische Parteinahme begegnet werden kann, will sie sich nicht durch »Neutralität« an ihrer Stärkung noch beteiligen: „Der Grundsatz der staatsbürgerlichen Ethik kann nicht anders lauten: Nehmt Partei, gleichviel welche, aber nehmt Partei! Der staatsbürgerliche Unterricht muß die Parteien als notwendige Organe der Verfassung sehen lehren, als unentbehrliche Faktoren des politischen Lebens, die parteipolitische Unentschiedenheit breiter Massen aber als die Hauptursache der Unübersehbarkeit, Unberechenbarkeit und Unbeständigkeit der politischen Wechselfälle.“ (Radbruch [1923] 1970: 51) Diese für die Massengesellschaft bezeichnende (siehe Anm. 527 und S. 458 ff. unten) »parteipolitische Unentschiedenheit« ist nicht anderes, als die praktische Wendung einer politischen *Urteilsunfähigkeit*. Zum zwingenden Maßstab einer Vernunft, der eben nicht vulgärdemokratisch alle Meinungen »gleich viel« wert sind – was angesichts der Kräfteverhältnisse nichts anderes bedeutet, als die Selbstabschaffung von

Demokratie: „Wie das deutsche Staatsbewußtsein jung und unsicher ist, so ist auch der deutsche *Rechtssinn* merkwürdig unausgebildet." (Ebd.: 45)[131] –, hält Radbruch daran fest, dass es nun zwar „kein auf absolute Vernunft gegründetes, ewig gültiges Naturrecht [gibt], aber wohl gibt es, wenn dieses Paradoxon erlaubt ist, ein auf die historische Vernunft gegründetes Naturrecht für die jeweilige Gegenwart." (Ebd.: 50) Das »Staatsbewusstsein« kann sich folglich „nicht auf irgendeinen Phantasie- und Ideal-, irgendeinen Vergangenheits- oder Zukunftsstaat beziehen, sondern nur auf den konkreten Staat der deutschen Gegenwart, den Staat der Weimarer Verfassung, die deutsche Republik." (Ebd.: 44) Es entbehrt, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit selbst mit hoffentlich einigem historischen Recht eingenommenen wesentlich *staatskritischen* Haltung, nicht einer gewissen Ironie politischen Urteilens, wenn hier – und sei es faktisch auch nur aus der absoluten Defensive heraus, à la Plessners „You must give the Devil his due." (Plessner [1924] 2002[2]: 14) – der »Staatsbezug« situativ tatsächlich einmal als humanere Option erscheint (siehe Snyder, Anm. 47 sowie S. 65 oben). Und so gilt sowohl für die »Weimarer Republik« wie später für 1949 und selbstverständlich auch heute, was Fischer bereits 1970 unter Berufung auf Marx und die Tradition der Arbeiterbildungsvereine einfordert, nämlich „die Anerkennung einer Grundüberzeugung, die […] in unseren Tagen allzusehr vernachlässigt wird: daß Herbeiführung einer »neuen Gesellschaft« zweierlei zugleich und miteinander verschränkt voraussetzt und fordert: Bewußtseinsbildung und solidarische politische Aktion." (Fischer 1970: 6) Das ist – ad und contra Sander, siehe S. 105 oben – eben keine Instrumentalisierung der Politischen Bildung für gesellschaftspolitische Zwecke, sondern einfach die billige Einsicht, dass im Stande der Unmündigkeit die Durchdringung der Reklame fürs Bestehende – als Umschreibung dessen, was mit »Mündigkeit« bezeichnet werden könnte – eben niemals aus sich selbst heraus allein geschieht.

131 „So ist denn in Deutschland das Gefühl des eigenen Rechts und der »Kampf ums Recht« mehr als gut ausgebildet, Rechthaberei, Prozeßhanselei und Querulantentum erschreckend im Schwange, nicht sowohl der Rechtssinn gezüchtet als der Rechtseigensinn; der Sinn für das objektive Recht aber ist der Kräftigung noch sehr bedürftig. Dagegen lieben Frankreich und Amerika, revolutionäre Verwirklichungen von Ideen des Naturrechts, die sie sind, die Rechtsidee, die an ihrer Wiege gestanden hat, wie das aus ihr wiedergeborene Vaterland selbst; die Menschen- und Bürgerrechte sind ihnen ein unsichtbares Stück Vaterland und nicht das unwichtigste, und demokratischer Rechtssinn ist ein unlösbarer Bestandteil ihrer Vaterlandsliebe." (Radbruch [1923] 1970: 45 f.)

Mit Sander hingegen kann durchaus festgehalten werden, dass Radbruch ein Ausgangspunkt für Politische Bildung *hätte gewesen sein können* (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 68), nicht allein aufgrund seines grundlegenden Verständnisses des Charakters sui generis des Faches, dass „Staatsbürgerkunde […] ja nicht ein weiteres Gebiet des Nützlichkeitswissens auf der Schule" (Radbruch [1923] 1970: 51) bedeutet, es also nicht etwa der domänenbezogenen Professionalisierung von angehenden Politikern oder Juristinnen dient, sondern der demokratischen Befähigung von Laien. »Hätte« heißt aber auch: So ist es nicht gekommen. Und wenn auch neuere Arbeiten von Matthias Busch zu Lehrerzeitschriften der 1920er Jahre gegen retrospektive Einschätzungen der Staatsbürgerkunde als „fehlkonstruiert und antidemokratisch" ergeben, dass sich „[i]n der ersten deutschen Republik […] eine professionelle Fachdidaktik [entwickelt], die heutige Standards vorwegnimmt" (vgl. Busch 2015: 581), gar ein „Professionalisierungsstandard, der das in der Didaktik der Sozialwissenschaften vorherrschende Paradigma einer kategorialen Fachdidaktik bestätigt und die sozialwissenschaftliche Wende (Walter Gagel) der 1960er Jahre auf beeindruckende Weise vorwegnimmt" (Busch 2015: 589)[132] – inklusive der Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Busch 2015: 581) –, so bleibt dies am Ende doch nicht mehr als ein disziplinengeschichtlich interessanter Akzent. Denn an der politischen Lektion, dass der Nationalsozialismus auch ein „Versagen der Politischen Bildung" (Fischer 1970: 6) darstellt, ändern weder deren Professionalität noch »kontradiktorischer Gegenwartsunterricht« (vgl. Busch 2015: 588 f.). Im Gegenteil: Wenn so der empirische Nachweis erbracht ist, dass fachdidaktische Professionalität heutigen Standards einen Rückfall in die Barbarei auch nicht zu verhindern vermag, zeigt dies eben auch nur das praktische Unvermögen des Faches, gegen die überwältigende Übermacht der Allgegenwart unvernünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse zivilisierend wirksam zu werden (vgl. Rößler 2015), was auch Sander, allerdings eben nur

132 Radbruch entwickelt in seinem Referat tatsächlich „Grundlinien einer Staatsbürgerethik", die kategorial im Sinne auch von Basiskonzepten jene „jene großen Grundfragen des politischen Lebens" einordnen ließe, „die wohl erörtert und geklärt, aber kaum durch allgemeine Grundsätze entschieden werden können, die großen Gegensätze, zwischen denen das politische Leben eingespannt ist: Nation und Menschheit, Land und Reich, Klasse und Volk, Partei und Staat, Führer und Masse, Parteidisziplin und persönliche Überzeugung, Vertrauen und Mißtrauen gegen die Regierenden, Politik und Moral, Staat und Kultur, Persönlichkeit und Gesamtheit, Gleichheit und Freiheit, Freiheit und Wohlfahrt, Gerechtigkeit und Zweckmäßigkeit usw." (Radbruch [1923] 1970: 53)

in der historischen Distanz, einzugestehen bereit ist: „So hatte eine auf die Demokratie verpflichtete Staatsbürgerkunde auch deshalb kaum eine Chance, weil ihre Absichten vom anti-demokratischen Geist, der in anderen Fächern vorherrschte, konterkariert wurden. Die vermutlich effektivste politische Bildung in den Schulen der Weimarer Republik geschah nicht im staatsbürgerlichen Unterricht, sondern in allen »gesinnungsbildenden« Fächern – eine politische Bildung, an der die nationalsozialistische Schule nahezu bruchlos anknüpfen konnte.“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 63) Oder in Fischers Worten: „[S]o wenig es sich 1918/19 um einen »Neubeginn« handelte, so wenig ist die Annahme gerechtfertigt, daß der Nationalsozialismus etwas prinzipiell und qualitativ anderes als »Politische Bildung« anbieten mußte als das hier, aus der Tradition schöpfend, Ermöglichte und zumindest bereits teilweise discutando Wahrgenommene.“ (Fischer 1970: 13 f.)

Es ist an sich unerlässlich, aber in Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung nicht wirklich zielführend, sich im Rahmen einer Relektüre der Disziplinengeschichte eingehender mit etwa den *Erziehungsverhältnissen im Nationalsozialismus* (Horn & Link 2011) auseinanderzusetzen, wird doch der – bisher zumindest – nicht widersprochene Konsens der Disziplin, sich als *politische Bildung* von der *Erziehung unter der Nazi-Diktatur* (Keim 2011) fundamental abzugrenzen (siehe auch grundsätzlich: Arendt, S. 128 unten), vielmehr zum entschiedenen Ausgangspunkt – und selbstverständlichen (!) moralischem Minimum, die Grenze, hinter der nicht mehr diskutiert werden kann, genommen, um zu prüfen, inwiefern gerade diese *Abgrenzung* weniger mentalitätsgeschichtliche Spuren- als gesellschaftliche Strukturelemente – über das verbindende Paradigma der *Moderne* – mit ihm teilt sowie sich selbst und andere in der konkreten Form dieser Abgrenzung über jene wesentlich modernen Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen täuscht beziehungsweise eine selbst verdächtige Integrität inszeniert. Der »politische« Stellenwert des Nationalsozialismus – als radikale »Anti-Politik« – für die Urteilsbildung einer *Didaktik der Moderne* nimmt folglich im Rahmen des Argumentationsgangs der vorliegenden Arbeit zwar kein eigenes Kapitel ein, läuft aber daher gleichsam »immer mit«. Auf für relevant erachtete Einzelphänomene, etwa biografische, oder Strukturelemente wird an gegebener Stelle der Rückbezug hergestellt.[133] So reicht es nun auch aus, auf jene für

133 Insbesondere in den nachfolgenden frühen disziplinengeschichtlichen Stationen der jungen Bundesrepublik.

die Moderne – und den Nationalsozialismus, der in dieser Moderne sich ereignete – so folgenreiche Mentalität zu verweisen, wonach die Urteilsbildung der massengesellschaftlich monadisierten Individuen strukturell derart verkümmert ist, dass sie eilfertig geneigt sind, gegen ihre eigenen Interessen zu verstoßen, wie Günther Anders unter dem Eindruck des (Ersten) Weltkrieges in der *Kirschenschlacht* (siehe S. 25 oben) schon die junge Hannah Arendt belehrte (beziehungsweise belehrt haben will[134]): „Auf niemanden können sich die Gewissenlosen so fest verlassen, wie auf diejenigen, die sie auf dem Gewissen haben. […] Jedenfalls bleiben diese »Versehrten« stets denjenigen treu, denen sie ihre Beschädigungen *verdanken*. Je blinder, je armloser, je beinloser, desto treuer. Für die Beschädigungen »*danken*« sie gewissermaßen. Und wenn sie es könnten, wären die Gefallenen vermutlich die Dankbarsten." (Anders [(1929; 1930/1985)] 2011: 50)[135] Daran, dass dies zugleich auch eine spezifisch »deutsche« und also auch sozialdemokratische »Tugend« ist, erinnert Wolfgang Pohrt polemisch, wenn er über einen der bundesdeutschen Gründungs-»Väter« – übrigens schon begrifflich bedeutsam; notabene nicht (nur) wegen des performativen Ausschlusses möglicher »Mütter«, sondern vor allem in der apolitischen familialen Metaphorik

134 Denn Anders' Erinnerungen haftet durchaus etwas »Altherrenhaftes« an: „Es gab nichts, was sie lieber und leidenschaftlicher haßte als Entehrungen oder Entwürdigungen. Autonomie war, da sie sich durch ihr Schicksal, als Frau geboren zu sein, letztlich wohl (zwar nicht benachteiligt, aber doch) herausgefordert fühlte, das Wichtigste in diesem Leben. (Ohne daß sie dadurch freilich je in die Nähe von Feminismus, den es ja damals noch kaum gab, geraten wäre.) Ihr Beleidigtsein machte sie wieder gorgonisch schön. […] [S]ie war nicht nur das tiefsinnigste, sondern auch das gebildetste und gelehrteste Mädchen der Welt. Aber etwas fehlte ihr damals eben noch, denn schließlich war sie erst 23: die für wirkliche Wahrheitsfindung erforderliche Ironie, um nicht zu sagen: die für allen philosophischen Ernst unentbehrliche *Bereitschaft zur philosophischen Frechheit*, auch die Gabe der Selbstverhöhnung. Hätte sie diese damals schon besessen (später hat sie freilich über diese souverän verfügt, oder diese über sie), dann wäre sie wohl nicht so schön gewesen, wie sie es damals noch war. (Als sie das Verhöhnen zu lernen begann, begann, wie zur Strafe, ihre Schönheit sie zu verlassen. Alles zugleich kann man eben nicht haben.) –" (Anders [(1929; 1930/1985)] 2011: 29, 32)

135 „Das meine ich wörtlich. Denn *Wunden wirken als Beweise*. Je schlimmer die Verstümmelungen, die sie zwischen 14 und 18 erlitten, um so legitimer wird, um so heller strahlt in ihren Augen die »Sache«, für die sie eingesetzt und verstümmelt worden waren. Denn es wäre einfach unerträglich für sie, zuzugeben, ihre Augen und Beine für einen Blödsinn oder für eine Infamie oder ein Nichts verloren zu haben. *Ihre Treue währt stets so lange, wie ihre Wunde schmerzt, nein, solange, wie ihre Narbe sichtbar bleibt*." (Anders [(1929; 1930/1985)] 2011: 50 f.)

– bemerkt: „Trotz seiner exponierten Stellung weigerte sich Schumacher, sich durch Flucht ins Ausland der Verhaftung zu entziehen, als Hitler Reichskanzler geworden war. Diese Weigerung, die er mit der Inhaftierung im März 1933 bezahlte, wurde von seinen Bewunderern als Standhaftigkeit interpretiert, was unverkennbar an das SS-Motto »Unsere Ehre heißt Treue« erinnert, denn normalerweise würde man es für einen Akt blanker Blödheit halten, nicht wegzulaufen, solange man noch kann." (Pohrt [1986] 2010: 243)

Wie der Nationalsozialismus überhaupt (Arendt [1951/1955] 2000[7]), so ergibt sich auch die »NS-Pädagogik« dabei „aus der eklektischen Kombination von Versatzstücken, von denen keines eine originäre Entwicklung" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 78) war. Es ist daher elementar – und gilt selbstredend auch über das pädagogische Denken hinaus –, wenn Sander festhält: „Im Lichte der Erfahrung des Nationalsozialismus erscheinen zwangsläufig auch die Traditionen, die die »NS-Pädagogik« für sich zu vereinnahmen, in einer anderen Perspektive. […] »Aufarbeitung der Vergangenheit« kann deshalb im Bereich des pädagogischen Denkens nicht erst mit dem Jahr 1933 beginnen, und sie kann nicht mit dem Jahr 1945 enden." (Ebd.: 79) Es ist nicht zuletzt eben dieser Einsicht geschuldet, wenn die hier für eine Darstellung der Stationen der Politischen Bildung *nach* 1945 vorgenommenen Hinführung vergleichsweise umfänglich ausfällt, erfordert sie doch eine Spurensuche in beziehungsweise nach eben besagter Moderne als übergreifenden »Elementen und Ursprüngen«. Zu den besagten »Versatzstücken« der »NS-Pädagogik« gehört, neben Elementen der Reformpädagogik (vgl. ebd.: 78 f.; siehe S. 106 oben), auch ein »antiintellektualistischer Affekt« (ebd.: 74), den die »Pädagogik«[136] des Nationalsozialismus durchaus auch mit vielen anderen vornehmlich einstellungsbezogenen Ansätzen –

136 Es ist, wie Sanders Terminus »NS-Pädagogik« zeigt, ungemein schwierig, angesichts der elementaren und darin durchaus rationalen Verweigerung jeglicher Vernünftigkeit in der Sache, einen begrifflich angemessenen Ausdruck für die Phänomene des »Nationalsozialismus« zu finden. Die Formulierung von der »Unsagbarkeit« – bezogen auf die praktische Seite des Zivilisationsbruches in den Vernichtungslagern – soll dabei nicht einer Mystifizierung Vorschub leisten, sondern der konstitutiv in diesem Verbrechen liegenden Unmöglichkeit mitbedenken, im Modus von Sprache nicht immer auch zugleich Rechtfertigung und Sinnstiftung zu betreiben, da ihm dies, auf Verständigung zielend, eben wesentlich zueigen ist. (Vgl. Young-Bruehl 2004: 286 f.) – „Vor diesem Massenmord steht alle Philosophie ohne Auskunft, jede Sinngebung wird zur Lüge. […] An den Toten der Lager gibt es nichts zu ehren. Sie sind umsonst gestorben, für niemanden und nichts." (Geisel [ca. 1980] 2015: 208)

beispielsweise einer Demokratiepädagogik – formal teilt. Von der „Politisierung aller Fächer“ (ebd.: 80) lässt sich hingegen mit einem emphatischen Begriff des »Politischen« nicht sinnvoll sprechen, dem die Unterwerfung aller Fälle unter das ideologische Primat von Eindeutigkeit – im „Selbstverständnis des nationalsozialistischen Staates als »Erziehungsstaat«“ (ebd.: 69) – nur als »Entpolitisierung« begegnen kann: „In der Politik kann Erziehung keine Rolle spielen, weil wir es im Politischen immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern, politisch zu handeln.“ (Arendt [1958] 2000^{2} [1994]: 258)

Weitere durchaus verallgemeinerbare Lektionen zum Funktionsprinzip des Nationalsozialismus lassen sich auch aus den Entwicklungen in der Lehrerbildung ziehen; es werden darin, erneut (siehe Anm. 92 oben) – die berufsgeschichtliche Prägung des Soziotyps der Lehrkraft scheint hier besonders anfällig zu sein – ein durch die Aussicht auf Privilegierung korrumpierendes Moment deutlich, wie auch die für das Selbstverständnis ihrer Akteure entscheidende strukturelle Kontinuität insbesondere in der spezifisch »deutschen« Institution des Gymnasiums: „Die nachfolgenden Jahre nationalsozialistischer Bildungspolitik waren trotz der organisatorischen und ideologischen Gleichschaltung der traditionellen Lehrerverbände im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) widersprüchlich. Sie enttäuschte die anfänglichen Hoffnungen der Volksschullehrer auf eine Statusaufwertung ihrer Berufsgruppe. Statt der erhofften Angleichung ihrer Ausbildung an die der Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer kam es in der Endphase des sog. Dritten Reiches sogar zur gegenläufigen Entwicklung, zur Wiederbelebung seminaristischer Ausbildungsformen unter den neuen ideologischen Vorzeichen. »Charakterbildung« im Sinne des Nationalsozialismus sollte an die Stelle von Wissenschaft treten. – Während man im Blick auf die Ausbildung von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern deshalb tendenziell von einer „Dequalifizierung“ sprechen kann […], blieb die universitäre Ausbildung zum Gymnasiallehrerberuf insgesamt unangetastet.“ (Baumgart 2010: 187)

Aufgrund der gegenwärtig im Kontext des Mobs »besorgter Bürger« wieder festzustellenden Popularität der sogenannten »Wirmer-Flagge« – als vermeintlicher Ausweis einer Abgrenzung zum folkloristischen Neonazismus – bleibt an dieser Stelle vielleicht noch festzuhalten, dass der in der Erinnerungs-»Kultur« der Bundesrepublik zentrale 20. Juli keineswegs eine Oppo-

sition *zum* Nationalsozialismus, sondern allenfalls eine *im* Nationalsozialismus zum Ausdruck bringt, was zur angemessenen politischen Einordnung der »Kritik« an »Altparteien« und »Lügenpresse« – gegen jeden hilflosen »Dialogversuch« mit solchen Kräften – entscheidend ist: „Die deutschen Militärs hatten überaus professionell halb Europa zerstört, erwiesen sich aber als Amateure, wo es darum ging, den Anführer der Bande zu beseitigen. Sie schrieben Memoranden, Studien und Pläne über die Zukunft Deutschlands und hatten tiefe Gewissenskonflikte wegen der Frage des Hochverrats und des Eidbruchs. Daß sich hohe Militärs überhaupt zum Widerstand entschlossen hatten, lag weniger am verbrecherischen Charakter der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik als daran, daß die Firma auf einen Konkurs zusteuerte." (Geisel [1993b] 2015: 389; auch Arendt erfuhr den »deutschen« Furor als sie den 20. Juli ins rechte Licht rückte, siehe Anm. 589 unten.)

Für Rosa Luxemburg jedenfalls war bereits *Der* Weltkrieg Ausdruck der aufgrund des historisch transitorischen Charakters der bürgerlichen Gesellschaft zwingenden Zuspitzung auf die Alternative von »Sozialismus oder Barbarei«. (Vgl. Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 62) Ein zweiter würde die Hoffnung auf die sozialistische Option vollends erledigen: „Noch ein solcher Weltkrieg, und die Aussichten des Sozialismus sind unter den von der imperialistischen Barbarei aufgetürmten Trümmern begraben. Das ist noch mehr als die ruchlose Zerstörung Löwens und der Reimser Kathedrale. Das ist ein Attentat nicht auf die bürgerliche Kultur der Vergangenheit, sondern auf die sozialistische Kultur der Zukunft, ein tödlicher Streich gegen diejenige Kraft, die die Zukunft der Menschheit in ihrem Schoße trägt und die allein die kostbaren Schätze der Vergangenheit in eine bessere Gesellschaft hinüberretten kann. Hier enthüllt der Kapitalismus seinen Totenschädel, hier verrät er, daß sein historisches Daseinsrecht verwirkt, seine weitere Herrschaft mit dem Fortschritt der Menschheit nicht mehr vereinbar ist." (Ebd.: 163) – damit ist zum fortwirkenden Erbe des Nationalsozialismus im Grunde auch bereits alles gesagt, nur dass die Unvereinbarkeit allem Anschein nach zum Nachteil »der Menschheit« aufgelöst wird: *Kapitalismus Forever* (Pohrt 2012).

Exkurs

I Berthold Otto ist eine schillernde Figur des deutschen reformpädagogischen Diskurses (vgl. Henningsen [1979] 1991[2]: 127) – und zugleich ein Beleg, dass dieser nicht notwendig emanzipatorisch sein muss, um dennoch interessante Impulse zu setzen: Als »sozialistischer Monarchist« wird er sowohl von den Völkischen als „durchaus germanisch" (Paulsen [1929] 2008: 209) anerkannt und der von ihm vertretene „national-soziale Gedanke" (ebd.) gewürdigt: „Gerade sein »Volksorganisches Denken« ist die lebendigste deutsche Ethik, die je erschienen ist. Die Einrichtungen erwachsen erst aus der völkischen Einsicht in die Verantwortung, die jeder Deutsche für das Gedeihen des Ganzen trägt." (Ebd.: 210) Und in der Tat mangelt es nicht an politisch irritierenden organizistischen Metaphern und Familienanalogien, die das gesellschaftliche als Naturverhältnis erscheinen lassen. So schließt er etwa einen Exkursionsbericht über den *Besuch im Kieler Kriegshafen* 1912: „Wer *einmal* ein deutsches Kriegsschiff gründlich angesehen hat, der kann kein Feind der deutschen Flotte bleiben. Und auch sonst kann man sehr viel lernen dabei. Wie man aus ungeheuer vielen genial erdachten und ausgeführten Einzelheiten ein vollkommenes Ganzes macht, wo jeder Teil sich als lebendiges Organ dem Ganzen einfügt, das kann man nirgends so gut sehen und lernen wie auf der deutschen Flotte." (Otto [1912] 2008: 175) Auch die Forderung nach Abschaffung des Geldes – „Gerade unser deutsches Volk ist ja viel reicher als die meisten bisher glauben, reicher an Geisteskräften, die denn doch schließlich, wieviel man auch für »Geld« schwärmen mag, das beste eigentliche Vermögen des Volkes ausmachen." (Otto [1928] 2008: 122) – trifft den antisemitischen Zungenschlag seiner Zeit. „Die zentrale Denkfigur der Texte Berthold Ottos ist der Versuch der Vermittlung von Gemeinschaft und Individuum." (Barth & Henseler 2008: 10) Bereits seine frühe Schrift über *Die sozialdemokratische Gesellschaft. Was sie kann und was sie nicht kann* von 1893 „zeugt eindrucksvoll von den Schwierigkeiten jener Zeit im Umgang mit Modernisierungsprozessen." (Ebd.) Gegen die „Zerstörungsabsicht der Sozialdemokratie" bekennt er darin seine „Liebe zum angestammten Herrscherhause". (Otto [1893] 2008: 15) Zugleich aber teilt er die leidenschaftliche Kritik an den sozialen Verwerfungen der Industrialisierung: „Ebenso wie vor einem Jahrhundert der Adel stellt sich jetzt das Bürgertum zur Monarchie. In unserem Jahrhundert ist die Arbeiterschaft, die zahlreichste Klasse jedes Volkes, zu selbständigem Denken erwacht und fordert jetzt ebenso seine Menschenrechte, wie vor einem Jahrhundert das Bürgertum; sie werden ihm ebenso wie diesem verweigert. In einer Hinsicht ist sogar die jetzige Lage schlimmer als die vor einem Jahrhundert. Die Vorrechte des Adels waren ja veraltet, aber sie hatten doch eine menschenwürdige Grundlage in der persönlichen Tüchtigkeit der Ahnen. Wer als Freiherr das Leuteschinden betrieb, konnte doch immer darauf hinweisen, daß dieser oder jener seiner Ahnen mehr für die Ahnen seiner Bauern gethan, als er jetzt von diesen zurückverlange. Und dann sah sich der Adel nur als bevorrechtete Menschenklasse an und hielt die übrigen auch nur für Menschen niedriger Ordnung. Das war ja nicht hübsch, aber es war in den historischen Thatsachen begründet. Das Bürgertum aber betrachtet sich selbst als das wahre Menschentum; die unter ihm stehenden *rechnet es zum Vieh*." (Ebd.: 16) Unschwer ist aus heutiger Perspektive ein antibürgerliches Moment wiederzuerkennen, das später charakteristisch auch für die erste Phase der national*sozialistischen* Bewegung ist; auch die in die Sache berechtigte – „in der That ist es wohl nur unsere Gewöhnung von Kind an, die uns diese Zustände

natürlich erscheinen läßt.“ (Ebd.: 30) – Kritik an der »brutale[n] Schule der kapitalistischen Weltordnung« (vgl. ebd.: 21) steht sicher hierzu nicht im zwingenden Widerspruch. Vielleicht geht es in Bezug auf Otto wirklich zu weit, sich nun zu fragen, inwiefern beide Elemente nicht auch charakteristisch für die klassische Moderne selbst sind, denn sein monarchistisches Bekenntnis ist eben auch eine genuine Kritik an der modernen Selbsterzählung von »Demokratie« und »Republik«: „Sehr zu beachten ist doch auch, daß es Republiken im Sinne der alten Griechen und Römer gar nicht mehr giebt. Die Stellung eines Präsidenten der französischen Republik oder der vereinigten Staaten von Amerika, der ein gewaltiges Heer von Beamten kommandiert, ernennt und entläßt, ist im griechischen Sinne unzweifelhaft eine Tyrannis, im römischen eine Diktatur. Wir würden sie eine Monarchie auf Kündigung nennen.“ (Ebd.: 38) Und so wendet Otto sich 1918 gar in einem *Offene*[n] *Brief an Lenin*, um ihm seine geldlose Warenbürokratie anzudienen: „Diese selbe Warenbuchführung finden wir bei jeder der niederen und höheren Behörden wieder, von denen wir bisher sprechen, und es ist leicht zu ersehen, daß wir nun neben jedes solches Buchführungsbüro ein statistisches Büro zu setzten brauchen, um eine so vollständige und genaue Statistik des Warenverkehrs ja auch des ungestillten Warenbedarfs und des Warenüberangebots zu bekommen, wie sie in der alten verschleiernden und verhüllenden Geldwirtschaft unerhört war.“ (Otto [1918] 2008: 50 f.) Er formuliert damit, ähnlich Max Webers Ambivalenz zwischen alternativloser »Rationalität« und »Entzauberung«, eine genuin moderne Vorstellung in der »Politik« (beziehungsweise der absterbende »Staat«), wie es bei Engels heißt, zur »Verwaltung von Sachen« (vgl. Engels [1876/1878] 1956 ff. [1975]: 262) wird, in der die innerbetriebliche Planung und Organisation zum Vorbild für die volkswirtschaftliche genommen wird – doch gilt, welche Ironie, heute eher das Gegenteil: betriebsinterne Wettbewerbswirtschaft, d. h. Übernahme der Marktlogik durch Controlling in die einzelnen Untergliederungen einer Unternehmung. Für eine *Didaktik der Moderne* anregend sind also eher weniger die Irritationen, die von Ottos politischen Interventionen ausgehen, als die institutionellen Überlegungen seines didaktischen Programms. Ganz unvölkisch und daher auszeichnend auch ist der in einem Gutachten durch Gustav Glogau vorgebrachte Vorwurf gegenüber dem jungen Otto, zusammenfassend ein „störende[r] Intellektualisierer der schweigenden volksschulbildungsbeglückten Mehrheit“ (Henningsen [1979] 1991[2]: 129) zu sein (der leider durch Otto selbst zurückgewiesen wurde). Weiterhin unter dem ihn im Grunde von vornherein diskreditierenden Vorbehalt seiner völkischen Rezeption, zu der er zweifellos, freundlich formuliert, eingeladen hat, lässt sich dieser Zugang durch das Interesse, dass Otto auch bei Siegfried Bernfeld (siehe Anm. 217 und S. 527 unten) findet, zumindest als ein nach den Ergebnissen, weniger nach den »deutschkundlichen« Begründungen fragender rechtfertigen. Dieser schrieb 1921: „Es dürfte Ihnen nicht unbekannt sein, dass in den Kreisen der jüdischen Lehrer und Schulen im Osten und Palästina ein sehr großes Interesse für Ihre Bestrebungen besteht… Ich möchte nun vor allem einen Aufsatz von Ihnen bringen und zwar weniger darum, weil Ihre didaktischen Schriften einem außerordentlichen Interesse in Palästina begegnen, sondern weil nach meiner Meinung gerade in Ihren schulorganisatorischen Ideen, die weniger bekannt sind, sehr fruchtbare Anregungen für die Gestaltung des Schulwesens in Palästina enthalten sind. Das große Problem der augenblicklichen Erziehungslage im Lande ist die Frage der Dorfschule…“ (Bernfeld Freitag, 9. September 1921, zitiert nach Barth &

Henseler 2008a: 218) Worin liegen nun also die didaktischen Anregungen Ottos? Seine „folgenreichste Wiederentdeckung […] war, daß – modern gesprochen – Lernprozeß, Lehrverfahren und Lernresultat ganz verschiedene Strukturen haben können: die Ordnung im Schulbuch, die Ordnung im Kopf und die Anordnung des Lehrens hängen auf weit kompliziertere Weise miteinander zusammen, als man sich das gewöhnlich dachte und denkt. Systematische Darstellungen können unsystematisches Wissen produzieren, von schlechten Lehrern läßt sich gelegentlich erstaunlich gut lernen, unsystematisches Fragen kann zu durchaus systematischer Einsicht führen usw. Otto hatte erfahren, daß Kinder in Unterhaltungen beim Mittagessen weit besser und mehr lernten als durch Bücher oder in Schulstunden. Seit seiner Hauslehrerzeit stellt er das Gespräch, den »geistigen Verkehr mit Kindern« (so auch der Untertitel seiner Zeitschrift *Der Hauslehrer*) in den Mittelpunkt alles Lehrens. Anfangs nannte er solche Gespräche »Plauderstunde«, später »Gesamtunterricht«.“ (Henningsen [1979] 1991[2]: 131) Die didaktische List Ottos liegt in der Wendung seiner Kritik an den gesellschaftlichen Einrichtungen, deren „schlimmste Eigenschaft“ er in ihrer „psychologische[n] Unsichtbarkeit“ (Otto [1914] 2008: 70) sieht, ins Förderliche einer »Aufklärung wider Willen« (vgl. Henningsen [1979] 1991[2]: 129). Er versteht dabei „unter *Einrichtung die Gewohnheit eines Volkes, bestimmte Angelegenheiten in bestimmter Weise durch Denken und durch Tun zu erledigen*.“ (Otto [1914] 2008: 72) Die hier letztlich offen bleibende Frage ist nun, ob sich hinter dem begrifflich Abscheulichen der *Volksorganische*[n] *Einrichtungen der Zukunftsschule* (Otto [1914] 2008) nicht tatsächlich so etwas wie Gramscis »Hegemonie« (Gramsci [2004] 2012[2]) – auch dessen sperrige Sprache erschwert ja durchaus die heutige Lektüre – wiedererkennen und pädagogisch wie didaktisch fruchtbar machen lässt. Schulischer Ausgangs- beziehungsweise Endpunkt seiner Kritik der »Einrichtungen« ist jedenfalls die „zunehmende Institutionalisierung (Bürokratisierung, Verrechtlichung) des Unterrichtens“, die „die Möglichkeit des Lehrenden Verantwortung in der Institution zu übernehmen [reduziere]. Eine Schulreform sei daher an die Möglichkeit gebunden, Gewissensentscheidungen von Lehrern in der Schule zu ermöglichen.“ (Barth & Henseler 2008: 10 f.) Und vor dem Hintergrund der immer noch schwelenden fachdidaktischen Debatten um »Kompetenzorientierung« in »Kerncurricula« fällt es schwer, Otto nicht zuzustimmen, wenn er feststellt, dass „[d]em Lehrer […] jetzt bis in die kleinsten Einzelheben [sic] hinein vorgeschrieben [wird], wie er sich seinen Schülern gegenüber zu benehmen habe, welche Bücher er mit ihnen gemeinsam zu lesen und durchzuarbeiten habe, und in welchem Tempo er dabei vorzugehen habe. Beim Arzt finden wir nicht dergleichen. Der Arzt bekommt durchaus keine allgemeine Vorschrift.“ (Otto [1914] 2008: 92) Zweifellos getrübt wird das Zustimmungsfähige dieser Überlegungen jedoch durch die nach der Erfahrung des 20. Jahrhunderts selbst als Gedankenspiel nur schwer erträgliche Fortführung dieser »Verantwortung«, die in der offen rechts- beziehungsweise rechtsstaatsfeindlichen Auffassung gründet, dass es „das Natürliche wäre, daß der Richter die Macht hätte, Straftaten, die dem Rechtsgefühl des Volkes offenbar nicht entsprechen, auch dann mit Strafe zu belegen, wenn das Gesetz sie zufällig noch nicht in Worte gefaßt hat.“ (Ebd.: 89) (Die Grundlage bietet hier übrigens wie bei Sibylle Reinhardts »Stromdiebstahl« (vgl. Reinhardt 2005: 136), der noch nicht kodifizierte Stromdiebstahl als Herausforderung des Gerechtigkeitsempfindens.) Auch der »geistige Verkehr mit Kindern« (vgl. Otto [1929] 2008: 190) in der »Plauderstunde« (vgl.

Otto [1913] 2008: 129) begründet sich problematisch organizistisch mit dem „»natürliche[n]« Verhältnis von Mutter und Kind, das jeder politischen (und damit auch pädagogischen) Organisationsform zugrunde liege“, sodass Otto „auf diese Weise eine unhintergehbare Grundlage jeder legitimen Herrschaftsform [gewinnt], die (wie für ihn auch induktive Beobachtungen belegen) ihren Herrschaftscharakter gesetzmässig in die Form tätiger Nächstenliebe zu transformieren gezwungen ist“. (Vgl. Schäfer 2013: 174 f.) Im Sinne einer Pointierung der Beziehungsdimension aber, die bildsamer sein kann als bloße Wissensvermittlung, lässt sich das auch heute noch für eine republikanische Lesart Anregende im Konzept des »Gesamtunterrichts« in Ottos eigenen Worten finden: „Das natürliche Verhältnis besteht darin, daß die Kinder sich in der Welt zurecht zu finden suchen und daß sie das zunächst mit Hilfe ihrer eigenen Sinne tun, daß sie durch ihren eigenen Forschertrieb sich überall hinführen und hinleiten lassen und kombinieren, was vor ihnen liegt, daß sie aber überall dann, wenn ihre eigene Kombinationsfähigkeit sie im Stich läßt, wenn ihnen etwas durch die Sinne kommt, was sie sich nicht erklären können, sich fragend an die Eltern wenden und dann von den Eltern oder älteren Geschwistern oder von anderen Verwandten bereitwillig Auskunft erhalten. Die Bereitwilligkeit geht natürlich nur bis zu einem gewissen Grade; denn die Fragelust der Kinder ist erfahrungsmäßig immer stärker als die Antwortlust auch der wohlwollendsten Eltern und Verwandten.“ (Vgl. Otto [1913] 2008: 129 f.) »Gesamtunterricht« ist, was auch die heutige (Schul-) Kritik an der Verselbständigung der Stundentafel vermisst: „Das Kind in der Kinderstube weiß nichts von Fächern, weiß nichts von den verschiedenen Wissensgebieten. Dem ist die Welt eine einzige große Gesamtheit, und es sucht sich in der ganzen Welt zurecht zu finden, einerlei ob das, wofür es sich gerade interessiert, in die Naturwissenschaft oder in sonst eine Wissenschaft hineingehört.“ (Ebd.: 132) – Debatten, deren Aktualität auch für die Politische Bildung kaum zu übersehen ist, etwa in der Notwendigkeit einer *Streitschrift* (Autorengruppe Fachdidaktik 2011) gegen ein eindimensionales und reduktionistisches Verständnis des »Faches«, wonach „[d]ie »Domäne« der politischen Bildung […] Politik [sei], die wissenschaftliche Bezugsdisziplin alleine die Politikwissenschaft. Disziplin, Domäne und schulisches Unterrichtsfach decken sich bzw. sollen deckungsgleich werden.“ (Sander 2011a: 154) Oder in den Konflikten um die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfaches »Wirtschaft« (Hedtke 2. Dezember 2011). Und ist das Insistieren Ottos auf die »Muttersprache« ausschließlich »deutschtümelnd«, wenn er den Sinn der formalen Bildung darin bestimmt, „daß man sich die Grundgesetze des eigenen Denkens bewußt macht, und da dieses wiederum immer nur an der eigenen Muttersprache möglich ist, auf die der Lehrer, wenn er wirklich Verständnis erreichen will […] schließlich in jedem einzelnen Fall zurückgehen muß“ (Otto [1928] 2008: 121)? An anderer Stelle findet sich dieser Gedanke noch pointierter: „[Z]*ur Bildung*, zur vollständigen Denkfähigkeit, ja auch zur Sprachdurchschauung wissenschaftlichster Art ist eine *fremde Sprache überhaupt nicht erforderlich*; dazu genügt nicht nur, sondern ist immer und allein erforderlich die sorgfältige wissenschaftliche Betrachtung der eigenen Muttersprache.“ (Otto [1929] 2008: 184) Oder lässt sich hier nicht zumindest auch – gegen alle pädagogisch geadelte Bilingualität – die Einsicht herauslesen, dass eine »Beheimatung« in der gemeinsamen Welt der Menschen – eben nicht nur der »deutschen« – eine fundamental auf *Sprache* (siehe *etymologisch*: S. 435 unten, im *Erzählen*: S. 508 unten, sowie als *Modus des Handelns*: Anm. 332 unten)

beruhende Voraussetzung des »Politischen« überhaupt ist. „Jeder Mensch, auch jedes Kind, *liebt* seine Sprache; man tut ihm wehe, wenn man daran herumschneidet und flickt. Aber es modelt unbewußt seine Sprache und bildet sie weiter, wenn es die nächsten Stufen der Entwicklung zwanglos an den Mitschülern beobachten kann." (Otto [1929] 2008: 197 f.) Das Begreifen „der Grundgesetze des eigenen Denkens" rührt notwendig an der je konkreten Sprache, in der Menschen sich denkend ihre Welt erschließen. Sprachunterricht lässt sich für Otto daher auch „gar nicht recht erteilen […], ohne daß man in die Tiefen der Geisteswissenschaft eindringt. Unterläßt man das, so leistet man eben nur Dressur, nicht einmal ordentlichen Unterricht und allerwenigsten: Erziehung!" (Ebd.: 181) Und nicht zuletzt einer Didaktik der Politischen Bildung, in der sich Lehrende unter dem Eindruck des stets mahnenden »Indoktrinationsverbots« in Abstraktionen flüchten, deren *hidden curriculum* für Lernende vor allem darin besteht, dass »Politik« nichts mit ihnen zu tun hat, schreibt Otto, der seine Überlegungen selbst jedenfalls im „Gebiet der staatsbürgerlichen Erziehung" (Otto [1913] 2008: 130) (und eben nicht der »Deutschkunde«) verortet, ins Aufgabenheft, dass es „das erste Erfordernis eines stilbildenden Aufsatzunterrichts [wäre], daß der Schüler nur über Dinge schriebe, über die er nicht nur etwas zu sagen weiß, sondern über die es ihn geradezu *drängt*, etwas zu sagen. […] Dann kommen also dem Schüler die Worte von selber, und sie fügen sich so zusammen, wie sein Herzensdrang es erfordert; und was dabei herauskommt, das ist echtes Gedankenleben, das ist *Stil*." (Otto [1929] 2008: 196) Es erinnert durchaus auch an Holzkamps »expansives Lernen« (vgl. Holzkamp 1992) und nimmt ferner für Otto ein, dass er, der Militarist, sich dabei völlig unsoldatisch und entschieden wider die verbreitete pädagogische Straflust ausspricht: „[M]an muß sofort aufhören, wenn es den Schülern keine Freude mehr macht; denn das *tiefste* Denken […] leistet nur *der* Mensch, der am Denken *Freude* hat. Das hat nun jedes Kinds, und die bestehenden Unterrichtsweisen haben zum großen Teil den Fehler, daß sie auf diese Freude zu wenig acht geben, sie wohl gar absichtlich zerstören, »um auf die Unannehmlichkeiten des Lebens vorzubereiten«." (Otto [1929] 2008: 185) Nicht nur die Lernenden, auch die Lehrenden werden von Ottos letztlich humaner Konzeption des »geistigen Verkehrs« entlastet, „[d]enn wir, die wir nicht vorgeben, ein vollständiges Bild der Welt zu haben, haben auch nicht nötig, vor den Kindern die Allwissenheit zu heucheln, die Lehrer älteren Stils noch mitunter heucheln zu müssen glauben." (Otto [1913] 2008: 134 f.) Am Ende dieses nur tentativen Exkurses muss ein geliehenes Fazit stehen, da ein eigenes noch nicht verantwortet werden kann, weil auch der hier verarbeitete Primärtext sich einer abschließenden Bewertung entzieht, wenngleich die nun angeführten Elemente sich durchaus wiederfinden ließen: „Die Schule ist schwach, aber Lehren und Lernen können Spaß machen; Inhalte des Unterrichts, außerhalb der Schule verankert, setzen sich »von allein« durch; der Lehrer kann diesen Prozeß nicht beherrschen, ihn aber durchsichtig und angenehm machen – das etwa wäre, in eine Berthold Otto fremde Sprache verpackt, sein Testament." (Henningsen [1979] 1991^{2}: 139)

»Stunde Null«

„Zwar hat jeder Widerstandskämpfer guten Grund, den 8. Mai zu feiern, nicht jeder aber hat das – durchaus zweifelhafte – Glück, als Gratulanten und Festgäste zu dieser Feier gleichsam die ganze Nation begrüßen zu dürfen, weil er das Wunschbild verkörpert, welches die Nation nicht ganz ohne Berechtigung von sich hat. Kommunisten und andere Widerstandskämpfer nominell deutscher Nationalität haben an diesem Tag das – durchaus zweifelhafte – Pech, faktisch staatenlos, volksfremd und heimatlos zu sein." (Pohrt [1986] 2010: 241) Nach 1945 jedenfalls ist „der Alptraum eines physisch, moralisch und politisch ruinierten Deutschlands" (Arendt [1950] 1999: 43) unwiderruflich real. Ganz vorsichtig – und mitunter eine Spur zu verständnisvoll – deutet Wolfgang Sander in seiner *Kleinen Geschichte der politischen Bildung in Deutschland* nur an, dass „[n]ach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus" – der ja tatsächlich kein Zusammenbruch war, sondern der Zerschlagung von außen bedurfte – „die Diskussion um die politische Bildung in Deutschland nur zögernd wieder in Gang [kam]. Die Frage einer demokratischen Neukonzeption der politischen Bildung wurde in der deutschen Pädagogik erst dann in größerer Breite diskutiert, als die gesellschaftlich-politischen Weichen im Nachkriegsdeutschland bereits gestellt waren. Die Ursachen für diese Zurückhaltung dürften vielfältig gewesen sein: der begrenzte Einfluss deutscher Initiativen unter den Bedingungen eines Besatzungsregimes, der Zwang, zunächst für das bloße Überleben im Alltag und für die Sicherstellung der notwendigsten materiellen Arbeitsbedingungen in der Schule sorgen zu müssen, der Bruch der ohnehin dünnen Kontinuitätslinien eines demokratischen Bildungsverständnisses durch die Verfolgung, Emigration oder Ermordung demokratischer Politiker und Pädagogen im Nationalsozialismus – gewiss aber auch die mangelnde Bereitschaft einer Mehrheit der Deutschen, unmittelbar nach Kriegsende den 8. Mai 1945 als Befreiung und Chance für einen demokratischen Neubeginn zu sehen und sich mit der eigenen Mitverantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus offen auseinander zu setzen, sei es für sich selbst, sei es für ihre Kinder." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 87)[137] Mit anderen Worten:

137 Schmiederers Urteil fällt weitaus weniger verständnisvoll als das Sanders aus – nämlich schlechthin vernichtend: „Während nach dem »Zusammenbruch« Deutschlands in der langsam wieder entstehenden politischen Öffentlichkeit eine kurze aber breit angelegte

Überlebt haben in erster Linie die Täter und Profiteure; es ist „nur ein vie en rose der *Überlebenden*. Die Toten aber haben unter uns keine Stimme." (Brückner [1981] 2004: 155) So überrascht auch die Gleichgültigkeit angesichts der tätigen Verübung des Unfassbaren kaum mehr – verstört aber noch immer –, von der Arendt, die „aus New York, wohin sie 1941 mit ihrem Ehemann Heinrich Blücher und ihrer Mutter Martha Arendt hatte fliehen können, die Entwicklung des postnazistischen Deutschlands sehr genau" (Gallas 2013: 234) beobachtete, 1950 von ihrem Besuch dort berichtet: „Überall fällt einem auf, daß es keine Reaktion auf das Geschehene gibt, aber es ist schwer zu sagen, ob es sich dabei um eine irgendwie absichtliche Weigerung zu trauern oder um den Ausdruck einer echten Gefühlsunfähigkeit handelt. Inmitten der Ruinen schreiben die Deutschen einander Ansichtskarten von den Kirchen und Marktplätzen, den öffentlichen Gebäuden und Brücken, die es gar nicht mehr gibt. Und die Gleichgültigkeit, mit der sie sich durch die Trümmer bewegen, findet ihre genaue Entsprechung darin, daß niemand um die Toten trauert; sie spiegelt sich in der Apathie wieder, mit der sie auf das Schicksal der Flüchtlinge in ihrer Mitte reagieren oder vielmehr nicht reagieren." (Arendt [1950] 1999: 44) Dies sind die bis in die Gegenwart fortwirkenden Ursprünge der *Politischen Bildung* aus dem Nationalsozialismus, *insofern* ist auch Detjen zuzustimmen, wenn er über die Politische Bildung schreibt: „Es gab keine Tradition, an die man anknüpfen konnte" (Detjen 2014: 36). Im Nachwirken des Nationalsozialismus findet Politische Bildung ihre empirische Notwendigkeit zugleich mit ihrer realen Unmöglichkeit darin, eben überhaupt nicht *Bildung* sein zu können, wenn sie als *Erziehung* nicht zugleich auch Verantwortung für ein Gemeinwesen übernimmt *gegen* die Vielen, für die es eigentlich besteht, die es aber nicht nur weitgehend nicht wertschätzen können und wollen, sondern es auch

---

Diskussion um eine »Neuordnung von Grund auf« begann und sich die meisten der Beteiligten über die Notwendigkeit einer Umgestaltung der Gesellschaftsstruktur in Deutschland einig waren, fand eine entsprechende Diskussion im Bereich der politischen Didaktik nicht statt. Diese hatte sich – wie die Pädagogik überhaupt – in der Vergangenheit zu sehr den je bestehenden gesellschaftlichen Zuständen angepaßt und sich in den Dienst der jeweils vorhandenen staatlichen Ordnung gestellt, als daß sie sich in dem gesellschaftlichen und politischen Vakuum der ersten Nachkriegszeit hätte zu Wort melden und ihren Einfluß auf die beginnende »Neuordnung« hätte geltend machen können." (Schmiederer [1972] 1974^{2}: 15)

praktisch verachten.[138] „Eine solche Flucht vor der Wirklichkeit ist natürlich auch eine Flucht vor der Verantwortung. Hierbei stehen die Deutschen nicht allein da […]. Doch in Deutschland ist diese Haltung ausgeprägter […]; auf allen Gebieten gibt es unter dem Vorwand, daß jeder das Recht auf eine eigene Meinung habe, eine Art Gentlemen's Agreement, dem zufolge jeder das Recht auf Unwissenheit besitzt […]. Dies ist in der Tat ein ernstes Problem, […] vor allem, weil der Durchschnittsdeutsche ganz ernsthaft glaubt, dieser allgemeine Wettstreit, dieser nihilistische Relativismus gegenüber Tatsachen sei das Wesen der Demokratie. Tatsächlich handelt es sich dabei natürlich um eine Hinterlassenschaft des Naziregimes. […] [M]an fühlt sich erdrückt von einer um sich greifenden öffentlichen Dummheit, der man kein korrektes Urteil in den elementarsten Dingen zutrauen kann“. (Arendt [1950] 1999: 45, 47, 50) Aufgrund dieser Herausforderungen eines notwendigen »Kulturtransfers« (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013^{3}: 90) „war die Re-education-Politik so, gemessen an ihren weitreichenden Zielen, zum Scheitern verurteilt.“ (Vgl. Sander [1991] 1992^{2}: 9, Zitat: ebd.) Noch in den späten 1960er Jahren betont Horkheimer das Instrumentelle proklamierter »Einsichten« der Niederlage und die tatsächlich darin zum Ausdruck kommende Kontinuität: „Immer wieder zu formulieren: das Schuldbekenntnis der Deutschen nach der Niederlage des Nationalsozialismus 1945 war ein famoses Verfahren, das völkische Gemeinschaftsempfinden in die Nachkriegsperiode hinüberzuretten. Das Wir zu bewahren war die Hauptsache. Aber man erklärte nicht einmal, »wir« hätten uns empören, wenigstens mit jenen verbinden sollen, die nicht mitmachten, die den Verfolgten halfen, aber wir hatten verständlicherweise Angst. Die Andern sind nicht die Nazis, sondern die Amerikaner und der Widerstand. Welch unendliche Kühle und Fremdheit haben die armseligen 20. Juli-Feiern gekennzeichnet. Das Schuldbekenntnis hieß vielmehr, »wir« und die Nazis gehören zusammen, der Krieg ist verloren, »wir« müssen Abbitte tun, sonst kommen wir nicht rasch genug wieder hoch. Erst wenn die Sieger Konsequenzen ziehen wollten, griff man zur unverschämten Lüge und behauptete das Gegenteil der Schuld, »wir« haben nichts davon gewußt, anstatt »wir« wollen es nicht wissen. Selbst noch das »Ich« stand für das »Wir«. Ich war kein Nazi, im Grunde waren wir's alle nicht. Das Wir ist die Brücke, das Schlechte, das den Nazismus möglich

138 Bildhaft gesprochen: „[W]enn die Eltern dem Kind eine »auf die Pfoten hauen«, weil es einer Fliege die Flügel ausreißt, so ist das ein Moment von Autorität, das zur Entbarbarisierung beiträgt.“ (Adorno [1968] 2002^{18} [1971]: 131)

machte. Der Unterschied zwischen dem Einzelnen und dem Kollektiv wird eingeebnet, wer ihn bewahrt, steht draußen, gehört nicht zu »uns«, ist wahrscheinlich ein Kommunist. Als ob es dort nicht wenigstens genauso wäre. Wer in der Politik und vielen anderen Sparten von sich selbst spricht und die Landsleute als »sie« bezeichnet, erscheint, auch wenn die Hörenden es nicht realisieren, ihnen als Verräter – nur im Zufallsfall als anständiger Mensch." (Horkheimer [1961-1962] 1974: 200 f.; vgl. Pohrt [1982] 2010: 93 f.; Geisel [1994] 2015: 175 f.) Dieser »Gründungsmythos« der deutschen Nachkriegsgesellschaft wirkt in Form eines quasinaturalisierenden Euphemismus der »Katastrophe«, die eben nicht »deutsche« Geschichte sein soll – in einer anderen Variante auch vor allem eine Katastrophe *für die* »Deutschen« ist (siehe Anm. 190 unten)[139] –, sondern passiv und als eine von vielen, nur mit ihr „verbunden wird" in manchen Formulierungen der Selbstbeschreibung auch der Politischen Bildung bis heute fort: „Die Siegermächte interpretierten das nationalsozialistische System unterschiedlich. […] Man setzte auf politische Bildung, um eine Wiederholung der Katastrophen zu verhindern, die mit der deutschen Geschichte verbunden wurden." (Steinbach 2014: 12) Vielleicht sollte eine *Didaktik der Moderne* vor allem anknüpfen an einer Beschreibung, die den Angehörigen der britischen Armee 1944 mit auf den Weg nach »Deutschland« gegeben wurde: sie seien „im Begriff […], einem merkwürdigen Volk in einem merkwürdigen, feindlichen Land zu begegnen." (Foreign Office [1943] 2014: 8)

Und die »deutsche« Sozialdemokratie? Sie geht wie immer voran: „Schuhmacher erklärt auf dem 1. Parteitag der SPD, immerhin 1946, als die Nachrichten von Bergen-Belsen und Auschwitz noch ganz frisch sind: »Wenn jemand von draußen nach Deutschland kommt, dann erlebt er sicher, wenn er fühlen kann und wenn er Fingerspitzengefühl hat, wenn er seelisch in den anderen eindringen kann, das eine große Wunder, daß nach zwölf Jahren Diktatur noch so viele Menschen anständig geblieben sind. Und er erlebt das

139 Das funktioniert dann so: „Weil der Nationalsozialismus […] kein nationales, kein deutsches Phänomen […] ist, sondern eine Erscheinung wie Pest oder Cholera, sind alle Nationen zu seiner Bekämpfung gleichermaßen verpflichtet. Und weil die Deutschen von dieser Seuche besonders hart bedrängt wurden, kann man ihnen eigentlich keinen Vorwurf machen, ganz im Gegenteil: sie standen in vorderster Front, und sie haben nicht die Waffen gestreckt, obwohl es in jeder Familie den Gestapoagenten gab, wie Schumacher schreibt; dies bedeutet natürlich nicht, die Deutschen seien mehrheitlich Nazis gewesen, sondern es bedeutet, daß die Deutschen unter dem Nationalsozialismus besonders schlimm zu leiden hatten." (Pohrt [1986] 2010: 248)

andere Wunder, daß beim Kampf, anständig zu sein, auch Tapferkeit gezeigt wird. Im Letzten hat auch der kleinste Mann in seiner Lebenshaltung, in seiner persönlichen Moral, in seiner Lebensführung, in der Art, wie er für seine Familie sorgt, eine Leistung gezeugt, die so groß ist, daß wir für diesen Vorteil die Konkurrenz keines Landes zu fürchten brauchen.« Gerade eben haben die Deutschen unter anderem sechs Millionen Juden und 20 Millionen Sowjetbürger ungerührt umgebracht, auch der Anblick des grauenhaftesten Elends und der entsetzlichsten Qualen konnte sie nicht erweichen, und nun verlangt ein deutscher Politiker, das Ausland möge gefälligste die Sensibilität aufbringen, sich in die schöne Seele der Mörder einzufühlen.“ (Pohrt [1986] 2010: 245 f.)

Die »Anderen« sind den »Deutschen« heute vielleicht nicht mehr der »20. Juli« (siehe S. 128 oben), aber eben immer noch »die Amerikaner« – und auch »die Juden«[140], wie 1950: „Das einfachste Experiment besteht darin, *expressis verbis* festzustellen, was der Gesprächspartner schon von Beginn der Unterhaltung an bemerkt hat, nämlich daß man Jude sei. Hierauf folgt in der Regel eine kurze Verlegenheitspause; und danach kommt – keine persönliche Frage, wie etwa: »Wohin gingen Sie, als Sie Deutschland verließen?«, kein Anzeichen für Mitleid, etwa dergestalt: »Was geschah mit Ihrer Familie?« – sondern es folgt eine Flut von Geschichten, wie die Deutschen

140 Eingedenk der unaufhebbaren Schwierigkeit, eine angemessene Redeweise über den Nationalsozialismus zu finden (siehe Anm. 136 oben), drückt sich dies etwa auch in Sanders, entsprechend programmatischer, Antrittsvorlesung in Wien 2009 aus, in der er, die These vom »politischen Lernen im ‚politischen Jahrhundert‘« vertretend, *zutreffend* die Kriegserfahrung der Überlebenden und eben nicht den Genozid als »lebensweltliche Ausgangslage« unterstellt (und *irritierend* die Singularität dessen, was im Nationalsozialismus geschehen ist, durch »analytische« Opferzahlenspiele relativiert): „Im Vergleich mit dem relativ friedlichen 19. Jahrhundert waren die Kriegsopferzahlen gewiss ungeheuerlich, in einem langfristigen historischen Vergleich und in Relation zur jeweiligen Bevölkerungszahl ergibt sich dagegen ein differenzierteres Bild. Aus der lebensweltliche Perspektive betrachtet aber stellten die großen Kriege im 20. Jahrhundert gleichwohl massive und in dieser Form bis dahin seit langer Zeit nicht gekannte Einbrüche der Politik in den Alltag ein.“ (Sander 2009a: 26) Zur Illustration der Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts erwähnt er nach einer Aufzählung der Toten der verschiedenen Kriege auf Gedenktafeln eines Friedhofes „*Hinzu kommen 17 ermordete jüdische Einwohner.*“ (Ebd.: 27) Semantisch drückt sich so durchaus die Distanz in jenem »Hinzukommen« gegenüber den anderen »Opfern der Kriege«, die als »beklagte [sic!] Todesopfer« oder »Tote« aufgezählt werden, aus – vielleicht aber auch die qualitative Differenz der Umstände jener ausdrücklich ermordeten (und unbeklagten) „jüdischen Einwohner“; es bleibt uneindeutig.

gelitten hätten (was sicher stimmt, aber nicht hierhergehört); und wenn die Versuchsperson dieses kleinen Experiments zufällig gebildet und intelligent ist, dann geht sie dazu über, die Leiden der Deutschen gegen die Leiden der anderen aufzurechnen, womit sie stillschweigend zu verstehen gibt, daß die Leidensbilanz ausgeglichen sei und daß man nun zu einem ergiebigeren Thema überwechseln könne." (Arendt [1950] 1999: 44) Selbst das Eingeständnis der eigenen Verbrechen wird noch ins Selbstmitleidige gewendet, indem es weniger das Geschehene als den vermeintlichen »Verlust« bedauert: „Alle beteuern angesichts der kulturellen Materialschlacht, wie groß der Verlust durch die Austreibung und Ermordung der Juden sei. Doch diesen Verlust hat in den letzten fünfzig Jahren nicht nur niemand verspürt: es ist gar keiner. Denn in Wahrheit hat die Massenvernichtung bewiesen, erstens, daß man sie veranstalten kann, und zweitens, daß ein derartiges Verbrechen langfristig gut ausgeht und sich nicht nur in Exportquoten, sondern auch in Ausstellungen, also in Kultur auszahlt. Die Klage über den Verlust ist ohnehin nicht ernst gemeint. Es handelt sich dabei um eine weinerliche Selbstbezogenheit, nicht um Trauer über andere, sondern um Mitleid mit der eigenen Banalität, kurz: um die Behauptung, die Deutschen hätten sich mit ihren Verbrechen selbst etwas angetan. Indem sie sich nun vor Bildern und Porträts bekannter Persönlichkeiten versammeln, versichern sie sich in einer Art posthumer Familienzusammenführung, daß sie selbst den Verlust eines berühmten Onkels oder einer wohlhabenden Tante zu beklagen hätten." (Geisel [1992] 2015: 50)[141]

141 „Der geschäftige Philosemitismus gleicht darin seiner mörderischen Kehrseite: die Juden, nichts als Großkaufleute, Bankiers und Intellektuelle. Da ist für die Masse der Namenlosen kein Platz, auch nicht für die Ostjuden; wer nur dürftig gelebt hat, soll nicht den besänftigenden Gedanken stören, das Verbrechen des Judenmordes sei deshalb grauenhaft, weil es die Verdienstvollen getroffen habe." (Geisel [1981] 2015: 310 f.) „Denn nicht die Kultur, wie es die feuilletonistische Sicht auf Auschwitz will, wurde ermordet, sondern deren lebendige Voraussetzung. Juden wurden nicht als Künstler, sondern Künstler wurden als Juden drangsaliert und deportiert. Und nicht deren individuelles Schicksal, sondern der anonyme Verwaltungsakt, nicht die abenteuerliche Flucht, sondern der immer gleiche Abtransport gehören zur Wahrheit des Nationalsozialismus. Vor allem aber: überlebende Juden waren nicht vorgesehen. […] In der beliebten und dem antijüdischen Ressentiment verwandten Auflistung vertriebener oder ermordeter jüdischer Künstler, im Gerede von der Austreibung und Vernichtung des Geistes liegt diese Frivolität offen zutage". (Geisel [1992a] 2015: 240)

Wie auch immer: „Die Bildungsreform fand 1945 nicht statt"“ (Sander [1991] 1992[2]: 8) – und zwar zunächst in keiner der Besatzungszonen. Und in der Trizone auch nicht später; der Versuch einer Abschaffung des Gymnasiums durch die *Direktive Nr. 54* der Alliierten Kontrollbehörde in Deutschland vom 25. Juni 1947, wonach »Grundschule« und »Höhere Schule« „zwei aufeinander folgende Stufen der Ausbildung darstellen [sollen], nicht zwei Grundformen oder Arten der Ausbildung, die sich überschneiden“ (Detjen 2014: 38), ist bekanntlich grandios gescheitert, nicht zuletzt, weil es unter dem Eindruck der sich verschärfenden Systemkonkurrenz in der Nachkriegs(neu)ordnung Europas strategisch auch der alten Eliten bedurfte. (Vgl. Sander [1991] 1992[2]: 9) 1967 hält Hermann Giesecke auf der Jahrestagung der DVPB fest, „daß die Politische Bildung erst zu einem Zeitpunkt einsetzte, als nach 1945 sich die Herrschaftsverhältnisse wieder verfestigt hatten. […] Dieser Tatbestand der Verspätung ist deshalb so wichtig, weil als dessen Folge die Politische Bildung die Chance zur politischen Kritik oder wenigstens zur politischen Diskussion der nach dem Zusammenbruch gegebenen verschiedenen Möglichkeiten verpaßt hatte. […] Die Politische Bildung ist also entstanden als ein Reflex des »Wiederaufbaus« und das heißt: der innenpolitischen Restauration.“ (Giesecke 1968: 277 f.) Gab es in der sowjetischen Besatzungszone ab 1945/46 eine Wochenstunde »Gegenwartskunde« (Detjen 2014: 46), so sehen die westalliierten Empfehlungen 1947 eine Orientierung an den Social Studies (vgl. ebd.: 43; siehe bei Holtmann, S. 292 ff. unten) vor. Das Land Hessen, auch später in der Disziplinengeschichte immer wieder bedeutsam (siehe *die 1960er Jahre* unten), stellt hier eine Ausnahme dar als es „bereits 1946 ein eigenes Fach für die politische Bildung ein[führt] […]. Die hessischen »Richtlinien für den politischen Unterricht« von 1949 begannen mit den Worten: »Politischer Unterricht darf nicht mit Staatsbürgerkunde verwechselt werden. Wer es tut, füllt alten Wein in neue Schläuche.«“ (Sander 2014: 51) – Allein der Duktus bringt eine heute, nach erfolgreicher Verwissenschaftlichung des Faches, fast nicht mehr vorstellbare Lebendigkeit des Anliegens von Politischer Bildung zum Ausdruck. Nach 1945 hatte „[d]er Topos des »unpolitischen Deutschen« […] so offensichtlich als Schuldabwehr für die Älteren gedient, dass ihn die Jüngeren als Selbstbeschreibung nicht mehr gern in den Mund nahmen. Gegen unpolitisches Verhalten schützt diese Verschiebung in der Semantik freilich nicht.“ (Meier/Papenheim/Steinmetz 2012: 120) – Und selbst diese Ver-

schiebung findet bezogen auf die („törichte“, Knoll 1965, zit. nach Behrmann [2006a] 2009: 161)[142] Bezeichnung des Unterrichtsfaches der Politischen Bildung – das überhaupt erst in den 1950er und 1960er Jahren in allen Bundesländern als „schwieriger und spannungsvoller Prozess“ etabliert wird (vgl. Sander 2014: 52, Zitat: 54) – als »Gemeinschaftskunde« oder »Sozialkunde« auch schlicht nicht statt, eben „vor allem wohl auch deshalb, weil sie angesichts eines verbreiteten anti-politischen Ressentiments in der Bevölkerung leichter akzeptierbar waren“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 90 f.). – Ein Ressentiment, das, ähnlich der Übergangszeit zur Ersten Republik (siehe S. 122 oben), auch von den meisten Lehrkräften geteilt wurde. (Vgl. Sander 2014: 53) „Daß es zwischen einer politisch-gesellschaftlichen Demokratie und den *Inhalten* der in ihr erfolgenden Bildung und Erziehung eine Korrellation [sic] geben müsse, wurde von der westdeutschen Pädagogik damals überhaupt nicht begriffen.“ (Giesecke 1968: 280) Am Ende jener »Stunde Null«, die im Sinne der Diskontinuität, die sie bezeichnet, überhaupt keine war[143], steht jedenfalls bald die spezifisch »deutsche« Konstellation, die für fast das gesamte weitere 20. Jahrhundert folgenreich ist: *Zwei Staaten, eine Nation* (Klessmann [1988] 1997[2]). Für Hannah Arendt ist die Zweistaatlichkeit weniger ein Ergebnis der Westorientierung, denn *auch* der, nicht zuletzt nach der unmittelbaren Erfahrung des Vernichtungskriegs, wohlbegründeten Sorge in Osteuropa vor dem weiterhin vitalen »deutschen« Revanchismus[144]: „Rein politisch gesprochen hat das Versäumnis der deutschen Regierung, vor allem natürlich unter Adenauer, die Oder-Neisse-Linie

142 Wobei nach Schmiederers unmissverständlichem Urteil hier auch offen bleiben muss, inwiefern die Bezeichnung für Knoll töricht erscheint, denn „Knoll möchte politische Bildung als »Historische Gegenwartskunde« in der Hand des Geschichtslehrers sehen, der neben Geschichte möglichst Geographie oder Theologie oder Deutsch studiert haben sollte, keinesfalls aber Politik oder Soziologie.“ (Schmiederer 1967: 123)

143 Unter Bezug auf Freuds Beschreibung der kollektiven psychischen Dynamik kommt Adorno 1959 in *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit* in der Frage der Überwindung des Nationalsozialismus – nach seiner Zerschlagung von außen – zur alarmierenden Schlussfolgerung: „Auch jene Panik blieb aus, die nach Freuds Theorie aus *Massenpsychologie und Ich-Analyse* dort sich einstellt, wo kollektive Identifikationen zerbrechen. Schlägt man nicht die Weisung des großen Psychologen in den Wind, so läßt das nur eine Folgerung offen: daß insgeheim, unbewusst schwelend und darum besonders mächtig, jene Identifikationen und der kollektive Narzissmus gar nicht zerstört wurden, sondern fortbestehen.“ (Adorno [1959] 2007[2] [1977]: 563 f.; vgl. Rößler 2011: 53, Anm. 41)

144 Bezogen auf Schule vgl. etwa zur *Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde* Weichers 2013.

anzuerkennen, zu der Konsolidierung des sowjetischen Satellitensystems sehr viel beigetragen. Darüber dürften sich doch wohl alle Leute klar sein: daß nämlich die Angst der Satellitenstaaten vor Deutschland sämtliche Reformbestrebungen im Osten entscheidend verlangsamt und teilweise unmöglich gemacht hat." (Arendt [1970] 1976: 49 f.)

Die 1950er Jahre

Auf durchaus kuriose Weise war „der Rückzug auf ein scheinbar unpolitisches Selbstverständnis in den Fächern der Schule in gewisser Weise durchaus vereinbar mit der Forderung nach politischer Bildung als Unterrichtsprinzip. Dies erklärt sich aus dem *inhaltlichen Verständnis* von »politischer Bildung als Prinzip«, das in den 1950er Jahren populär war: Gemeint war weniger die didaktisch strukturierte, *inhaltliche* Auseinandersetzung mit politischen Themen, sondern in erster Linie die Vermittlung bestimmter *Verhaltensformen* in der unterrichtlichen Interaktion. […] Freilich ließen sich damit politische Bezüge in den Gegenstandsbereichen aller Fächer nicht aus der Welt schaffen; sie setzten sich vielmehr unreflektiert und oftmals unbemerkt durch und beeinflussten auf diese Weise Theorie und Praxis des Unterrichts in den verschiedenen Fächern, und dies oftmals nicht in einem Geist, der einer demokratischen politischen Bildung förderlich gewesen wäre." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 119, 117 f.) Arendt benennt die politische Verfassung der Akteure 1975 deutlicher: „Sehen Sie, Adenauer hat immer behauptet, daß die Mehrheit des deutschen Volkes gegen Hitler gewesen sei. Das ist eine Lüge." (Arendt et al. [1975] 1976: 115) Gesellschaftlich, also auch unter den Lehrkräften – als funktional prominente Kandidatinnen einer Aufarbeitung und Demokratisierung – verbreitete Abwehraffekte und Tabuisierungen treffen in der jungen Bundesrepublik zudem auf einen strukturell in der noch nicht akademischen Lehrerbildung begründbar geringeren Professionalisierungsgrad. (Vgl. Sander 2014: 53)[145]

145 „Eine Didaktik der politischen Bildung gab es als wissenschaftliche Disziplin noch nicht: Inhalte der nach 1945 zunächst an wenigen Universitäten neu aufgebauten Politikwissenschaft fanden erst Ende der 1950er Jahre Eingang in die Lehrerbildung für die politische Bildung – und zudem lediglich für angehende Gymnasiallehrer. Die Lehrerbildung für die anderen, die breite Masse der Schülerinnen und Schüler erreichenden Schulformen verblieb bis in die 1960er Jahre hinein an Pädagogischen Hochschulen, teilweise auch noch an Pädagogischen Instituten ohne Hochschulstatus." (Sander 2014: 53)

In der Zeitgeschichte der jungen Bundesrepublik unübersehbar ist eine beispiellose Flucht vor den eigenen Verbrechen in jenen »Wiederaufbau«, dem die heutige »deutsche« Hegemonie (siehe S. 90 oben) in jenem Europa sich noch verdankt, das sich politisch auf die Montanunion zurückführen lässt, die Anfang der 1950er Jahre gegründet wurde, um genau dies zu verhindern. „Der alte Kannibalenglaube, daß man durch den Verzehr des getöteten Feindes dessen Kräfte erwirbt, erklärt im 20. Jahrhundert […] ein Mysterium eigener Art: das deutsche Wirtschaftswunder“ (Pohrt [1981a] 2010: 86)[146], als dessen genuine »Pädagogik« (vgl. Eierdanz 2012: 12) letztlich auch die in *Wendepunkt der politischen Erziehung* propagierte »Partnerschaft« Theodor Wilhelms reüssiert, welcher sich angesichts seiner Verstrickungen in den Nationalsozialismus (siehe S. 113 oben) zunächst noch zurückhaltend unter dem Synonym *Friedrich Oetinger* in den Diskurs einschaltet und mit der „Vermittlung bzw. Einübung bestimmter Tugenden und Verhaltensweisen im sozialen Nahbereich“ (Sander [1991] 1992[2]: 10 f.) den vormaligen Angehörigen der »Volksgemeinschaft« eine Möglichkeit bot, nahtlos an die neue äußere Form des Gemeinwesens anzuschließen, wie auch die Kritik in der DDR betont (Grammes 2014: 61). Wilhelm maß „der Vermittlung von politischem Wissen und Urteilsvermögen einen eher geringen Stellenwert bei. Partnerschaftserziehung sollte durch »Einübung« und »Gewöhnung« geschehen, weniger durch Reflexion.“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 122) – Dies erschien solange schlüssig, wie der ökonomische Wohlstand für die Umgewöhnungsschwierigkeiten entschädigte. (Vgl. Salomon 2013: 111) Jedenfalls arbeitet Wilhelm „[v]on Anfang an […] in der Lehrerbildung mit der Bundeszentrale für Heimatdienst zusammen.“ (Grammes 2014: 61; dagegen vgl. Hentges 2013: 436; siehe hierzu auch Anm. 205 unten) Begleitend zur Hebung des Lebensstandards und neben den begrenzten Bemühun-

146 „Schlechter Service, hohes Risiko und hohe Verlustquote beim ersten Anlauf trugen dazu bei, die Reiselust wieder zu dämpfen. In der Weimarer Zeit beschränkte sich der Massentourismus auf den Nahbereich, auf die Fahrt ins Blaue, aufs Picknick im Grünen. […] »Auch Du kannst reisen!«, versprach die »NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude« […]. Auch dieser zweite große Anlauf zum Massentourismus hatte daran gekrankt, daß die Rückreise nicht gesichert, in jedem Falle aber sehr strapaziös war. Sicherheit und Bequemlichkeit waren deshalb in der Nachkriegszeit besonders gefragt. Als Neckermann beides garantieren konnte, war das der Beginn der Reisewelle, die auf die Freßwelle folgte. […] Auf den Campingplätzen an der jugoslawischen Adriaküste, wo deutsche Urlauber unter sich sind: sanitäre Verhältnisse, die manchem die Tränen der Rührung in die Augen treiben, weil sie ihn an die gute alte Wehrmachtslatrine erinnern“. (Pohrt [1984b] 2010: 153, 154 f.)

gen im Rahmen der Schule, um Akzeptanz für die neue gesellschaftliche Ordnung zu werben, wird 1952, also noch vor der Bundeswehr, die heutige *Bundeszentrale für politische Bildung* – nach dem nicht näher begründeten und politisch problematischen Vorbild der Weimarer *Reichszentrale* (ebd.: 434) – als *Bundeszentrale für Heimatdienst* offiziell gegründet. „Die im Erlass festgeschriebene Zielstellung – die Festigung und Verbreitung des demokratischen und europäischen Gedankens im deutschen Volk [§2 (Der Bundesminister des Innern 1952), S.R.] – eröffnete (theoretisch) ein breites Spektrum an Handlungsspielräumen. Die reale Politik der Bundeszentrale blieb jedoch hinter diesen bildungspolitischen Möglichkeiten zurück." (Hentges 2013: 436) Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen finden auch in dieser neuen (alten) Organisation die nationalsozialistischen Eliten ein Auskommen und eine Wirkungsstätte, während unbelastetere Remigrierte, die den Willen zum Neuanfang glaubwürdig hätten erscheinen lassen können, weitgehend ausgeschlossen werden. (Vgl. ebd.: 438-440) Neben „Werbeveranstaltung[en] für die Demokratie wurden »psychologisch neuartige Methoden der indirekten Beeinflussung« entwickelt. Entsprechend dieser Arbeitsweise beauftragte die Bundeszentrale gezielt Autoren auf Werkvertragsbasis damit, zu bestimmten Themen Artikel zu verfassen. Deren Botschaft sollte in Einklang stehen mit der politischen Ausrichtung der Bundeszentrale bzw. mit konkreten Gesetzgebungsverfahren im Bundestag. Die »bestellten« Beiträge wurden gezielt in Zeitungen und Zeitschriften lanciert. Den Artikeln selbst konnte man nicht ansehen, dass sie nicht aus der Feder der Redakteure stammten, sondern letztlich Ergebnis einer staatlich induzierten Auftragsarbeit waren." (Ebd.: 441) Darüber hinaus sind auch Schnittmengen zur geheimdienstlichen Tätigkeit im Sinne eines »positiven Verfassungsschutzes« festzustellen. (Vgl. ebd.: 443)[147] Unter dem Eindruck des

147 Konsequenterweise sind nach dem Skandal (vgl. Schiele 2014: 156) der in der Geschichte der Politischen Bildung in der Bundesrepublik einmaligen Schließung der niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung Ende 2001 deren beamtete Beschäftigte ebenfalls direkt zum Verfassungsschutz versetzt worden. Bezogen auf die heutige Ressortierung der Landeszentralen bemerkt Siegfried Schiele, vormaliger Direktor der Landeszentrale in Baden-Württemberg und als solcher auch Initiator der Beutelsbach-Tagung 1976 (siehe S. 316 ff. unten): „Bei einer Leiterkonferenz Anfang der 1990er Jahre wurde die Staatskanzlei einvernehmlich als der ideale Ort für die Zuordnung einer Landeszentrale angesehen. Inzwischen ist das aber eher die Ausnahme. Meistens ressortieren die Zentralen jetzt beim Kultus- bzw. beim Bildungsministerium. In Schleswig-Holstein ist die Landeszentrale seit 2011 gar bei der Öffentlichkeitsarbeit des Landtags angesiedelt." (Schiele 2014: 158)

bevorstehenden KPD-Verbots kommt es in der Mitte der 1950er Jahre zur Schwerpunktverlagerung und zur Bearbeitung „des Themas »Infiltration kommunistischer Publikationen in der Bundesrepublik«“ (vgl. ebd.: 441 f., Zitat: 442), schließlich zur Eröffnung des »Ostkolleg«, als Abteilung zur Gegenpropaganda[148], die, wie es im Gründungserlass lautet: „durch Studientagungen zur geistig-politischen Auseinandersetzung mit dem internationalen Kommunismus beitragen“ (Der Bundesminister des Innern 1957)[149] soll – es handelt sich um „ein Aufgabengebiet, das zuvor in den ausschließlichen Zuständigkeitsbereich des Gesamtdeutschen Ministeriums fiel.“ (Hentges 2013: 445) Solche weitreichenden persuasiven Instrumente sind sicher auch eine Konsequenz der paradoxen Ausgangslage, die grundsätzlich eine demokratische Erziehung gegen die Vielen[150] nötig macht, doch kommt es dann eben immer noch auf die konkreten Inhalte und Zwecke an, denen sie folgen – und hier scheinen zweifellos auch die staatlich alimentierten »Erzieher« selbst Teil der Vielen zu sein, gegen die ein demokratisch-republikanisches Gemeinwesen erst noch zu vermitteln ist.

Es kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, mit welchem Recht man an Hentges Studie naives Fortschrittsdenken einer Emanzipation der Politischen Bildung von ihrer Abkunft aus dem nationalsozialistischen »Deutschland« kritisieren kann[151] – dies ist für die hier unternommenen Bezüge aufs

148 Zur Funktion der Ostkunde im Antikommunismus vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 72 f.

149 1975 heißt es differenzierter, aber wesentlich unverändert: „Das Ostkolleg hat die Aufgabe, durch Tagungen über Ideologie, Wirtschaft, Recht, politisches System, gesellschaftliche Struktur und geschichtliche Grundlagen des Kommunismus in seinen verschiedenen Ausprägungen, vornehmlich in Osteuropa, umfassend zu informieren und zu orientieren. Ferner sollen durch Gegenüberstellung und Vergleich die Strukturen, Möglichkeiten und Probleme freiheitlich demokratischer Ordnungen bewußt gemacht werden.“ (Der Bundesminister des Innern 1975)

150 Bei allen dialektischen Schwierigkeiten einer demokratischen Kritik des »falschen Bewusstseins« (vgl. Grammes 2014b: 603) gilt es doch in diesem Zusammenhang einmal darauf hinzuweisen, dass „[d]as extreme Misstrauen gegenüber dem »Volk« […] indes nicht das Geringste mit der Verachtung von Menschen zu tun [hat] und schon gar nicht mit der Idee, etwas »Besseres« zu sein. Das Gegenteil von Volk ist nicht Elite, sondern Humanismus. Das Gegenteil von Elite ist nicht Volk, sondern Aufklärung.“ (Seeßlen 2017: 131)

151 „Doch so sehr Hentges viele Bezüge von Akteuren der Heimatzentrale zum Nationalsozialismus nachweisen kann, so wenig überzeugend mutet ihr Versuch an, unter anderem durch das Plädoyer für ein zeitliches Nacheinander von Reeducation, die bis Ende der 1940er-Jahre dauerte, anschließender Kalter Kriegspropaganda (S. 434) und – mit Adorno – einer auf die Zukunft imaginierter [sic] »Erziehung zur Mündigkeit« (S. 449) die Schnittmengen

Kritische der Gründungsphase auch letztlich unwesentlich –, es relativiert sich diese Kritik zumindest ein wenig bei Betrachtung der Selbsterzählung der Bundeszentrale in der von Wolfgang Sander in ihrer Schriftenreihe mit herausgegebenen aktuellen Überblicksdarstellung *Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen* (Sander & Steinbach 2014). Peter Steinbach, wissenschaftlicher Leiter der Gedenkstätte *Deutscher Widerstand* und Mannheimer Emeritus für Neuere und Neueste Geschichte, ignoriert dort Hentges' Studie in seiner Darstellung der *Bundeszentrale für politische Bildung im Kontext der deutschen Nachkriegsgeschichte* (Steinbach 2014) völlig – und offenbar bewusst, da er sie später im gleichen Band unter *Historische Grundlagen der politischen Bildung* (Steinbach 2014a) recht unverbindlich im allgemeineren Zusammenhang eines verbreiteten »Antimarxismus« in der frühen Bundesrepublik anführt. Und im Gegensatz zu Hentges wird hier tatsächlich Erfolgsgeschichte geschrieben: „Die Notwendigkeit der Aufarbeitung der jüngsten Geschichte […] prägte die ersten publizistischen Aktivitäten der Einrichtung. Bereits das zweite Heft ihrer Schriftenreihe beleuchtete die damals noch »Reichskristallnacht« genannten antisemitischen Ausschreitungen vom 9. November 1938 und lenkte die Aufmerksamkeit auf den Zivilisationsbruch, der sich in der Entrechtung und Verfolgung der deutschen Juden manifestiert hatte. Parallel wurde in vielen Veröffentlichungen die Geschichte des Widerstands behandelt – ein Thema, das in der deutschen Gesellschaft lange Zeit sehr umstritten war." (Steinbach 2014: 12) Einmal grundsätzlich davon abgesehen, dass die Novemberpogrome keine Ausschreitungen waren, sondern staatlich geplante Aktionen, lassen sich bei Steinbach absolut keine Hinweise auf Verstrickungen und kompromittierte Inhalte finden, im Gegenteil, ganz staatstragend und – von Amts wegen (*Deutscher Widerstand*)[152] – ohne Ambivalenz

---

von Propaganda und Bildung auseinanderzudividieren. Als Leser hat man den Eindruck, dass so in einer historischen Fortschrittsperspektive ein eher unkritisch idealistischer, fast naiv machtfrei gedachter, nicht explizit definierter Bildungsbegriff gleichsam gerettet werden soll, der gleich im Vorwort von Christoph Butterwegge (S. 8) als programmatische Forderung aufscheint und damit wohl die Lesart von Hentges' Studie markieren soll." (Grube 16. Februar 2015)

152 Völlig indiskutabel ist in diesem Zusammenhang der absolut unbeeindruckte Aufguss einer Totalitarismustheorie, die nicht nur das konstitutive Merkmal des Nationalsozialismus, den Genozid, schlicht ignoriert, sondern auch analytisch entscheidende Einsichten einer Unterscheidung von totaler und autoritärer Herrschaft durch letztlich fahrlässige Relativierung verschenkt. „Endlos lässt sich darüber streiten, inwieweit beide Systeme – NS-Staat und SED-Staat – vergleichbar sind. Einiges verband sie: die Ablehnung von Grundrechten, die

in Bezug auf den 20. Juli (siehe S. 128 oben) oder die »Volkstrauer« vor allem als Trauer um das *eigene* Volk: „Gedenkveranstaltungen zielten bald auf die Begründung einer neuen Kultur politischer Nachdenklichkeit. Besonders intensiv war das spürbar an den Volkstrauertagen […]. Mitte der 1950er Jahre schälte sich das Gedenken an den gescheiterten Umsturzversuch vom 20. Juli 1944 heraus." (Ebd.: 13) Historisch, sagen wir einmal: optimistisch – und im Unterton sogar noch als Erfolg von Politischer Bildung – wird schließlich „[d]ie Entstehung einer neuen politischen Kultur, die den demokratischen Verfassungsstaat bejahte und mit Leben erfüllte, […] als ein Charakteristikum der Nachkriegszeit" (ebd.: 13) bezeichnet. Dagegen stellt sich für Hentges die Situation ganz anders dar: „Die (scheinbare) Gewissheit, dass Nationalsozialismus und Judentum als Themen der Bildungsarbeit marginalisiert werden können, erwies sich (spätestens) Ende des Jahres 1959 als trügerisch. Ausgelöst durch den Anstieg antisemitischer Straftaten, die bereits ab Beginn des Jahres 1959 zu verzeichnen waren, jedoch nach dem 24. Dezember 1959 verstärkt auftraten, fand am 18. Februar 1960 im Deutschen Bundestag eine Debatte statt, die eine Rede des Innenministers eröffnete." (Hentges 2013: 444) Selbst die reine Befassung mit der eigenen Verantwortung, unbeschadet von Fragen der Konsequenzen, erscheint hier eher widerwillig und reaktiv. [153]

Rechtfertigung der Einparteienherrschaft und des Zentralismus, die Ablehnung von Meinungs-, Presse- und Gewissensfreiheit." (Steinbach 2014: 14)

153 Und nicht zuletzt auch nur auf internationalen Druck: „Die »Bewältigung der Vergangenheit« war 1958 mit dem Ulmer Prozess [siehe Anm. 227 unten, S.R.] gegen eine der Einsatzgruppen, die an der massenhaften Erschießung von Juden in den von der deutschen Wehrmacht eroberten mittel- und osteuropäischen Regionen beteiligt gewesen waren, und mit der Gründung der Ludwigsburger »Zentralstelle der Landesjustizverwaltungen zur Verfolgung nationalsozialistischer Gewaltverbrechen« in eine neue Phase eingetreten. […] Medien und Öffentlichkeit, zumal die Medien und die Öffentlichkeit in den USA und anderen mit der Bundesrepublik verbundenen Staaten, reagierten deshalb mit beträchtlich vermehrter Sensibilität auf die Entdeckung antisemitischer Parolen an einer der ersten in Deutschland wiedererrichteten Synagogen und die nachfolgende Welle von Hakenkreuzschmierereien." (Behrmann [2006a] 2009: 162) Ähnlich beschreibt es auch Schmiederer 1972 als einen direkten Zusammenhang: „Für die Politische Bildung war es neben der Erziehung zu einem »gesunden Staatsgefühl« und neben der Vorbereitung der Wiederaufrüstung durch eine entsprechende Veränderung ihrer Zielrichtung vor allem relevant, daß die sich in dieser Zeit häufenden Schändungen jüdischer Synagogen und Friedhöfe – die sogenannten »Hakenkreuzschmierereien« – zu einer öffentlichen Diskussion über die Wirksamkeit, zum Überdenken der bisherigen Ergebnisse und der sinnvollen Ausrichtung der politischen Erziehung führten. Die Politiker befürchteten negative Auswirkungen der

Wenn nun im Folgenden in der Darstellung der Kontroverse zwischen Theodor Wilhelm (Friedrich Oetinger) und Theodor Litt (vgl. Sander 2014; Hentges 2013: 25, Anm. 32; Gagel [1994] 1995[2]: 49-76; Detjen [2007] 2013[2]: 139-154)[154] – als exemplarisches und notwendig unvollständiges disziplinengeschichtliches Schlaglicht auf die 1950er Jahre – der Schwerpunkt auf Litt gelegt wird, so lässt sich das nicht nur in dem sicherlich bestreitbaren Geschmacksurteil begründen, dass er auch der intellektuell spannendere Akteur ist. Er ist eben auch – im Hinblick auf eine *Didaktik der Moderne* – der biografisch unbelastetere. Im Argumentationsgang einer Kritik (Rößler) der Kritik (Litt) erfahren ohnehin *beide* Positionen Berücksichtigung, wenn Wilhelm auch nur im geliehenen Urteil, wohingegen der demnach ergiebiger zu sein versprechende Litt stärker im Original rezipiert wird. Ein kritisches Verhältnis zu beiden ist auch von daher geboten – und wichtig für ihre sachgerechte Einordnung –, dass es sich noch um keine genuin fachdidaktischen Konzepte handelt: „Beide Autoren kamen von der allgemeinpädagogischen Diskussion her; ihre Theorieansätze zur politischen Bildung verblieben noch auf einer prädidaktischen, eher erziehungsphilosophischen Ebene." (Sander [1991] 1992[2]: 13) Für Tilman Grammes jedenfalls ist „[d]ie Biografie Wilhelms […] wie die vieler Zeitgenossen geprägt durch die ideologischen Verlockungen, die institutionellen Möglichkeiten sowie die Zwänge des nationalsozialistischen Staates." (Grammes 2014: 60) Seine Lebensleistung besteht daher „in der konfrontativen Verbindung von politischer Bildung, eigener Lebensführung und öffentlichem Engagement." (Ebd.: 61) Inhaltlich ist eine wesentliche Konsequenz hieraus, dass „Demokratie erfahrbar werden [soll] als ein fehlerfreundliches Institutionengefüge, das Menschen davor bewahren kann in inhumane, dilemmatische Entscheidungssituationen zu kommen, die den Einzelnen zwangsläufig überfordern."

Schmierereien auf das Ansehen der Bundesrepublik im Ausland und verordneten eine Intensivierung der Politischen Bildung. […] Diese Ereignisse gaben Anstoß zur Verstärkung der Bemühungen um die politische Bildungsarbeit in den Schulen. Die Bundeszentrale für Heimatdienst und die entsprechenden Landeszentralen führten in dieser Zeit laufend Fachtagungen über Politische Bildung durch; Bayern gründete 1957 durch Gesetz die »Akademie für Politische Bildung« in Bad Tutzing/Oberbayern. Intensiviert wurde im gleichen Zeitraum auch die politische Bildungsarbeit in den Jugendverbänden, an den Universitäten und in der Erwachsenenbildung." (Schmiederer [1972] 1974[2]: 66 f.)

154 Der aus österreichischer Perspektive keine zumindest ein eigenes Kapitel rechtfertigende Bedeutung zugeschrieben wird. (Vgl. Hellmuth & Klepp 2010)

(Ebd.: 61) Vom tendenziell auch *moralisch* entschuldenden Hintersinn jener »zwangsläufigen Überforderung« einmal abgesehen[155], kann ein Gemeinwesen tatsächlich *politisch* nicht auf das Außerordentliche unbeeindruckter Integrität begründet werden, insofern ist die »Fehlerfreundlichkeit« einer demokratischen Ordnung durchaus ein historisch gerechtfertigtes Primat der Humanität. Was unabhängig davon jedoch in Grammes' Einordnung Wilhelms als „sperriger und skeptischer »Klassiker«" (Grammes 2011a: 63)[156] deutlich wird, ist – und dies ist letztlich der entscheidende Grund, sich auch hier eingehender mit Litt zu beschäftigen –, dass Wilhelm »Klassiker« vor allem ist als Fall oder Quelle, das »Lebensthema« eines ihrer Vertreter als Gegenstand und Anlass zur Selbstreflexion der Disziplin im Sinne auch der in der Einleitung beschriebenen Ambivalenz des Intellektuellen (siehe Anders' »Gratishuren«, S. 25 oben). In diesem Sinne lässt sich tatsächlich mit Schmiederer Wilhelm „[d]as Verdienst, die Diskussion um die Politische Bildung und Erziehung richtig in Gang gebracht zu haben" (Schmiederer [1972] 1974^2: 29 f.), zuschreiben – beziehungsweise in »professionellerer« Diktion: „Es ist das Verdient des Pädagogen Theodor Wilhelm, den ersten theoretischen Neuansatz zur Grundlegung politischer Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg vorgelegt zu haben." (Sander 2014: 54; siehe auch Anm. 158 unten) Behrmann drückt es lakonisch jedoch treffender aus: „Wilhelm, der selbst bis in den Zweiten Weltkrieg hinein in verschiedenen Positionen die nationalsozialistische Jugenderziehung propagiert hatte, meinte, die junge Generation vor den „Posaunen der Restauration" schützen zu müssen." (Behrmann [2006] 2009: 119) Die bleibende Bedeutung Wilhelms in der Disziplinengeschichte besteht vor allem durch seinen prä-

155 Der bei Grammes auch dann latent mitschwingt, wenn er rhetorisch fragt: „Wer auch immer sich auf eine Tätigkeit in der politischen Bildung vorbereitet, muss sich diese Frage selbst vorlegen: Auf welcher Seite würde ich bei einem Systemwechsel, der nächsten »Wende«, stehen?" (Grammes 2011a: 63) – andererseits: Dass die »nächste Wende« von ihm für möglich gehalten wird, zeichnet ihn gegenüber den sonst in der Politischen Bildung häufig mitschwingenden Ewigkeitsfantasien des sozialen Fortschritts zweifellos aus. Und die unerfreulich realistische Möglichkeit einer solchen »Wende« ist ja zugleich auch grundlegende Annahme der vorgelegten Arbeit.

156 „Anlässlich des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984 an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel kommt es zum Eklat: Prof. Dr. Dr. Theodor Wilhelm (1906-2005), emeritierter Ordinarius für Pädagogik am Ort, ist zum Ehrenvorsitzenden dieser bedeutenden Fachgesellschaft vorgeschlagen worden. Es gibt Proteste. Die Ehrung wird nicht zugesprochen. Wilhelm tritt daraufhin aus. Ein Klassiker?" (Grammes 2011a: 49)

genden Einfluss an ihrem Beginn als *politische Bildung* in der Bundesrepublik (vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 33 f.): „Ich selbst kann, wenn ich im Nachhinein reflektiere, sagen, dass meine Politiklehrer genau nach den Oetinger'schen Prinzipien gehandelt haben, selbst wenn sie – wie ich vermute – Oetinger nie gelesen hatten. Zum anderen ist sie bis heute nicht überwunden; viele Grundzüge sind bis in die heutige Alltagspraxis hinein nachweisbar." (Nonnenmacher 2011: 84 f.)[157] Auch promovierte etwa Hermann Giesecke (siehe S. 220 ff. unten) als Assistent bei Wilhelm. (Vgl. Juchler 2011: 100; 2014: 82)

Dass das Werk Wilhelms[158] dabei selbst eine Rezeption wider Willen erfahren hat (vgl. Sander 2014: 56; [(2003) 2004] 2013[3]: 121)[159] – „Teile des

157 Auch Grammes erinnert sich daran, dass Dr. K. die Gesprächsregeln nach Wilhelm zwar diktierte – „praktisch diskutiert haben wir bei Dr. K. aber nie!" (Vgl. Grammes 2011a: 60 f., Zitat: 60)

158 Paraphrasiert etwa bei Albert Reble, der unten als ehemaliger Student Litts und Apologet wieder begegnen wird und dessen Wilhelm-Referat auch nur als Prolog zu Litt fungiert, wie bereits die rhetorische Frage am Ende deutlich macht, was letztlich die einleitende Würdigung, die er mit Schmiederer, Sander und Grammes teilt (siehe oben), wie bei diesen als allenfalls avancierten Diskussionsanlass inhaltlich auch wieder relativiert: „Die eigene deutsche Diskussion über die politisch-demokratische Erziehung kam nur langsam in Gang. Einer der größeren Würfe und der vieldiskutierten Ansätze war das Buch von Friedrich Oetinger, das mit dem Titel »Wendepunkt der politischen Erziehung« im Jahre 1951 [Anm. 2: Friedrich Oetinger war das Pseudonym für Theodor Wilhelm (geb. 1906), der später an der Universität Kiel gewirkt hat.]. Dieses brillant geschriebene und bis in didaktisch-methodische Details ausgearbeitete Werk mit seiner aus den USA stark beeinflußten Konzeption übte heftige Kritik nicht nur an der nationalpolitischen Erziehung des Nationalsozialismus, sondern ebenso an der staatsbürgerlichen Erziehungsidee vor 1933 (besonders an Georg Kerschensteiner). Der Hauptvorwurf Oetingers galt der betonten und zu direkten Ausrichtung auf den Staat, dem »Hinstarren auf den Staat«, ja der hochstilisierten »Staatsmetaphysik«, die den Staat beinahe zu einem »höheren Wesen« erhob und das Verhältnis Staat-Individuum stark polarisierend faßte, auch einseitig durch Pflicht- und Gehorsamkeitsbegriff prägte. Oetinger sieht darin eine Überhöhung des Staates, die nicht zur demokratischen Grundordnung paßt. Er will die Demokratie überhaupt nicht als *Staatsform* einschätzen und realisieren, sondern sie soll *Lebensform* sein, sich im kleineren Kreise, sich im Klima und Stil des menschlichen Umgangs präsentieren, sozusagen auf tieferer Stufe, im unmittelbar-persönlichen Verhältnis, im Direkt-Verkehr, in der Art des Miteinander-Umgehens, des Miteinander-Sprechens und des Aufeinander-Hörens zeigen. Als entscheidend sieht er also den engeren Erfahrungsraum an, und er weist darauf hin, daß in amerikanischen Schulbüchern für die social studies der Staat erst sehr spät vorkommt. Wichtiger und vordringlicher ist hier die alltägliche Umgangswelt, das ganz normale Verhältnis der Menschen zueinander, das auch für das Kind gefordert ist, gerade auch im

Buches »Partnerschaft« konnten steinbruchartig herausgenommen werden, um mit ihnen direkt praktisch-pädagogisch zu arbeiten. Dabei wurde die Intention der Konzeption aber verfälscht“ (Grammes 2011a: 60)[160] –, ist in diesem Zusammenhang von nachrangiger Bedeutung, geht es in der vorliegenden Arbeit doch gerade *nicht* um die »eigentliche« Intention und werkgerechte Exegese, sondern wesentlich um Wirkungsgeschichte(n). Zumal diese sich „zum großen Teil aus Schwächen des Konzepts selbst“ (Sander [(2003)

Spiel, im Wettkampf und im Gespräch. Oetinger durchmustert das ganz musische Feld und den sportlichen Bereich. Er erkennt hier einen besonders günstigen Übungsbereich für die Tugenden, auf die es ankommt: Fairneß und Toleranz, Kompromißbereitschaft, Kooperation, Fähigkeit und Willen zum friedlichen Ausgleich usw. Das sah Oetinger als die Grundlage, als die praktisch notwendigen und die natürlichen Maßnahmen für die politische Erziehung an. Partnerschaft müsse geübt werden, innerhalb und außerhalb der Schule! Daran ist auch vieles plausibel, und es erscheint tatsächlich überzeugend für eine Erziehung zum friedlichen, partnerschaftlichen Miteinander in der demokratischen Grundordnung. Aber reicht es aus, und war es genügend fundiert?“ (Reble 1996: 152 f.)

159 „Wilhelm selbst wollte sein Konzept nicht als Plädoyer für eine harmonistische Gemeinschaftsvorstellung verstanden wissen. Er verstand die »Kooperation der Partner« als ein durchaus sachliches, distanziertes Verhältnis, nicht als Übertragung privater Vertrautheit in größere soziale Zusammenhänge. Auch hat Wilhelm davor gewarnt, Partnerschaft als Flucht vor der Politik zu sehen […][.] Dennoch ist Wilhelms Konzept weithin genau in diesem Sinne in der Schule rezipiert worden, ist sein großer Erfolg überhaupt nur durch diese Rezeption zu verstehen.“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 121)

160 Bereits 1986 in seinen *Problemgeschichtlichen Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der* Fachdidaktik beschreibt Grammes, dass durch den Steinbruchcharakter des »Wendebuchs« „den Fehldeutungen der Intentionen Wilhelms, zumindest aber ungewollten Nebenwirkungen Tür und Tor geöffnet [waren]. Denn die Inhalts- und Lernzielkataloge, die in vieler Hinsicht die schwächsten Teile des »Wendepunkt« darstellen und viele Inkongruenzen und Halbheiten in Relation zum theoretischen Begründungsteil aufweisen – konnten ohne Beachtung des Kontextes, in dem sie stehen, tatsächlich leicht im Sinne einer apolitischen und unkritischen, integrativen Gemeinschaftserziehung mißverstanden werden. So hat Schmiederer durchaus Recht, bezieht man seine Kritik ausschließlich auf die Rezeption des Wilhelmschen Ansatzes durch die praktisch tätigen Pädagogen“ (Grammes 1986: 53 f.): „Durch die Reduktion des Politischen auf das Mitmenschlich-Kooperative und mit der Forderung nach einer »Verantwortungsethik« kam die Partnerschaftserziehung dem verständlichen Wunsche gerade der Mittelschichten sehr entgegen, nach dem Zusammenbruch zuerst die eigene private Existenz zu retten und sich »das Politische« vom Leibe zu halten, gesellschaftliche Widersprüche und deren Auswirkungen zu negieren und von einem einheitlichen Interesse aller auszugehen. Die Lehrer aber fanden in ihr einen Ausweg aus dem Widerspruch, Politische Bildung trotz einer tiefen Abneigung gegen alles Politische und erheblicher Unkenntnis über den Bezugsrahmen politischen Handelns betreiben zu müssen.“ (Schmiederer [1972] 1974[2]: 29)

2004] 2013[3]: 121) erklären.[161] „Jedenfalls darf vermutet werden, dass der große Erfolg der Partnerschaftserziehung in den 1950er Jahren sich zu einem erheblichen Teil gerade aus dem Missverständnis erklärt, gegen das Wilhelm sich verwahren wollte. […] Daher dürfte das Missverständnis, das Wilhelm beklagte, in der schulischen Praxis wohl eher die Regel als die Ausnahme gewesen sein." (Sander 2014: 56 f.) In diesem Sinne bleibt es dennoch bedeutsam, dass „Wilhelm auch schon vor 1945 mit dem amerikanischen Pragmatismus und dem pädagogischen Denken von John Dewey in Berührung gekommen" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 120; siehe S. 108 ff. oben) ist, worauf nach Gagel (vgl. Gagel [1994] 1995[2]: 65) Tilman Grammes (1989) zuerst hingewiesen hat – und so lassen sich theorieimmanent durchaus Kontinuitäten zu einer ziemlich »deutschen« Lesart des Pragmatismus auch über die »Stunde Null« hinaus erkennen. (Vgl. Grammes 2011a: 62 f.)[162] Gagel spricht insofern auch nur von einer »halbierten Westorientierung«. (Vgl. Gagel [1994] 1995[2]: 68) Wilhelm stellt „die »methodische Seite« in den Vordergrund, denn im Pragmatismus besitzen die Mittel Zielqualität." (Grammes 2011a: 54) Er selbst steht nicht nur insofern „in der Tradition reformpädagogischen Denkens, die sich gegen die stofforientierte Pauk- und Buchschule richtet" (ebd.: 55)[163], sondern eben auch in der ihrer relativen Indifferenz gegenüber politischen Zielen (siehe hierzu bspw. Exkurs I, S. 130 oben). Wenn sich als wesentliches Element der »Partnerschaftspädagogik« also ganz praktisch eine an die »Volksgemeinschaft«

161 Wilhelm selbst maß, trotz anderslautender Bekräftigungen, „Konflikten zwischen gesellschaftlichen Großgruppen und Institutionen keine prinzipiell andere Qualität und Struktur zu als Konflikten in der sozialen Kleingruppe. Die Bedeutung von Macht und Herrschaft für politisches Handeln wurde fast schon systematisch unterschätzt. Deshalb bezogen sich seine praktischen Anregungen für die politische Erziehung auf die Einübung partnerschaftlichen Verhaltens in der unmittelbaren sozialen Interaktion." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 122)

162 „Wilhelm war allerdings stark beeinflusst durch den deutschen Soziologen Eduard Baumgarten, der die Werke der US-amerikanischen Pragmatisten John Dewey und Charles Sanders Pierce durch eine gewissermaßen deutsche, vom Zeitgeist geprägte Brille gelesen hatte." (Sander 2014: 55)

163 „In Anlehnung an Arnold Gehlen und Otto Friedrich Bollnow einerseits, an den amerikanischen Pragmatismus und die Reformpädagogik der zwanziger Jahre andererseits sieht Oetinger den Menschen als »handelndes Wesen« und das Soziale als das Gebiet der »einfachen Sittlichkeit«. Er wendet sich gegen die »Staatsmetaphysik« und gegen »das Ethos der hohen Pflicht« wie auch gegen die »Flucht in die Innerlichkeit«". (Schmiederer [1972] 1974[2]: 29 f.)

erinnernde „uneingeschränkte Suche nach dem Kompromiss“ (Nonnenmacher 2011: 84)[164] herausstellt und zusammenfassend festgehalten werden kann, dass „[d]ie sich unpolitisch gebende »Partnerschaftserziehung« […] eine hochpolitische »Erziehung zur Anpassung«“ (Eierdanz 2012: 15) ist[165], ist es für die Einordnung im Sinne einer *Didaktik der Moderne* am Ende unwesentlich, ob es sich nun um ein Missverständnis (siehe Anm. 160 oben) handelt oder intendiert ist. Instruktiv für eine *Didaktik der Moderne* hingegen sind auch die »Lesefehler«, die Grammes in der Wirkungsgeschichte der »Partnerschaftspädagogik« verortet, sofern sie eben nicht (nur) »Fehler«, sondern als etwas für die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte durchaus *Typisches* darstellen: ein Verständnis als deduzierbare »Leitfadendidaktik« (vgl. Grammes 2011a: 53), „Alles von einem einzigen Buch erwarten“ (ebd.: 57), „Eine Konzeption wird umstandslos mit ihrer praktischen Umsetzung identifiziert“ (ebd.: 60) sowie „Keine biografischen Erkundigungen über den Autor einholen“ (ebd.: 62) – zeigt sich in ihnen, den »Lesefehlern«, doch die didaktische Wendung einer genuin modernen Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Unmittelbarkeit genauso wie die historisch spezifisch »deutsche« Verdrängungsarbeit. Grammes hält solchen auch heute noch gegenüber der akademischen Didaktik gängigen Erwartungen entgegen, dass es einen »Unterricht nach …« überhaupt nicht geben kann (vgl. ebd.: 60) und jede Forderung nach einer »Leitfadendidaktik« auch letztlich die konkret Lehrenden entmündigt (vgl. ebd.: 53). In letzter Konsequenz – ist unterstreichend zu ergänzen, wenn es denn in der Sache schon nicht überzeugen sollte – müsste dies sonst auch tariflich eine empfindliche Neubewertung des Berufsbilds einer Lehrkraft zur Folge haben…

164 „Wenn ein Kompromiss nicht gefunden wird, heißt das nicht, dass er nicht gefunden werden kann, sondern lediglich, dass nicht ernsthaft oder tiefschürfend genug gesucht worden ist. Strukturelle Konflikte werden auf eine zwischenmenschliche Ebene transferiert, antagonistische Konflikte können in der »sozialen Marktwirtschaft« nicht existieren, wenn nur die »Sozialpartner« eben den partnerschaftlichen Spielregeln folgen.“ (Nonnenmacher 2011: 84)

165 „Gesellschaftliche Konflikte, Widersprüche und Krisen werden entweder gänzlich ausgeblendet oder auf allgemein menschliche Verhaltensweisen reduziert, also psychologisiert. Die »Therapie« erfolgt pädagogisch: Durch die Übernahme vorgegebener Verhaltensnormen.“ (Eierdanz 2012: 14)

Theodor Litt

Theodor Litt[166] nun war sicher auch kein Widerstandskämpfer, aber: „Ein solcher gewesen zu sein, hat Litt nie für sich in Anspruch genommen. Was wir hier in Beispielen vermitteln, ist einfach das Wirken eines Hochschullehrers im Dritten Reich, der sich nicht gleichschalten ließ." (Nicolin 1981: 115; vgl. Klafki 1988: 39) Als „zeitlebens ein liberal-konservativer Denker" (Detjen 2014a: 62) kommt auch Litt schlicht irgendwann an den Punkt, an welchem er sich in Widerspruch zur totalen Herrschaft gestellt sieht, zu deren innerer Logik – die ihr eine eigene Qualität als neuer Typus von Herrschaft (siehe S. 475, 494 unten) zukommen lässt – der in alle Lebensbereiche eindringenden, eben totalen und darum Inhumanität es nun einmal prinzipiell gehört, jede menschliche Regung zwangsläufig zur politischen Opposition werden zu lassen.[167] Ob er in den 1920er Jahren auch nur bloß »Vernunftrepublikaner« (siehe S. 121 oben) ist, ist unter zwei seiner Schüler und Bio-

166 Promovierter Altphilologe und vor seiner Berufung 1919 auf eine außerordentliche Professur für Pädagogik an die Universität Bonn, das „damals Gott sei Dank noch nicht Bundeshauptstadt war" (Litt 1955: 28), ist Litt dort und in Köln Gymnasiallehrer, schließlich kurz Referent im preußischen Kultusministerium in Berlin. 1920 nimmt er die Nachfolge Sprangers in Leipzig bis 1937 an. „Aufgrund seiner erwiesenen Gegnerschaft zum Nationalsozialismus konnte Litt nach dem Kriegsende 1945 seine Lehrtätigkeit in Leipzig sogleich wieder aufnehmen. Er erkannte aber nicht nur schnell die sich in der Sowjetischen Besatzungszone herausbildenden unfreiheitlichen Strukturen, sondern erfuhr auch bald Einschränkungen seines Wirkens." (Detjen 2014a: 62; vgl. Reble 1996: 190-195) Zum Ende seines Lebens 1962 ist Litt mehrfach mit Ehrendoktorwürden ausgezeichnet, 1960 erhält er das Bundesverdienstkreuz. (Vgl. Detjen 2014a: 63) Bereits 1956 wird Litt in die Friedensklasse des »Ordens Pour le Mérite für Wissenschaften und Künste« aufgenommen, in seiner Rede zur *öffentliche*[n] *Verantwortung der Wissenschaft* (Litt 1956/57) geht er aus von einer öffentlichen Erklärung von Physikern gegen nukleare Bewaffnung und kommt zu dem für sein Werk bezeichnenden Schluss, dass „Verpflichtungen einzugehen und einzuhalten, Verantwortungen auf sich zu nehmen und wahr zu machen […] nur die zu sich selbst stehende Person [vermag]. Indem die naturwissenschaftlichen Forscher so handelten, wie sie es ihrem Gewissen schuldig zu sein glaubten, votierten sie, ohne es zu wissen, gegen jede Wissenschaft, die den Menschen als Person verneint, indem sie ihn zur Sache entselbstet. Sie votierten also auch gegen jede Doktrin, die die ihrer eigenen Wissenschaft eigentümlichen Denkformen der menschlichen Wirklichkeit aufzuzwingen versucht." (Ebd.: 99 f.)

167 Denn „[d]er spezifisch totalitäre Terror und die eigentliche Herrschaft der Geheimpolizei beginnen erst, wenn eine solche Opposition nicht mehr vorhanden ist." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 872)

grafen, den Pädagogen Albert Reble und Wolfgang Klafki, umstritten.[168] In seinem ebenfalls im Fischer-Band (siehe S. 91 oben) dokumentierten Grundsatzreferat auf der »Staatsbürgerlichen Woche« 1923 jedenfalls argumentiert er *mindestens* vernunftrepublikanisch, wenn er unter dem Titel *Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung* festhält: „Es ist nun einmal so: sobald es mit dem naiv-selbstverständlichen Zusammen- und Ineinanderleben von Ich und staatlicher Gemeinschaft zu Ende ist, das, ob

168 „Litt wird man bis 1933 mit Einschränkungen zu den sog. »Vernunftrepublikanern« rechnen dürfen, die zwar nicht aktiv und engagiert für die Weimarer Republik eintraten, sie aber loyal respektierten. Der Formalismus seiner damaligen Staatsauffassung versperrte ihm zu jener Zeit noch den Schritt zum entschiedenen Engagement für demokratische Prinzipien; er vollzog ihn erst nach 1945. […] [Trotz] fragwürdiger Selbstbeschränkungen konnte kein Zweifel sein, daß Litt entschiedener Gegener [sic] *jedes* Totalitarismus, also auch des Nationalsozialismus war." (Klafki [1979] 1991[2]: 244; vgl. Klafki 1988: 17) Dagegen erklärt Reble in seiner *einführenden Überschau* (vgl. Reble 1996) zu Litt, dieser sei „in den Weimarer Jahren, schon bevor er politisch hervortrat, für das politische Denken in die Gruppe der liberal Eingestellten einzuordnen. Litt hat zu keiner Zeit eine nationale oder gar nationalistische Denkrichtung vertreten, und ab 1931 war er *ein bewußter und aufrechter Kämpfer für die Demokratie.* Daran hat sich bis zu seinem Tode nichts geändert. […] Ich kann dem Urteil Klafkis nicht folgen […]. Zusammenfassend ist festzustellen, daß bestimmte pädagogische Kerngedanken Litts seine politische Grundhaltung voll in die Republik und den demokratischen Staat hineinrücken, und daß Wolfgang Klafkis Umschreibung unangemessen genannt werden muß." (Ebd.: 175-179, Zitat: 175, 179) In einem Zeitschriftenbeitrag 1991 liest sich dieser Einspruch noch moderater und relativierter: „Wolfgang Klafki hat Theodor Litt – was sein politisches Verständnis und Verhalten in der Weimarer Zeit betrifft – zur Gruppe der »Vernunftrepublikaner« gerechnet. Das scheint berechtigt, wenn man daran denkt, daß Litt damals das allgemeine Wesen des Staates gegenüber der konkreten Gestalt relativ betont und noch kein kämpferisches Engagement für die republikanisch-demokratische Staatsordnung entwickelt hat. Es darf dabei jedoch nicht unbeachtet bleiben, daß die hier vor Augen gestellte kulturtheoretische Sicht Litts, insbesondere auch seine Auffassung vom Grundverhältnis zwischen staatlich-politischer Sphäre und dem pädagogischen Bereich strukturell *genau der demokratischen Grundordnung entspricht* und daß seine […] Auseinandersetzung mit dem »kulturkundlichen« Syndrom in der gleichen Richtung ins Gewicht fällt." (Reble 1991: 274) Denn tatsächlich begründet Klafki seine Einschätzung von „Litts Theorie der staatsbürgerlichen Erziehung in der Weimarer Zeit" damit, dass „[e]in entschiedenes Plädoyer *für* die politische Demokratie […] von dieser Position aus nicht möglich [war]; die Verfassung der Weimarer Republik erschien vielmehr nur als *eine* mögliche Verwirklichung der »nationalen Staatsidee« neben anderen, also auch nicht-republikanischen Verfassungen bzw. Staatsformen. […] Es liegt nahe zu vermuten, daß sich Litts spätere Wendung zur Demokratie und zu einer demokratisch-politischen Erziehung im Zuge seiner Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ergeben hat." (Vgl. Klafki 1982: 356)

wir es nun preisen oder verdammen, unwiederbringlich hinter uns liegt, kann auch die verwickelte Natur dieses sittlichen Problems, können die aus ihm entspringenden Bedrängnisse und Anfechtungen vielleicht künstlich verschleiert und schönfärberisch abgeschwächt, nicht aber wirklich zum Verschwinden gebracht werden." (Litt [1923] 1970: 71)

Während jedoch Reble mit Litt eine heute nur noch schwer erträgliche, sich selbst als Hochgeistigkeit missverstehende Schwülstigkeit des geisteswissenschaftlichen Jargons der 1920er Jahre teilt – die sich auf die vorliegende Arbeit hoffentlich nicht übertragen hat –, für die Litt als Zeitgenosse gleichsam durch Authentizität »entschuldigt« sein mag, die aber bei Reble allenfalls nur noch anachronistisch wirkt, gibt nicht allein die Gegenwärtigkeit der Sprache Klafkis einen Hinweis auf den Vorzug seiner Einordnung Litts. Denn während, von unübersichtlichen und unvollständigen bibliografischen Nachweisen der Edition einmal ganz abgesehen, bei Rebles durchweg apologetisch-raunend-schwülstig-kryptischem Duktus, der nicht selten zugleich der eigenen Würdigung dient[169], der Ton auch die Sache selbst betrifft – „mitunter fällt es auch schwer, die Selbstdarstellungen bekannter Pädagoginnen und Pädagogen nicht als Kitsch zu betrachten" (Reichenbach 2003: 782) –, emanzipiert Klafki sich vom akademischen Lehrer[170] qua distanziert-solidarischer Kritik, die redlich mit Litt über Litt hinauszugehen bemüht ist.[171]

169 „Mit Theodor Litt habe ich mich schon während meines Studiums an der Pädagogischen Akademie in Erfurt 1930-32 intensiv beschäftigt, so daß meine Hausarbeit zur Ersten Volksschullehramtsprüfung sein dialektisches Denken im pädagogischen Felde genauer zu analysieren versuchte. Bei meinem anschließenden Universitätsstudium in Jena ermunterte mich der dortige Philosoph Hans Leisegang im Sommer 1932 zu einer Darstellung von Litts Philosophie und Pädagogik nach dem damaligen Stande für die von Leisegang herausgegebene Zeitschrift »Philosophie und Schule«, was mich zu weiterer Vertiefung in Litts Denken und Werk führte. Das war der Hintergrund dafür, daß ich das Studium ab Herbst 1932 in Leipzig bei Litt selbst fortsetzte. Ich gehörte seitdem zu seinem engeren Schülerkreis, habe bei ihm 1935 promoviert und bin mit ihm und seinem engsten Schülerkreis auch weiter in näherer persönlicher Verbindung geblieben, mit Litt selbst bis zu seinem Tode 1962, also insgesamt 30 Jahre lang." (Reble 1991: 267)

170 „Nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur, während der Litt als Opponent seine wissenschaftliche und politische Integrität voll bewahrt und öffentlich bewährt hatte, hat er entscheidend zur Weiterentwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur Revision ihrer Bildungstheorie beigetragen." (Klafki 1982: 416)

171 „Dabei hoffe ich, daß es gelungen ist, Kritik nicht »von außen«, in unhistorischer Weise an Litts Argumentationen heranzutragen, sondern sie aus dem interpretierenden und reflexiven Durchgang durch seine eigenen Gedankengänge zu entwickeln. Das ist zugleich der

Vor diesem Hintergrund sind vermutlich auch die Entgegnungen auf eine »Verleumdungsaktion« (Reble 1996: 174)[172] gegen Litt in der von Reble herausgegebenen *Pädagogischen Rundschau* zu sehen: Im von Wolfgang Fritz Haug herausgegebenen *Argument*-Sonderband *Deutsche Philosophen 1933* (Haug 1989) wird auch Litt (Friederich 1989) verhandelt, eine Rezension in der *Zeit* stellt unter dem Titel *Vordenker der Untaten*[173] die Grenzgänge (s)einer Epochen- und Gegenwartsorientierung heraus, die, wenn sie

---

Hauptgrund dafür, daß ich Litt häufig in längeren Zitierungen zu Wort kommen lasse: Man muß sich geduldig auf die – ihrem Anspruch nach – durchgehend strenge Rationalität, genauer und in Litts eigener wissenschaftlicher Entwicklung in zunehmendem Maße: auf die *dialektische,* durch Widersprüche hindurch sich bewegende Rationalität seines Denkens einlassen, wenn man ihn verstehen und gegebenenfalls auf seinen Denkwegen über ihn selbst hinausgehen will. Noch in der Kritik weiß sich meine Auseinandersetzung mit Litt verbunden." (Klafki 1982: 2 f.)

172 „Litt hat zweimal sein Hochschullehramt wegen des totalitären Regimes aufgegeben, mit dem er sich nicht abfinden wollte (Antrag von 1936 in Leipzig; Weggang aus der sowjetischen Besatzungszone 1947). […] An seiner aufrechten demokratischen Haltung konnt nicht der geringste Zweifel aufkommen. Trotzdem ist Litt von marxistischer Seite im Jahre 1977 diffamiert worden. Damals gab es ein Gerichtsverfahren, und die Verleumder wurden damals in drei Gerichtsinstanzen verurteilt. Um 1990 gab es sogar eine zweite Verleumdungsaktion. In der Zeitschrift »Die Zeit« wurde am 23.2.1990 eine Rezension mit der Überschrift »Vordenker der Untaten« veröffentlicht und Litt in diese Gruppe eingeordnet. Dazu ist Genaueres nachzulesen in fünf Aufsätzen der Zeitschrift »Pädagogische Rundschau« 45 (Jahrgang 1991), Heft 3, Mai/Juni." (Reble 1996: 174) – Tatsächlich finden sich im genannten Heft der von Reble mitherausgegebenen Zeitschrift nur vier Beiträge (Braunbehrens 1991; Lasshan 1991; Steger 1991), darunter einer von Reble (1991) selbst, sofern die Ankündigung einer Neuerscheinung zu Litt (Schulz 1991) nicht hinzugezählt wird.

173 Dort heißt es: „Wie der Anspruch des totalen Staates sich mit der Autonomie der Hochschulen vereinbaren ließ, wird am Beispiel von Theodor Litts Aufsatz von 1933 *Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate* entwickelt. Litt balancierte den Anspruch, der Wahrheit und gleichzeitig dem Staat zu dienen, dadurch aus, daß er den Wissenschaftler aufforderte, »sich vom Wogenschlag seiner Epoche ergreifen« zu lassen. »In der Bereitschaft der Seele zum … Mittragen dessen, was die geschichtliche Stunde der Gemeinschaft auferlegt«, folgt der Forscher dem Gebot der Wahrheitssuche und kommt dabei auch auf den Staat. Litt, der 1936 aus freien Stücken seine Professur niederlegte, nahm kritisch zur Rassentheorie Stellung, weil sie den Menschen die Verantwortung für ihr Tun abnehme. Er gab jedoch gleichzeitig Hinweise darauf, wie die »Rassesubjekte« durch freie Hinwendung zum neuen Staat in diesen eingebunden werden könnten. Litt legte sich einen Begriff von Rasse zurecht, in dem zu den Vorgaben der Biologie »die Geschichte und die Schicksalsdeutung«, »die Geschichte des Bluterbes« noch hinzutreten." (Westernhagen 23. Februar 1990: 44)

sich in einer – menschlich mitunter nachvollziehbaren – zunächst einen Ausgleich suchenden Anschmeichlung an die je herrschenden Verhältnisse verliert, zu Fallstricken werden können. Für eine am Mündigkeitsparadigma der Politischen Bildung orientierte *Didaktik der Moderne* ist die historische Lektion also zwingend, dass es nicht genügt, nur die herrschenden Verhältnisse im Verweis auf einen wie auch immer gefassten »Geist der Epoche« zu kritisieren, sondern das Verhältnis zu jenem »Geist« muss selbst stets und prinzipiell ein kategorisch kritisches sein! Und tatsächlich wird selbst in der brüsken Zurückweisung jeglicher Verstrickung Litts mit dem Nationalsozialismus eben diese Ambivalenz noch deutlich, etwa wenn das Gedächtnisprotokoll einer Vorlesung Litts vom 12. Mai 1933[174] neben dem durchaus

174 Aus einem direkt im Anschluss mit Kommilitonen angefertigten Erinnerungsprotokoll Stegers, der ebenfalls Schüler und späterer Assistent Litts war: „Am eindrucksvollsten und unauslöschlich ist mir in Erinnerung die Seminarsitzung am 12. Mai 1933. Sie ist so aufschlußreich für die Haltung und den Charakter Litts, daß sie es verdient, ausführlicher dargestellt zu werden. Litt hatte zuerst mit der ihm eigenen Klarheit Vorwürfe zurückgewiesen, die ein Teilnehmer dieses Hauptseminars gegen ihn in einem Brief erhoben hatte. Nach dieser ruhig-nüchternen Belehrung erhob Litt seine Stimme und sprang von seinem Stuhle auf. Es war ein Gewittersturm, der über die Versammlung hinwegfegte. Niemals hatten es seine Hörer erlebt, ja nicht einmal für möglich gehalten, daß der kühle, gelassene und ruhig-heitere Meister zu einem derartig leidenschaftlichen Ausbruch der Seele fähig war. Es kann hier nur versucht werden, den Inhalt seiner Ansprache wiederzugeben. Nicht wiedergegeben werden kann der Ton und die Haltung des Redners, jener Ton der bittersten Anklage und der tiefsten sittlichen Empörung. ‚Nun muß ich einmal ganz persönlich werden. Es ist für mich tief erschütternd, daß ich gerade heute von jemand, den ich zu meinen ausgesprochenen Schülern rechne, in solch wichtigen Punkten mißverstanden werde. Ich sehe sehr wohl den Grund hierfür. Die stürmischen Vorgänge unserer Tage nehmen die Geister in Beschlag, und der Nationalsozialismus beherrscht die jungen Gemüter so, als ob er eine einmalige Offenbarung wäre. Aber darüber wird alles übersehen, was es sonst noch gibt, wird übersehen, was ein Hochschullehrer, der jahrzehntelang für die Belange einer nationalen Kultur eingetreten ist, gelehrt und geschrieben hat … […] Wir alten Leute haben viel erlebt, sonderlich seit 1914. Und wir haben mehr Erfahrungen und Einsichten sammeln können als die, welche uns jetzt anklagen. Wenn es uns unmöglich ist, uns mit Haut und Haaren der ganz besonderen Form des nationalen Gedankens, wie er heute zu herrschen sich anschickt, zu verschreiben, so wird man sofort mit einer Flut von Verdächtigungen und Beschimpfungen überschüttet und jede positive Mitarbeit von vornherein zur Unmöglichkeit gemacht. Es hat ja heute den sonderbaren Anschein, als gäbe es so etwas wie einen nationalen Gedanken überhaupt zum ersten Mal. Diese besondere Form, in der er heute auftritt, macht vergessen, daß andere schon seit langem und in einer viel umfassenderen Weise Vorkämpfer des nationalen Gedankens gewesen sind. Und heute ist es so weit, daß man dafür einen Tritt versetzt bekommt, daß einem gesagt wird, man könne abtreten, man würde nicht mehr gebraucht. Wenn nun heute auf einmal unzählige Vereine,

auch typischen bildungs*bürgerlichen* Ekel – wie er sogar noch in der Paraphrase der Vorwürfe Haugs in einem sonst recht polemischen Beitrag von Lasshan (1991: 295) in der *Rundschau* beschrieben ist und den zumindest in der analytischen Verallgemeinerung Litt auch selbst problematisiert (siehe Anm. 180 unten) – vor dem Vulgären der national*sozialistischen* Rassenlehre auch eine Nähe aufzeigt beziehungsweise herstellt über die mit habitu-

---

Verbände und Korporationen ihr nationales Herz entdecken und laut schallend und vernehmlich rufen: »Wir, wir sind treudeutsch, wir sind national!« und am lautesten die, die noch gestern rot und rötlich schimmerten, wenn dies tagtäglich in Deutschland in so peinlicher und marktschreierischer Form geschieht, ist man denn blind dafür, daß man einfach Unmögliches und Unwürdiges von mir verlangt, wenn ich mich einfach diesen Leuten anschließen soll. Soll ich mich unter die Hakenkreuzfahne stellen, soll ich die Rechte zum Himmel emporrecken und mit beschwörender und flehender Stimme ausrufen: »Liebe Freunde, ich bin doch auch bei euch, seht doch her, ich bin auch national!« Sieht man denn nicht ein, welche Würdelosigkeit dahintersteckt, daß man sittlich Unmögliches von mir verlangt? Was fordert man? Man fordert bedingungslose Unterwerfung unter das Parteiprogramm! Das ist für mich unmöglich, das kann ich einfach nicht! Gewiß, ich bin der letzte, der das, was an Gutem vorhanden sein mag, nicht freudig begrüßte. Aber vielen Sachen kann ich einfach nicht zustimmen, insbesondere nicht dem Rassenprinzip. Das ist krasser Biologismus. Und der Rassengedanke in der Form, wie er jetzt das Fundament einer Weltanschauung liefern soll, richtet in der Seele der Menschen, besonders junger Menschen, tiefen Schaden an. Das weiß ich aus langer Erfahrung, und darauf habe ich immer hingewiesen. […] Sehen Sie sich doch einmal die zwölf Thesen des Aufrufs der deutschen Studentenschaft »Wider den undeutschen Geist!« an. Nationalsozialisten, die ich darüber zur Rede stellte, erklärten mir wörtlich, daß dieser Aufruf »Humbug« sei. Aber den Rektor der Universität Berlin hinderten zwei zum Schutz dieses kostbaren Dokumentes aufgestellten SA-Soldaten daran, es zu entfernen. Und diese Sätze sind auch ins Ausland gegangen. Dort legte man ihnen eine ganz andere Bedeutung bei als bei uns und sagt: »Das ist die Meinung und Gesinnung der jungen Deutschen!« … Lieber will ich Steine klopfen, als alles dies ertragen zu müssen, als da schweigen zu müssen, wo mich meine Verantwortung als Pädagoge und als Professor an einer deutschen Hochschule zum Reden zwingt. […] Es bestehen einfach nicht zu überbrückende Gegensätze zwischen der christlichen Überlieferung und dem Nationalsozialismus. Die Rassenfrage zeigt dies am deutlichsten. Die Rassenmythologie ist sublimiertes Heidentum und durch und durch unchristlich. Es muß auch in unserer Zeit Männer und Institutionen geben, die den Mut zur geistigen Selbständigkeit haben, die nicht dem Taumel des Augenblicks erliegen, sondern die das, was geschieht, in klarer, nüchterner Überlegung zusammenfassen, ordnen und eingliedern in die großen Zusammenhänge geschichtlichen Lebens. Dies ist vor allem die sittliche Verpflichtung des Hochschullehrers und seine unabdingbare Aufgabe. Und alle Studierenden haben die Pflicht, nicht bloß in der allgemeinen Begeisterung mitzuschwimmen, sondern gleichzeitig die Klarheit des Blickes und des Urteils zu wahren. Das ist notwendig für die Reinigung der vergifteten Atmosphäre und darüber hinaus für das Gedeihen des deutschen Volkes!'" (Steger 1991: 288-290)

eller Distanz formulierte Einforderung der Würdigung des eigenen Engagements fürs Nationale genauso wie im antikommunistischen Hinweis auf die „rot und rötlich schimmernden" Vereine und der übliche instrumentelle Verweis auf die Aufnahme im Ausland. (Zum Antikommunismus bei Litt siehe S. 191 unten) Die geisteswissenschaftliche Zurückweisung der »Politisierungs«-Ansprüche (siehe S. 128 oben) des Nationalsozialismus ist zweifellos ehrenhaft, auch singulär genug, um anerkennend – beziehungsweise resignierend – von einer Ausnahme sprechen zu können, mehr ist es aber – ohne obszön werden zu wollen –, analytisch betrachtet, auch nicht[175]; wenngleich – siehe oben – Integrität bewahren im Angesicht des totalen Anspruchs totaler Herrschaft bereits eine fast übermenschliche Leistung darstellt, weshalb wohl, trotz stets verdächtigem Superlativ, dennoch gelten kann, dass „von den damaligen Philosophenkollegen […] kein einziger so eindeutig und mutig gegen den Widergeist des Nazismus Stellung bezogen [hat] wie Theodor Litt." (Braunbehrens 1991: 309) Kurzum: Der öffentliche Widerspruch zum Rassegedanken ehrt Litt, aber ein überzeugter liberaler Demokrat hört sich vermutlich anders an – wie auch Klafki selbst über spätere Schriften noch lakonisch bemerkt: „[E]s dürfte symptomatisch sein, daß in diesen Beiträgen [1942/1947 und 1949-1953, S.R.] nicht einmal der Begriff »Demokratie« auftaucht." (Klafki 1982: 358)[176] Das Exemplarische der bei Wilhelm aus vielleicht sogar individuell legitimem, besser: naivem Streben nach persönlicher Anerkennung und beruflicher Etablierung durchaus im Sinne einer Beheimatung in der menschlichen Welt erwachsenen Verstrickung mit der gesellschaftlichen Ordnung, die der Zufall der eigenen Biografie als Gegenwart nun einmal vorfindet (die dann aber eben zugleich auch jene »Gedankenlosigkeit« aufweist, die für Arendt konstitutiv für die

175 „Litt hat sich […] bereits im Herbst 1931 aufgrund der krisenhaft gewordenen Gesamtsituation mit aller Klarheit und Entschiedenheit, mit hohem Engagement und mit beinahe beschwörenden Formulierungen gegen die drohende Politisierung von Wissenschaft und Hochschule gewandt." (Reble 1991: 275) – Es war eben vor allem „nur" ein Protest gegen die *Politisierung von Wissenschaft und Hochschule.*

176 „Der Durchbruch zu einer zweifelsfrei demokratischen Konzeption politischer Erziehung erfolgt, soweit ich sehe, erst in einem Vortrag vom Juni 1953, den Litt unter dem Thema *Die Freiheit des Menschen und der Staat* zur Semesterfeier der »Deutschen Hochschule für Politik« in Berlin hielt (Erstdruck Berlin 1953) und mit der 1954 erschienenen Abhandlung *Die politische Selbsterziehung des Deutschen Volkes*, mit der die wiederbegründete »Bundeszentrale für Heimatdienst« in Bonn (später: Bundeszentrale für politische Bildung) ihre Schriftenreihe eröffnete." (Vgl. Klafki 1982: 358)

»Banalität des Bösen« ist, vgl. Arendt [1963; 1964] 2000[10]) – soviel auch noch einmal zu Honneths Frage nach »Anerkennung« (siehe Anm. 42 oben), findet sich anfangs – also zu *unmittelbarem Beginn* des Nationalsozialismus – in gewisser, aber eben auch bereits anderer Weise ebenfalls bei Litt. Und wie sollte es aus Perspektive der überwiegenden Mehrzahl ihrer Zeitgenossen auch anders gewesen sein, denen der mit 1933 ex post datierte »Bruch« vermutlich alltagsweltlich gar nicht widerfahren sein wird? Andererseits hängt dies eben auch existenziell vom jeweiligen soziokulturellen Standpunkt beziehungsweise -ort ab, denn für Arendt etwa stellt sich zwar auch der Mangel eines »Bruches«, aber dennoch diametral entgegengesetzt dar: „Daß die Nazis unsere Feinde sind – mein Gott, wir brauchten doch, bitte schön, nicht Hitlers Machtergreifung, um das zu wissen! Das war doch seit mindestens vier Jahren jedem Menschen, der nicht schwachsinnig war, völlig evident. Daß ein großer Teil des deutschen Volkes dahinterstand, das wußten wir auch. Davon konnten wir doch nicht 33 schockartig überrascht sein.“ (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 56; siehe S. 25 sowie Anm. 17 oben) Jedenfalls bleibt festzuhalten, dass jegliche vermeintliche »Gleichschaltung« 1933 noch „ziemlich freiwillig war, jedenfalls noch nicht unter dem Druck des Terrors vorging“. (Ebd.: 56) Der große Unterschied in den Biografien Wilhelms und Litts jedoch, der eben *den* Unterschied macht – und letztlich auch den inhaltlichen Vorzug der Konzeption Litts eines historisch-ideologischen (im Wortsinne einer historischen »Lehre von den Ideen«) Epochenverständnisses der »Geschichtlichkeit« (in deren Tradition einer »geisteswissenschaftlichen Pädagogik«[177] eben auch Klafkis Bildungstheorie steht, siehe

177 „Theodor Litt hat, vor allem zusammen mit Eduard Spranger und Herman Nohl sowie den etwas jüngeren Erziehungswissenschaftlern Wilhelm Flitner und Erich Weniger (1894-1961), seit dem Ausgang des Ersten Weltkrieges – in systematischer Fortbildung von Denkansätzen Wilhelm Diltheys und im Rückgriff auf die klassische deutsche philosophische Pädagogik von Pestalozzi über Herder und Humboldt, Herbart und Schleiermacher bis zu Hegel – die »Geisteswissenschaftliche Pädagogik« mitbegründet und ist bis 1933 und dann noch einmal nach 1945 für mehr als anderthalb Jahrzehnte einer der führenden Vertreter dieser pädagogischen Richtung gewesen; sie war in den genannten Zeiträumen die einflußreichste Teilströmung der theoretischen Pädagogik in Deutschland bzw. in der Bundesrepublik. Denkmotive, Problemstellungen und Verfahrensweisen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – und zwar gerade im Bereich der von Litt in besonderem Maße geprägten Dimension, nämlich der wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft und der Bildungstheorie – bestimmen, in weiterentwickelter oder modifizierter Form oder als Angriffspunkte der Kritik, bis heute in erheblichem Umfang die pädagogische Diskussion.“ (Klafki [1979] 1991[2]: 241)

Anm. 170 oben und S. 208 ff. unten) unterstreicht –, liegt wie auch immer im bewussten Verhältnis, *dass* Litt recht bald *zum* und, wenn wie gesagt auch vielleicht nicht unbedingt aus zutiefst »demokratischen« Gründen[178], *gegen* den Nationalsozialismus einnimmt: „Litt hat nach 1933 keineswegs den Weg in die »innere Emigration« angetreten. Er übte in fünf Aufsätzen und Abhandlungen offene Kritik […]. Die genannten Arbeiten gehören zu den überzeugenden Dokumenten mutiger wissenschaftlicher Opposition gegen den Nationalsozialismus nach 1933 *innerhalb* seines Herrschafts-

178 Es ist bemerkenswert, dass unter den in der *Pädagogischen Rundschau* versammelten Apologeten Litts, einzig im Beitrag von Steger (siehe auch Anm. 174 oben), neben dem impliziten Hinweis auf die politische Dummheit von Gelehrten, expressis verbis auf den Genozid (beziehungsweise »die Judenfrage«) eingegangen wird: „Im Mai 1933 war ich Zeuge einer Auseinandersetzung zwischen Litt und Hans Freyer, dem bekannten Soziologen der Universität Leipzig. Litt äußerte seine Entrüstung über die in jenen Tagen einsetzende erste Welle der Judenverfolgung (Boykott jüdischer Geschäfte). Er meinte, daß es noch zu viel schrecklicheren und verabscheuungswürdigeren Ausschreitungen kommen würde. Die Lawine des Unheils sei im Rollen, das Ende wäre nicht abzusehen. Da klopfte der körperlich kleine Freyer dem hochgewachsenen Litt beruhigend auf die Schulter und meinte: »Regen Sie sich nicht auf, Herr Kollege! In sechs bis acht Wochen wird niemand mehr über die Judenfrage sprechen.« Litt schüttelte nur den Kopf über die Blindheit eines Soziologen und Historikers. Er war, wie er wiederholt beteuerte, aufs tiefste betroffen, wie wenig gerade Wissenschaftler, besonders die Geisteswissenschaftler, die Gefahren klar sahen, wie feige sie sich vor der braunen Flut duckten oder sogar mit gespielter Begeisterung »mitmachten«.“ (Steger 1991: 287 f.) Dieses Desiderat gilt darüber hinaus auch prinzipiell für die in hier vorliegenden Abhandlung wahrgenommenen Debatten und biografischen (Selbst-) Darstellungen über beziehungsweise von Litt zum Nationalsozialismus. Wer wie Litt solche Freunde hat, braucht vielleicht auch gar keine Feinde mehr. So poltert Steger etwa in einem bei Reble nachgedruckten Beitrag aus *Die Schulleitung*, der „Fachzeitschrift für pädagogische Führungsfunktionen“: „Man hat Litt in der letzten Zeit gelegentlich verdächtigt, er sei ein »Vordenker« des Nationalsozialismus gewesen und er habe Aufrufe für die Nazis unterschrieben. Das ist absolute Lüge und Verleumdung, ein widerliches Gebräu aus Ignoranz und Niedertracht. Ich habe mit Litt vor allem die bewegten Jahre von 1933 bis 1937 erlebt und erlitten und weiß genau, daß er stets und überall der sogenannten nationalsozialistischen »Weltanschauung« und ihrer »Bewegung« entgegengetreten ist und daß er, wie er es selbst sagte ‚lieber Steine geklopft‘ hätte als sich den braunen Machthabern zu beugen. Es ist eine Schande und eine Absurdität ohne Beispiel, das Bild dieses großen Denkers und unvergleichlich tapferen Mannes zu trüben. Jeder, der über Litt redet oder schreibt, möge erst einmal dessen einschlägige Schriften zur Politik und Geschichte genau lesen. Und es wäre besonders auch für unsere Zeit heilsam, wenn recht viele Deutsche im Geiste von Theodor Litt lebten und handelten.“ (Steger 1996: 205-208, Zitat: 208)

bereichs.“ (Klafki [1979] 1991[2]: 244 f.; vgl. Klafki 1982: 269-282)[179] Aus dem Grenzfall der totalen Herrschaft (»Totalitarismus«) wird in der Nachbetrachtung ein in zeitgenössischen »deutschen« Biografien beispielarmes Lehrstück persönlicher Integrität: „Vor diesem Staat nicht kapitulieren: das heißt wahrlich seinen Charakter stählen [sic!]! Hier sieht man klar, daß das, was »Abseitsstehen« sein will, in Wahrheit ein aufreibendes Im-Kampfe-Stehen ist." (Litt [1953] 1995: 187) Schon 1919 hat Litt in *Individuum und Gemeinschaft* (Litt [1919] 1926[3]; siehe auch Anm. 206 unten)[180] – ganz ähnlich Plessners *Grenzschrift* (siehe S. 120 oben) – eine Kritik des romantischen Erbes im bürgerlichen Bildungsideal formuliert, das sich für ihn 1955 in *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt* schließlich als einer der unverkennbaren geistesgeschichtlichen Ursprünge des Nationalsozialismus endgültig desavouiert hat: „Es lohnt sich, darüber nachzudenken, in welchem Umfange die deutsche Katastrophe durch die Verbreitung dieser das »äußere« Leben aushöhlenden Denkweise mitverschuldet worden ist.“ (Litt [1955] 1995: 241) Für Klafki jedenfalls ist Litts späte(re) Wendung ausdrücklich zur Demokratie hin unmittelbare Folge der Erfahrung des Nationalsozialismus. (Vgl. Klafki 1982: 356; siehe Anm. 168, 176 oben)[181] Hierzu zählt auch die wesentliche und in *Die politische Selbst-*

179 „1941 erhielt er Vortrags- und Publikationsverbot. Theodor Litts Verhalten im »Dritten Reich« unterscheidet sich tief vom Gros der deutschen Hochschullehrer. Es leuchtet wie ein ganz seltener und starker Fixstern gegenüber den vielen schillernden Wandelsternen und noch mehr Irrlichtern hervor. Er war »ohne Makel« (W. Klafki).“ (Vgl. Reble 1996: 179-189, Zitat: 189)

180 Paraphrase bei Reble: „Es versteht sich von selbst, daß das systematische Gegenstück, die organologisch-universalistische Grundauffassung historisch besonders in der Romantik hervorgetreten ist. Sie ist charakteristisch aber auch für andere Epochen, kann ein Moment der geschichtlichen Sehnsucht oder der spezifischen Rückschau sein. […] Es sei hier an Größen wie das »Volk«, die »Rasse« erinnert oder die übergeordnete Lebens- und Glaubenseinheit genannt, die man in der Rückschau als harmonisches Lebensganze[s] beschwor und durch Zerspaltung bedroht oder zerstört glaubte. […] Litt gibt sich mit diesen extremen Gesellschaftsauffassungen breit ab, geht auch ausführlich auf ihre philosophischen Erneuerungen ein, um sie dann mit aller Entschiedenheit abzuweisen und beide dialektisch zu überhöhen, indem er feststellt: die Wahrheit hat hier einen streng dialektischen Charakter, es besteht eine gleichgewichtig-gleichrangige Verschränkung von individuellem Leben und überindividuellem Lebenszusammenhang.“ (Vgl. Reble 1996: 47 f.)

181 Selbst für Reble stellt sich dieser Werkzusammenhang mit der »nationalsozialistischen Ära« dar: „So kommt es, daß er in Vorträgen und Publikationen breitestens *die marxistische Theorie* bearbeitet und den Lebensstil der demokratischen Grundordnung und den des Totalitarismus mit aller Schärfe gegenüberstellt. Mit dieser Auseinandersetzung führt er

erziehung des deutschen Volkes (siehe S. 184 ff. unten) ausformulierte Einsicht in den fatalen undemokratischen Nationalcharakter der »Deutschen«: „Schwerlich hätte der nationalsozialistische Totalitarismus mit seinem Evangelium wütenden Hasses bei uns so breite Gefolgschaft finden können, wäre nicht der Hang, den politisch Andersgläubigen zu verketzern, ihn als eingefressenes nationales Laster zur Hilfe gekommen." (Litt [1954] 1995: 172)[182]

Pädagogisches Verständnis und politische Anthropologie

Für das pädagogische Selbstverständnis Litts und seine politische Anthropologie zentral ist die in seiner Abrechnung mit dem klassischen Bildungsideal formulierte Einsicht, dass »der« Mensch nicht nur *ein*, sondern *das* „auf sich selbst »reflektierende« Wesen" (Litt [1953] 1995: 178) ist.[183] Aus dieser nicht nur der Möglichkeit nach, sondern wesentlich „disharmonisch-ambivalente[n] Grundstruktur der menschlichen Existenz ergibt sich sofort als ganz gewichtige Folgerung, daß dem Menschen ein *Höchstmaß von Verantwortung und Wachsamkeit* abgefordert ist, und zwar jedem einzelnen in doppelter Hinsicht: den anderen gegenüber und sich selbst gegenüber. Das sind anthropologische Kernpunkte, […] wahrhafte Kernpunkte des Littschen Denkens." (Reble 1996: 51 f.)[184] Litt hat keine eigene »Idee« von der Einrichtung des Gemeinwesens, sondern würdigt den politischen Kampf um diese selbst als wesentlichen Ausdruck menschlicher Freiheit. (Vgl. Klafki 1982: 369; siehe Exkurs II, S. 500 ff. unten) Dies ist jedoch nicht nur eine Stärke, denn „[d]er Mangel dieses Konzepts liegt zweifellos in ihrem

---

sozusagen aus, was ihm in der Sowjetischen Besatzungszone verwehrt war, und sie ist zugleich noch eine Aufarbeitung der nationalsozialistischen Ära." (Reble 1996: 21)

182 Dieses nationale »Laster« sieht er auch als Gefahr für die junge Bundesrepublik, wobei sich die »Weltanschaulichkeit« als Bedingung solcher »Entartung« (siehe Anm. 207 unten) wohl nicht zufällig in einer eigenartigen Volte vom Nationalsozialismus, auf den sie sich bezieht, nun im Gegenwartsbezug vor allem auch gegen die Sozialdemokratie anwenden lässt (siehe *»Kalter Krieg« und Antikommunismus*): „Und auch die deutsche Demokratie wird für solche Entartung [sic!] bedenklich anfällig bleiben, solange die in ihr vereinigten Parteien darauf bestehen, ihren Programmen ein »weltanschauliches« Fundament, das heißt ein solches Fundament zu geben, das mit Glaubensinbrunst bejaht und verfochten zu werden verlangt." (Litt [1954] 1995: 172)

183 „Der Mensch unterscheidet sich dadurch von allen anderen Lebewesen, daß es ihm gegeben ist, das Ganze seiner eigenen Existenz sich wie einen von ihm unterschiedenen Gegenstand gegenüberzustellen. Und er wird erst dadurch im vollen Sinne des Wortes Mensch, daß er diese ihm mitgegebene Möglichkeit in die Wirklichkeit umsetzt." (Litt [1953] 1995: 178)

184 Zum Problem jener »Wachsamkeit« siehe S. 195 unten.

[d. i. Litts Theorie, S.R.] abstrakten Formalismus. Sie übergeht die Ebene einer konkreten historisch-politischen Analyse der Interessen, der Macht- und Einflußfaktoren, der Prozesse und Einrichtungen, die das Beziehungsfeld zwischen Staat, Gesellschaft und Individuen bestimmen. […] Der Staat wird nicht als das jeweils politisch kodifizierte Resultat gesellschaftlicher Macht- und Interessenkonstellationen begriffen" (Klafki [1979] 1991[2]: 253)[185] – zumindest in der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte, denn vor dem Hintergrund des Kernparadigmas der »Geschichtlichkeit« (siehe S. 170 ff. unten) ist auch für Litt der »Staat« (siehe S. 174 ff. unten) niemals an und für sich. Dennoch geht es Litt auch in Bildungsfragen vor allem um „Problemklärung statt pädagogische Programme." (Reble 1996: 92)[186] Mit *Führen oder Wachsenlassen?* legt Litt 1927 ([1927] 1995) in Auseinandersetzung auch mit der Reformpädagogik (siehe S. 106 oben), deren Kritik an der Regelschule es letztlich wie diese, nur eben zur anderen Seite auflösen möchte, eine *Erörterung des Pädagogischen Grundproblems* vor, also des konstitutiven Spannungsverhältnisses des, mit Arendt gesprochen, Faktums der »Natalität« (siehe Anm. 523, siehe auch S. 368 unten): der grundlegenden Schwierigkeit, die durch Geburt neu in die Welt Eingetretenen „für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten" (vgl. Arendt [1958] 2000[2] [1994]: 276, Zitat: ebd.), als bleibender Herausforderung zwischen Übernahme von Verantwortung für die bereits bestehende Welt (»Führen«) und Anerkennung des aufgrund der Pluralität der Menschen legitimen Eigensinns der Neu-in-die-Welt-Gekommenen und ihres Anspruchs sich selbst als die, die sie sind, in der Welt zu beheimaten (»Wachsenlassen«). Auch Litt verweigert sich der vermeintlichen Notwendigkeit, sich zu einer Position zu entschließen und lotet stattdessen das dialektische

185 Siehe auch: „Der entscheidende Sachverhalt, daß gesellschaftliche Interessengruppen, Klassen, Organisationen auf die staatlichen Entscheidungen Einfluß nehmen und daß die Möglichkeit solcher Einflußnahme je nach ökonomischem und politischem Gewicht der einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, Klassen, Organisationen sehr unterschiedlich sein kann, kommt bei Litt nicht zur Sprache." (Klafki 1982: 366)

186 „Er verstand sich nicht als pädagogischer Programmatiker und erst recht nicht als Schulreformer, wie das in seiner Zeit etwa bei Georg Kerschensteiner, bei Hugo Gaudig, bei Peter Petersen und bei Maria Montessori der Fall war. Litt hatte überhaupt eine innere Reserve gegen pädagogische Festlegungen und gegen starre oder gar radikale Schulprogramme. Er verstand sich als kritischer Begleiter der pädagogischen Diskussion, und speziell der pädagogischen Reformbewegung. Auch auf pädagogischem Gebiet ist seine Sicht und Tonart in der Spätzeit schärfer geworden. Zum Zeitgeist stellte sie sich immer reserviert und oft substantiell aufrüttelnd." (Reble 1996: 93)

Verhältnis des jeweils »guten Sinns« von *Führen oder Wachsenlassen* aus (vgl. Klafki [1979] 1991[2]: 249-251)[187], wie „Polaritätsdenken“ (vgl. Reble 1996: 91) überhaupt für sein Werk kennzeichnend ist.[188] Der Verzicht auf »Führen« – als dialektisch negative Bestimmung, die nicht auch den

187 „Aber es gibt keine [sic] Gleichnis, das nicht das in ihm Dargestellte in die Gefahr brächte, hinter dem Bilde zu verschwinden. Solche aber geschieht in unserem Falle am unfehlbarsten immer dann, wenn *eines* dieser Bilder, vom Gegenbilde abgelöst, den *ganzen* Sinn der Erziehung in sich auszusprechen beansprucht. Denn damit wird dasjenige *Moment* der Erziehung, dem dieses Bild zugeordnet ist, aus dem gegensatzreichen Gefüge herausgerissen, *innerhalb* dessen es einzig seine Bestimmung erfüllen kann; es setzt sich absolut, das heißt dem Ganzen der Erziehung gleich, und hebt damit deren Sinn in Wahrheit auf. Vor solcher Selbstübersteigerung kann es sich nur dadurch schützen, daß es sich allezeit an seinem Gegenbild berichtigt und begrenzt. Denn dem Gegenbild ist es eigentümlich, daß es in sich mit der gleichen Ausschließlichkeit eben dasjenige Moment des Phänomens »Erziehung« versinnlicht, das in dem Bilde getilgt ist. So also sich die Waage haltend, sind beide Bilder – zwar immer noch »Bilder« und keineswegs die adäquate Wiedergabe des zu durchleuchtenden Tatbestandes, wohl aber der Entstellungen ledig, mit denen sie, jedes für sich genommen, den Sachverhalt Erziehung heimsuchen. In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß. Beiden Motiven ihr volles Recht lassen, das heißt nicht, wie es unserer die Extreme suchenden Zeit scheint, die Geradheit des Wollens und die Entschlossenheit des Handelns einem flauen Kompromiß zum Opfer bringen, sondern aus Spiel und Gegenspiel ewig rivalisierender Antriebe das reine Wesen des Geistes herstellen.“ (Litt [1927] 1995: 66)

188 Als ein Beispiel für die Dialektik Litts, als eine von »Allgemeinem« und »Besonderem«, siehe etwa seine Folgerungen für das Spannungsverhältnis von Fach- und Allgemeinbildung: „Es heißt auf der einen Seite die Fachbildung vor einer Horizontverengerung [sic] bewahren, die zur Folge haben müßte, daß das dem Fach zugehörige Wissen wie ein für sich Bestehendes und in strenger Absonderung Entwicklungsfähiges sich von dem Ganzen des Wissens abschnürte – das, anders ausgedrückt, das Ganze des Lebens hinter der Umzäunung des Fachs verschwände. Es heißt auf der anderen Seite die Menschenbildung vor einer Verflüchtigung ins Unverbindliche bewahren, die zur Folge haben müßte, daß die Rückbeziehung auf das Fach aus den Augen verloren würde – daß, anders ausgedrückt, die Besonderheit des Fachs in der Allgemeinheit der Lebensbewegung unterginge. Dort kommt es darauf an, den Blick aus dem Engen ins Weite hinauszuführen – hier kommt es darauf an, den Blick aus dem Weiten ins Enge zurückzulenken. […] Wird so das Besondere und das Allgemeine aus künstlicher Isolierung erlöst, dann entfällt auch jene Abwertung des bloß durch seine »Nützlichkeit« sich Empfehlenden, die aus der Selbstabschließung des »Humanen« mit Notwendigkeit folgt. Die Erkenntnis, die das Eine mit dem Anderen zusammenschaut, setzt auch das Eine mit dem Anderen in dasjenige Verhältnis, dessen Erhellung nicht weniger die Mißachtung als die Überschätzung des »Nützlichen« ausschließt.“ (Litt [1958] 1995: 136 f.)

Umkehrschluss bedeutet –, „[e]ine Erziehung, die allen Ernstes nichts weiter täte, als den Neigungen und Bedürfnissen des Kindes nachzugehen, den Fragen des Kindes Antwort geben, den Beschäftigungen des Kindes Unterstützung leisten, wäre in ihren Konsequenzen“, für Litt so auch, „nichts Geringeres als der Rückfall in die Barbarei. Gegenüber dieser Pädagogik weichlichster Sentimentalität stabilisieren wir Recht und Pflicht des Erziehers, zu *handeln* – zu handeln auch da, wo nicht das Verlangen des Kindes ihn ruft.“ (Litt [1927] 1995: 54)[189] Dies ist auch, was Arendt meint, wenn sie feststellt, dass sich „[i]n der Erziehung entscheidet […], ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen“ (Arendt [1958] 2000[2] [1994]: 276).[190]

189 „Daß solches Handeln Willkür, Eingriff, Ablenkung bedeute – dieser Vorwurf muß in genau dem Umfange in sich zusammenfallen, wie der Erzieher in seinem Tun einerseits Anwalt und Vertreter des *objektiven Geistes* ist, zu dessen Höhe das junge Geschlecht emporgehoben werden soll, andererseits Anwalt der *Seele* ist, die dieser Höhe zustrebt. Nicht von einer Seite her also, von der vorgeblichen »Natur« des Zöglings, sondern nur aus der Begegnung zweier gleichberechtigter Gewalten läßt sich Sinn und Recht der erzieherischen Initiative bestimmen; sie waltet als Mittlerin zwischen zwei Parteien, die aus eigener Kraft nicht zueinander kommen können und doch aufeinander angewiesen sind.“ (Litt [1927] 1995: 54)

190 Im Vorwort zur Neuauflage 1949 bemerkt Litt bitter: „Mit dem Jahre 1933 ist diese Schrift aus den Erörterungen der pädagogischen Welt verschwunden. Indem sie die Gleichsetzung von Erziehung und »Führung« im Namen der Pädagogik bekämpfte, war sie der vorweggenommene Widerspruch gegen eine Behauptung, die das »dritte Reich« zum Range eines Glaubenssatzes erhob, und durfte deshalb nicht mehr Gehör finden. Wider Willen hat dann dieses Reich ihr den Gefallen getan, die Notwendigkeit der von ihr verfochtenen Unterscheidung durch ein welthistorisches Experiment zu erhärten, das am Leibe unseres Volkes vollzogen wurde. Denn jene »Erziehung«, die in Wahrheit nichts anderes war als ein Stück politischer »Führung«, hat zur Herbeiführung der deutschen Katastrophe nicht Weniges beigetragen.“ (Litt [1949] 1995: 11) Neben der begründbaren Bekräftigung der eigenen und frühen Opposition fällt in diesem Vorwort ebenfalls, jedoch ambivalenter und durchaus bezeichnend auf, dass für Litt die »deutsche Katastrophe« vor allem eine Katastrophe der Deutschen ist (siehe Anm. 207 unten) – zugleich warnt er, im Gegensatz zu seinen nachgeborenen Apologeten (siehe S. 194 unten) jedoch mit dem Recht des Zeitgenossen einer noch unbestimmten Zukunft, vor in der »Ostzone« erwachsenden Kontinuitäten zum Nationalsozialismus als Ausweis der weiter bestehenden Aktualität seiner Überlegungen (siehe auch Abschnitt *»Kalter Krieg« und Antikommunismus*): „Daß das Grundproblem, dem ich vor mehr als zwanzig Jahren die vorliegende Untersuchung widmete, seitdem an Aktualität nicht das Mindeste eingebüßt hat, das wolle man aus dem Vortrag ersehen, durch dessen Abdruck diese Neuauflage erweitert worden ist. Er ist gehalten im Jahre 1946 gelegentlich einer Tagung, die die deutsche Zentralverwaltung für das Unterrichtswesen der Ostzone in Berlin veranstaltete. Die Diskussion, die sich an diesen Vortrag anschloß,

Wie nach dem Vorangestellten sich bereits andeutet, kann die Aufgabe des »Lehrens« für Litt, in der Frage nach dem jeweils »guten Sinn« tatsächlich negativ bestimmt, wesentlich keine »Kunst« sein, weil in dieser Logik der Eigensinn der Lernenden als personale Gegenüber sich einer mechanistischen Verkürzung auf bloße – und dann eben nur durch das »Genie« der Lehrkraft als »Künstlerin« zu bearbeitende – materielle Objekte zwingend entzieht. Deshalb ist »Lehre« auch keine »Technik«, ohne sich an der Selbstzweckhaftigkeit von Bildung der Lernenden zu vergehen. Schließlich ist »Lehren« auch keine »Wachstumspflege«, da das zum Wachstum zu bringende Veranlagte nur historisch-konkret, in der »Geschichtlichkeit« (siehe S. 170 ff. unten) der Menschen und also auch der pädagogischen Situation vorstellbar ist. (Vgl. Klafki [1979] 1991[2]: 246-249) Vor diesem Hintergrund bedarf es für die Lehrkraft vor allem »Persönlichkeit«; eine unscharf bleibende und daher unbefriedigende Antwort, die jedoch zumindest – und gegen alle Scheinoperationabilität von Kompetenzkatalogen (siehe S. 412 ff. unten) – „auf mehr als »bloß« intellektuelle oder praktische Fähigkeiten des Lehrers hinweisen will, vielmehr mindestens darauf, daß der Lehrer die von ihm vertretene »Sache«, insbesondere die Inhalte seiner Unterrichtsfächer, als Gesamtperson verarbeitet, sich an ihnen gebildet haben müsse, daß sie ihm selbst bedeutsam geworden sind und er diese Bedeutsamkeit glaubhaft vertreten, sie Lernenden aufschließen und eben dadurch ihr Interesse wecken kann.“ (Klafki 1982: 248) Und die vertretene »Sache« ist bei Litt vor allem eine in der Betonung auf Unterrichts*fächer*, wie hochschulpolitisch etwa auch seine grundlegende Skepsis gegenüber einem Studium generale als Notbehelf eines arbeitsteilig verkümmernden fachlichen Selbstverständnisses zeigt.[191] »Persönlichkeit« bleibt dem Zugriff einer sich selbst vor allem als

---

war der schlagende Beweis dafür, wie stark mancherorts das Bestreben ist, die Erziehung von neuem im Namen rein politisch gemeinten »Führer«tums zu annektieren.“ (Ebd.: 11 f.)

191 „Sie werden wohl schon gemerkt haben, gering ist mein Zutrauen zu der Kraft solcher zusätzlicher Bildungseinrichtungen, wie es etwa das »studium generale« an den Hochschulen ist. Wenn man da an das Bildungssystem äußerlich bestimmte Stunden anleimt, bestimmte Disziplinen, bestimmte Vorlesungen, die nun die Aufgabe haben, den Menschen mit der modernen Welt vertraut zu machen, so befürchte ich, daß zwischen dem Ergebnis dieser Stunden und dem eigentlichen Berufsinhalt, in dem der Betreffende lebt, sich eine echte organische Verbindung nicht herstellt. Das bleibt dann eben doch nur eine äußerliche Fassade, und die fällt bekanntlich sehr bald ab.“ (Litt 1955: 35) Stattdessen sei es umso elementarer, dass sich der Zugang zur »modernen Welt« aus dem Fach selbst heraus erschließt: „Man stelle sich einmal vor, wie wichtig es ist, wenn der Physiker sich allen

Technik fehlverstehenden »Didaktik« gegenüber unverfügbar – gelingende Lehrerbildung jedenfalls lässt sich nicht (allein) in schulpolitischer Absicht in der Interessensvertretung der Fachverbände quantifizieren, sondern bleibt letztlich immer eine Frage des Verhältnisses – der Menschen untereinander wie zu den Inhalten, wie Klafki festhält: „Es gibt weder Möglichkeiten, durch Maßnahmen der Lehrerbildung einerseits und der Gestaltung von Schule und Unterricht andererseits die Chancen zur Entwicklung von »Persönlichkeiten« zu vergrößern noch durch bewußte methodische Maßnahmen die Freilegung der in den Inhalten der »ethischen Fächer« latent enthaltenen Bildungsmöglichkeiten wesentlich zu verbessern. Dann aber *kann* auch eine Vermehrung der Stundenzahl für die genannten Fächer keine Verbesserung der Situation bringen“ (ebd.: 252).

»Epoche«/»Geschichtlichkeit«

Für Litt gibt es „keine andere Sittlichkeit als die in der Kontinuität der *Geschichte* herangewachsene“ (Litt [1923] 1970: 63), seine „Überzeugung ist, daß es kein Fach gibt, von dem her nicht eine Linie gezogen werden kann zu dem Mittelpunkt dieser Aufgabe: dem Sichselbstbegreifen des Zeitalters.“ (Litt 1955: 40) Es geht ihm nach Klafki um „Geschichtliche Bildung als Vermittlung eines gegenwartsbezogenen historischen Standortbewußtseins“ (vgl. Klafki 1982: 401-403), in Rebles Worten ist die „gegenwartsbezogene Aufgabe der pädagogischen Theorie, […] dabei nicht[,] Allgemeingültigkeit anzustreben, sondern den Lehrer konkreter zu beraten […]. Sie soll ihm sagen, wie die Gegenwart, die geschichtliche Stunde seines Handelns, mit ihren besonderen Voraussetzungen, Forderungen und Notwendigkeiten geworden ist, ihm also eine Gegenwartsorientierung von der historischen

---

Ernstes die Frage vorlegt: »Was bedeutet es, daß in der Geschichte in einem bestimmten Augenblick die Wissenschaft, die du vertrittst, als ein Faktor des historischen Lebens zu wirken begonnen hat? Was bedeutet es, daß damals eine Wissenschaft aufkam, durch die die Natur mathematisch berechenbar und technisch beherrschbar wurde? Welche neuen Daseinsaspekte taten sich auf, und welche neuen Daseinsmöglichkeiten wurden auf einmal vor dem Auge des abendländischen Menschen sichtbar, und was ist aus alledem heute geworden?«“ (Ebd.: 36; vgl. Reble 1996: 166) Jedoch: Über die realistisch erwartbare Ernsthaftigkeit im modernen Selbstverständnis einer in einer arbeitsteiligen Gesellschaft eben auch arbeitsteiligen Wissenschaft täuschte Litt sich ebenfalls nicht: „Die meisten würden sagen, daß sie als Physiker oder als andere Fachleute zu solchen Weiterungen nicht fähig und dafür auch nicht zuständig seien. Litt meinte jedoch, das sollte und könnte doch auch anders werden.“ (Reble 1996: 167)

Entwicklung her geben." (Reble 1996: 112) »Geschichtlichkeit« als zentrale Kategorie des »historischen Standortbewusstsein« geht aus von der Einsicht, „daß (1.) die jeweilige Gegenwart durch den Zusammenhang vorangehender Entscheidungen und Wirkungen geprägt ist, daß sich (2.) jener Zusammenhang im historischen Bewußtsein der Menschen immer nur in perspektivischer Sinninterpretation (»Verstehen«) darstellen kann, daß (3.) die so gewordene und gedeutete Vergangenheit den Handlungsspielraum der jeweiligen Gegenwart zwar eingrenzt, aber nie total determiniert und daß (4.) historisch verantwortliches Handeln zwar immer im Vorgriff auf eine Zukunft erfolgt, die jedoch – als gewollte oder vermutete – ihrerseits von der Gegenwart aus nicht völlig determiniert werden kann, würde andernfalls doch der Freiheitsraum der zukünftig lebenden und handelnden Generation zerstört werden." (Klafki [1979] 1991[2]: 251) Dies in Bildungskontexten wirksam werden zu lassen, geht es Litt um „eine Reflexion im Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis und für sie, als ein Denken, daß diesen jeweils geschichtlichen Zusammenhang und damit zugleich die Wechselbeziehung zwischen pädagogischen Zielsetzungen und pädagogischen Tatbestands-Feststellungen immer neu aufzuklären hat, um ein um seine Voraussetzungen wissendes, reflektiert-verantwortliches pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Dieser komplexe Zusammenhang und die Orientierung an der Aufgabe, den Aufwachsenden – jeweils historisch spezifisch – Mündigkeit zu ermöglichen, erfordert eine relative Autonomie der Pädagogik als Praxis und als Theorie, […] freilich eben *relative* oder besser: relationale Autonomie, weil das historische Kulturphänomen Erziehung in den Gesamtzusammenhang der Vorgänge der geistig-geschichtlichen Wirklichkeit verflochten und seine wissenschaftliche Aufklärung daher immer auf die anderen Wissenschaften, die sich dieser Wirklichkeit zuwenden, bezogen bleiben muß." (Ebd.: 248) Die genuin moderne »Versachlichung« durch die naturwissenschaftliche Methode steht dem »Verstehen« aufgrund ihrer »bildenden Rückwirkung« dabei nicht notwendig entgegen, dennoch ist ihr immer auch die Gefahr eines „»mathematisch-naturwissenschaftliche[n] Denkimperialismus« […] des dem Menschlichen abgestorbenen Sachfanatikers'" (Reble 1996: 87 f.) inhärent. In dieser »Gräuelerscheinung« der Quantifizierung »des Menschen« (siehe Anm. 192 unten) – in deren Verallgemeinerung auch auf die Täter gegenüber den historisch benennbaren Opfern der wirklichen »Gräueln« des 20. Jahrhunderts tatsächlich selbst wieder etwas Inhumanes liegt – müsste man mit Reble nun gegen Reble über Reble weit hinaus gehen, denn der heutige Spätkapitalismus ist in der *Wirklichkeit* schon sehr viel weiter voran-

geschritten, als es der damalige Marxismus in seiner *Theoriebildung* je war. Auch bei Arendt finden sich Befunde eines »Weltverlustes« und dem der »Urteilsfähigkeit« durch den neuzeitlichen Traditionsbruch, vor allem der naturwissenschaftlichen Methode, etwa in der *Vita activa* (vgl. Arendt [1958] 2003[2]: 15, 324, Die Entdeckung des archimedischen Punkts, S. 329-341; siehe Anm. 615 und S. 498 unten). Doch sind sie bei ihr sehr viel weniger des billigen Kulturpessimismus verdächtig und ist es auch schlicht sehr viel besser geschrieben als Rebles schwülstiges Geraune mit holzweghaft-existenzphilosophischem Einschlag, der Technikkritik des späten Heidegger nicht unähnlich.[192] Wenn Reble – mit Ausrufezeichen – festhält, dass Litt

192 „In dem Versachlichungsprozeß als solchem steckt auch eine riesige und tiefdringende geistig-existentielle Leistung. […] Litt spricht ausdrücklich von einer »bildenden Rückwirkung« des Versachlichungsprozesses auf den Menschen. […] Doch das bisher Bedachte ist nur die eine Seite der Sache. Ebenso beachtet werden müssen Litts *Gegenthesen* zu dieser Entwicklung und ihren Auswirkungen, *vor allem folgende drei Komplexe:* 1. Es müssen *die engen seinsmäßigen Grenzen der möglichen strengen Versachlichung* bedacht und beachtet werden, […] [e]s war ihm eine Greuelerscheinung unserer Zeit, daß nicht nur die Natur, sondern auch der Mensch gern, ja weitgehend quantifiziert wird, und es hat ihn tief erschüttert, daß dieser Gesichtspunkt zum Beispiel in der marxistischen Theorie zum Prinzip erhoben wird. […] [D]*as exakt-mathematisch-technisch-statistische Verfahren ist nur der unbelebten Natur voll angemessen.* […] *Vor allem aber der Mensch als Person als denkendes Ich mit personaler Würde und Verantwortung und mit den Möglichkeiten und den Bedürfnissen des persönlichen Fragens und Urteilens, Erwägens und Entscheidens darf nicht zum absoluten Objekt- und zum bloßen »Bearbeitungsmaterial« im Sinne des quantifizierenden Verfahrens gemacht werden.* […] 2. Wenn auch die hohe Lebensbedeutsamkeit, ja die Zudringlichkeit und die Verlockungspotenz des Versachlichungsprozesses nicht bestritten werden kann, so bleibt doch jeder Mensch auch in unserer Zeit (auch der Physiker oder der Astronaut) primär ein wahrnehmendes und naturerlebendes Wesen, gemütsgeleitet und stimmungsabhängig. Vielfach formt sich dann aber *folgendes Stufenschema* heraus, für das naturwissenschaftlich überdurchschnittlich orientierte Zeitgenossen mir besonders anfällig erscheinen, das jedoch keine Lösung der Problemlage im Sinne Litts darstellt. Dabei wird das sinnlich Wahrnehmbare, das im normalen Umgangsstil Erfahrene, die körperlich greifbare Erscheinung als vorläufiges Bild genommen […]. Was bloß mit den Sinnen aufgenommen ist, also das etwa bloß Gehörte oder Gesehene, das bloß Betastete oder was dabei stimmungsmäßig gegenwärtig ist, wird nicht bloß in die subjektive Welt verwiesen, sondern zum bloßen Erleben *degradiert, dem man nicht trauen könne.* 3. Als dritter Komplex, der die moderne Lebenswirklichkeit mit ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen und technisch-industriellen Prägung charakterisiert und hier hervorgehoben werden muß, ist eigentlich ein Paradoxon. Durch die technischen Apparaturen soll ja nicht nur das alltägliche Leben überhaupt, sondern speziell auch das unmittelbar-persönliche Erleben erleichtert werden. […] Es kann aber auch vom Natürlich-Gegebenen und von der unmittelbaren Berührung mit dem, was zu erleben ist, gerade wegfüh-

„nach 1945 ebenso grundsätzlich wie entschieden gefordert [hat], das deutsche Volk müsse gerade auch mit seiner Vergangenheit wieder »in Ordnung kommen«!“ (Reble 1996: 43), so meint er, Reble, es genau so, indem er, wie die meisten »Deutschen«, selbst ziemlich schnell mit der Vergangenheit »in Ordnung kommt« und sich lieber der jenseits der Elbe den Nationalsozialismus noch »übertrumpfenden« Gegenwart zuwendet. (Vgl. Abschnitt *»Kalter Krieg« und Antikommunismus*) Von *solch* einer Aneignung littscher »Geschichtlichkeit« ist in der Tat wenig Gebrauchswert für eine *Didaktik der Moderne* zu erwarten. Ganz in ihrem Sinne jedoch erweist sich in der Epochenorientierung seiner »Geschichtlichkeit« tatsächlich Litt für Klafki zusammenfassend als selten ausdrücklich gemachter Vordenker seither fraglos weiter an Aktualität gewinnender allgemeinpädagogischer und fachdidaktischer Diskurse um exemplarisches Lernen und kategoriale Bildung. (Vgl. Klafki [1979] 1991[2]: 252) Litts Erbe seiner didaktischen Kerngedan-

---

ren. Es kann Familie zum Kinopublikum machen oder den Familienkreis zu einer zur Fernsehwand starrenden Personenreihe, die zufällig im Zimmer nebeneinandersitzt usw. […] Das Erleben wird dem heutigen Menschen durch die technischen Apparaturen also vielfach nicht nähergerückt, sondern ihm gerade vorenthalten. Vieles sieht er sich nur im Fernsehen an, anstatt es selbst zu tun.“ (Reble 1996: 84-90) Rebles Paraphrase erinnert an jenen als *Genuß ohne Reue* inadäquat-selbstgefälligen spätbürgerlichen Kulturpessimismus, über den Pohrt 1985 nur noch spottet: „Die unter Anleitung erfahrener Vormeiner losbrechende massenhafte Nörgelei über Sinnleere oder Reizüberflutung, Mikrochips oder künstliche Befruchtung ist ein notwendiges Mittel zur Selbsttäuschung faktisch kaltgestellter Randfiguren, die nach Feierabend Trost im Aberglauben suchen, von ihrer faktisch absolut unmaßgeblichen Meinung hinge Wohl und Wehe der Menschheit ab.“ (Pohrt [1985] 2010: 209) Heute, dreißig Jahre später, lässt sich das wohl nicht mehr so schreiben, obwohl Pohrt in seiner Kritik an den Akteuren zweifellos recht hat – nur haben sich die potenzierten Onlineforen und Kommentarfunktionen mittlerweile zu derart veritablen Schatten- und Gegenöffentlichkeiten – ein Begriff, mittlerweile ohne jedes »partizipatives« Pathos, vielmehr gleichbedeutend mit einer hoffnungslos-nüchternen Verzweiflung an der Dummheit der Menschen – herausgebildet, dass der vormals Aberglaube aufs Folgenschwerste wieder – und wider – in die politische Kultur und Praxis zurückwirkt… Darum bleibt wahr, dass „[w]er das Fernsehen haßt und nach Gründen sucht, […] zu Horkheimer/Adorno, »Dialektik der Aufklärung«, Kapitel »Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug« [greife] oder zu Günther Anders, »Die Antiquiertheit des Menschen«, Kapitel »Die Welt als Phantom und Matrize«, zu Texten also, in deren logischer Schärfe und Klarheit der unwiederbringliche Moment festgehalten ist, wo die Verbreitung oder Ablehnung des Fernsehens noch zur Disposition gestanden hätte. Längst ist es dafür zu spät. […] Weit davon entfernt, Frevel an der Kultur zu sein, ist Fernsehen vielmehr deren Inbegriff: notwendiges Betäubungsmittel und notwendiger Ersatzstoff in einer unerträglich gehaltenen Welt.“ (Ebd.: 213 f.)

ken einer »geschichtlichen Bildung« fasst er darin zusammen, dass sie „dem Schüler zum einen – zusammen mit der Vermittlung der Erkenntnis gegenwartsbezogener, konkreter historischer Zusammenhänge – vor allem die Methode bewusst machen, durch die geschichtliche Deutungen (»historische Bildgestaltung«) zustande kommen. […] Der zweite didaktische Kerngedanke besteht in dem Hinweis, daß historische Interpretation immer mit soziologischen Kategorien arbeitet". (Ebd.: 252)

»Staat«

Ebenfalls ähnlich Arendts Unterscheidung von *politischem* und *philosophischem* Willen (siehe S. 18 oben) geht Litt in den *philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung* (siehe S. 156 oben) aus vom Zwingenden der empirischen Welt, das in der doppelten Natur »des« Menschen als „ein leiblich-seelisches Wesen […] inmitten einer Wirklichkeit, die für sein Tun ebensosehr Stoff wie Schranke und Widerstand bedeutet." (Litt [1923] 1970: 58) In der *philosophischen* Wesensbestimmung »des Menschen« (als Gattungswesen) bei Litt aber zeigt sich auch der Unterschied zu Arendt, die diese Unterscheidung *politisch* trifft – und daher von »den Menschen« nur im Plural spricht.[193] Wie Plessner in seiner *Grenzschrift* (siehe S. 120 oben) jedoch formuliert auch Litt an anderer Stelle *in der Sache* eine im Moment der Freiheit wurzelnde und mit der Anforderung an absolute Identität von »Gemeinschaft« unvereinbare Pluralität eben »der« Menschen: „Jede menschliche Gemeinschaft schließt, eben weil sie aus Wesen besteht, die in ihrem Verhalten nicht den Weisungen des Instinkts gehorchen, sondern der eigenen Einsicht in freier Entschließung Folge leisten, eine Vielzahl von auseinandergehenden Meinungen und Wollungen in sich." (Litt [1953] 1995: 193)

Und erst diese Freiheit macht überhaupt die Frage des »Zwangs« als politisches Problem möglich – und nötig: „Um »gezwungen« werden zu können, muß man ein motivationsfähiges Wesen sein. Ein motivationsfähiges Wesen

193 Eine Position, die Arendt, folgt man dessen Erinnerung, sich von ihrem ersten Ehemann, Günther Anders, angeeignet hat (siehe die *Kirschenschlacht*, S. 126 oben: „Tatsächlich spricht ja die »philosophische Anthropologie« kaum je *von* Menschen, gewissermaßen im »platonischen Singular«. Die philosophische Anthropologie ist, wenn man den Parallelausdruck zum Terminus »Monotheismus« prägen darf, eine Art von »Monanthropismus«." (Anders [(1929; 1930/1985)] 2011: 39)

sein aber heißt ein – freies Wesen sein.“ (Ebd.: 191)[194] Insofern bedarf es für Litt auch – gegen alle harmonistischen Gemeinschaftsvorstellungen einer Demokratiepädagogik – in der Demokratie notwendig Elemente des Zwangs, um die »siegreiche« Position in der Willensbildung des Meinungsstreits der Freien letztlich auch durchsetzen zu können. (Vgl. ebd.: 195) „So macht erst der Ausbau staatlicher Zwangsordnung eine Teilung der Obliegenheiten möglich, die den Geist zu sich selbst gelangen läßt.“ (Litt [1923] 1970: 60) Diese Konstellation ist nicht mit einer schlichten Rechtfertigung jeglichen Zwangs durch den Staat als Staat selbst zu verwechseln, sie ist Ausgangspunkt der Frage nach der Einrichtung eines Gemeinwesens, nicht ihr Resultat, denn „[i]st auch die Spannung zwischen Staat und freiem Geistesschaffen grundsätzlich als unaufhebbar erkannt und anerkannt, so ist damit noch nicht das mindeste darüber ausgemacht, in welcher Form dieser Gegensatz

194 „Im Staat haben wir insofern eine Sphäre des Handelns vor uns, die uns in besonders unübersehbarer Weise darüber belehrt, daß jene »Freiheit«, durch die sich der Mensch vor dem Tier auszeichnet, einen doppeldeutigen, einen »ambivalenten« Charakter trägt, daß sie ebensogut eine Freiheit zum »Bösen« wie eine Freiheit zum »Guten« ist. […] Der Mensch […], durch seine Freiheit an sich selbst verwiesen, findet sich wieder und wieder an jenem Scheidewege, an dem es für oder wider die Norm votieren heißt.“ (Litt [1953] 1995: 201) Anders als der im organizistischen Denken zur Analogiebildung herangezogene »Tierstaat«: „Indes wer so argumentiert, der vergißt doch wohl, aus welchem Grunde es im »Tierstaat« einen Einsatz von Zwang nicht gibt. Es gibt ihn nicht, weil die Anwendung von Zwang überall da *nicht nötig* ist, wo alle vom Ganzen her geforderten Funktionen sich mit einer keine Abweichung duldenden Notwendigkeit von selbst vollziehen. […] Das Tier »kann nicht anders«, als wieder und wieder das verrichten, was es als seinen Beitrag ans Ganze abzuliefern hat. Um neben dem ihm vorgezeichneten Verhalten auch noch ein anderes als möglich in Betracht ziehen zu können, müßte es im Besitz der *Einsicht* sein, durch die es in den Stand gesetzt würde, sich von dem Warum und Wozu des eigenen Verhaltens Rechenschaft zu geben, d. h. die Situation zu durchschauen, in die dies Verhalten eingreift, und die Zwecke zu sichten, denen es zu dienen hat.“ (Ebd.: 189 f.) Am Ende aber gilt „Der Tierstaat hat keine Geschichte“ – mit Arendt gesprochen: Das Politische kann überhaupt nur im geschichtlichen Reich der Freiheit, also da, wo in gestaltbaren Fragen eine echte Wahl zwischen darum auch gleich legitimen Positionen besteht und eben nicht das Zwingende des naturwesenhaften Reiches der Notwendigkeit herrscht (siehe S. 174 unten): „Der Menschenstaat lebt, in unaufhörlicher Umbildung begriffen, im Denken, Wollen und Handeln seiner Glieder, und alle Objektivationen, die er aus sich heraussetzt, werden wieder und wieder in diesem Strom zurückgenommen, aufgelöst und umgestaltet. […] In großem Maßstab prägt sich der Unterschied von Menschenstaat und Tierstaat darin aus, daß jeder Menschenstaat seine »Geschichte« hat, während der Tierstaat in geschichtsloser Starrheit die Jahrtausende überdauert.“ (Ebd.: 196)

jeweils auszutragen sei." (Ebd.: 64)[195] Und auch, wenn sie 1923 nur dezent und defensiv ausfällt und mit dem Zugeständnis an die »Versuchungen« auch ein eher protestantisches Bild von »Politik« als Pflicht bedient, statt das »Politische« zu bejahen, so scheint doch in der Rezeption des Staatsverständnisses Litts die in seinem Grundsatzreferat zu den *philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung* gesetzte Pointe gegen eine Staatsapologie überhaupt überhört worden zu sein: „Es könnte scheinen, das Fazit aus all diesen Erwägungen sei die geduldige Ergebung in den Staat, wie er nun einmal ist, und der Verzicht auf jede ethisch gerichtete Kritik, jeden Versuch einer Veredelung. Und doch könnte nichts verhängnisvoller und unsittlicher sein, als eine solche Resignation. Mehr als andere Lebensmächte bedarf gerade der Staat einer Kontrolle durch das sittliche Gewissen, weil er aus ihr entlassen, unausbleiblich ein Opfer der Versuchungen werden würde, an denen das ihm zugefallene Stück Lebenspraxis besonders reich ist." (Ebd.: 63) Der Staat ist keine rein geistige Sphäre, keine heilige Idee, kein Zweck an sich, sondern eben aufgrund der Leiblichkeit der Menschen mit Wirklichkeit geschlagen, der er seinen Zweck entleiht: „Gewiß schlägt auch Leben und Schicksal des Staates sich nieder in Taten, Werken, Gebilden, in Gesetzbüchern, Verfassungen, Reichen – aber dies alles rückt mit seinem Gehalt nicht empor in die zeitüberlegene Sphäre der Idee, sondern bliebt nach Wert und Bedeutung verflochten mit der Aktualität des Lebens, aus dem es sich herauskristallisiert, und wird in demselben Augenblick zu Makulatur und Antiquität, da es diesem Leben sich dienlich zu erweisen aufhört. Es wäre sinnlos, Verfassungsurkunden so als Selbstwerte verehren zu wollen wie Kunstwerke, in Gesetzbüchern eine Weisheit zu suchen, die sich mit den Einsichten der Wissenschaft messen könnte." (Ebd.: 56)

Im Spannungsverhältnis von »Recht« und »Gerechtigkeit« wird auch die konstitutive Amoralität des staatlich Politischen als antinomische *Voraussetzung* gesellschaftlicher und individueller »Sittlichkeit« bejaht.[196] 1923 kann

195 Insofern rechtfertigt der Regelungsbedarf zwar den Staat grundsätzlich, eine Bewertung kann aber erst in seiner je konkreten Gestalt vorgenommen werden: „Ist nun der Staat nichts weiter als der Ausdruck dieser Notwendigkeit? Es wäre eine sehr billige Rechtfertigung, wollten wir uns mit diesen elementaren Erwägungen zufrieden geben. In Wahrheit ist mit ihnen erst der Punkt bezeichnet, an dem die Mission des Staates *einsetzt*." (Litt [1923] 1970: 59)

196 „Darum ist die Ethik nicht zu dem Richterspruch befugt, den sie über den Staate ergehen läßt: sie ist es am wenigsten deshalb, weil, wollte der Staat sich ihrem Urteil beugen und alle Mittel der Gewalt von sich abtun, alsbald ein Leben gemäß den Forderungen jener

Litt noch gut begründet und zutreffend feststellen: „Ein »Idealstaat«, d. h. ein solches politisches Gebilde, das in allen seinen Teilen gemäß den Forderungen der Sittlichkeit schlechthin gebaut ist, in dem also der Widerstreit zwischen Staatsräson und persönlichem Gewissen aufgehoben ist, wird nicht nur im Bereich der Erfahrung vergeblich gesucht, sondern ist auch für alle Zeiten undenkbar. Ihn verlangen heißt die inkorrigiblen Grundbedingungen menschlicher Existenz zu verneinen.“ (Ebd.: 70) Der Nationalsozialismus wird nur wenig später tatsächlich den brutalen Versuch unternehmen, diesen grundlegenden Widerspruch durch Überwindung jener bisher für »inkorrigibel« gehaltenen anthropologischen Schranke in der Schaffung eines »neuen Menschen« aufzulösen und lotet dabei auch die Möglichkeiten »menschlicher Existenz« in den Konzentrationslagern als Laboratorien der totalen Herrschaft (siehe S. 475 unten) ins Unfassbare aus.[197]

Ethik zur Unmöglichkeit werden würde. Denn die Gewalt, die der Staat in sich aufgesammelt und organisiert, würde, aus seinem Banne entlassen, gleichsam wieder hinausströmen und sich auf die Vielheit der Lebenszentren und Lebenskreise verteilen; damit wäre der Zustand wieder hergestellt, dessen Beseitigung erst der persönlichen Sittlichkeit den Raum zu atmen gab. Mit ihrem Urteilsspruch bestreitet also die Sittlichkeit die Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit. […] Ein geschlossenes, nach *einem* Prinzip durchkonstruiertes ethisches System, das die auf die persönliche und die auf die politische Moral bezüglichen Sätze in *einem* geordneten Gedankengefüge zusammenschlösse, kann es dem Wesen der Sache nach nicht geben. Was aber ideell nicht recht zusammen*gedacht* werden kann, das muß trotzdem und gerade deshalb zusammen*gelebt* werden. […] Jede konkrete Lage hat eben ihre besonderen, aus keinem allgemeinen Prinzip ableitbaren ethischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Man fürchte nicht etwa, damit sei die Entscheidung im Grunde dem Belieben des Moments ausgeliefert. Herausgenommen aus dem vergeblich gesuchten *ideellen* Zusammenhang allgemeiner und ewiger Normen, ist das Problem hineingestellt in den *lebendigen* Zusammenhang des säkularen Wachstumsprozesses, der Staat, Geist und Sittlichkeit aus schüchternen Anfängen zu Bewußtsein und allseitiger Durchbildung gelangen läßt.“ (Litt [1923] 1970: 63, 68)

197 Bemerkenswert ist dabei vor allem dies: „Die frühen Nazilager waren schlimm genug, aber man konnte ihre Einrichtung noch nachvollziehen: sie wurden von der SA mit bestialischen Methoden betrieben und hatten einen offenkundigen Zweck. Angst und Schrecken sollte verbreitet, herausragende politische Persönlichkeiten sollten getötet, die Opposition ihrer Führer beraubt, deren mögliche Nachfolger ein für allemal abgeschreckt und das Verlangen der SA-Männer befriedigt werden, sich nicht nur an ihren unmittelbaren Gegnern, sondern auch an den Angehörigen der oberen Klassen zu rächen. […] Doch im Januar 1934 war, zumindest nach Meinung der Gestapo und hochrangiger Nazifunktionäre, die antinazistische Opposition völlig zum Erliegen gekommen. 1936 hatte das neue Regime die Sympathien der überwältigenden Mehrheit der Bevölkerung gewonnen […]. Erst nach

Litts Konfliktanthropologie geht davon aus, „[d]aß der Mensch das nicht auf Harmonie angelegte, sondern in Gegensätze verfangene und gerade an Gegensätzen wachsende Wesen ist – dies ist es, was sich einzugestehen den Kritikern der modernen Kultur widerstrebt." (Litt [1955] 1995: 236)[198] So begegnet der »Staat« in *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* (siehe S. 184 ff. unten) letztlich als das »Geschenk einer Entlastung«: „Es ist demnach nicht der Staat, der erst den Kampf in ein Leben hineinbrächte, das ohne sein Auftreten kampflos sein würde. Es ist der Kampf, der durch die in ihm fallende Entscheidung den Staat erst möglich macht […]. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet erscheint das, was dem gesellschaftlichen

---

1936, d. h. nach der inneren Befriedung, wurde die Nazibewegung innen- und außenpolitisch radikaler und aggressiver." (Arendt [1950] 2014^2 [1989]: 18)

198 Die Rezeptionsgeschichte allerdings zeigt, dass sich die littsche Anthropologie nicht nur gegen ein verhängnisvolles Gemeinschaftsideal richtet, sondern sich mit ihr zugleich jegliche Kritik von Entfremdung diskreditieren lässt. Auch wenn sicherlich »Ent-Fremdung« als Voraussetzung von gesellschaftlicher Einsicht *erkenntnistheoretisch* unerlässlich ist (siehe Anm. 540 unten), birgt diese Aneignung *politisch* ein hohes Potenzial an undifferenzierter Affirmation des Status quo. Am Ende steht dann ein Urteil, nach welchem es doch das alle Vernünftigen einende Richtige und die Bösen, die es nicht einsehen wollen, gibt, wie folgende Polemik eines Mitautoren der »Gelben Bibel« (siehe S. 288 unten) gegen die »Emanzipationspädagogik« aus den 1980er Jahren – der Zeit der »geistig-moralischen Wende« – eindrücklich belegt: „Die Gleichung, Selbstverwirklichung sei Selbstbestimmung, stimmt nicht. Sie setzt Feindschaft zwischen mir und der Geschichte, weil ich als geschichtliches Wesen nicht nur durch ein paar lästige Grenzen eingeengt, sondern von Grund aus im Ganzen meiner Existenz in das Geschick der Menschheit hineingebunden bin. Und sie schafft Feindschaft zwischen mir und den Mitmenschen, weil wir letzten Endes einander mit unseren vielfältigen Trieben, Wünschen, Hoffnungen und Absichten im Wege stehen. Schließlich bringt mich die Gleichung in Feindschaft zu mir selbst, weil sie mich in letzter Konsequenz meine eigene Welt nur noch im Lichte des Widerständigen sehen läßt. Mit dieser Gleichung wendet die Emanzipationspädagogik sich gegen ihre eigenen Absichten, indem sie die Situation der Entfremdung zuspitzt. Einer, der seinen Lebenssinn nur darin sieht, sich ständig zu emanzipieren, hindert sich daran, seine je eigene Welt nicht nur leidvoll, sondern auch glückhaft zu erfahren und anzunehmen. Eine so verstandene Emanzipation führt auf einen langen Weg durch die Abenddämmerung, in der das Licht, das uns zur Unterscheidung, also zur Kritik im eigentlichen Sinne befähigt, immer schwächer wird. Ist man dann endlich in die Nacht gelaufen, kann man nicht einmal mehr seinen Weg von den Unwegsamkeiten unterscheiden. Eine Emanzipationspädagogik, die apriorisch jede Fremdbestimmung ablehnt oder solche Ablehnung in ihrer Praxis zumindest suggeriert, schickt den Menschen auf eine Flucht, letzten Endes auf die Flucht vor sich selbst. Es ist nicht zu sehen, wo die so Fliehenden ankommen sollen oder daß da, wo sie ankommen, etwas ist. Das kann aber doch nicht die Freiheit sein, die wir alle wollen, wenn wir es wirklich gut miteinander meinen." (Hättich 1981: 206)

Leben von seiten des Staates zuteil wird, geradezu als das Geschenk einer *Entlastung*." (Litt [1954] 1995: 166)[199] Insgesamt lässt sich über die positive Beschreibung des »politisch-staatlichen Bereichs« wie vor allem auch über die negative der Fallstricke von Staatsferne[200] bei Litt sagen, dass ihr ein heilsamer Realismus eignet, wenn ihr auch, wie Schmiederer ähnlich Klafki (siehe S. 166 sowie Anm. 185 oben und Anm. 216 unten) bemerkt – und sich bei Reble zeigt –, aufgrund ihrer formal-abstrakten Bestimmung zumindest die Möglichkeit einer ahistorischen Lesart immanent ist, die es vermeidet, „das Verhältnis von Staat und Gesellschaft mit zu reflektieren: Sie verschleiert, daß auch der Staat letztlich eine Funktion der Gesellschaft ist und

199 In der Paraphrasierung durch Reble kommt hier ein ganz anderer Zungenschlag herein, er denkt die Rechtfertigung des Staates von einem vermeintlich „vollkommen friedlichen Charakter" des nichtstaatlichen Bereichs aus, von der bei Litt überhaupt nicht, zumindest nicht in jener »Vollkommenheit«, die Rede ist: „Dadurch, daß sie allen Lebensbereichen entzogen wird, werden diese von ihr auf tiefere Weise »entlastet«, sie können einen vollkommen friedlichen Charakter entwickeln." (Reble 1996: 69) In anderem Zusammenhang führt Litt dagegen zur gesellschaftlichen Sphäre des Nichtstaatlichen aus: „Umhegt und freigegeben ist eine Sphäre privaten Lebens, die zu einer sittlichen Gestaltung der menschlichen Beziehungen einlädt. So danke die ethische Reflexion dem Staat wie die äußere Rückendeckung so die innere Freiheit, die ihr ans Werk zu gehen gestattet. Hier gewinnt jene Teilung der Aufgaben ihren tiefsten Sinn." (Litt [1923] 1970: 61)

200 „Hier zeigt sich, wie irreführend die der *räumlichen* Sphäre entlehnten Bilder sein können, wenn sie Verhältnisse der inneren Welt veranschaulichen sollen. Wer im Raum »abseits steht«, der ist wirklich von dem Stück Raum, aus dem er herausgetreten ist, und den in ihm sich abspielenden Vorgängen so radikal abgetrennt, wie das im Wesen des räumlichen »Außereinander« liegt. Die Struktur des Mediums, was wir »Raum« nennen, besteht eben darin, daß es die in ihm befaßten Dinge und Vorgänge strengstens auseinanderhält. […] [D]a er, ohne es zu wollen, in den Lebensprozeß einbezogen bleibt, dem er sich zu entwinden wünscht, so nimmt auch dieser Prozeß, so weit es auf ihn ankommt, eine andere Gestalt an […]. Unter allen Umständen tut die Weigerung des »Abseitsstehenden« das Ihre, den Eintritt solcher Veränderungen hintanzuhalten, die dazu beitragen können, dem Staat die seinem Verächter anstößigen Züge zu nehmen." (Litt [1953] 1995: 185 f.) Es erinnert an die Kritik der bürgerlichen Freiheit als negativer bei Arendt im Sinne einer „Freiheit *von* der Politik" (Oeftering 2013: 107), wenn er fortfährt: „Der Willensentschluß, der aus dem Staat hinausdrängt, erreicht insofern nicht sein Ziel, als in den Wirkungen, die sich aus diesem Entschluß ergeben, die Verschlungenheit von Staat und Staatsbürger nicht aufgehoben, sondern bestätigt wird. Das Abseitsstehenwollen ist ein nicht gewußtes und nicht gewolltes Darinstehen. Und doch ist in diesem Geschehen auch die Freiheit am Werk. Sie ist es insofern, als durch den genannten Entschluß zwar nicht das *Daß* des Darinstehens annulliert, wohl aber das *Wie* des Darinstehens auf eine Gestalt gebracht wird, die es doch eben nur in Vollziehung dieses Entschlusses annehmen konnte." (Litt [1953] 1995: 189)

primär der Absicherung gesellschaftlicher, d. h. insbesondere ökonomisch begründeter Herrschafts- und Machtverhältnisse dient.“ (Schmiederer [1972] 1974[2]: 46)[201]

Kritik an Wilhelm

Unter anderem Sander ordnet die Position Litts nun einer Kritik *an* Wilhelm der *durch* Wilhelm kritisierten Tradition der staatsbürgerlichen Erziehung zu, zu welcher er auch Erich Weniger und Eduard Spranger zählt. (Vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 123)[202] Angemessener (siehe S. 166 oben)

201 „Es löst bestimmt auch Genugtuung aus, an einer Schaltstelle zu sitzen, verleitet beim Umgang und bei der Auseinandersetzung naturgemäß aber auch dazu, die Sicht zu vereinfachen und das Urteil zu verschärfen. Wenn überhaupt bei einem Hochengagierten und Hochprofilierten, der sich in der politisch-staatlichen Sphäre so richtig zu Hause fühlt, das alles politiv [sic] zu Buche schlagen soll, muß es sich um eine in sich schon sehr gefestigte Persönlichkeit handeln. Denn *zusammen mit all dem wirken und wuchern in der staatlich-politischen Sphäre eben auch ganz andere Tendenzen und Verlockungen*, Sie [sic] ist das Feld der stärksten Verführungen und Tarnungen. Wer hier am Werke ist, der hat auch besonders geschätzte Einflußmöglichkeiten, die seinem Geltenwollen, seinem Machtbedürfnis schmeicheln. Er tut so, als ob er nur »das Gute« will – natürlich für andere! In Wirklichkeit geht es ihm aber um ihn selbst, um das, was er für sich erreichen kann und erreichen will. Hier hann [sic] er und will er bestimmen […]. Litt hat diesen Lebensbereich ohne Umschweife »die Pflegestätte der Gewaltgelüste« genannt. Er ist auch das Brutfeld der raffiniertesten Sophistik und des schlimmsten Fremd- wie auch des Selbstbetruges. Mit großem Ernst und Nachdruck betont Litt, daß die positive und die negative Möglichkeit hier ganz unmittelbar aneinanderhängen und zusammengehören, daß diese Sphäre also einen in hohem Grade *ambivalenten Charakter* hat. Wegen dieser ambivalenten Struktur und der damit verbundenen Gefahren benötigt die staatlich-politische Sphäre *eine besonders hohe Wachsamkeit des Menschen*. Sie ist eben der *fundamentalste und zugleich der problematischste Bereich innerhalb der menschlichen Existenz;* und es kommt deshalb alles darauf an, daß die ihm anhaftenden Gefahren nicht ausufern, daß er in der dem Leben zuträglichen, wenn auch labil bleibenden Balance gehalten wird. Dazu ist die klare Sicht und eine verantwortliche Haltung trotz des unaufhörlichen Ringens der Menschen gerade für dieses Feld notwendig, und zwar von und bei allen, die zu dem betreffenden Staatsverband gehören und miteinander zu leben und auszukommen haben.“ (Reble 1996: 57 f.)

202 Siehe auch: „Entschiedene Kritik erfuhr das Konzept der Partnerschaftserziehung in der akademischen Diskussion von Pädagogen, die sich bereits in der Weimarer Republik für die staatsbürgerliche Erziehung engagiert hatten und nun unter den Bedingungen einer neuen Demokratie und unter eindeutig demokratischem Vorzeichen an diese Tradition anknüpfen wollten.“ (Sander 2014: 57) Mit dieser Einschätzung befindet sich Sander durchaus auch in Übereinstimmung mit Schmiederer, der ebenfalls resümiert: „Die Höhepunkte der Diskussion, die sich über die gesamten fünfziger Jahre hinzog, waren theoretische Beiträge von Erich Weniger, Theodor Litt, Eduard Spranger und Heinrich Weinstock.

betont dagegen Juchler (2005: 89) gerade das für Litt bezeichnende Moment einer *politischen Erziehung* in Abgrenzung zur klassisch *staatsbürgerlichen*. In diesem Sinne ist dann auch die begriffliche Spezifik der *inhaltlichen* Bestimmung unter dem *Namen* »staatsbürgerliche Erziehung« bei Klafki zu verstehen: „Die Unausweichlichkeit der […] Spannungen und die Notwendigkeit jeweils neuer Entscheidungen in Anerkennung der aufgewiesenen Grundbeziehungen einsichtig zu machen und zur Entwicklung entsprechender Haltungen und Tugenden junger Menschen beizutragen, ist nach dieser Theorie die zentrale Aufgabe staatsbürgerlicher Erziehung." (Klafki [1979] 1991^2: 253)

Weniger allerdings – vormals Wehrmachts-Major und NS-Führungsoffizier, der als Militärpädagoge über *Die geistige Führung der Truppe* (Weniger o. J. $[1944]^2$) räsoniert (vgl. Ortmeyer 2008: 10), später dann Befürworter der Wiederbewaffnung und Verfechter des *Bürgers in Uniform* (Weniger 1953) ist (vgl. Ortmeyer 2008) –, liefert 1952 mit dem Eduard Spranger gewidmeten Zeitschriftenaufsatz *Politische und mitbürgerliche Erziehung* (Weniger 1952) durchaus die Vorlage zu Litts *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* (Litt [1954] 1995); beide Texte markieren „den Beginn einer neuen Phase in der Diskussion um die Theorie der politischen Erziehung in der Bundesrepublik." (Vgl. Klafki 1982: 359) Wenigers Kritik an Wilhelm und seiner Partnerschaftserziehung erhebt die Vorwürfe von »Geschichtslosigkeit«, die die Historizität von Staatlichkeit unterschlägt, von einer vorpolitischen »Staatslosigkeit« überhaupt und postuliert dagegen »Macht« als genuin politische Kategorie und setzt auf »Aufklärung und Einsicht« statt aufs Wilhelmsche »Gewöhnung und Gemüt«. (Vgl. Reble 1996: 153 f.) „Das also war der Stand, als Litt in die Diskussion mit seiner kleinen Schrift von 1954 eingriff. Er nahm dabei eigentlich nur die Punkte Nr. 2 bis Nr. 4 von Erich Weniger auf, führte die Gedanken aber in wesentlich größere Tiefe und stellte wieder mehr das *Grundsätzliche* heraus." (Vgl. ebd.: 154) Nicht zuletzt vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Nationalsozialismus und der sich gerade auch in »Deutschland« ausprägenden Nachkriegsordnung der

---

Trotz vieler Meinungsverschiedenheiten hatten ihre Konzeptionen eine Reihe grundlegender Gemeinsamkeiten: Sie alle standen in der Tradition der überlieferten deutschen Pädagogik; ihr gemeinsamer Ausgangspunkt war der kulturkritische Ansatz einer Auseinandersetzung mit der sozialen Realität; ihr gemeinsames Ziel war die »Erziehung zu Staatsbewußtsein« im Sinne einer Integration in die wiedererstandene Staats- und Gesellschaftsordnung." (Schmiederer [1972] 1974^2: 37)

Systemkonkurrenz, sieht Litt die weitere politische Entwicklung vor die „unausweichliche Alternative Demokratie-Totalitarismus“ gestellt – und darin gerade das Anliegen der »Demokratie« vor allem durch den Reflex ins Unpolitisch-Harmonische höchst gefährdet. (Vgl. ebd.: 155, Zitat: ebd.; siehe auch den Abschnitt *»Kalter Krieg« und Antikommunismus*) Geradezu verkörpert wird dieser Reflex bei Wilhelm, dessen Partnerschaftserziehung Reble – in einer ausnahmsweise einmal gelungenen Polemik – wie folgt zusammenfasst: „Mit sportlicher Fairneß, mit Schulterklopfen und mit dem Appell »Seid nett zueinander!« hat also die politische Erziehung, hat auch das politische Leben in der Demokratie die ausreichende Grundlage und die ausreichenden Richtpunkte.“ (Ebd.: 157) Litt beschreibt jenen Reflex als rein affektive – und daher, siehe Wenigers »Aufklärung und Einsicht« oben, dringend zu korrigierende – »Pendelbewegung« in *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* (siehe S. 184 ff. unten): „Es geschah mithin nur, was zu erwarten war, wenn das Pendel, nachdem es zur Apotheose des Kampfes ausgeschlagen war, nunmehr mit nicht geringerer Energie in die entgegengesetzte Lage zurückschwang. Mustern wir die seit Kriegsende hervorgetretene Literatur zu unserem Thema, so gewahren wir die Herrschaft einer Grundtendenz, die sich schon in dem beliebten Titel »Gemeinschaftskunde« unmißverständlich ausspricht. […] Repräsentativ für diese neue Wendung in der politischen Erziehung ist das Buch von Friedrich Oetinger [d. i. Theodor Wilhelm, S.R.], das schon durch seinen Titel die maßgebende Orientierung zu erkennen gibt. Es nennt sich »Partnerschaft«. […] Hinzu treten weiterhin das »soziale Wohlwollen«, die »nachbarschaftliche Solidarität«, die »Genossenschaftlichkeit«, schließlich die »Menschlichkeit«. Kein Wunder, daß angesichts der inhaltlichen Bereicherung, die dem Begriff des »Politischen« damit widerfährt, das im engeren und eigentlichen Sinne »Politische« zum »Bloßstaatlichen« verblaßt und daß der Mißerfolg der bisherigen Versuche politischer Erziehung dem »monotonen Hinstarren auf den Staat« zu Lasten geschrieben wird.“ (Litt [1954] 1995: 162)[203] Im Fol-

203 Bereits in den 1920er Jahren spricht sich Litt gegen das »kulturkundliche Unterrichtsprinzip« der »Deutschkunde« als reformbewegte Suche nach der »deutschen Seele« im Sinne des Vorrangs der Sach- vor der Gefühlsebene aus (siehe S. 121 oben): „Litt bestreitet nicht, daß es möglich ist und auch sinnvoll sein kann, Werke der Kultur grundsätzlich auch nach dem hinter ihnen stehenden schöpferischen Leben zu befragen und sie als Ausdruck dieser schaffenden Kräfte zu verstehen. Er zeigt aber die daranhängenden schwerwiegenden pädagogischen Probleme auf, erst recht bei den Akzenten, die diese reformpädagogischen Strömungen dabei setzte [sic]. Litt betont, daß jeder Seelenerschließung das Sachverständ-

genden entwickelt Litt daher sein agonistisches Prinzip in Fortführung der Kritik Wenigers gegen Wilhelms „harmonistische Theorie der politischen Erziehung: Sie verstößt gegen die Pflicht der Wahrhaftigkeit, denn sie zeichnet ein falsches Bild vom Staat (1.); sie desavouiert den politischen Kampf; denn er paßt nicht in dieses Modell und darf eigentlich nicht sein (2.); da er aber nicht aus der Welt zu schaffen ist, muß in den Beteiligten ein Zwiespalt aufkommen, der zu einem verbissenen Fanatismus führen kann, also geradezu dem totalitären Staat Vorschub leistet (3.). Jedenfalls leistet Oetinger gerade der Demokratie nach Litts Urteil den »schlechtesten Dienst«." (Reble 1996: 159) In Sanders Worten: „Litt setzte gegen eine alle Bereiche des sozialen Lebens umfassende Partnerschaftserziehung erneut ein Konzept der Erziehung zum Staat, der Herausbildung von »Staatsbewußtsein«. Wilhelm habe, so Litt, die Bereiche des Sozialen und Politischen unzulässig vermischt und den Staat der Gesellschaft bloß nachgeordnet […]" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 124) – und verkennt damit, dass der Staat letztlich notwendige *Voraussetzung* von »Partnerschaft« ist: „Nur im Rahmen und auf dem Boden der Lebensordnung, deren Zuverlässigkeit einzig und allein durch den Staat garantiert wird, kann das gesellschaftliche Leben jene Formen der Verständigung und Zusammenarbeit hervorbringen und betätigen, die wegen ihrer »Friedlichkeit« des Beifalls der Wohlgesinnten sicher sind." (Litt [1954] 1995: 164)[204]

---

nis vor- und übergeordnet werden muß. […] Diese Sinnerfassung darf nicht etwa, wie Litt weiter heraushebt, zur bloßen Vorbereitungsaufgabe oder gar in eine Mittel-Zweck-Relation verkehrt werden. Es sei hier dazu an entsprechende Gesichtspunkte und besonders an das Gewicht der Gehalte sowie an die Partien zur Frage des »objektiven Geistes« erinnert. Der »objektiven Kultur« kommt eine Vorrangstellung gegenüber allen subjektiv-psychologischen Gesichtspunkten zu." (Reble 1996: 148)

204 Wenn Länge die *Kritik* ausgerechnet an Oetinger in einen Kontext des Nationalsozialismus stellt, ist das schon etwas kurios: „Kritik an Oetingers Verabsolutierung der einheitsstiftenden Funktion von Politik war schon in den 1950er Jahren angeklungen. Noch im alten Geist des ebenso furcht- wie fruchtbaren Staatsrechtlers Carl Schmitt hatte Theodor Litt eingewandt, im Moment des Kampfes liege das Wesen des Politischen. In diesem Sinne allerdings mit anderslautender Begründung wurde die staatsbürgerliche Erziehung in den 1960er Jahren »politischer«." (Länge & Menke 2014: 42) Das ist nicht nur kurios, sondern auch inhaltlich schlicht falsch (vgl. auch Anm. 209 unten). Über Schmitt schreibt Litt in *Die politische Selbsterziehung*: „Welchen Inhalt eine politische Pädagogik haben muß, die sich den so bestimmten Begriff des Politischen zur Richtschnur nimmt, versteht sich von selbst. Herauskommen kann dabei nichts anderes als jene Pädagogik des »kämpferischen« Menschen, die der Nationalsozialismus mit allen ihm verfügbaren Mitteln zur Alleinherr-

Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes

Litts Konzept einer »politischen Selbsterziehung des deutschen Volkes« zur Demokratie (vgl. Klafki 1982: 356-391) – auf die begrifflich Litt sich auch erst seit 1953 ausdrücklich bezieht (siehe Anm. 176 oben) – findet als für den Paradigmenwechsel, den es bedeutet, symbolträchtig erstes Heft der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst schnell ein breites Publikum. (Vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 123)[205] Litt wurde damit „so etwas

---

schaft zu bringen bemüht war. Das Gegenextrem zur Pädagogik der staatsbürgerlichen Eintracht ist erreicht." (Litt [1954] 1995: 161)

205 Es ist bemerkenswert, wenn Hentges feststellt: „Die (politische) Pädagogik wurde als Geisteswissenschaft begriffen, ihre sozialwissenschaftlichen Dimensionen blieben unberücksichtigt. Demokratie als Lebensform spielte in diesem Kontext fast keine Rolle und war für das Verständnis der politischen Bildung in den Jahren 1952 bis 1963 nur von einer äußerst marginalen Bedeutung. In Übereinstimmung mit dem staatsbürgerlich ausgerichteten Verständnis der politischen Bildung beschränkten sich die bildungspolitischen Maßnahmen darauf, Kenntnisse über den Aufbau des Staates und über die Funktionsweise der repräsentativen Demokratie zu vermitteln." (Hentges 2013: 437) Denn nach Klafki geht zumindest Litt selbst „von der These aus, daß in den Geisteswissenschaften sich der Mensch als geschichtliches, denkendes, handelndes Wesen über sich selbst – also über seine »Geschichtlichkeit« im weiteren Sinn des Wortes – Klarheit zu verschaffen sucht. Die Geisteswissenschaften setzen damit eine Denkbemühung, die in Ansätzen immer schon im vorwissenschaftlichen Raum vorhanden ist, mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden fort. […] Geisteswissenschaften […] sind in […] der Geschichte verhaftet, da ihre Objekte geschichtlich sind und ihnen durch die geschichtliche, künstlerische, literarische, pädagogische, soziale Entwicklung immer wieder neu vorgegeben werden." (Klafki 1982: 272, 273) Zweifellos lassen sich in dieser Konzeption also sozialwissenschaftliche Dimensionen erkennen (vgl. Klafki [1979] 1991[2]: 252; siehe S. 174 oben), zumindest steht sie solchen nicht entgegen. Es ist daher sicher nicht völlig abwegig, aber doch auch nur die halbe Wahrheit – nämlich erst die der Aneignung und nicht bereits die werkimmanente –, wenn Hentges, in beeindruckender Weise einfach über Fragen inhaltlicher Berechtigung der politischen Kritik am sozialen Lernen der »Partnerschaftserziehung« und so nur folgerichtige Konsistenz ihrer Umsetzung – Dewey wurde eben nicht einfach »ignoriert«, sondern durchaus begründet »verworfen« – hinweggehend, gar eine staatstragende Rolle der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Tradition der staatsbürgerlichen Erziehung postuliert: „Litts und Sprangers Beiträge zur politischen Selbsterziehung bzw. zur staatsbürgerlichen Erziehung erschienen in den folgenden Jahren in zahlreichen Auflagen und erfuhren eine weite Verbreitung. Somit wurde ein bestimmter Ansatz der politischen Bildung – die geisteswissenschaftliche Pädagogik – von staatlicher Stelle protegiert. Erziehungswissenschaftliche Theorien aus dem angloamerikanischen Raum, z. B. der Ansatz von John Dewey, die ebenfalls für die politische Bildung hätten nutzbar gemacht werden können, wurden ignoriert. Sie erfuhren im Umfeld der Bundeszentrale keinerlei Verbreitung und wurden nicht rezipiert. Lediglich an einigen wenigen Stellen taucht in den Akten das von

wie der Staatspädagoge der jungen Bundesrepublik“ (Behrmann [2006a] 2009: 171). An die vermeintlichen »Zweifler« gerichtet, die – von rechts wohlbemerkt, im »alten Geist«, der bis 1918 und weiter zurückreicht – behaupten, „der Deutsche habe kein Talent zur »Demokratie«“ (Litt [1954] 1995: 151), handelt es sich vom Genre her zweifellos also eher um eine politisch-pädagogische, denn fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Programmschrift.[206] Dies ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, denn immer wieder irritieren auch Abschnitte in Litts Schriften nach 1945 bei der Lektüre durch rhetorische Kontinuität zum Nationalsozialismus.[207] Ob diese Fund-

---

Theodor Wilhelm (alias: Friedrich Oetinger) in die Diskussion gebrachte Konzept der partnerschaftlichen Pädagogik auf – und zwar unter dem Begriff »Propagierung des Partnerschaftsgedankens«.“ (Vgl. Hentges 2013: 436) Bemerkenswert ist dabei vor allem, dass in diesem Zusammenhang – und in der gesamten Studie – auf die nationalsozialistischen Verstrickungen Wilhelms überhaupt nicht eingegangen wird, allenfalls implizit: im Verweis (vgl. ebd.: 25, Anm. 32) auf den eigenen Aufsatz zu *Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung vor und nach 1945* (Hentges 1999).

206 Ähnlich attestierte ein zeitgenössischer Rezensent Litts 1919 erschienener Abhandlung *Individuum und Gemeinschaft* (Litt [1919] 1926^3) bereits, es sei „nach seinem Geiste weniger *wissenschaftlich* als *erzieherisch* gehalten.“ (Vierkandt 1923: 147)

207 1947 spricht Litt etwa in Bezug auf das Verhältnis von *Berufsbildung und Allgemeinbildung* von einer »deutschen Welt«, dem Nationalsozialismus leichthin als „nicht mehr bestehende Verfassung der Dinge“; von einem Volk, „das vor die Frage von Sein oder Nichtsein [sic!] gestellt ist“ und „rücksichtsloser Auslese“: „Wer in der deutschen Welt von heute nicht bloß als ein Mitgerissener und blindlings Duldender dahintreiben, sondern als ein Sehender und Handelnder Fuß fassen will, der muß sich entschließen, alle Formeln zu verabschieden, alle Entwürfe fallen zu lassen, die auf eine nicht mehr bestehende Verfassung der Dinge [sic!] berechnet waren. […] Wenn man aber fragt, welche unter den sogenannten »Bildungsgütern« von der zu fordernden Zurückstellung in erster Linie betroffen werden sollen, so würde ich etwa an diejenigen erinnern, die nach der früher herrschenden Auffassung durch ihre ästhetische Hochwertigkeit jeden Versuch der Verdrängung abzuweisen schienen. Nun von dem Wert, der ihnen eignet, soll hier nichts weggenommen, von der Liebe, die ihnen gilt, nichts abgezogen werden. Allein es heißt einzusehen: ein Volk, das vor die Frage von Sein oder Nichtsein [sic!] gestellt ist, wird sich in rücksichtsloser Auslese an das halten müssen, was seiner äußeren und inneren Selbstbewahrung am zuträglichsten ist. Ihm wird die Pflege des literarischen Geschmacks, des künstlerischen Formensinns weniger wichtig sein als die Klärung des sittlichen Blicks und die Festigung der menschlichen Haltung.“ (Litt [1947] 1995: 113 f., 115) Hier lässt Litt aus heutiger Sicht zum Teil vermissen, was er im gleichen Rahmen – und wieder mit einer sehr interpretationsoffenen Metaphorik der »inneren Verderbnis« anstelle der Benennung der begangenen Verbrechen – einfordert: „Der Umgang mit der Sprache ist nicht nur Sache der Korrektheit, der Deutlichkeit, des Geschmacks – er ist Sache der Gesinnung. […] Was wir im »Dritten Reich« am Sprachverlotterung und Sprachverzerrung erleben mußten, das war

stücke nun wirklich nur taktisch an ein Publikum gerichtet oder nicht eben auch authentischer Ausdruck der eigenen Denkungsart Litts sind, kann und soll hier gar nicht entschieden werden, denn sprachlicher Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse sind sie in beiden Fällen – und eben eines Denkens, das sich erst nach neuen Ausdrucksformen suchend aus dem Alten herauswinden muss. Auch *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* jedenfalls ist gekennzeichnet vom Werben um die Täter durch die Bedienung von Entlastungsnarrativen. Es wäre nun müßig, aus diesem sich aus dem Zweck der Schrift – und der Schriftenreihe, in der sie erschien – durchaus rechtfertigenden taktischen Moment, sollte es den eines sein, nun einen Vorwurf an Litt abzuleiten, schließlich „handelt es sich um einen Erziehungsvorgang, dessen Eigenart darin besteht, daß nicht die Älteren erziehen und die Jüngeren erzogen werden, vielmehr die Älteren so gut wie die Jüngeren zu erziehen sind. Und da nun keine sowohl jenen als auch diesen überlegene Instanz, keine beiden übergeordnete Erziehungsmacht vorhanden ist, an die diese Aufgabe überwiesen werden könnte, liegt hier der bemerkenswerte Sonderfall pädagogischen Geschehens vor, in dem der zu Erziehende zugleich die Funktion des Erziehenden übernehmen muß. Jener Prozeß der »Selbsterziehung« […] überträgt sich auf ein ganzes Volk, das durch die Geschichte vor die Notwendigkeit gestellt ist, sich zu einer politischen Form durchzuringen, zu der es durch seine Vergangenheit nicht vor-

---

ein Gradmesser für die Schwere der inneren Verderbnis, die unser Gesamtleben überzog." (Ebd.: 116) 1955 blickt Litt zurück auf ein vom Genozid völlig ungetrübtes Jahrhundert des Aufschwungs: „Blicken wir zurück auf die Entwicklung, die Deutschlands gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben im Zeitraum eines Jahrhunderts hinter sich gebracht hat, so haben wir das Bild eines Aufstiegs vor Augen, der es zweifellos macht, daß Naturwissenschaft, Technik und industrielle Produktion durch die nachgewiesene Unstimmigkeit nicht gehindert worden sind, Höchstleistungen von bewundernswürdiger Art aus sich hervorzuholen." (Litt [1955] 1995: 208) – Ein Umstand, der sich 1958 sogar noch in die aberwitzige Imagination von den im Verhältnis von *Fachbildung und Menschenbildung* durch ihre beispiellose Bildungstradition – und darin offenbar »dem Amerikaner« wie »dem Bolschewisten« überlegenen – »empfindsamen Deutschen« (!) versteigt, als hätte nicht eben jene Tradition zugleich den Genozid selbst mit hervorgebracht oder zumindest nicht verhindert: „Wenn also wir Deutsche von heute immer noch durch die Sorgen bedrängt werden, die den Klassikern der Humanität auf der Seele lagen, dann brauchen wir uns nicht im Verdacht zu haben, daß wir uns mit Grillen plagen, die der Verständige mühelos verscheucht. Vielmehr dürfen wir doch wohl mutmaßen, daß wir durch unsere Bildungsüberlieferung zu einer Empfindlichkeit erzogen worden sind [sic!], die uns da Gefahren wittern läßt, wo die Sorglosen sich allzu sicher fühlen, die Anbeter der Vernunft aber nicht als triumphierenden Fortschritt zu gewahren vermögen." (Litt [1958] 1995: 145)

gebildet ist.“ (Ebd.: 152) Dennoch sind diese anbiedernden Passagen für die Aneignung seiner Konzeption vermutlich nicht unerheblich. So begegnen nicht nur bereits im Titel ein völkischer Begriff des »Volkes«, das sich eben politisch „selbst erzieht“, sondern auch Kollektivsubjekte wie »der Deutsche« und »der Amerikaner«[208] im Singular: „Für den Deutschen war und ist »Demokratie« die Bezeichnung für eine bestimmte Staatsverfassung, die die bis dahin bei uns gültige Staatsverfassung ablösen soll. […] Für den Amerikaner ist das Wort, wie die Pädagogik *John Deweys* immer wieder mit Nachdruck hervorhebt, die Bezeichnung für das geistige Klima, innerhalb dessen sich *alles* gemeinsame Leben und Wirken, sowohl diesseits als auch jenseits der Grenzen des im spezifischen Sinne Politischen, vollzieht und gestaltet. […] An dem Gegenbild dieses politischen Gesamtzustandes erhellt sich mit einem Schlage die Eigenart der Lage, in der sich *unser* Volk gegenüber der Staatsform »Demokratie« befindet. Was bei uns »Demokratie« heißt, das ist uns nicht in einer großen Stunde geschenkt worden, es ist nicht das öffentliche Klima, in dem wir zu atmen gewohnt sind. Zweimal ist sie zu uns gekommen auf einem Tiefpunkt unseres nationalen Schicksals, im Gefolge einer vernichtenden Niederlage, unter kräftiger und nicht immer geschickter Nachhilfe derer, die uns diese Niederlage bereitet hatten. Auf ihr liegt nicht der Glanz eines nationalen Aufschwungs, sondern der düstere Schatten einer zermalmenden Katastrophe. Die erste Aufgabe, die ihr gestellt ist, ist die Liquidation der Konkursmasse, die das durch sie abgelöste System hinterlassen hat – ist die Durchführung der Bußen und Verzichte, die der verlorene Krieg zur Folge hat.“ (Ebd.: 149 f.) Selbst wenn der nationale Duktus wirklich nur eine taktische List Litts ist, gibt die verstörende Beschreibung der »Niederlage« als wesentlich nur einer *militärischen* und nicht auch vor allem einer *moralischen* doch beredtes Zeugnis von der vorherrschenden Mentalität und dem gesellschaftlichen Klima der postnazistischen Phase der Bundesrepublik. Im gleichen Sinne werden »die Deutschen« schließlich mittels eines den Fokus auf die Gegenwart und zur Mobilisierung für zukünftige existenzielle Konflikte richtenden „abermals“ auch noch in schwer erträglicher offensichtlicher Verkehrung der historischen Tatsachen retrospektiv als erste – und einzige – »Opfer« des Nationalsozialismus als

208 Später heißt es noch weiter: „Daß diese weitherzige Auslegung des Begriffs »Demokratie« den Amerikaner [sic!] nicht hindert, den politischen Kampf […] in seiner unterscheidenden Besonderheit zu sehen und tätig zu verwirklichen, lehrt die gesamte Geschichte dieses Volkes bis in die Gegenwart hinein.“ (Litt [1954] 1995: 177, Anm. 1)

einer „getarnten Diktatur“ imaginiert und entlastet: „Wie die Dinge heute, im Zeitalter der Massen und der Riesen»apparaturen«, nun einmal liegen, stehen wir vor der unausweichlichen Alternative: entweder wir werden zu einem Volk, das imstande ist, in Form der Demokratie einen gemeinsamen Willen zu bilden und in Taten umzusetzen – oder wir werden abermals [sic!] das Opfer einer mit mehr und weniger Geschick getarnten Diktatur. Wer mit dem Gedanken einer dritten Möglichkeit spielt, der ist, mag er es wissen und wollen oder nicht, der Schrittmacher eines neuen Totalitarismus. Mag also immerhin die Demokratie, historisch gesehen, ihren Ursprung außerhalb der deutschen Welt haben, das ändert nichts daran, daß wir uns mit ihr zusammenfinden müssen, wollen wir einer Wiederholung des schon einmal Ausgestandenen entgehen.“ (Ebd.: 151) Nach dieser Vorrede führt Litt in defensiv-vernunftrepublikanischer Manier mit »Wissen« – im Sinne von »Aufklärung« und »Einsicht« (siehe S. 181 oben) – die Charakteristika seiner Konzeption ein, denn „[d]er Deutsche [sic!] muß recht eigentlich »wissen« um den Staat, um ihn durch sein Tun gerecht werden zu können“ (ebd.: 155) – und „[w]ir Deutschen können und werden mit dem Staat nicht zurechtkommen ohne eine wirkliche *Einsicht* in sein Wesen – eine Einsicht, die uns davor bewahrt, ihn entweder zu einer gesellschaftlichen Veranstaltung zu verharmlosen oder zum Herd eines permanenten Kriegszustandes zu verteufeln. […] Wir sind als Staatsvolk verloren, wenn es uns nicht in letzter, in allerletzter Stunde ein »unmittelbares« Verhältnis zum Staat zu gewinnen gelingt.“ (Ebd.: 164) Am Ende der Schrift knüpft er schließlich, ganz didaktisch, sich von der scheinbaren Anerkennung des Ausgangspunktes der zu Belehrenden über das Zumutende des vernünftig Zwingenden steigernd, am Pathos des Wiederaufbaus an: „Eine Erziehung, der soviel anvertraut ist, darf sich Mitschöpferin des Staates fühlen, dem sie Geburtshelferdienst leistet.“ (Ebd.: 176) Und dieser Staat ist eben „ein Gebilde von höchst komplexer Natur. In seinem Aufbau vereinen sich Motive von durchaus gegensätzlicher Art. Sein Leben [sic!] vollzieht sich in dem unausgesetzten Bemühen, die ihm innewohnenden Spannungen zu einem relativen und unter allen Umständen nur vorübergehenden Ausgleich zu bringen.“ (Ebd.: 157) In der historischen Erfahrung des Scheiterns der antipolitischen Negation des politischen Kampfes als *ideologisches*, muss hier ergänzt werden, Merkmal des »totalitären Staates« – dessen wesentlich und daher de facto unaufhörliche terroristische Praxis sich ja zumindest als »finale Lösung« zur Herstellung

einer harmonistischen Identität von Staat und Gesellschaft rechtfertigt[209] – zeigt sich für Litt, der eben gegen beispielsweise auch Kerschensteiners organizistische Vorstellung von Schule als »Embryo des Staates«[210] von einer „strukturelle[n] Verschiedenheit" des Politischen und des Sozialen ausgeht (vgl. ebd.: 169, Zitat: ebd.), von der folglich auch „[e]ine Konzeption der politischen Bildung […] ausgehen muss" (vgl. Klafki 1982: 365, Zitat: ebd.)[211], die Überlegenheit einer demokratischen Staatsform, die „diesen Kampf nicht nur als nicht zu beseitigende Tatsache hinnimmt und anerkennt, sondern geradezu als stilbildendes Motiv in ihr Gefüge einbaut" (Litt [1954] 1995: 168)[212], denn „[s]icherlich gehört »Überwindung des Egoismus« zu den Aufgaben, deren sich die Erziehung anzunehmen hat. Es ist

209 Dass der Kampf nicht ums Ganze geführt wird, trennt das Politische vom Sozialen – und also das Demokratische von der totalen Herrschaft, wie Litt sich fundamental von Carl Schmitts Bestimmung des politischen Feindes als „Negation der eigenen Art Existenz" (Schmitt [1932] 2002[7]: 27) abgrenzt: „Um so dringlicher ist es geboten, in Erinnerung zu bringen, daß ein Kampf erst dadurch zum »politischen« Kampf wird, daß er die Herstellung von Ordnung zum Ziel oder wenigstens zum Erfolg hat. […] Man wird also im Gegensatz zu Schmitt sagen dürfen, daß der wahrhaft »politische« Kampf insofern gerade *nicht* ein »existenzieller« ist, als es in ihm auf Herstellung eines Zustandes abgesehen ist, der die Freund-Feind-Relation für weite Bereiche außer Kraft setzt und durch friedlichere Beziehungen ersetzt." (Litt [1954] 1995: 170)

210 „Was ist es, was die Schule zum Embryo des Staates macht? […] In diesem Staat wird es so sein, daß die »Staatsinteressen sich mit den ausgeglichenen Interessen aller decken«. Wider dies so überaus harmonische Staatsideal und die aus ihm gefolgerte Staatspädagogik hat schon *Friedrich Wilhelm Foerster* zu bedenken gegeben, daß die Tugenden, deren Pflege Kerschensteiner der Schule zur Pflicht mache, Tugenden des sozialen Zusammenlebens und -wirkens, nicht aber eigentlich Tugenden des *politischen* Menschen seien." (Litt [1954] 1995: 158 f.)

211 Mit der Einschränkung: „Litt bezieht dabei den Begriff des Politischen im herkömmlichen Sinne auf den Staat." (Klafki 1982: 365)

212 „Daß, wo Politik getrieben wird, auch gekämpft wird, das hat nicht darin seinen Grund, daß in Gestalt des Staates den sonstigen gesellschaftlichen Verbänden ein weiterer zur Seite träte, der sich von ihnen durch seine schlechten Manieren unterschiede und deshalb nach ihrem Muster zu besseren Sitten erzogen werden müßte. Es hat darin seinen Grund, daß, damit überhaupt in den menschlichen Verhältnissen irgend eine dauerhafte Ordnung geschaffen werden könne, es einer Entscheidung über die Gestalt dieser Ordnung und die Auslese der sie vertretenden Personen bedarf – einer Entscheidung, die nur als Resultat eines Kampfes zwischen den auf diesem Felde Konkurrierenden zustande kommen kann. Was dem in diesem Kampfe Obsiegenden zufällt, das ist die »*Macht*«, das ist das Vermögen und die Befugnis, der ihm vorschwebenden Ordnungsidee zur Verwirklichung zu verhelfen." (Litt [1954] 1995: 166)

aber zu fragen, wie weit diese Forderung auch auf das Gebiet des Politischen ausgedehnt werden darf, ohne daß durch sie die Realität, die wir »Politik« nennen, nicht sowohl versittlicht als vielmehr verneint würde. […] Den politischen Kampf wird es geben, solange es Menschen gibt. Er könnte nur aufhören, wenn sie davon abließen, in der Ordnung der allgemeinen Dinge den Gegenstand ihres Nachdenkens und ihres Bemühens zu finden – worin wir weder etwas Mögliches noch etwas Wünschbares erblicken können." (Ebd.: 159, 171)[213]

»Kalter Krieg« und Antikommunismus

„Der Kalte Krieg zwischen Ost und West, dessen Frontlinie zwischen den beiden deutschen Staaten verlief, überlagerte und prägte auch die Konzepte und Debatten zur politischen Bildung; der antikommunistische Grundkonsens in der westdeutschen Gesellschaft stärkte zwar die Demokratie, aber

213 Und dieser Kampf, „[d]as Widereinander der sich befehdenden politischen Ideen und Gruppen" als „Normalform gesunden politischen Lebens" ist eben immer auch einer um die »Macht«, die daher ebenso wie jener wesentlicher, daher unauslöslicher Bestandteil des Politischen selbst ist und nur in ihrer konkreten Form streit- und gestaltbar: „Nur wo die Einsicht herrschend geworden ist, daß das Widereinander der sich befehdenden politischen Ideen und Gruppen nicht ein zu beklagendes und zu beseitigendes Gebrechen, sondern die Normalform gesunden politischen Lebens ist, kann der Typus jenes politischen Menschen gedeihen, der an der eigenen Überzeugung mit einer nicht ins Wanken zu bringenden Treue festhält und ihr mit ganzer Hingabe zu dienen nicht müde wird, ohne deshalb in dem Nachbarn, der einem abweichenden Bekenntnis in gleicher Treue ergeben ist, etwas anderes und Schlechteres erblicken zu wollen als den Widerpart, mit dem in ritterlichem Kampf um den Siegespreis der Macht zu ringen das Gesetz des politischen Lebensraumes gebietet. Wo die Macht durch eine von solcher Gesinnung regierte Kampfführung errungen und zur Herstellung einer vom gleichen Geist diktierten Ordnung eingesetzt wird, da erweist sich die Abwegigkeit von Foersters Behauptung, die Macht sei das Gegenteil dessen, was den Staat im Innersten zusammenhält, dieweil sie Äußerung jenes »Egoismus« sei, den zu unterdrücken der Staat den Auftrag habe. Macht ist ein notwendiges Moment an jedem Staat, der Ordnung zu stiften sich fähig erweisen soll. Allerdings kommt nun nicht weniger als alles darauf an, welches die Formen sind, in denen die Macht erkämpft wird, und wie die Ordnung aussieht, der sie zum Dasein verhilft. Hier tut sich die ganze Skala von Möglichkeiten auf, die sich von dem Pol der heilsamsten Machtausübung bis zum Pol des schnödesten Machtmißbrauchs erstreckt. Das Geheimnis aber und der nicht zu ersetzende Vorzug der Demokratie ist es, daß unter den durch sie geschaffenen Bedingungen der Kampf um die Macht in vollkommener Klarheit, mit letzter Entschlossenheit und doch ohne jede der Menschenwürde abträgliche Entgleisung geführt werden kann und daß die Ordnung, die der in ihr zur Macht Gelangte stiftet, sich immer von neuem der Prüfung durch die in ihr Zusammengefaßten aussetzen muß." (Litt [1954] 1995: 173)

auch eine konformistische, gegenüber den gesellschaftlich-politischen Gegebenheiten eher affirmative Grundhaltung.“ (Sander 2014: 58) War es das Schicksal Wilhelms, mit seiner Partnerschaftspädagogik die »Volksgemeinschaft« (siehe S. 144, 153 oben) zu beerben, so rührt Litt, der „[a]uch den Aspekt der Wirtschaftssysteme in »West« und »Ost« […] unter dem Leitgesichtspunkt »Freiheit« und »Unfreiheit«“ (Klafki 1982: 381) behandelt, zweifellos ebenfalls an der »deutschen« (West-) Integrationsideologie des Antikommunismus[214] (siehe auch S. 161 oben), die Schmiederer für die 1950er Jahre gar als »Unterrichtsprinzip« (vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 71)[215] gilt, wie auch Reble – im Unterschied zu Klafki, der die Schwächen der Kommunismuskritik des späten Litts deutlich erkennt[216] –, als sein

214 Grenzen von Litts Konzeption lassen „sich an seiner Kommunismus-Kritik in seinen letzten Publikationen zeigen. Diese Kritik dringt nirgends bis zur Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagentexten des Marxismus vor, und indem Litt die Realität dessen, was ihm als »sozialistische Systeme« der 50er Jahre vor Augen stand, als folgerichtige Realisierung marxistischer Theorie bzw. marxistischer Weltanschauung deutete, nahm er sich u. a. auch die Möglichkeit, die faktische Entwicklung in jenen Systemen kritisch mit der originalen marxistischen Theorie zu konfrontieren, auf die sich jene Systeme bezogen und nach wie vor beziehen.“ (Klafki 1988: 38 f.)

215 „Im Zeichen des Kalten Krieges wurde ein dogmatischer Antikommunismus zum durchgängigen Prinzip, dem sich fast alle Richtungen und Theorien der politischen Didaktik unterordneten. Die unkritische Übernahme des Antikommunismus durch Theorie und Praxis Politischer Bildung war ohne Zweifel mit entscheidend für deren meist wohlwollende Förderung durch die Machteliten in Politik und Wirtschaft. Seine Legitimation und zugleich seine Wirksamkeit leitete der Antikommunismus vor allem aus dem Vergleich des Lebensstandards in der Bundesrepublik und der DDR ab.“ (Schmiederer [1972] 1974[2]: 71)

216 „Litts Auseinandersetzung mit dem »Kommunismus« wird in zentralen Punkten – trotz mancher tendenziell treffender, belegbarer Feststellungen über die Wirklichkeit der »sozialistischen Gesellschaften« in den 50er und beginnenden 60er Jahren (und darüber hinaus) sowie über die Programmatik des »wissenschaftlichen Sozialismus« – weder der Theorie des historisch-dialektischen Materialismus und seiner Varianten gerecht noch dem in Wahrheit keineswegs ungebrochenen Verhältnis zwischen dieser Theorie und den sich auf sie berufenden politischen Systemen. Litt hat darüber hinaus auch die Chance versäumt, im Zuge dieser Auseinandersetzung über jene bereits früher [siehe S. 166 oben, S.R.] von uns kritisierte *formale* Analyse des Demokratiebegriffs hinauszukommen und sich einzulassen auf eine Konfrontation der Verfassungsnormen westlicher Demokratien, insbesondere der Bundesrepublik, mit der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit und in diesem Rahmen auf eine kritisch-realsoziologische und realpolitische Analyse der Zusammenhänge von gesellschaftlichen Interessen, Gruppen und Prozessen und staatlicher Ordnung und auf daraus folgende Konsequenzen für eine demokratisch-politische Erziehung.“ (Klafki 1982: 374)

Apologet und kategorisch in Bezug auf die Verteidigung Litts wie stets, beeindruckend vorführt, wenn er aus Litts Gegenüberstellung von »demokratisch« und »totalitär«, ob „nun nationalsozialistisch oder marxistisch-leninistisch ausgerichtet“ (Reble 1996: 43), auch gleich – den Nationalsozialismus so zugleich verharmlosend wie diese dämonisierend – ableitet, dass die DDR ebenfalls totalitär gewesen sei[217]: „Litt hat also nach konkreteren Ausformungen im Sinne von bestimmten Grundtypen gefragt und hat dabei die totalitäre Staats- und Lebensordnung und die demokratische scharf gegenübergestellt. Das hat ihm nicht nur Zustimmung, sondern auch Kritik eingetragen. […] Die Kritik an Litt ist jedoch abwegig“ (ebd.: 59)[218], woran zumindest die *Aneignung* Litts als »Kalter Krieger« sich am beredten Beispiel gut begründen lässt: „Ohne diese vereinfachende, vor dem Hintergrund des Kalten Krieges zu sehende Sichtweise sind Litts Überlegungen zur politischen Erziehung und ihr großer Erfolg in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre nicht zu verstehen. Litt hat die antikommunistische Grundhaltung und das konservative Staatsverständnis, die das politische Klima jener Zeit prägten, für die politische Bildung rezipiert.“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 124) Die Alternative eines »dritten Weges« jedenfalls, wie bereits ausgeführt (siehe S. 188 oben), „hielt er für ein törichtes, jeder realen Chance entbehrendes Geschwätz, das einer gefährlichen Selbsttäuschung entspringt.“

217 Bernfeld, der in *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Bernfeld [1925] 2012[12]; vgl. Rößler 2016; Grammes 1986: 16 f.) „die Pädagogik als Mittel des Machterhalts bürgerlich-kapitalistischer Klassenherrschaft beschreibt“ (Lohmann 2001: 51) und ihr „Unwissenschaftlichkeit, Empirielosigkeit und Ideologiehaftigkeit – mit einem Wort: ihren Mangel an »Tatbestands-Gesinnung« – nachsagt“ (ebd.: 54), kommt zumindest in den ersten Auflagen – die erst nach dem Tod Rebles 2000 erschienene 22. Auflage aus 2009 weist zumindest *eine* Erwähnung im Personenverzeichnis auf, vgl. Reble [1951] 2009[22]: 403 – von Albert Rebles *Geschichte der Pädagogik* (1951) folgerichtig nicht vor. (Vgl. Lohmann 2001: 55)

218 „Erstens gibt es logisch überhaupt keinen Einwand gegen Litts Verfahren: es können, logisch gesehen, Entgegensetzungen der unterschiedlichsten Weise konstruiert werden, und die verschiedenen »Typen« können sehr unterschiedlich gegeneinandergestellt, unter Umständen auch sehr scharf entgegengestellt werden. Zweitens hat sich ja nach der »Wende« (1989) bei den genaueren Prüfungen klar ergeben, daß die DDR keineswegs nur ein eingeschränkter totalitärer Staat war, im Gegenteil. Billigen wir Theodor Litt also ruhig und ohne Bedenken die scharfe Gegenüberstellung der beiden »Typen« zu, und lassen wir uns von ihm sagen, welche Gedanken er zur totalitären Staats- und Lebensordnung entwickelt. Er hat sie im übrigen ja hautnah und lange genug kennengelernt während der Zeit des Nationalsozialismus, und auch nach seiner Rückkehr in den Westen (1947) waren ihm ja Quellen und Nachrichten genug darüber zugänglich, so daß er wissen konnte, wie es in der DDR zuging.“ (Reble 1996: 59)

(Reble 1996: 61) Jenseits der notwendigen Feststellung, dass »Totalitarismus« als politischer Kampfbegriff, der immer nur als Vorwurf funktioniert, letztlich notwendig inhaltsleer und so analytisch unbrauchbar (vgl. Wippermann 1997) und daher für eine *Didaktik der Moderne* nur vom disziplinengeschichtlichen Gesichtspunkt her von Relevanz und Interesse ist – und letztlich nur eine eventuell etwas „subtilere" antikommunistische Spielart darstellt, wie Giesecke 1967 implizit gegen Litt resümiert (vgl. Giesecke 1968: 278)[219] –, lässt sich dennoch in der konkreten zeitgeschichtlichen Situation ihrer Formulierung das erfrischende Moment rationaler Kühle der littschen Konzeption gegen die gemeinschaftlich-warme Affektorientierung Wilhelms als wohltuende Qualität hervorheben. Vier zentral kennzeichnenden Aspekten des Totalitarismus (vgl. Reble 1996: 62-67) stellt Litt fünf Aspekten von Demokratie (vgl. ebd.: 68-76) gegenüber: Die totalitäre Vervielfachung staatlicher beziehungsweise staatsähnlicher Institutionen (1.) unter harmonistischer Totalität einer zentralen Idee (2.)[220], die ein menschliches Bedürfnis nach »Mitmachen« und »Nachplappern« bedient (3.), führt zu einer „Politisierung aller übrigen Lebens- und Sinnbereiche" (4.)[221]. Dagegen gilt in der Demokratie das Prinzip der Machteingrenzung durch Legalität, Periodizität und Gewaltenteilung (1.), ihr Modus ist Kampf statt Harmonie (2.) bei Achtung der Person (3.). Sinnstiftung erfolgt nicht extern, sondern ist als hoher Anspruch und bleibende Aufgabe an die Einzelnen

219 „Der Antikommunismus blieb in den ganzen 50er Jahren der wesentliche Inhalt der Politischen Bildung, teils in sehr direkter Form, teils sehr viel subtiler, wie es etwa in den antithetischen didaktischen Modellen von Demokratie und Diktatur oder in der Verwendung des abstrakten Totalitarismus-Modells zum Ausdruck kam." (Giesecke 1968: 278)

220 „Eine maximale Harmonie aller wird angenommen, ja vorgegaukelt, vor allem gefordert und abverlangt. Als Basis dafür und zugleich als Mittel dafür wird irgendeine hohe *»Idee«* oder *Heilslehre* als verpflichtend angesehen und in Großformat hingestellt. Man kann es gar nicht streng genug und weit genug fassen: alles Denken und Fühlen, Wünschen und Wollen, Engagement und Hingabe wird darauf eindeutig ausgerichtet und scharf fixiert." (Reble 1996: 63)

221 „[Z]um totalitären Staat gehört die *Politisierung aller übrigen Lebens- und Sinnbereiche,* d. h. *die unmittelbare, mindestens aber die mittelbare, jedenfalls die möglichst straffe Ausrichtung auf die staatlich-politische Sphäre*, die Unterstellung des Gesamtlebens mit allen seinen speziellen Erscheinungen unter die bestimmte politische Lehre und ihre Direktiven. Wirtschaft und Recht, Kunst und Wissenschaft, Technik und Sport, Arbeitsleben und Freizeit werden in gleicher Weise dafür in Anspruch genommen und werden voll dienstbar gemacht, die politische Macht zu profilieren und zu stärken, sie zu stützen und zu »untermauern«." (Reble 1996: 65) Zum problematischen Begriff der »Politisierung« siehe S. 128 oben.

gerichtet (4.). Aus der Offenheit von Demokratie resultiert schließlich ein konstitutives Gefährdetsein. An diesem »Gefährdetsein« lässt sich unter den Bedingungen der zu Litts Zeiten ja realen – und für Reble prägenden – Systemkonkurrenz, die letztlich neben dem Wiederaufbau auch zügige Wiederbewaffnung (die Bundeswehr wird 1955 offiziell gegründet) zur Folge hat, unmittelbar politisch ansetzen. Aber während Litt in einer wirklich ergebnisoffenen, also *politischen* Situation „einmal etwas zuspitzend formuliert, der Kampf sei als »stilbildendes Mittel« der Demokratie anzusehen", bekommt Reble, für den der Marxismus sogar der noch schlimmere »Totalitarismus« ist[222], 1996, als der weltpolitische Konflikt – und mit ihm die DDR – bereits

222 Hier zeigt sich zugleich in Rebles Aneignung gespiegelt auch noch einmal, inwiefern die kritische Auseinandersetzung Litts mit dem Nationalsozialismus zunächst weniger aus originär »demokratischer« Grundüberzeugung erfolgt, denn vor allem zur Besitzstandswahrung der eigenen akademischen »Autonomie« (siehe S. 160 oben): „Was aber dann der Kommunismus in der Sowjetischen Besatzungszone und in der DDR an Geschichtsklitterungen, an bewußten politischen Geschichtsverdrehungen und eindeutig vorgefertigten Vergangenheitsdeutungen politisch-marxistischer Art angerichtet hat – von den täglichen Medienfestlegungen über das Leben und die Unterrichtsbehandlung in den Schulen bis hin zur Geschichtsforschung und der Fixierung ihrer Ansätze und Ergebnisse in den Hochschulen –, das steht den verheerenden Eingriffen und Steuerungen des Nationalsozialismus im Ausmaß und im Raffinement nicht nach; es übertrumpft dessen Methoden sogar noch insofern, als dieses frevelhafte Tun in der Lehre des Kommunismus mit der ebenso anspruchsvollen wie illusionären Bezeichnung »Wissenschaft« versehen wird." (Reble 1996: 44) Wie zentral für Reble diese Kritik ist, wird in der Wiederholung des gleichen Gedankens nur 20 Seiten später deutlich: „Im Extremfall tendiert daher die totalitäre Staats- und Gesellschaftsordnung zum Herausbilden oder Verordnen einer einheitlichen Weltanschauung. Geschichtlich gibt es in dieser Hinsicht allerdings unterschiedliche Grade und Beispiele. So hat es etwa der italienische Faschismus nicht so weit gebracht, wohl aber in kraftvollen Ansätzen und Ämtern der Nationalsozialismus und in kompletter Ausprägung der Marxismus und Leninismus, wie hier nicht breit ausgeführt zu werden braucht [sic!], wie aber doch angedeutet werden soll. Die *Besonderheit des Marxismus* ist dies, daß er seine Lehre *in aller Form als Wissenschaft* ausgibt und sie so in Anspruch nimmt, wie das eben schon Karl Marx selbst getan hat. Das hat den bedeutsamen Effekt, daß dieser politischen Heilslehre eine hochintellektuelle Weihe zugesprochen wird und daß sich viel Scharfsinn für eine hochdifferenzierte Ausarbeitung und Ausweitung, vor allem auch für die tiefdringend-doktrinäre Durchtränkung und die raffinierte Manipulierung aller Wissenschaftsgebiete aufbringen läßt. Es können auch hochabstrakte Scheindiskussionen und Auseinandersetzungen geführt werden, und Marxisten können sich untereinander hochgeistig befehden." (Ebd.: 66) Vielleicht zeigt sich in dieser vermeintlich kompletten Ausprägung allein im Marxismus ja auch nur die wesentliche Ähnlichkeit des Nationalsozialismus mit der Kultur, der er entsprang, und die er darum gar nicht erst »politisieren« musste, um sie in Übereinstimmung zu bringen.

Geschichte, also historisch ist und der Liberalismus als vorläufiger »Sieger« ermittelt, plötzlich Angst vor den Konsequenzen dieses Gedankens für das Bestehende als eben weiterhin Bestreitbares, denn für ihn ungewöhnlich vorsichtig und relativierend kommentiert er Litt hier direkt kritisch: „Darüber muss freilich noch genauer nachgedacht werden. Diese These sei jedoch hier zunächst einmal herausfordernd hingestellt." (Ebd.: 69) Für Klafki hingegen ist es durchaus „auffällig, daß sich Litt zwar der Sache nach – wenngleich in sehr selektiver Weise –, aber nirgends explizit auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als die fundamentale Rechtfertigung und »Rahmenordnung« unserer Demokratie bezieht." (Klafki 1982: 371) Lieber wendet Reble aber mit Litt – in einem geradezu rousseauschen Selbstverdacht[223] – den Kampf ins Innere des »Demokraten« als auf die gesellschaftlichen Verhältnisse: „Der in der Demokratie Lebende muß persönlich für das Gesamtleben geöffnet sein. […] *Nicht zuletzt muß er aber kritische Wachsamkeit und Verdachtsmomente auf sich selbst richten!* Er ist in dauernder Gefahr, sich selbst für zu gut zu halten und »auszuklammern«, reduziert überdies den Staat gern auf die offiziellen Einrichtungen und Aktionen." (Reble 1996: 74) Auch kann Reble »seinen« Litt sich nur erklären, indem er diesem unterstellt, „natürlich [sic!] die liberalen und demokratischen Ursprünge in der deutschen Geschichte beiseite" (ebd.: 75) geschoben zu haben – »Ursprünge«, die es, was Litt selbst wusste, faktisch leider allenfalls im Sinne der halluzinatorischen Wunscherfüllung im Traum gibt, vgl. Freud [1915 (1917)] 2005[11] [1992] –, wenn Litt „in den fünfziger Jahren für die junge westdeutsche Demokratie, die zudem 1945 (wie im Deutschen Reich 1918) aus einer nationalen Katastrophe geboren war und von außen aufgezwungen erscheinen konnte, […] Gefahren" (Reble 1996: 75) sah.[224]

223 Vgl. in einer gegenwärtigen Variante etwa: „Aber nicht nur Aristoteles, auch Jean-Jaques Rousseau favorisierte die Idee eines partizipierenden und vom Gemeinsinn geprägten Bürgers. Dabei schätzt ein echter Bürger das Wohl des Gemeinwesens höher ein als die eigenen Interessen. […] Diese dem Bürger unter Umständen Entsagung zumutende Sichtweise verdient den Namen *Republikanismus*." (Detjen 2011: 126)

224 Und zwar vor allem folgende drei: „[E]*rstens den damals weitverbreiteten »Ohne-mich-Standpunkt«*, der eine starke Selbsttäuschung enthielt und weder sittlich noch politisch zu rechtfertigen war, *zweitens* die schon in der deutschen Vergangenheit hervorgetretenen Untugenden der *Selbstgerechtigkeit und der Unduldsamkeit* in der politischen Auseinandersetzung, *drittens* die in manchen Kreisen übliche *Überkritik am demokratischen Staat*, die statt der angebrachten kritischen Wachsamkeit direkt einer *Selbstzerfleischung der demokratischen Grundordnung* gleichkommt." (Reble 1996: 75)

Fazit

Es spricht einiges dafür, dass in der distanzierten Nachbetrachtung der empirische Niederschlag der Kontroverse zwischen Litt und Wilhelm in der Wirklichkeit sich faktisch innerhalb des postnazistischen Kontinuums eines genuin modernen Paradigmas bewegt, das sie daher auch nicht zu überwinden mag (aber auch gar nicht beansprucht): „Politischer Unterricht im Kalten Krieg ist Gemeinschaftserziehung plus abstrakte Institutionenkunde und immer ist er strikt apologetisch und selbstverständlich antikommunistisch orientiert." (Eierdanz 2012: 19) Gleichzeitig ist es trivial – „Die »*Idee«* blamierte sich immer, soweit sie von dem »*Interesse«* unterschieden war." (Marx & Engels [1845] 1956 ff. [1962]: 85) – festzustellen, dass sich, zumindest bei Litt, »eigentlich« auch begründbare Lesarten anbieten, im Sinne einer *Didaktik der Moderne* über den gesellschaftlichen Status quo hinauszugehen. Dieses unauflöslichen Grundkonfliktes zwischen »Idee« und »Wirklichkeit« muss sich wie der hier gewählte Zugang jede »Relektüre« zwingend bewusst sein, um nicht im bloßen Verweis auf ihn, da er eben ein immanenter ist, sich bereits für »kritisch« zu halten (siehe S. 159 oben). Methodisch entscheidend ist daher, immer anzugeben, worin denn nun konkret jene Nichtidentität besteht, aus deren Aufspreizung der konventionellen Eindimensionalität dann erst so etwas wie ein utopischer Überhang entstehen kann, was auch die relativ ausführliche Behandlung im Rahmen des Argumentationsganges der hier vorgelegten Abhandlung rechtfertigen soll.

Meint Reble nun, „[m]an würde es sich […] gar zu einfach machen, wenn man dieses Bemühen bloß als Mitschwimmen auf der damaligen Welle des Antimarxismus oder des »Kalten Krieges« bewerten würde" (Reble 1996: 21), so räumt er immerhin ein, dass es also *nicht nur*, aber durchaus *auch* das Moment eines »Mitschwimmens« auf der Welle des Antikommunismus im Kalten Krieg bei Litt beziehungsweise seiner Rezeption gibt. Zugleich wird jedoch auch deutlich, dass es über opportunistische hinaus intrinsische Motive beziehungsweise inhaltliche Gründe gegeben haben wird, die gegen eine Verkürzung ausschließlich auf dieses Moment (siehe S. 192 oben) anzuführen sind. Wenn auch infrage steht, dass Litt „seine eigene Konzeption […] ausdrücklich an den Gegebenheiten der pluralistischen Demokratie" (Detjen 2014a: 63) orientiert, zumindest nicht im Sinne eines Postulats ihrer unmittelbaren Verwirklichung in der gesellschaftlichen Ordnung der Bundesrepublik (vgl. Litt [1923] 1970: 56, siehe S. 176 oben; vgl. Klafki 1982: 371, siehe S. 195 oben), so kommt dennoch „als maßgebliches Ziel der poli-

tischen Bildung die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit“ (Detjen 2014a: 63) der littschen Konzeption eine bleibende Aktualität zu: „Er sucht infolgedessen jetzt auch mit Vorliebe die extremen Gefahrenbereiche auf und stellt sie der Umwelt vor Augen. Das fordert ihn zur gründlichen Behandlung neuer Themenkomplexe heraus.“ (Reble 1996: 21)

Mit »Urteilsfähigkeit« als zentraler Zieldimension Politischer Bildung (siehe S. 503 ff. unten) einher geht auch das fachdidaktische Prinzip des »Konflikt«-Ansatzes, als dessen Vorläufer Klafki Litts Konzeption betrachtet: „Mit der Forderung, das Zentrum der *politische*[n] [sic] *Selbsterziehung des deutschen Volkes* (1954), bei der die erwachsene Generation in Deutschland im Prinzip in der gleichen Lage wie die Nachwachsenden sei, müsse die Absage an alle politischen Einheitsprogramme, der Verzicht auf harmonistische Leitvorstellungen (z. B. auch auf die Partnerschaftstheorie Oetingers/ Wilhelms), die Anerkennung des Konflikts – als Grundbedingung eines demokratischen Systems und zugleich als des positiven Ausdrucks menschlicher Entscheidungsfreiheit und Kreativität – sein, ist Litt der Vorläufer des späteren Konfliktansatzes in der Theorie der politischen Bildung geworden“ (Klafki [1979] 1991[2]: 253 f.)[225], der – wie Sander, der ebenfalls „erste Ansätze einer konfliktorientierten Didaktik“ (Sander 2014: 58) bei Litt erkennt, sofort einschränkt – aber „erst durch Hermann Giesecke in den 1960er Jahren systematisch entwickelt werden sollte“ (ebd.: 58), dennoch besteht hier zumindest ein unbestreitbarer, wenn auch nicht ungebrochener, »problemgeschichtlicher Zusammenhang«: „Innerhalb der pädagogisch-politischen Theorieentwicklung der Bundesrepublik war Litt der erste Autor, der den

225 „Die Grenze seines Ansatzes liegt auch hier darin, daß er die Auseinandersetzungen im politischen Bereich immer nur als Konflikte zwischen politischen Ordnungs*vorstellungen* begreift, diese aber nicht auf ihre Grundlagen in realen gesellschaftlichen Interessen befragt und daher die jeweils überholbaren Konfliktlösungen und »Kompromisse« nicht auf ihren Zusammenhang mit gesellschaftlichen, nicht zuletzt ökonomisch bedingten Herrschaftsverhältnissen und Einflußmöglichkeiten zurückverfolgt. Dies dürfte auch der Hauptgrund dafür sein, daß in Litts letzten politisch-pädagogischen Schriften zwar die undemokratisch-diktatorischen Tendenzen der sogenannten sozialistischen Staaten Osteuropas und ihrer Erziehungssysteme mit Recht scharfer Kritik unterzogen werden, daß aber eine differenzierte Auseinandersetzung mit sozialistischen Staats- und Erziehungstheorien durch die Gegenüberstellung »freier« und »unfreier« Staaten ersetzt wird und eine kritische Analyse der realen ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Verhältnisse in sozialistischen und in nicht-sozialistischen Systemen fehlt.“ (Klafki [1979] 1991[2]: 254; siehe Anm. 185, 214, 216 oben; auch Schmiederer, S. 180 oben)

Konflikt als Grundprinzip ins Zentrum eines Konzepts politischer Bildung stellte.“ (Klafki 1982: 370)[226] Vor diesem Hintergrund darf mit Klafki zusammenfassend festgehalten und muss als Auftrag für den weiteren Argumentationsgang angenommen werden, dass Litt „die Entwicklung von exakter Naturwissenschaft, Technik und industrieller Arbeitswelt […] als historische Hervorbringung des Menschen gedeutet“ hat, aber „nirgends die gesellschaftlichen Motive, Interessen, Zusammenhänge analysiert, die die treibenden Kräfte dieser Entwicklung waren oder sind. […] Bildungstheorie und Didaktik mußten bzw. müssen hier über Litt hinausgehen; innerhalb des damit angedeuteten Rahmens erhalten seine Argumentationen erst ihren angemessenen Stellenwert.“ (Klafki [1979] 1991[2]: 256) Insofern wirkt also sein „wissenschaftliches Werk […] in der gegenwärtigen [1979 beziehungsweise 1991, S.R.] Richtung der »kritischen Erziehungswissenschaft«, die den geisteswissenschaftlichen Ansatz in veränderter Form integriert, zumindest indirekt nach.“ (Ebd.: 257)

226 „Insofern besteht ein problemgeschichtlicher Zusammenhang der Littschen Theorie mit neueren Positionen, wie sie etwa von K. Chr. Lingelbach, R. Schmiederer, H. Giesecke, W. Hilligen, O. Negt u. a. seit Mitte der 60er Jahre vertreten wurden bzw. werden, wie nachhaltig manche der genannten Autoren sich im übrigen auch von Litts Gesamtposition distanzieren mögen.“ (Klafki 1982: 370) Auch wenn es, wie nun schon wiederholt dargestellt wurde, weshalb Sanders Einschränkung nicht unberechtigt erfolgt, durchaus bezeichnend ist, „daß Litt den Kampf, der in einer Demokratie um unterschiedliche politische Konzepte ausgetragen wird, meistens als »*Meinungsstreit*« oder als Kampf um »*Ordnungsvorstellungen*« [siehe Anm. 225 oben, S.R.] bezeichnet nicht aber als *Interessenkampf*. Genau an der eben kritisch bezeichneten Grenze der politischen Konflikttheorie Litts setzten seit der Mitte der 60er Jahre jene neueren Konzepte der politischen Bildung und ihrer Didaktik an, die als das Charakteristikum der Politik ebenfalls den Konflikt, nun aber als *Konflikt gesellschaftlicher Interessengruppen im Kampf um die politische Macht*, ansehen. […] Litt beschwört die Möglichkeit herauf, daß die Härte gesellschaftlicher Interessengegensätze, die sich innerhalb des staatlichen Regelungsrahmens abspielen, und das vielfach nachweisbare Herrschafts- und Machtelement gesellschaftlicher Positionen – vor allem aufgrund wirtschaftlicher Besitzpositionen – verharmlost oder gar bewußt oder unbewußt verschleiert werden. […] Auch hier war es notwendig, daß spätere Konzepte der politischen Bildung über Litt weit hinaus zu einer realistisch-kritischen Analyse innerstaatlicher gesellschaftlicher Konflikte vorstießen.“ (Ebd.: 371)

Die 1960er Jahre

Doch ist jene »kritische Erziehungswissenschaft« ihrem Wesen nach notwendig nur eine gesellschaftliche Nische, denn zu den tatsächlichen „gesellschaftlichen Motive[n], Interessen, Zusammenhänge[n]“ der Bundesrepublik der 1960er Jahre gehört es zwingend, dass, nach den in internationaler Verantwortung beziehungsweise durch die Vereinigten Staaten geführten *Nürnberger Prozessen* der unmittelbaren Nachkriegszeit gegen die »Hauptkriegsverbrecher«, praktisch erst rund zwanzig Jahre nach der in der ungewollten Befreiung begründeten Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland – das heißt also auch: erst *nach* dem in 1961 in *Jerusalem* geführten Prozess gegen Adolf Eichmann, was alle völkerrechtlichen Bedenken vor dem Hintergrund mangelnder Verfolgungsbereitschaft in der postfaschistischen Tätergesellschaft politisch suspendiert – eine juristische Aufarbeitung der Systematik des genozidalen Zivilisationsbruches im Rahmen der Frankfurter Auschwitzprozesse stattfindet.[227] Nach dem Ende des ersten, von einiger öffentlicher Resonanz begleiteten Prozesses[228], schreibt Arendt 1966 in ihrem als Einleitung zur amerikanischen Ausgabe von Bernd Naumanns *Auschwitz* (Naumann 1966, dt. Ausgabe: 1965) verfassten letzten Text über den Nationalsozialismus (vgl. Arendt [1989] 2014[2]: [175]) über „die Verhältnisse der Adenauer-Ära“, der auch deshalb hier ausführlich zitiert werden soll, weil sich in ihm das ganze Elend des letztlich scheiternden Versuchs einer zivilisierenden Neubegründung der Bundesrepublik zeigt, aber auch ein wenig Trost finden lässt als seltenes Beispiel für das Aufscheinen der in »Deutschland« immer nur kurz und durch einzelne Persönlichkeiten, wie hier in der Person Fritz Bauers, vertretenen republikanischen, vielleicht sogar überhaupt nur humanen Tradition: „Es ist ein offenes Geheimnis, daß die westdeutschen Verwaltungsbehörden auf allen Ebenen mit ehemaligen

227 Diesem voran geht der Ulmer Einsatzgruppen-Prozess (1957/58), in dessen Verlauf und Ergebnis die politische Notwendigkeit zur unmittelbar darauf zum 1. Dezember 1958 erfolgenden Gründung einer *Zentralen Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen* offenbar wird. (Vgl. Behrmann [2006a] 2009: 162; Die Landesjustizverwaltungen 1958)

228 Insgesamt kommt es schließlich zu sechs Auschwitzprozessen. (Siehe die Website des Fritz Bauer Institutes) „Im Gegensatz zum ersten Prozeß wurde über den zweiten in der Presse derart wenig berichtet, daß es einiger »Nachforschungen« bedurfte, um festzustellen, ob er überhaupt stattgefunden hatte. Oder wie es die Staatsanwaltschaft in Frankfurt ausgedrückt hat: »*Die Mehrheit des deutschen Volkes will heute keine Prozesse gegen NS-Gewaltverbrecher mehr führen*«.“ (Arendt [1966] 2014[2] [1989]: 99)

Nazis durchsetzt sind." (Arendt [1966] 2014[2] [1989]: 111) Das gesellschaftliche Klima – jenseits aller institutionell veröffentlichten Bezeugungen eines Bekenntnisses demokratischer Kultur, deren rein instrumenteller Gehalt sich darin offenbart – „[g]enau diese[r] Art öffentliche[r] Meinung, die alles durchdringen kann und doch nur selten zur Sprache gebracht wird, enthüllte der Frankfurter Prozeß in ihrer wirklichen Stärke und ganzen Tragweite. Sie kam offen zum Ausdruck im Verhalten der Angeklagten – in ihrer lachenden und grinsenden Unverschämtheit gegenüber der Staatsanwaltschaft und gegenüber den Zeugen, in ihrer mangelhaften Achtung des Gerichts, in den »verachtungsvollen und bedrohlichen« Blicken, die sie dem Publikum in den seltenen Augenblicken, in denen Laute des Entsetzens hörbar wurden, zuwarfen. […] Es lag natürlich an diesem öffentlichen Meinungsklima, daß die Angeklagten jahrelang ein normales Leben unter ihrem eigenen Namen führen konnten, ehe sie angeklagt wurden. Wie Boger, der Schlimmste unter ihnen – der Lagerexperte für »verschärfte Verhöre« mit Hilfe der »Boger-Schaukel«, seiner »Sprech-« oder »Schreibmaschine« – bemerkte, hatten diese Jahre »gezeigt, daß die Deutschen zusammenhielten, denn sie kannten mich alle«. Die meisten von ihnen lebten friedlich dahin, wenn sie nicht das Pech hatten, von einem Überlebenden erkannt und entweder beim Internationalen Auschwitz-Komitee in Wien angezeigt zu werden oder bei der Zentralen Stelle zur Verfolgung nationalsozialistischer Gewaltverbrechen in der Bundesrepublik, die Ende 1958 mit der Sammlung von Material für Verfahren gegen Nazi-Verbrecher vor verschiedenen Gerichten begonnen hatte. Doch selbst dieser Umstand bedeutete kein allzu großes Risiko, denn die Landesjustizverwaltungen zeichneten sich – mit der Ausnahme von Frankfurt, wo Dr. Fritz Bauer, ein deutscher Jude, Generalstaatsanwalt war – bei der Verfolgung der Verbrechen nicht gerade durch Eifer aus, und deutsche Zeugen verweigerten hartnäckig ihre Mitwirkung. […] Für die Verteidigung stellt die Entscheidung des höchsten deutschen Gerichts jedenfalls nichts anderes als »*gegenwärtige* Rechtsauffassung« dar, und es besteht kaum ein Zweifel daran, daß sich diese Anwälte damit in Übereinstimmung befinden mit »der Mehrheit des deutschen Volkes« – und vielleicht auch mit ihren Kollegen in der Juristenschaft." (Ebd.: 101 f., 123 f.) Dies ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert, denn „Tatsache war, daß die meisten dieser Fälle selbst von einem Nazi- oder einem SS-Gericht hätten verfolgt werden können, auch wenn dies nicht oft vorkam." (Ebd.: 126) Die also auch nach den im Nationalsozialismus geltenden Maßstäben verbrecherische Brutalität der Angeklagten macht einerseits die zum Teil unverhohlene Solidarität der

»Volksgemeinschaft« noch weniger verständlich und lässt das nach Arendt in diesem Zusammenhang „ansonsten ziemlich haltlose Argument“ (ebd.: 125) der These von der „»Kontinuität in der Identität« des deutschen Staates vom Bismarck-Reich bis zur Bonner Regierung“ (ebd.: 122) doch an Plausibilität gewinnen[229], sie führt andererseits aber auch zu einer verzerrten Wahrnehmung im Verständnis des für die zivilisatorische Immanenz der Barbarei gerade darin historisch beispiellosen leidenschaftslos-rationalen Funktionszusammenhanges des Lagersystems, das geradezu von einer abstrusen Verdopplung der Gesellschaft gekennzeichnet war, durch welche die bürokratische Herrschaft ihr »Monopol aufs Sterbenmachen«[230] bis zuletzt durchsetzte. In der Auseinandersetzung mit den Tagebuchaufzeichnungen des 1944 in Auschwitz ermordeten Journalisten Philip Mechanicus ([(1942-1944) 1964] 1993) über seine Internierung im deutschen »Polizeilichen Judendurchgangslager Westerbork« zeigt sich Eike Geisel jene nahezu vollständige Abbildung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Lagersystem totaler Herrschaft: „Innerhalb kurzer Zeit bildete das Lager wie in einem Zerrspiegel die Gesellschaft außerhalb des Lagers ab. Von den Industriebetrieben bis zum Theatersaal, vom Kindergarten bis zu den Strafbaracken war alles auf groteske Weise der normalen Gesellschaft nachgebildet; es gab Privilegierte und Benachteiligte, Eigenheime und Massenunterkünfte, Sportclubs, Schule, ein »Café Westerbork« und Seniorentreffs. […] Das Krankenhaus des Lagers gehörte zu den besten medizinischen Einrichtungen in Holland. Es sollte möglichst jeder gesund auf Transport gehen.“ (Vgl. Geisel [1993a] 2015: 382 f., Zitat: 382)

229 „Liegt es nicht auf der Hand, daß das ganze Gerede über »Vergangenheitsbewältigung« nur hohle Rhetorik bleibt, solange die Regierung nicht vollständig anerkennt, daß ihre Vorgängerin in jeder Hinsicht verbrecherisch war. Stattdessen, so stellte sich in Frankfurt heraus, war eine Entscheidung über die Rechtswidrigkeit des infamen Kommissar-Befehls – auf dessen Grundlage unzählige russische Gefangene bei der Ankunft in Auschwitz umgebracht wurden – »vom Bundesgerichtshof noch nicht ergangen«, obwohl dasselbe Gericht die Rechtswidrigkeit der Judenvernichtung »unter Berufung auf das Naturrecht« festgestellt hat, eine Lösung, die, unabhängig von den hier angestellten Überlegungen, auch nicht befriedigend ist.“ (Arendt [1966] 2014[2] [1989]: 123)

230 „Von großer Bedeutung für die Entwicklung der Gesellschaft im Konzentrationslager war der neue Typus der Lagerverwaltung. Die frühere Grausamkeit der SA-Einheiten, die sich austoben und nach Belieben töten konnten, wurde nun ersetzt durch eine regulierte Todesrate und eine präzise organisierte Folter, bei der es nicht so sehr darauf ankam, den Tod sofort herbeizuführen, als das Opfer in einen permanenten Zustand des Sterbens zu versetzen.“ (Arendt [1950] 2014[2] [1989]: 20 f.)

Bereits 1964, also zwei Jahre vor ihrem Beitrag über den Auschwitzprozess, urteilt Hannah Arendt im anlässlich der heftigen Reaktionen, die ihr Bericht über den Eichmann-Prozess hervorgerufen hat (siehe S. 252, 488, Anm. 589 unten), geführten Gespräch mit Thilo Koch: „Politisch, scheint mir, wird das deutsche Volk berechtigt sein, diese furchtbare Vergangenheit für bewältigt zu erklären, wenn es die Mörder, die immer noch unter ihm unbehelligt leben, abgeurteilt und alle wirklich Belasteten aus den Positionen des öffentlichen, nicht des privaten und des Geschäftslebens entfernt hat. Wenn das nicht geschieht, wird die Vergangenheit trotz allen Geredes unbewältigt bleiben – oder man wird warten müssen, bis wir alle tot sind." (Arendt [1964] 1976: 42 f.) – Und genau dieses Warten hat es faktisch auch gebraucht, denn tatsächlich dauert es noch 66 Jahre (!), bis dem Landgericht München II im Prozess gegen John Demjanjuk, einem Trawniki, ausgerechnet einer »nichtdeutschen« kriegsgefangenen »Hilfskraft« also, erstmals – und zunächst nicht rechtskräftig[231], weil der Angeklagte verstarb, bevor über die Revision entschieden wurde – die bloße Tätigkeit im Vernichtungslager als hinreichende Verstrickung für eine Verurteilung auch ohne konkreten Tatnachweis und gegen die Behauptung vom »Befehlsnotstand« zugrunde legte: „Den Trawniki-Männern war bewusst, dass die Menschen alleine deshalb umgebracht wurden, weil sie Juden waren, dass die massenhafte Tötung unbewaffneter Männer und Frauen, von Greisen und Kindern, gleich wo sie herkamen, durch kein Gesetz gerechtfertigt war, und auch nicht alleine deshalb gerechtfertigt und daher verbindlich sein konnte, weil es ihnen von den SS- und Polizeileuten im Lager befohlen wurde, oder weil diese wiederum ihre Befehle von höheren Dienststellen des Deutschen Reichs bekamen." (LG München II 12. Mai 2011: 247)

Das „pädagogische Come-back der Soziologie"[232]

In solch einem gesellschaftlichen Klima nimmt es nicht Wunder, dass der in Theodor Litts Konzeption Politischer Bildung eigentlich genuin aus der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus gewonnene Ansatz gewissermaßen gegenwarts- und zukunftsbezogen in der postnazistischen Integrationsideologie des Antikommunismus (siehe insbesondere S. 190 ff. oben)

231 Erst 2016 bestätigt der BGH diese Rechtsauffassung durch Beschluss vom 20. September 2016 über die Revision im Fall des SS-Mannes Oskar Gröning. (Vgl. Bundesgerichtshof 2016)

232 Behrmann [2006a] 2009: 168.

weiter an Resonanz gewinnt. Im Wesentlichen auf die Gegenstandsbestimmung und Zieldimension bezogen handelt es sich, wie gesagt (siehe S. 118 oben), auch bei Litt noch eher um einen Ansatz politischer Pädagogik, „[e]ine sozialwissenschaftlich fundierte Didaktik der politischen Bildung gab es noch nicht; dies änderte sich erst mit der »didaktischen Wende« in den 1960er Jahren." (Sander 2014: 58; siehe S. 216 ff. unten) Dabei ist das Verhältnis in der Herausbildung von Fachdidaktik und fachwissenschaftlicher Bezugsdisziplin durchaus reziprok, denn auch die moderne Sozialwissenschaft ist zunächst noch gar nicht etabliert, es bedarf einer spezifischen Konstellation zu ihrer akademischen Institutionalisierung: „Das Fach hat sich nicht in einem innerwissenschaftlichen Prozeß der Ausdifferenzierung von Fachgebieten und -disziplinen ausgebildet. Vielmehr wurde es den Universitäten in politisch-pädagogischer Absicht mit sanfter Regierungsgewalt aufgedrängt." (Behrmann [1998] 2009: 48) Gegen die Widerstände der klassisch fürs (Staatlich-) Politische zuständigen Disziplinen etwa, „d. h. der Staatsphilosophie, des Staatsrechts und der Historie", wird »Politikwissenschaft« überhaupt erst „mit Unterstützung der Besatzungsmächte […] Universitätsfach". (Vgl. Behrmann [2006] 2009: 78, Zitat: ebd.)[233] Einen ent-

233 „Am 10. September des Jahres 1949 versammelten sich auf dem im Odenwald gelegenen Jagdschloß Waldleiningen Hochschullehrer aus allen Teilen der Bundesrepublik, mit Hochschulangelegenheiten betraute Beamte aus den Landesministerien für Kultus und Justiz, sachkundige amerikanische, deutsche sowie französische Wissenschaftler und einige Vertreter der noch amtierenden westlichen Militärregierungen, um »Über die Einführung der politischen Wissenschaften an deutschen Universitäten und Hochschulen« zu beraten. […] Sie folgten, schrieben Stein und Zinn, einer Anregung der amerikanischen Militärregierung. Amerikanische Sachverständige hätten den Universitäten und Ministerien Vorschläge zur allgemeinen politischen Erziehung und Bildung der akademischen Jugend unterbreitet. Diese hätten empfohlen, die »Politik als Wissenschaft«, insbesondere Lehrveranstaltungen zu den internationalen Beziehungen, zum vergleichenden ausländischen Verfassungsrecht, zur Staatenkunde und zu den modernen politischen Theorien, in den Lehrstoff der Hochschulen aufzunehmen. […] Als die Waldleininger Konferenz einberufen wurde, gab es Länder, Besatzungsregierungen und einen Parlamentarischen Rat, der über eine »provisorische« Verfassung beriet, aber keinen Staat, geschweige denn eine sozial und politisch strukturierte westdeutsche Gesellschaft. Wovon sollte, da vieles im Fluß, unbestimmt und ungewiß war, eine empirische Politikwissenschaft handeln? Politische Zeitgeschichte, Institutionen- und Ordnungslehre der Demokratie, Ideengeschichte, historische und systematische Klärung von Grundbegriffen, Parteiengeschichte und ein wenig Parteiensoziologie, Kommentierung der aktuellen Politik – viel mehr enthielt der Themenkanon des neuen Fachs zunächst nicht. […] Je mehr sich das Provisorium Bundesrepublik in ein stabiles Staatswesen und dessen Bevölkerung in eine durch die neuen sozialen, wirt-

scheidenden Anteil an der »Versozialwissenschaftlichung« der Didaktik schreibt Behrmann (vgl. Behrmann [2006a] 2009) dabei der Gründung von Fachperiodika zu.[234] Diese »amerikanische Geburtshilfe« geht aus von der Überlegung, dass „[d]ie Sozialwissenschaften […] unmittelbar zur politischen Bildung der zukünftigen Führungsschicht, mittelbar, insbesondere über die Medien und die Schulbildung, zur »Reorientation« der gesamten Gesellschaft beitragen [sollen]." (Vgl. Behrmann [2006] 2009: 92-94, Zitat: 93) In den USA wird schließlich bereits unter dem Eindruck des »Sputnik Schocks« mit dem »National Defense Education Act« 1958 eine unmittelbare Verbindung von „Erziehung mit nationaler Verteidigung" hergestellt, die die notwendigen monetären Voraussetzungen für den Ausbau der »Social Studies« schafft. (Vgl. Holtmann [1972] 1976[2]: 15, Zitat: ebd.) Auch in der Bundesrepublik vermag erst die Verlötung von „ökonomische[r] Konkurrenzfähigkeit und soziale[r] Chancengleichheit" in der Bildungspolitik der ersten »Großen Koalition« (vgl. Mambour 2014: 92, Zitat: ebd.) ein weiteres politisches Beispiel für das durchgängige Muster »deutscher« Sozialdemokratie zu liefern, die für das Linsengericht der symbolischen Anerkennung einer übergangsweise zugelassenen Teilhabe an der Regierungsverantwortung immer wieder statt legitimer Interessenvertretung – »Chancengleichheit« verändert nur die Distribution ungleicher Lebenschancen, hebt diese Ungleichheit selbst aber nicht auf – nur die in der bestehenden Ordnung ohnehin überfälligen Entscheidungen im Sinne einer nachholenden Moderni-

---

schaftlichen und politischen Bedingungen geprägte Gesellschaft verwandelten, desto brüchiger wurde jedoch das Band der Integrationswissenschaft." (Behrmann [1998] 2009: 43, 66)

234 „So ist selbst vielen Fachleuten nicht bewusst, dass bereits in der Mitte der 50er Jahre […] mit *Aus Politik und Zeitgeschichte* und *Gesellschaft Staat Erziehung* zwei Periodika gegründet wurden, die zusammen mit der 1966 zu einer Fachzeitschrift für die politische Bildung umgewandelten *„Gegenwartskunde"* entscheidenden Anteil an der Institutionalisierung und Neuorientierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik hatten. […] 1956, also ein Jahr nach dem Start der APuZ, kamen gleichzeitig *Gesellschaft Staat Erziehung* als Zeitschrift für politische Bildung und Erziehung und *Freiheit und Verantwortung* als Zeitschrift für Gemeinschaftskunde und politische Bildung auf den Markt. […] Sozialwissenschaftliche Bildung wurde zu einem Bestandteil der Allgemeinbildung. All das wäre nicht möglich gewesen, wenn sich die Sozialwissenschaften zuvor nicht selbst neu formiert, neu orientiert, Bildungsproblemen zugewandt und ein neues Bildungsverständnis entwickelt hätten. Das ist an verschiedenen Orten, vor allem aber in dem 1956 erstmals erschienen Leitmedium *Gesellschaft Staat Erziehung* geschehen, das später mit der *Gegenwartskunde* verbunden wurde, also in *Gesellschaft Wirtschaft Politik* weitergeführt wird." (Behrmann [2006a] 2009: 157, 171, 176)

sierung gegen anachronistische Widerstände durchsetzt, hier also eine für die Reproduktion einer auch als Dividende des Zivilisationsbruchs (siehe S. 144 oben) weit fortgeschrittenen Industriegesellschaft funktionale »Bildungsreform«:[235] „Die Lehrerbildung wurde […] zum stärksten Motor der Bildungsexpansion im Hochschulbereich, auch zum stärksten Motor der Expansion der hier interessierenden Fächer. […] Die Ausweitung, Verwissenschaftlichung und fachliche Organisation der gesamten Lehrerausbildung hatten zur Folge, dass das wissenschaftliche Personal der Erziehungswissenschaft und der zunehmend in die Lehrerbildung einbezogenen Sozialwissenschaften beträchtlich vermehrt wurde. Erst mit diesem Ausbau wurden die Erziehungswissenschaft, die Soziologie und die Politikwissenschaft zu Disziplinen, die wie ältere Fachwissenschaften an fast allen Universitäten, Technischen und Pädagogischen Hochschulen mit zumindest einer, oft aber auch bald mehreren Professuren vertreten waren.“ (Vgl. Behrmann [2006] 2009: 82-91, Zitat: 85, 87) Dieses „pädagogische Come-back der Soziologie“ (vgl. Behrmann [2006a] 2009: 168)[236], als der Umstand ihrer untrennbar mit

235 Die für solche Projekte notwendige öffentliche Resonanz wird in diesem Fall dabei dem Befund einer »*deutschen« Bildungskatastrophe* (Picht 1964) sowie Dahrendorfs Plädoyer *Bildung ist Bürgerrecht* (Dahrendorf 1965) zugeschrieben. Auch wenn es der Normalfall von »Politik« ist, sich Mehrheiten auch bei anderen besorgen zu müssen, die das nur insofern gemeinsame Ziel wiederum aus Gründen verfolgen, die einer/einem selbst fremd sind, so ist sich dieser Umstand dennoch immer wieder bewusst zu machen, um sich eben nicht über die eigene Wirkmächtigkeit zu täuschen und von der »Verwandlung« des Ergebnisses in der Wirklichkeit in etwas völlig Anderes, mitunter Gegenteiliges überraschen zu lassen: „Die Reformideologie und -programmatik der frühen siebziger Jahre verbindet nur wenig mit Reformvorstellungen aus der frühen Nachkriegszeit, die vermeintlich – oder tatsächlich – wegen »restaurativer« Entwicklungen nicht zur Geltung gekommen sind. Sie ist aber auch nicht schon auf den Schreibtischen und in den Diskussionsforen jener Sozialwissenschaftler entstanden, die in »emanzipatorischer« Absicht »kritische« Gesellschafts-, Kultur- und Wissenschaftstheorien formuliert oder reformuliert haben. Denn politische und pädagogische »Hintergrundsideologien«, programmatische Leitvorstellungen, »Policies« und Unterrichtsprogramme besitzen eine je eigene Logik und Pragmatik. Als Ergebnisse kollektiver Meinungsbildung oder politisch-administrativer Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse lassen sie sich auch bei ideeller Übereinstimmung nicht unmittelbar auf Theorien und Theoriediskurse zurückführen.“ (Behrmann [2006] 2009: 110) Das gilt selbstverständlich auch für die hier vorgenommene Engführung.

236 „Der 1960 als Alternative zum ersten Staatsexamen für das gymnasiale Lehramt eingeführte Studienabschluss Magister Artium (M.A.) ermöglichte nahezu allen Universitäten sowie den ihnen gleichgestellten Technischen Hochschulen, beim Ausbau der Lehramtsstudiengänge zumindest einen M.A. mit Soziologie und Politikwissenschaft als Hauptfächern einzurichten.“ (Behrmann [2006] 2009: 88)

ihrem Dienstleistungscharakter für die Lehrer_innenbildung verbundenen akademischen Institutionalisierung, scheint dabei das hinter der Verdrängung im fachwissenschaftlichen Ressentiment gegenüber der Fachdidaktik hervorbrechende Verdrängte der modernen Sozialwissenschaften zu sein. Mit der bis in die 1960er Jahre dauernden Etablierung eines eigenen Unterrichtsfaches (siehe S. 142 oben)[237] wird tatsächlich, wenn auch vielleicht in einem etwas anderen Sinn, als ihr Sander zuschreibt, „eine wesentliche Voraussetzung für die später einsetzende wissenschaftliche Grundlegung und Professionalisierung des Unterrichts der politischen Bildung" (Sander 2014: 54) geschaffen: „Indem ein politisches Selbstverständnis, das […] erst nach 1945 Gemeingut geworden war, kontrafaktisch auf die Disziplingeschichte projiziert wurde, konnten sich beide Fächer [Politikwissenschaft und Soziologie, S.R.] von ihrer politisch keineswegs unproblematischen Vorgeschichte emanzipieren und als zur politischen Bildung berufene Demokratiewissenschaften darstellen." (Behrmann [1998] 2009: 69 f.)[238]

So kommt es eben nicht nur zum – Arendt würde das sicher anders sehen, für sie ist der „Glatzgreis mit Knopfaugen", wie Günther Anders ihn 1958 nennt (vgl. Neumann 2001: 109), bloß „Halbjude und einer der widerlichsten Menschen, die ich kenne" (Arendt [Montag, 18. April 1966, Chicago] 2001[2]

237 „[D]ie Saarbrücker Rahmenvereinbarung und die im Sommer 1962 von der KMK beschlossenen Richtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien […] [haben] entscheidenden Anteil an der bundesweiten Etablierung der Sozialkunde als einem neuen Schulfach, das nach den Richtlinien »in die Ordnung des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens« einführen, »Kräftegruppen und Spannungsfelder und Bedingungen der gesellschaftlichen Neuordnungen« aufzeigen sollte, der sachlichen und fachlichen Eingrenzung der »Domäne« politischer Bildung auf die Unterrichtsfächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde, der Veränderung der Zielrichtung und Inhalte der schulischen politischen Bildung. […] Die von der KMK […] beschlossenen Richtlinien zur »Gemeinschaftskunde« markieren die Scheidelinie zwischen den beiden Hauptphasen deutscher Bildungsgeschichte im 20. Jahrhundert." (Behrmann [2006a] 2009: 159 f., 176)

238 Nicht nur Sanders Verständnis der Disziplinengeschichte als »Erfolgsgeschichte«, sondern auch das von »Wissenschaftlichkeit« und »Professionalisierung« kann dabei durchaus jenem – also nicht mehr ganz so – „neuen Selbstverständnis" zugeordnet werden, „das sich in den sechziger Jahren herausgebildet und seither weithin durchgesetzt hat", wonach „die »Geisteswissenschaftliche Pädagogik« einer früheren »Epoche« der Disziplin an[gehört], die in einer »realistischen Wende« zur empirischen Psychologie und zur Soziologie überwunden wurde. Erziehungswissenschaft ist so verstanden keine Geistes-, sondern eine Sozialwissenschaft." (Behrmann [2006] 2009: 80 f.)

[1993]: 670)[239] – »Glücksfall Adorno«[240], der als *Staatsfeind auf dem Lehrstuhl* (vgl. Pohrt [1984a] 2010: 145) eben auch nur die Ausnahme von der Regel ist, sondern, aufgrund „der recht kurzen Zeit zwischen den ersten Reaktionen auf die Hakenkreuzschmierereien [siehe S. 148 oben, S.R.] und den Beschlüssen zur »neuen« Gemeinschaftskunde“, auch dazu, „dass die Sozialwissenschaften oder zumindest einige Sozialwissenschaftler als neue Akteure auf das Feld der Bildungspolitik vorgedrungen sind und dass sie dort mit neuen Problemlösungen Fuß fassen konnten.“ (Behrmann [2006a] 2009: 164) Aus der Rückbetrachtung wird aus der *immer* – und daher *an sich* unproblematischen (!) – spannungsreichen Verbindung der eigenlogischen Sphären von theoretischer und politischer Praxis, durch die jene *gesellschaftswissenschaftlichen* »Philosophenkönige« zweifellos konkrete emanzipatorische Elemente haben politisch und auch gesellschaftlich praktisch werden lassen, jedoch auch eine Vorgeschichte jener »Professionalisierung« von und als *Sozialwissenschaft*, die sich allenfalls noch zunehmend von der demokratischen Zielbestimmung ihres disziplinär – historisch und konstitutiv – philosophischen normativen Kerns »emanzipiert« hat, sodass am vorläufigen Ende dieser Entwicklung nur noch die im unmittelbaren Herrschaftszusammenhang funktionalisierten (Sozial-) »Ingenieursprinz_essinn_en« jener sozialwissenschaftlich informierten Expertokratie übrig geblieben sind, auf die sich auch Sander beruft, wenn er von »Verwissenschaftlichung« spricht.

239 Die Verachtung rührt zunächst her von der – zwar erfolgten (vgl. Neumann 2001: 109), aber letztlich angesichts des Anfang der 1930er Jahre sich sehr viel bedeutsamer bereits abzeichnenden Erstarkens des Nationalsozialismus nicht ausschlaggebenden (vgl. Dries 2011: 79 f.) – Intervention Adornos gegen die Annahme der Habilitationsschrift Günther Sterns, Arendts erstem Ehemann, der sich später Anders nennt (siehe S. 48 oben): „Der kommt uns nicht ins Haus!“ (Young-Bruehl 2004: 132) Die „Wiesengrund-Adorno-Leute in Frankfurt“ (Arendt [Montag, 18. April 1966, Chicago] 2001^2 [1993]: 670) gelten ihr überhaupt als „»Schweinebande«“ (vgl. Auer/Rensmann/Schulze Wessel [2003] 2003^2: 8), da sie dem Institut für Sozialforschung eine große Mitverantwortung für das tödliche Schicksal des gemeinsamen Freundes Benjamin im französischen Exil zuschreibt. (Vgl. Arendt [1968b] 2001: 189, 201; 1968)

240 „Adorno, lange Zeit ein Verächter aller Pädagogik, machte in den folgenden Jahren Erziehung und Bildung – vor allem die »Erziehung nach Auschwitz« zu einem Hauptthema seiner öffentlichen Vorträge und Rundfunkgespräche. Er übernahm auch den Vorsitz des Ausschusses für Schul- und Bildungssoziologie [der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, S.R.].“ (Behrmann [2006] 2009: 122)

Von daher verwundert es auch nicht, wenn Sander über „Klafkis Überlegungen zur kategorialen Bildung“, die ein wesentlicher Bezugsrahmen in der Herausbildung einer genuinen Fachdidaktik der Politischen Bildung werden sollen (siehe S. 220 ff., 227 ff., 237 ff. unten), urteilt, sie „waren tief im Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und bildungstheoretischen Didaktik verwurzelt, sie waren noch gänzlich in einer Sprache formuliert, die aus der vor-sozialwissenschaftlichen Phase der Pädagogik stammte.“ (Sander [2001] 2013[4]: 80) Zugleich ist die in Klafkis Promotion 1958 formulierte Kategorialdidaktik (Klafki 1959) tatsächlich „maßgeblich beeinflusst“ von der in den 1950er und 1960er Jahren akademisch und (bildungs-) politisch, im Rückbezug auf die 1920er Jahre hegemonialen »Geisteswissenschaftlichen Pädagogik«. (Vgl. Petrik 2011a: 23, Zitat: ebd.)[241] Und auch trifft es zu, dass die kategoriale Bildung mit dem gegenüber einem bestimmten – und zwar limitierten wie limitierenden – Verständnis von »Wissenschaft« beziehungsweise »Fachlichkeit« schwer vermittelbaren „Dilemma [lebt], komplexe Wirklichkeit mit komplexen Kategorien erschließen zu wollen, die selbst einer Erschließung bedürfen.“ (Ebd.: 25) Gerade in der heute sich deutlich ausprägenden didaktischen Verkürzung aufs Technische und der »Planungssicherheit« versprechenden Kanonisierung nur scheinbar widerspruchsfreier »gesicherter Wissensbestände« aber geht der nicht nur systematische, sondern eben auch historische Orientierungswert von didaktischen Zentralbegriffen verloren; für Klafki ist dieser Zentralbegriff der der »Bildung«. (Vgl. Klafki [1980 (1997)] 2011[13]: 14)[242] Und: Noch 1988, in einer von ihm mit-

241 „Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Schule war indes noch fast ausschließlich eine Angelegenheit der Hochschulpädagogik, in der wiederum die Vertreter der schon in der Weimarer Republik einflussreichen geisteswissenschaftlichen Richtung die meisten Schlüsselpositionen inne hatten. Durch Spranger war sie in der Deutschen Forschungsgemeinschaft, durch Wilhelm Flitner als Vorsitzendem des Schulausschusses und Erich Weniger als Vorsitzendem des 1953 eingerichteten Ausschusses für politische Bildung in der Westdeutschen Rektorenkonferenz vertreten. Weniger hat bis zu seinem Tode im Mai 1961 dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen angehört. Litt und Weniger haben die Bundesregierung in verschiedenen Gremien zu Fragen der politischen Bildung beraten.“ (Behrmann [2006] 2009: 117) Ad Weniger siehe S. 181 oben.

242 „Die derzeitige Debatte um Basiskonzepte konzentriert sich jedoch überwiegend darauf, das Politische politikwissenschaftlich abzustecken. Basiskonzepte sollen jedoch nicht das jeweilige Feld vollständig wissenschaftlich erschließen, sondern zunächst elementar aufschließen. Elementarbildung hebt die klassische Zweiteilung in formale Bildung (Selbsterschließung) und materiale Bildung (Welterschließung) auf. Doch Sprangers und Klafkis

herausgegebenen Festschrift für Kurt Gerhard Fischer, lässt sich dieser für Sander selbst jedenfalls auch „mit dem Diskussionsstand der politischen Didaktik nahtlos verknüpfen“. (Sander 1988: 237)[243] Unter »Bildung« versteht Klafki „einen »wechselseitigen Erschließungsprozess« zwischen dem Menschen und der Welt. Das heißt, dass der Mensch sich einerseits in Richtung auf die Welt öffnet und diese sich andererseits selbst dem Menschen offenbart. Mensch und Welt begegnen sich also, indem jede Seite das Ihrige dazu beiträgt. In dem Augenblick, in dem die wechselseitige Erschließung gelingt, findet quasi eine Vereinigung von Subjekt und Objekt statt, kommt es zu einem unmittelbaren Einheitserlebnis zwischen Mensch und Welt – eben dem Erlebnis von »Bildung«. Das Resultat des gelungen Bildungserlebnisses ist ein doppeltes: Der Mensch hat sich die Welt erschlossen, er fühlt sich in ihr gewissermaßen heimisch. Und die Welt hat den Menschen für sich gewonnen, sie kann auf ihn zählen, weil er jetzt in ihr Verantwortung übernehmen kann.“ (Reheis 2014: 79 unter Bezug auf Klafki 1959: 43) Aus dem Befund einer doppelten als wechselseitigen Konstitution der Menschen und ihrer Welt (siehe auch mit Arendt bei Litt, S. 166 oben) erst im bildsamen *Sinnbezug*, der sich in jeder Situation einstellen *kann,* aber nicht *muss* – und vor allem erst im Nachhinein als solcher realisiert wird –, ergibt sich für, da ihre Bedingungen letztlich immer kontingent und unverfügbar bleiben: notwendig prekäre Versuche, diese Bildsamkeit institutionell, also im schulischen Rahmen »formaler Bildung«, zu initiieren, eine unhintergehbare Konsequenz, im Unterschied zu eben jener »Wissenschaftlichkeit« der reinen – und in gesellschaftlichen Fragen zudem selbst fragwürdigen – Sachlogik, aber auch zur Allgemeinen Pädagogik, die deren Einseitigkeit nur von der anderen Seite, den Lernenden her, spiegelt, der hier *den* Unterschied macht, aus welchem letztlich die *Didaktik* überhaupt als eigenständige akademische Disziplin erwächst: Der fach(wissenschaft)liche Gegenstand allein *ist* also noch *kein* unterrichtliches Thema, sondern kann es prinzipiell *nur*

Synthese ging in der didaktischen Diskussion zugunsten einer einseitig fachwissenschaftlichen Kategorialsystematik verloren.“ (Petrik 2011a: 29)

243 „Die breite Diskussion, die in der Erziehungswissenschaft inzwischen um ein erneuertes Bildungsverständnis eingesetzt hat, kann hier nicht referiert werden. Mir scheint, daß von den neueren erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zu dieser Diskussion die Überlegungen von Klafki am besten dafür geeignet sind, einen Rahmen abzustecken für die konzeptionelle Begründung der Einheit der Politischen [sic!] Bildung in ihren unterschiedlichen Praxisfeldern, weil Klafkis Ansatz sich mit dem Diskussionsstand der politischen Didaktik nahtlos verknüpfen läßt.“ (Sander 1988: 237)

werden unter mindestens gleichberechtigtem Einbezug eines auf die je konkreten Lernenden zielenden *intentionalen Aspekts* (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 108)[244]: „Indem ein »Inhalt« oder »Gegenstand« […] unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum »Thema« […]. »Inhalte« bzw. »Gegenstände« sind dieser Terminologie entsprechend immer nur »möglicherweise pädagogisch relevant«, sind »nur« potentielle Unterrichtsthemen." (Vgl. Klafki 1977: 22 f., Zitat: ebd.)[245] Damit nun aus einem »Gegenstand« ein »Thema« werden kann, bedarf es also der originären Theoriebildung von Didaktik als einer eigenständigen Disziplin, die »kritisch« ist in ihrem Gesellschaftsbezug und »konstruktiv«, insofern sie auf unterrichtliche Praxis zielt (vgl. ebd.: 14)[246] und ihre „Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler" (ebd.: 32) immer noch je zu beweisen hat. Sie „umfaßt Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und Entscheidungsbegründungen (1) über Ziele (Intentionen) des Unterrichts; (2) über seine Inhalte; (3) über Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens (wobei der Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen als Interaktionszusammenhang verstanden werden muß) – dies ist die Perspektive der Methodik; (4)

244 Der wechselseitige Bezug von Lehr- und Lernprozessen, die sie je initiieren sollen, aufeinander bedeutet jedoch kein Deduktionsverhältnis allein aus der (didaktisch-thematischen) Sachadäquanz, sondern, „daß Methoden ihr Adäquanzkriterium nicht nur darin haben, ob sie ziel- und sachorientierte *Lern*prozesse herauszufordern, ermöglichen, fördern. Ziel- und sachorientierte Lernprozesse sind aber Vollzüge von *Personen*, […] die unterschiedliche Ausgangsbedingungen, einen jeweils unterschiedlichen sachstrukturellen Entwicklungsstand, unterschiedliche Vorerfahrungen und Voreinstellungen mitbringen, seien diese nun ziel- oder sach*adäquat* oder aber *in*adäquat." (Vgl. Klafki 1977: 31-34, Zitat: 31 f.)

245 Die terminologische Klärung ist entscheidend, weil „der so verstandene Begriff »Thema«" wiederum „dem Terminus »Bildungsinhalt« in der Sprache der frühen Geisteswissenschaftlichen bzw. Bildungstheoretischen Didaktik" (Klafki 1977: 22) entspricht.

246 „Sehr abgekürzt gesagt, handelt es sich dabei zum einen um eine auf Praxis bezogene Theorie, die sich hermeneutischer, empirischer und ideologiekritischer Fragestellungen und Methoden bedient, zum anderen um eine Theorie, die weder bei bloßer Deskription und Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten oder Wirkungszusammenhängen noch auch bei hermeneutischem Aufweis und ideologiekritischer Analyse von Voraussetzungen stehenbleibt, sondern die aus der Untersuchung vorliegender didaktischer Praxis und vorhandener Theorieansätze zu konstruktiven Vorschlägen vorstößt." (Klafki 1977: 14)

über Medien des Unterrichts.“ (Ebd.: 14)[247] Die Verantwortung für die *Intentionalität* eines »Themas« ist durchaus nicht als sachliche Äquidistanz einzuhegen, sondern bleibende Aufgabe zur Konzeptdifferenzierung, die sich weniger formal – im Sinne eines Ausbaus auf fachwissenschaftliches Niveau etwa – auf die Lernendenvorstellungen bezieht, denn diese „sind selbst meistens zunächst unreflektierte, oft unkritische oder nur vordergründig »kritische« Deutungen gesellschaftlicher Erfahrung“ (Klafki [1980 (1997)] 2011[13]: 20), als auf eine bildsame *Erschütterung* (vgl. ebd.: 23)[248] abzielt: Es geht „im Unterrichtsprozeß gerade darum, daß solche primären Perspektiven anhand des jeweiligen, oft kontroversen Standes wissenschaftlicher Erkenntnis oder der Interpretation und der Argumentation in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ein Stück weit aufgearbeitet und verändert werden, daß sie einen höheren Erkenntnisgehalt gewinnen und daß – mindestens im Ansatz – neue, bewußtere und differenziertere Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden.“ (Ebd.: 20) Dabei ist – neben den in diesem Zitat deutlich werdenden theoriepolitisch bemerkenswerten Unterschieden in der Terminologie: von der semantisch distanzierenden Antiquiertheit einer »geisteswissenschaftlichen *Pädagogik*« (vgl. Sander und Petrik zu Beginn dieses Abschnit-

247 Klafki merkt an dieser Stelle ausdrücklich an, dass „diese Gliederung […] entscheidend von der »Berliner Didaktik« beeinflußt“ (Klafki 1977: 14) ist (siehe den *Nachtrag: Die unterrichtspraktische Kritik an der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie* unten). Da im hier unternommenen Argumentationsgang nun ein systematisch problemorientierter Zugang gewählt wird, der sich der Chronologie nur als ordnendes Mittel der Darstellung bedient, erscheint es dem Verfasser durchaus auch ohne Weiteres möglich, auf diskursive Anachronismen zurückzugreifen, um sein Wesentliches, und sei es eben im Vorgriff auf Weiterentwicklungen, zu verdeutlichen.

248 Den Klafki hier konkret zwar auf Technikgeschichte bezieht – die „Erschütterung eines naiven Fortschrittsglaubens“ – zugleich aber auch im Sinne des Argumentationsganges der vorliegenden Arbeit, aufs Engste und Innerste verbunden wird mit moderner Gesellschaft überhaupt; weshalb das Moment der »Erschütterung« innerhalb einer *Didaktik der Moderne* auch als didaktisches Prinzip verallgemeinert werden kann und muss: „Auf der Ebene bereichsübergreifender Beziehungen würde etwa folgende Zielsetzung liegen: Erkenntnis, daß technische Erfindungen zu unterschiedlichen, ja diametral entgegengesetzten gesellschaftlichen und individuellen Zwecken verwendet werden können. Diese Erkenntnis zielt auf die Erschütterung eines naiven Fortschrittsglaubens, also der unreflektierten Meinung, daß technischer Fortschritt eo ipso etwas Positives, etwas gesellschaftlich und politisch zu Bejahendes sei; zugleich liegt darin der Hinweis darauf, daß jede technische Erfindung und ihre gesellschaftliche Ausnutzung daraufhin befragt werden müssen, unter welchen Interessen, mit welchen Zielsetzungen sie entwickelt und gesellschaftlich eingesetzt werden.“ (Klafki [1980 (1997)] 2011[13]: 23)

tes) zur auf Kontinuitäten zurückverweisenden Aktualität einer »geisteswissenschaftlichen *Didaktik*« bei Klafki – zu berücksichtigen, dass »Zielsetzung« und »Inhaltlichkeit« nicht, „wie es die Geisteswissenschaftliche Didaktik [sic] anzunehmen nahelegte, zusammenfallen" (Klafki 1977: 25): Das Bildsame des Begründungszusammenhanges ist mit dem thematisch zu Lernenden nicht identisch.[249] Insofern ist Klafkis „Satz vom Primat der *didaktischen Intentionalität* im Verhältnis zu allen anderen didaktischen Entscheidungsdimensionen […] eine Präzisierung und teilweise Korrektur des Satzes vom Primat der Didaktik im engeren Sinne, wie ihn die Geisteswissenschaftliche Didaktik vertrat." (Ebd.: 36) Gleichzeitig aber auch „verführe [Didaktik] unhistorisch und gesellschaftlich unreflektiert, wenn sie diese Tatsache, daß viele Inhalte bzw. ganze Inhaltsbereiche […] ihr als wertbesetzt vorgegeben sind, verkennte oder ignorierte und Inhalte grund-

249 „[D]ie Bedeutung der Unterscheidung der didaktischen Ziel- und der Inhaltsdimension für das Problem der Unterrichtsmethodik […] liegt meines Erachtens darin, daß sich der von der Geisteswissenschaftlichen Didaktik verfochtene Satz vom »Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik« präzisieren läßt zum *Satz vom Primat der Zielentscheidungen* im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidungen. […] Diese Präzisierung ist vor allem dann folgenreich, wenn man Unterricht prinzipiell an generellen, kritisch-emanzipatorischen Lernzielen, an der Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritik- und Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zur Reflexion über gesellschaftliche Macht- und Interessenverhältnisse und ihre Bedingungen, Lernen des Lernens und ähnliche Qualifikationen einschließt, orientieren will. Solche Zielsetzungen können nicht durchgehend direkt in Inhaltsentscheidungen transponiert werden. Vielmehr muß eine Unterscheidung zweier Typen von Themen vorgenommen werden. Einerseits gibt es Themen, die direkt auf kritisch-emanzipatorische Zielsetzungen bezogen sind; man kann sie als *potentiell emanzipatorische Themen* bezeichnen. […] Daneben wird es aber auch in einem an kritisch-emanzipatorischen Zielsetzungen orientierten Unterricht bzw. Curriculum immer ein breites Feld von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geben, die für die Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zwar unverzichtbar sind, die als solche aber sozusagen ziel- oder wertambivalent sind, also sowohl in einem emanzipatorisch-kritischen wie im Sinn unkritischer Anpassung verwendet werden können. Sie sind also *instrumentell* notwendig auch für die Verwirklichung emanzipatorischer Möglichkeiten, aber man kann ihnen das emanzipatorische oder kritische Potential sozusagen nicht direkt imputieren […]. Es sind auch im Hinblick auf instrumentelle Themen Lehr- und Lernformen möglich, die auf verstehendes oder entdeckendes Lernen abzielen oder auf ein wachsendes Maß an Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Schülers über seine als notwendig begriffenen Lernprozesse oder auf Lernen in sozialer Kooperation von Schüler usw. *Der nur instrumentelle Charakter der Themen würde damit gleichsam durch die emanzipatorischen Elemente der Methode kompensiert werden.*" (Klafki 1977: 27 f., 29)

sätzlich als Arsenal gleichsam neutraler »Mittel« betrachtete, deren didaktische Bedeutung *allein* durch didaktische Zielsetzungen bestimmt werden könnte.“ (Ebd.: 26 f.) Die Methodik wiederum muss, weil Methoden immer auch „ein wesentliches Element des »heimlichen Lehrplans«“ (ebd.: 34) sind, im hohen Maße sensibel für den Interaktionscharakter des Unterrichts und selbstkritisch gegenüber seinen Implikationen sein.[250] Dabei beziehungsweise darin das „Primat der Zielentscheidungen anzuerkennen bedeutet nicht, ein lineares Ableitungs-, ein Deduktionsverhältnis zwischen Zielentscheidungen, inhaltlicher Auswahl, Methoden- und Medienwahl zu unterstellen.“ (Ebd.: 21)[251] Im Gegenteil: „Der Sinn der Unterrichtsmethode besteht unter diesem Aspekt darin, den Lernenden die methodische Struktur der jeweiligen Unterrichtsthematik zugänglich zu machen, die Themen von der ihnen immanenten methodischen Seite her aufzuschlüsseln.“ (Ebd.: 30 f.) Das bedeutet auch, dass die Aufforderung zur Reflexion eben nicht nur an die Lernenden ergeht, sondern immer auch da notwendig „für den Lehrer“ (vgl. Klafki [1980 (1997)] 2011[13]: 20) selbst gilt: Die Lehrkraft kann sich, da sie erstens die konkrete Lerngruppe berücksichtigen muss und zweitens eine durch die Zielbestimmung begründete Gegenstandswahl treffen, um ein »Thema« zu formulieren, niemals (!) auf eine externe, sei sie auch noch so »sachlogisch«, Kanonisierung verlassen oder diese Verantwortung, die aus ihrer Tätigkeit weniger ein »Handwerk« als eine »Kunst« – eingedenk der littschen Vorbehalte, siehe S. 169 oben – macht und oft auch eine Belastung

250 „Das wahre Gewicht und die Problematik der Methodendimension im Kontext der Didaktik zeigt sich aber erst, wenn man Unterrichtsmethoden als Formen der Strukturierung von Lernprozessen im Zusammenhang der Erkenntnis reflektiert, daß Unterricht ein *Interaktionsgeschehen*, ein Beziehungsgeflecht wechselseitiger Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikationen, Beeinflußungen, Handlungen zwischen den am Unterricht beteiligten Personen ist […]. Im Hinblick auf Unterrichtsmethoden bzw. einzelne unterrichtsmethodische Elemente – z. B. bestimmte Sozialformen des Unterrichts oder bestimmte Aktionsformen des Lehrens – bedeutet das: Sie schließen immer bestimmte Interaktionsmöglichkeiten oder -tendenzen mit ein, unabhängig davon, ob die Praktizierenden oder die Betroffenen sich dessen bewußt sind oder nicht; im ersten Fall sind die unerkannten sozialen Wirkungen ein wesentliches Moment des »heimlichen Lehrplans« […]. Solche Implikationen aufzuhellen, ist eine weitere, wesentliche Aufgabe kritischer Methodenforschung.“ (Vgl. Klafki 1977: 33-36, Zitat: 33 f.)

251 „Keineswegs kann die Kritik an der frühen Fassung des Interdependenztheorems der »Berliner Didaktik« bedeuten, zu leugnen, daß es durchaus auch Rückwirkungen z. B. der Entscheidungsebene »Methodik« auf die Entscheidungsebene »Zielsetzungen« oder »Inhaltlichkeit« gibt“. (Klafki 1977: 21)

ist, an eine akademische (Fach-) Didaktik delegieren, deren *„Unterrichtsplanung* im hier vertretenen Sinn […] nie mehr als ein offener Entwurf sein [kann], der den Lehrer zu reflektierter Organisation, Anregung, Unterstützung und Bewertung von Lernprozessen und Interaktionsprozessen, also zu *flexiblem Unterrichtshandeln* befähigen soll." (Vgl. ebd.: 31-33, Zitat: 32) Andersherum gesagt: Akademische (Fach-) Didaktik ist – und bleibt – zuallererst die bereichsspezifische *Theorie*bildung in praktischer Absicht, ihre anwendende unterrichtliche Umsetzung bleibt die, und zwar vornehme (!), Aufgabe der Lehrkräfte. In den – wenn hier auch erst später: Ende der 1970er Jahre – von Klafki formulierten „Allgemeine[n] Voraussetzungen eines Unterrichtsplanungskonzepts im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik" lassen sich jedenfalls bereits viele zentrale Überlegungen und Schlüsse finden[252], die im Folgenden auch in der Didaktik der Politischen Bildung be-

252 Auch *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*: „Abschließend sei […] an die Hauptpunkte und -fragen der vorangehenden Überlegungen erinnert:

1. Der Satz vom Primat der *didaktischen Intentionalität* im Verhältnis zu allen anderen didaktischen Entscheidungsdimensionen: dies ist eine Präzisierung und teilweise Korrektur des Satzes vom Primat der Didaktik im engeren Sinne, wie ihn die Geisteswissenschaftliche Didaktik vertrat.
2. Kritik an einer technizistischen Deutung des Verhältnisses der beiden Entscheidungsebenen »Zielsetzungen« und »Inhaltlichkeit«.
3. Auf der Ebene der Thematik müssen die beiden Typen der »potentiell emanzipatorischen« und der »instrumentellen Themen« bzw. Qualifikationen unterschieden werden.
4. Instrumentelle Inhalte müssen, soweit irgend möglich, im Kontext übergreifender Zielsetzungen und potentiell emanzipatorischer Themen behandelt und damit in ihrer notwendigen Funktion für Schüler gerechtfertigt werden.
5. Unterrichtsmethoden müssen auch dort, wo die Thematik instrumenteller Art ist, an emanzipatorischen Zielen, vor allem der zu entwickelnden Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler, orientiert werden.
6. Die These vom »immanent methodischen Charakter didaktischer Themen« und die Forderung, daß Unterrichtsmethoden diesem Charakter der didaktischen Thematik jeweils entsprechen müssen.
7. Der Aufweis, daß Methoden nicht nur Instrumente in der Hand des Lehrers sind, sondern daß sie vor allem auch Beziehungen zwischen unterrichtlichen Lehrprozessen und zu ermöglichenden Lernprozessen der Schüler bezeichnen, wobei das zentrale Problem
8. das der inneren Differenzierung des Unterrichts durch Orientierung der Unterrichtsmethoden an unterschiedlichen Lernbedingungen der Schüler ist; dieses ist ein wichtiger Aspekt einer kritisch-reflektierten kompensatorischen Erziehung.
9. Methoden müssen nicht nur als ziel- und themenbezogene Lehr- und Lernformen, sondern immer auch als Formen der Strukturierung sozialer Beziehungen verstanden und

gegnen werden[253]: „Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts wird hier darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer *Selbstbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist, zu geben. […] Der *Zusammenhang von Lehren und Lernen* wird als *Interaktionsprozeß* verstanden, in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsfähigkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen; […] [s]o verstandenes Lernen muß in seinem Kern *sinnhaftes, verstehendes und entdeckendes* bzw. *nachentdeckendes Lernen* sein, dem die nur reproduktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben, Wiederholen von Fertigkeiten eindeutig nachgeordnet oder besser: eingeordnet ist […]. Soll Lehren Hilfe zu einem so verstandenen Lernprozeß sein, so muß es selbst *für* Lernende und in zunehmendem Maße *mit* ihnen zusammen […] diskursiv gerechtfertigt und geplant werden. […] Die Formulierung, daß Unterricht hier als Interaktionsvorgang verstanden wird, weist darauf hin, daß *Unterricht* immer auch ein *sozialer Prozeß* ist […]. Sobald dieser Tatbestand bewußt geworden ist […] muß das sich ohnehin vollziehende, funktionale *soziale Lernen* bewußt und zielorientiert, im Sinne einer *demokratischen Sozialerziehung*, auch in die Zielbestimmung des Unterrichts und damit in die Unterrichtsplanung einbezogen werden.“ (Ebd.: 15 f.) Dies hat übrigens auch Folgen für die Diagnostik, die eben nicht in der pseudo-evidenten direkten »Wissensabfrage« oder avancierteren »Leistungsmessung« erfolgen kann (siehe S. 412 ff. unten), sondern nur mittelbar im Sinne einer »Symptomatologie«, in der das Bildsame, als das zielbestimmt letztlich zu Beurteilende, sich stets nur in der thematischen Bewältigung zeigen kann: „Die Frage ist: Gelingt es, einleuchtende Symptome zu

---

damit im Kontext von Interaktionszusammenhängen reflektiert, erforscht und praktisch gestaltet werden.“ (Klafki 1977: 36 f.)

253 Und zumindest aus Klafkis Perspektive durchaus aus einem immanenten Zusammenhang heraus: „Da es meines Erachtens aber keine Rangunterschiede zwischen Allgemeiner und Bereichs- oder Fachdidaktiken gibt, auch keine prinzipiellen Unterschiede hinsichtlich der Forschungsmethodik oder der Kriterien der Theoriebildung, da allgemeine Didaktik und Bereichs- bzw. Fachdidaktik überdies in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinander stehen und der einzige wesentliche Unterschied im Allgemeinheitsgrad der Aussagen besteht – deshalb kann man sich die folgenden allgemeindidaktischen Aussagen jeweils auch auf konkretere Fragen bestimmter Bereichs- oder Fachdidaktiken übersetzt denken.“ (Klafki 1977: 16)

benennen, angesichts derer die Vermutung berechtigt ist, daß Schüler einen Fortschritt in dieser oder jener Richtung haben machen können?“ (Ebd.: 28)[254]

Die didaktische Wende in der Politischen Bildung

Dass die »Didaktische Wende« – als eine eigenständige Disziplin begründende systematische Theoriebildung, die „Antworten auf die zentralen Fragen der Didaktik nach Zielen, Inhalten, Lehr- und Lernformen sowie den Bedingungen des politischen Unterrichts“ (vgl. Henkenborg 2014: 64 f., Zitat: 65) zu geben versucht – „kein Spezifikum der politischen Bildung“ (Sander [1997] 2005[3]: 22; siehe S. 78 oben) ist, wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt deutlich. Der Begriff jedoch selbst „wurde von Kurt Gerhard Fischer rückblickend für die Zeit Ende der 1950er-, Anfang der 1960er-Jahre geprägt“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 125) und gehört damit entschieden zum Gründungsmythos der akademischen Politischen Bildung. Für Sander steht dahinter „die Erkenntnis, dass in modernen Gesellschaften die Frage, was junge Menschen in der Schule im Allgemeinen und in bestimmten Fachgebieten im Besonderen sinnvollerweise lernen sollten, sich nicht mehr aus einer selbstverständlichen kulturellen Tradition, aus Gewohnheiten in der Praxis oder aus bildungspolitischen Vorgaben, die sich lediglich auf politische Mehrheitsmeinungen berufen, beantwortet werden kann. Die massive Zunahme des produzierten wissenschaftlichen Wissens und des Grades an Spezialisierung innerhalb der Wissenschaften während des 20. Jahrhunderts ließen es zudem immer offenkundiger werden, dass sich auch aus den Fachwissenschaften die Kriterien für die Auswahl schulischer Lerngegenstände keineswegs zwingend ableiten lassen.“ (Ebd.: 125) Für die Akteure selbst mag jedoch (siehe beispielsweise „Hunger, Unterdrückung und Vernichtung“ bei Hilligen, Anm. 286 unten, der drohende »Rückfall in

254 „In gewisser Weise handelt es sich hier [bei der Befragung der Ziele der Unterrichtsplanung auf ihre Erweisbarkeit/Überprüfbarkeit hin, S.R.] um die Übernahme der Forderung nach »Operationalisierung von Lernzielen«. Allerdings muß man meines Erachtens diese Forderung von den mit ihr häufig verbundenen behavioristisch-lernpsychologischen Vorstellungen trennen. […] Bei anspruchsvolleren Zielsetzungen – etwa, wenn es darum geht, die Urteilsfähigkeit von Schülern über die Ambivalenz technischer Erfindungen an einem bestimmten Thema zu entwickeln – wird es sich nicht darum handeln können, in Normarbeiten oder lernzielorientierten Tests abfragbare und direkt nachweisbare »Verhaltensqualitäten« zu überprüfen.“ (Klafki [1980 (1997)] 2011[13]: 27 f.)

die Barbarei« bei Fischer, S. 237 ff. unten)[255] die abstrakte »moderne Nichtselbstverständlichkeit kultureller Tradition« eng verbunden sein mit ihrer radikalen Entwertung im durchweg – bei Sanders »Erfolgsgeschichte« aber nur in seiner praktischen Abwesenheit – präsenten Überlebthaben sehr konkreter Zivilisationsbarbareien – und für einige steht gerade auch die „massive Zunahme des produzierten wissenschaftlichen Wissens und des Grades an Spezialisierung“ in einem intrinsischen Verhältnis zur *dieser* Moderne.[256] Tilman Grammes warnt in diesem Zusammenhang in seiner entschiedenen Kritik an von Georg Weißeno et al. zu ihrem sehr speziellen Verständnis des Faches gestifteten irrigen Traditionslinien (siehe S. 390 ff. unten) jedoch vor dem „Lesefehler“ einer *Identifizierung* der historisch koinzidenten Prozesse der Wendung zum Didaktischen und deren Versozialwissenschaftlichung. (Vgl. Grammes 2011: 29-32) Peter Henkenborg empfiehlt daher auch, zwischen einer didaktischen Wende „im engeren Sinne“ und „der didaktischen Wende als Rezeption der Sozialwissenschaften“ (siehe S. 202 ff. oben) zu unterscheiden. (Vgl. Henkenborg 2014: 65 f., Zitat: 65) In welchem Sinn dabei 1965 die Gründung der *Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB)* als „überparteilicher Fachverband für das junge Fach“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 127) erfolgt (vgl. Sander [1991] 1992[2]: 14), kann an dieser Stelle nicht entschieden werden; „[d]ie Frage, wann die sozialwissenschaftliche Wende in der Politikdidaktik begonnen hat, wird kontrovers beantwortet.“ (Henkenborg 2014: 68) Bezogen aber auf die »didaktische Wende« im engeren Sinne hält der später (siehe S. 479 ff. unten) selbst noch eingehender interessierende Bernhard Sutor jedenfalls fest, dass es „das Verdienst von Didaktikern wie Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen (Gießen) sowie von Hermann Giesecke (Göttingen) [ist], in den sechziger

255 So heißt es etwa bei Hilligen in einem ganz anderen Sinn als für Sander, wenn beide auf die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten traditionaler Gesellschaften verweisen: „Stellt man die Frage, worauf es für die Existenz des Menschen ankommt, in unserer Zeit, so beunruhigt *weniger die mangelnde Übereinkunft der Antworten* als *vielmehr der Gegensatz, der sich zwischen dem allgemeinen Bewußtsein und der Wirklichkeit auftut*, die sich in gültigen Diagnosen unserer Zeit abzeichnet: Weder die Frage noch die Antworten nehmen einen Platz im Bewußtsein ein.“ (Hilligen 1961: 339, Hervorhebung S.R.)

256 „Insbesondere Giesecke, Rolf Schmiederer, Wilfried Gottschalch und auch Antonius Holtmann haben die Ansätze zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft von Karl Marx, Max Horkheimer und Theodor Adorno, von Herbert Marcuse und Jürgen Habermas für die politische Bildung fruchtbar gemacht.“ (Henkenborg 2014: 71, im Verweis auf u. a. Gottschalch 1969; Schmiederer [1971] 1971[2]; Holtmann 1975)

Jahren die »didaktische Wende« in der politischen Bildung herbeigeführt zu haben. Sie überwanden – jedenfalls in der Theorie – die institutionenkundlich verengte alte Staatsbürgerkunde und eine naiv harmonisierende Gemeinschaftskunde, indem sie das Politische als Gegenstand politischer Bildung in einer spezifisch didaktischen Weise zu erfassen sowie Ziele und Inhaltswahl kategorial zu bestimmen versuchten. Die Begründung war bei den drei Autoren unterschiedlich, aber bei keinem auf eine bestimmte Theorie fixiert." (Sutor 2002: 18) Und wirft anschließend noch einen – wie dann auch besser nachvollziehbar wird – als verwickelter Akteur (siehe S. 286 ff. unten) durchaus in bestimmter Perspektive gerichteten Ausblick auf die im nächsten Unterkapitel beschäftigenden Entwicklungen: „Sie entwickelten aber um die Wende zu den siebziger Jahren ihre Konzepte weiter durch die Übernahme von Elementen der Kritischen Theorie. Der gemeinsame Nenner lautete, politische Bildung habe gesellschaftskritisch beizutragen zur Ermöglichung von Emanzipation, wie sie die neue kritische Erziehungswissenschaft verstand. Darüber ließ sich streiten – und es wurde gestritten. Aber eine Verständigung blieb schwierig, weil unter Berufung auf die Kritische Theorie als die einzig maßgebliche die Kritiker und deren Konzepte als rückschrittlich, als nicht konsensfähig erklärt wurden. Kritische Erziehungswissenschaft beanspruchte die Deutungshoheit." (Sutor 2002: 18) Aber dies wird, wie gesagt, erst im nächsten Unterkapitel (siehe S. 263 ff. unten) Gegenstand sein. Zusammenfassend schließt Henkenborg über die mit der »didaktischen Wende« einhergehende „zunehmende Orientierung der Politikdidaktik an den Sozialwissenschaften" mit einem durchaus herausfordernden Fazit, denn diese »Verwissenschaftlichung« bedeutet historisch eben nicht nur eine für die vorgelegte Arbeit zentrale und hoffentlich mit nachvollziehbarem Recht durchgängig beschriebene *Abkehr* vom humanen Rückbezug auf die Welt der menschlichen Angelegenheiten, sondern eben auch eine „Hinwendung zur kontroversen, politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit […], an der sich die didaktische Wende im engeren Sinne mit der sozialwissenschaftlichen Wende der politischen Bildung verknüpft" (Henkenborg 2014: 65). Es gehört nun zur Dialektik dieser Entwicklung, dass, wie Henkenborg unter Bezug auf Detjen ([2007] 2013[2]: 156) festhält, gleichzeitig „mit der didaktischen Wende aber auch ein Prozess der »Verselbstständigung« gegenüber den Fachwissenschaften begonnen [hat] […]. Eine Folge dieser zunehmenden Verselbstständigung der Politikdidaktik scheint zu sein, dass das Problem der gesellschaftstheoretischen Grundlegung der politischen Bildung heute nicht mehr so zentral ist wie noch im Zeitraum der didaktischen Wen-

de.“ (Henkenborg 2014: 73 f.) Paradoxerweise hat also zunächst die »Versozialwissenschaftlichung«, im Vergleich mit den didaktischen Vorläufern einer pädagogischen Philosophie, im Sinne eines *empirischeren Wirklichkeitsbezuges* zu einer tatsächlich *politischeren* Politischen Bildung geführt[257] – ihre, insofern sich heute sagen lässt, dass die Sozialwissenschaft ihren gesellschaftspolitischen Gehalt weitestgehend aufgegeben hat, umso wünschenswertere »Verselbstständigung« hat jedoch gerade nicht dazu geführt, diesen im Grunde ja für sich als Fach konstitutiven Impetus fortzuführen, sondern die Disziplin vielmehr in die »pädagogische Provinz«[258] verabschiedet, in der sie „als abgesonderter Bezirk der seelischen Wirklichkeit ihre Auferstehung“ (Litt [1955] 1995: 238 f.) erlebt, wie Litt bereits 1955 gegen die ihm unverständliche Renaissance des bürgerlichen Bildungsidealismus, den er für den Nationalsozialismus mitverantwortlich macht (siehe S. 164 oben), polemisierte – und dessen Begriff von »Bildung« in den 1960er Jahren zunehmend in Kritik geriet, war er doch „[r]ealgeschichtlich

257 Durchaus im Sinne einer »Dialektik der Aufklärung« (Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001[13]) spiegelt diese Paradoxie von Hervorbringung *und* Verunmöglichung gleichsam auch Entwicklungsverläufe der »Moderne« selbst, denn auch dort entspringt „[d]er Anspruch auf Emanzipation […] nicht einer nur fordernden Entgegensetzung, sondern der Schlüssigkeit der wirklichen Verhältnisse und der Überprüfbarkeit einer neuen »materialistisch« begründeten Methodologie, zunächst in den Naturwissenschaften, dann auch in den Gesellschaftswissenschaften.“ (Holtmann 1976a: B 61) Siehe in der Frage der Lehrerbildung auch Adorno: „Ich stimme der Forderung nach einer soziologischen und psychologischen – vor allem psychologischen – Ausbildung der Lehrer weiß Gott zu. Aber, wenn ich mir dann so vorstelle, was an Psychologie und Soziologie im Allgemeinen in das Bewusstsein der Lehrer gelangt, dann wird mirs auch wieder angst und bang. Also, wir haben von der Fiktion der heilen Welt und der Ganzheit und diesem Zeugs gesprochen. Ja, hier liegt das Fiktive nicht nur darin, dass die Welt als eine ganzheitliche und heile ausgegeben wird, die sich danach aufgliedert, ob man möglichst viele Bauernhöfe mit gemütlichen Mutterschweinen vorfindet, sondern hier liegt der Unsinn ja bereits in der Wahl dieser Kategorien überhaupt. […] Ich bin schon für soziologische und psychologische Bildung der Lehrer, aber nicht für ihre Bildung durch eine Soziologie und Psychologie, die ihrerseits nach den Bedürfnissen der Lehrer *tel quel* zurechtgestutzt ist, schon verpädagogisiert ist und die dann genau jenen Irrationalismus hervorbringt, von dessen funester Wirkung Herr Heydorn vorhin mit Recht gesprochen hat.“ (Adorno/Heydorn/Becker [1965] 2001: 40)

258 In Anspielung an Abschnitte in Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (Rösler [1989] 2005) sowie Titel einer von 1947 bis 1968 erscheinenden Zeitschrift für *Unterricht und Erziehung. Deutsch – Geschichte – Sozialkunde – Philosophie*, die sich vor allem um eine frühe und kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Antisemitismus verdient gemacht hat. (Vgl. Dudek 1995: 164-166)

[…] zu einer Legitimationsvokabel für soziale Ungleichheit geworden" (Sander 1988: 236)[259].

Hermann Giesecke: „Die demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses"[260]

Hermann Giesecke gehört nun, wie von Sutor oben erwähnt, zu den zentralen Akteuren der sogenannten »didaktischen Wende« in den 1960er Jahren. Kerstin Pohl (vgl. Pohl [2011] 2014[2]) hält es gar „für gerechtfertigt, Giesecke nicht nur einen großen, sondern sogar den entscheidenden Anteil an der sozialwissenschaftlichen Wende der Politikdidaktik zuzusprechen." (Henkenborg 2014: 69) Er hat 1965 „die erste Monographie zur Politikdidaktik"[261] veröffentlicht und publiziert bis heute zu aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragestellungen.[262] Seine Bedeutung lässt sich auch daran bemessen, dass selbst Georg Weißeno sich mit dem – allerdings vergifteten[263] und instrumentellen – Lob ausdrücklich auf ihn bezieht, er sei

259 Vor diesem Hintergrund (siehe Anm. 243 oben) wird auch Klafkis Insistieren auf den Bildungsbegriff (siehe S. 208 oben) im Sinne einer rettenden Kritik verständlich.

260 Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 126.

261 „Im Unterschied etwa zu Wolfgang Hilligen und Kurt Gerhard Fischer war Hermann Giesecke von der Profession her kein eigentlicher Politikdidaktiker. Umso erstaunlicher nimmt sich die Erfolgsgeschichte von Hermann Gieseckes *Didaktik der politischen Bildung* aus, die in erster Auflage im Jahre 1965 veröffentlicht wurde. Diese Arbeit war nicht nur die erste Monographie zur Politikdidaktik, sie ist bis heute auch das am weitesten verbreitete politikdidaktische Werk. Das disziplinengeschichtlich Besondere der Didaktik von Giesecke stellt der Umstand dar, dass darin in bislang nicht bekanntem Ausmaß sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Kategorien in der Absicht rezipiert wurden, sie für die politikdidaktische Theorie und für den politischen Unterricht fruchtbar zu machen." (Juchler 2014: 82)

262 Vgl. *Warum ich gegen inklusive Schulen bin. Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen* (Giesecke 2017).

263 Vergiftet, weil es nur der rhetorische Aufschlag zur Darlegung des Giesecke und ihn tatsächlich Trennenden ist, an deren Ende wenig Gemeinsames verbleibt, was angesichts der Position, für die Weißeno steht (siehe S. 390 ff. unten), auch wenig überraschend ist – und zu Gieseckes Ehrenrettung zu erwähnen: „[A]lle Versuche das Politische stofflich festzulegen, seien zum Scheitern verurteilt. Giesecke gewinnt auf diese Weise zwar einen scharf konturierten, aber keinen komplexen Politikbegriff. Er vernachlässigt sowohl den Handlungsrahmen als auch die Inhalte der Politik. Das gleiche gilt für sein normatives Demokratiekonzept, das allein die Inputseite betont. Demokratie ist danach identisch mit Mitbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation und Aufklärung und keine Methode rationaler politischer Entscheidungsfindung »für das Volk«. Der zentrale normative Bezugspunkt ist

„vielleicht der erste Didaktiker, der eindeutig fordert, dass der Gegenstand des Politikunterrichts die Politik ist.“ (Weißeno et al. 2010a: 39) Präziser fasst es wohl Gagel, wenn er Giesecke zuschreibt „als erster die Fruchtbarkeit des politischen Konflikts als Lerngegenstand entdeckt“ (Gagel [1991] 1994[2]: 7) zu haben – „Politisch wäre dann das, was in einer Gesellschaft umstritten ist oder wird.“ (Giesecke 1965: 100) Die Orientierung am *Konflikt* ist insofern bemerkenswert, als Giesecke Assistent bei Wilhelm (siehe S. 149 ff. oben) ist, bei welchem er auch promoviert wird. (Vgl. Juchler 2011: 100; 2014: 82) Dies könnte einer der Gründe sein, weshalb für ihn „Litts kleine Schrift *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* die klassische Schrift der restaurativen Epoche [ist]. Litt ist für Giesecke der Autor des konservativen Establishments“ (Reble 1981: 160); liefert die Konfliktorientierung doch vor allem eine didaktische Begründung der „Entzauberung des Staates“ (Gagel [1991] 1994[2]: 12), mit welcher Giesecke sich in Übereinstimmung mit dem von Litt in jener Schrift (siehe S. 184 ff. oben) kritisierten Wilhelm befindet. Insofern in dieser Kritik die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Litts aber durchaus zutreffend charakterisiert wird (siehe S. 196 ff. oben), wenngleich werkimmanent nur bedingt angemessen – ist »Konflikt« für Litt doch ebenfalls eine zentrale Kategorie (siehe S. 197; Anm. 226 oben) –, lässt sich hier wohl viel eher davon sprechen, dass Giesecke einem »Zeitgeist« folgt – und zwar durchaus mit Recht – als in seiner späteren Hinwendung zur Kritischen Theorie (vgl. Pohl [2011] 2014[2]), die Juchler als bloß „en vogue“ Marx-Rezeption[264] inhaltlich zu bagatellisie-

---

das Individuum in seiner Rolle als Bürger oder Bürgerin und nicht das demokratische politische System.“ (Weißeno et al. 2010a: 40)

264 Giesecke selbst schreibt über Marx: „Die Richtigkeit der Marxschen Theorien zu entscheiden ist hier aber weder der Ort noch auch nötig. Hier geht es vielmehr um folgende Überlegung: Für die didaktische Grundlegung der politischen Bildung ist eine *inhaltliche* Vorstellung über den neuzeitlichen Demokratisierungsprozeß nötig; sie kann nur erwachsen im Rahmen einer *historisch* verstandenen gesamtgesellschaftlichen Theorie; die Theorien, die es dafür gibt, sind allesamt Variationen des ursprünglichen Marxschen Ansatzes. Gerade weil aber diese Theorie eine historische und nicht etwa eine übergeschichtlich-systematische ist, taugt sie nicht für ein für allemal gültige Deduktionen; nur weil sie vielmehr eine *historisch-materielle* Theorie ist, kann sie auch als gesamtgesellschaftliche Theorie sich konstituieren, d. h. aber eben auch als eine, die im weiteren geschichtlichen Prozeß ständig neu, z. B. auf dem Hintergrund der einzelwissenschaftlichen Forschungen, bearbeitet werden muß. Würde man sie jedoch – was vielfach heute geschieht – als zwar historisch entstandenes, gleichwohl aber inhaltlich der historischen Relativierung enthobenes System von Sätzen betrachten, aus denen die theoretischen Grundlagen der gegenwärtigen politi-

ren versucht. (Vgl. Juchler 2011: 101, Zitat: ebd.; siehe S. 226 unten) Gleichzeitig trennt Giesecke jedoch von Wilhelm praktisch, dass er mit der von Dahrendorf, bei welchem nach Adorno „ein Oberton [waltet] von frischfröhlicher Überzeugung: Wenn man nur im kleinen bessert, dann wird vielleicht auch alles besser werden“ (Brumm & Elitz 5. Mai 1969: 204)[265], übernommenen – nach Henkenborg (vgl. Henkenborg 2014: 69) liegen in dieser »vormarxistischen« Phase gar die *entscheidenden Impulse* Gieseckes (siehe Anm. 272 unten)[266] – liberalen „Betonung *politischer Konflikte* […] als bevorzugte Lerngegenstände des Politikunterrichts […] wesentlich zur Öffnung der politischen Bildung für die kontroverse Struktur des Politischen bei[trägt] und […] einen politikdidaktischen Kontrapunkt gegen die bis zu den 1960er-Jahren in der deutschen Öffentlichkeit noch weit verbreiteten Tendenzen zur Konfliktscheu, zur Harmonisierung gesellschaftlicher und politischer Kontroversen und zur Betonung von Gemeinschaft [setzt]. Zum anderen wurde Giesecke stilbildend für die Art und Weise, wie die Idee einer »kategorialen Bildung« in der Politikdidaktik aufgenommen wurde. Diese

---

schen Didaktik lediglich deduziert zu werden brauchten, so würde sie die inhaltliche Frage der weiteren Demokratisierung – zur unwissenschaftlichen Weltanschauung heruntergekommen – nicht erhellen, sondern nur weiter verschleiern.“ (Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 123)

265 Auch etwa in einem *Diskussionsbeitrag zu »Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?«* (1968): „Herr Dahrendorf hat sehr effektvoll darauf hingewiesen, daß schließlich eine soziale Tatsache wie die weit unterrepräsentative Beteiligung von Arbeiterkindern an den sogenannten höheren Bildungsinstitutionen doch weiß Gott ein konkretes Problem sei, das aber nach den Kategorien, die ich verwende, der Vergleichgültigung verfiele. Ich möchte kein Mißverständnis aufkommen lassen; ich bin der letzte, der diese Dinge unterschätzt, und das ist noch viel zu schwach und armselig gesprochen. Natürlich ist der letzte Angriffspunkt einer kritischen Theorie der Gesellschaft das reale Leben der einzelnen Menschen. Aber der Unterschied besteht darin, ob man dabei von Einzelsektoren ausgeht, oder ob man die Einzelsektoren, die Einzelerfahrungen sieht in einem Strukturzusammenhang mit der Gesellschaft als solcher.“ (Adorno [1968a] 2003: 581 f.)

266 Dagegen lässt sich Schmiederer im Folgenden auch so lesen, als sieht er einen intrinsischen Zusammenhang zwischen der Rezeption von Gesellschaftskritik und der »Didaktischen Wende« selbst: „Wie schon beschrieben, fand die restaurativ-reaktionäre Komponente dieser Entwicklung einen adäquaten Niederschlag in der Diskussion um die Didaktik Politischer Bildung. Die andere Seite, die kritisch-progressive, entwickelte sich anfangs nur langsam. Erst in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre erzielte sie – wenigstens partiell – einige Erfolge: einige Theoretiker betrieben eine Umorientierung; es zeichnete sich der Versuch ab, auch in der politischen Didaktik einem mehr kritisch-rationalen und aufklärerischen Denken zum Durchbruch zu verhelfen. Der Beginn dieses Umdenkens fällt sicherlich nicht zufällig zusammen mit der sogenannten »Didaktischen Wende« in den Erziehungswissenschaften insgesamt.“ (Schmiederer [1972] 1974[2]: 91)

Vorstellung kam aus der Allgemeinen Didaktik und wurde von Wolfgang Klafki Ende der 1950er-Jahre entwickelt." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 134)[267] Für Gieseckes Didaktik entscheidend sind die in seiner Dissertation, *Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung. Ein Beitrag zur Didaktik der außerschulischen politischen Bildung* (Giesecke 1964), verarbeiteten eigenen Erfahrungen als außerschulischer Politischer Bildner auf dem »Jugendhof Steinkimmen« bei Delmenhorst. (Vgl. Gagel [1991] 1994[2]: 7) Aus seiner Kritik an der (Institutionen-) Kunde (siehe beispielsweise Giesecke 1997: 10-19) erwächst eine „Unterscheidung zwischen *Orientierungswissen* und *Aktionswissen.* Orientierungswissen sind die Kenntnisse über Rechte und Pflichten, über die Institutionen oder Organe des Staates, über die Parteien, Verfassung usw. Aktionswissen hingegen ist das auf Handlungszwecke hin organisierte und dadurch aktivierte Orientierungswissen." (Gagel [1991] 1994[2]: 13) Die mit der Konfliktorientierung korrespondierende Methode ist daher das »Projekt«. (Vgl. Juchler 2011: 108) In diesem werden nun die Kategorien, wie es in der *Neuen Ausgabe* erläuternd ergänzt wird, „aus den Konflikten nicht »abgelesen«, sondern an sie mit einer bestimmten Begründung *herangetragen,* d. h. also, sie erwachsen selbst aus einem *systematischen* theoretischen Verständnis, das der aporetischen Orientierung an Konflikten vorausgeht." (Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 172) Die mit einigem Selbstbewusstsein vorgebrachte Kritik Sanders an der kategorialen Politischen Bildung, wonach sich zwar „bereits Fischer skeptisch gegenüber diesem Ansatz einer kategorialen Politikdidaktik geäußert [hat], aber erst in jüngster Zeit […] die Tragfähigkeit dieses Ansatzes für die politische Bildung grundsätzlich problematisiert worden" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 134) sei – nämlich von ihm selbst (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 79 ff.) –, leiht sich ihre Autorität nur durch die Vortäuschung eines vornehmlich akademischen Gehaltes, wenn sie behauptet, dass „Klafkis Überlegungen zur kategorialen Bildung […] noch gänzlich in einer Sprache formuliert [sind], die aus der vor-sozialwissenschaftlichen Phase der Pädagogik stammte" (ebd.: 80; siehe S. 208 oben), denn tatsächlich ignoriert sie, dass der leicht

267 Tatsächlich „stilbildend" insofern, wie Grammes präzisiert, „Kategorie bei Giesecke […] etwas anderes [meint] als das kategoriale füreinander Erschlossensein von Subjekt und Objekt in der bildungstheoretischen Didaktik in der Tradition von Wolfgang Klafki. Die jeweilige Verwendung des Konzepts »Kategorie« wäre Gegenstand einer eigenständigen Untersuchung. Dennoch lässt sich m. E. von einem Paradigma einer kategorialen Konfliktdidaktik sprechen, da Paradigma nicht »Ansatz« oder »Konzeption«, sondern umfassender einen bestimmten *fachdidaktischen Denkstil* meint." (Grammes 2011: 33, Hervorhebung S.R.)

weiterzuführende »Vorwurf« einer »Vor-« oder »Un(sozial)wissenschaftlichkeit« den Akteuren nicht nur völlig bewusst ist, sondern vielmehr sogar handlungsleitend: „Einen Konflikt politisch zu analysieren heißt, *politische Fragen* an ihn zu stellen. […] Es handelt sich hier um *politische* Fragen, nicht um *wissenschaftliche,* d. h. um solche, hinter denen nicht nur der Wunsch nach Erkenntnis steht, sondern auch ein »erkenntnisleitendes Interesse« (Habermas), also eine Art von Werturteil." (Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 160 f.; siehe S. 22 oben) Die rhetorische Strategie Sanders, an einen modernen Mythos wissenschaftlichen Fortschritts im Sinne auch eines Fortschritts in der Verwissenschaftlichung in den menschlichen Angelegenheiten anzuknüpfen, erweist sich also rasch – wie im Detail[268] – als faktisch nichts weiter als eine verdeckte *theoriepolitische Entscheidung* für darum auch »nur« ein anderes didaktisches Paradigma, hier eben der Kompetenzorientierung (siehe S. 412 ff. unten).[269] Bei Giesecke legitimiert sich hingegen das Kategoriale vor dem Hintergrund der didaktischen Ausgangsüberlegung, „daß das Bewußtsein sich in bestimmter Weise auf Konflikte und Auseinandersetzungen hin strukturieren müsse und daß dies eigens gelernt werden müsse" (ebd.: 172), als Moment der Verantwortung der Lehrenden eben nicht nur konstruktivistisch verkürzt (siehe S. 388 unten) gegenüber den Lernenden, sondern auch gegenüber dem konkreten Inhalt und der ihn stif-

268 Sanders weiter ausdifferenzierte Einsprüche gegen eine prinzipielle Unklarheit von Begriff und Stellung der Kategorien, ein Funktionsdefizit in der Vermittlung zwischen pluraler Wissenschaft und Gebrauchswert für Didaktik (je unterkomplexer, desto höher der Gebrauchswert für die PB, desto inadäquater gegenüber der Wissenschaft) sowie einem Problem in der Systematik von Lehren und Lernen (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 85), sind insofern nur weitere Varianten der wissenschaftlichen Sehnsucht nach Eindeutigkeit angesichts der bei Giesecke erkannten konstitutiven Uneindeutigkeit des Gegenstandes des Politischen. Selbstverständlich sind die von Sander angeführten Aporien in gewisser Weise alle nachvollziehbar – nur werden sie zugleich erstens von »Kompetenzen« auch nicht besser gelöst, wenn in der Praxis statt expliziter (also bestreitbarer) Kategorien nun implizite (und damit latent und manifest ideologische) Kategorien zum Tragen kommen und zweitens jede »Wissenschaft« von den Menschen notwendig in einer aporetischen Grundstruktur verfangen ist – durchaus im Sinne auch einer *Anmaßung* (siehe S. 521 ff. unten).

269 Anfang der 1990er Jahre hingegen fällt der Bezug auf den »vor-sozialwissenschaftlichen« Bildungsbegriff Klafkis noch ganz anders aus: „Angesichts dieser – und anderer – Herausforderungen, die sich aus neueren gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen für das Bildungswesen ergeben, verdient als ein wesentliches Ergebnis der bildungstheoretischen Debatte, die in den achtziger Jahren in der westdeutschen Erziehungswissenschaft geführt wurde, festgehalten zu werden, daß »Bildung« heute ohne politische Bildung nicht mehr denkbar ist." (Sander [1991] 1992[2]: 29)

tenden politischen Welt (siehe S. 166 oben): „Politische Bildung als Korrektur der politischen Sozialisation“ (vgl. ebd.: 207 f.)[270]. Was zunächst, in der Sprache des Beutelsbacher Konsenses (siehe S. 316 ff. unten), »überwältigend« und in Zeiten der »Post«-Ismen »autoritär« anmutet, ist in Wahrheit zutiefst human und allenfalls mit der aufgeklärten Strenge von »Vernunft« gemeint: „Die politische Bildung muß den Menschen […] im allgemeinen nicht beibringen, daß sie überhaupt politische Meinungen und Urteile äußern – die haben sie sowieso –, sondern daß sie ihre Meinungen bedenken und dann möglicherweise ändern oder präzisieren.“ (Giesecke 1997: 21) Entscheidend bei der Anwendung der Kategorien ist ohnehin die zentrale Einsicht in den »doppelten Ort« des Politischen bei Giesecke, der sowohl im Begründungs- wie Verwendungszusammenhang angelegt ist – aber eben auch *jeweils* und nicht zugleich. (Vgl. Grammes 2011: 34)[271] Während sich die von Sander nun also doch nicht so »grundsätzlich problematisierten« elf Kategorien sowohl in der ersten (vgl. Giesecke 1965: 102-114) wie in der ab der siebten Auflage 1972 sogenannten »Neuen Ausgabe« (vgl. Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 159-172) von Gieseckes Didaktik finden lassen, stellt Juchler wie gesagt den die Unterscheidung zwischen beiden Ausgaben stiftenden Unterschied – „Die grundlegend überarbeitete Neuauflage der »Didaktik der politischen Bildung« von 1972 weist denn Giesecke auch als fleißigen Rezipienten der politisch-gesellschaftlichen Theorien aus, die im Kontext der Vertreter der Frankfurter Schule erschienen und von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre waren.“ (Juchler 2014: 83) – in einen spezifischen interpretativen Kontext: „Angesichts der politisch-gesellschaftlichen Umstände Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre, die maßgeblich von den außerparlamentari-

---

270 Zu beachten ist dabei: Giesecke „versteht politische Bildung als »Korrektur des Sozialisationsprozesses« und nicht als dessen Steuerung. Das ist für Pädagogen, die immer in der Gefahr stehen, einer Hypertrophie des Erziehungswillens zu verfallen, nicht immer leicht zu beachten.“ (Gagel [1991] 1994[2]: 14)

271 „Wenn man prüfen will, ob eine didaktische Konzeption Pluralität und Offenheit für den Unterricht zulässt oder nicht, dann muss man die didaktischen Lösungsvorschläge, also das vorgeschlagene didaktische Arrangement, daraufhin überprüfen und nicht die Begründungszusammenhänge, die zu diesen Lösungsvorschlägen geführt haben. Also: Genügt zum Beispiel das von mir vorgeschlagene Kategorien-Modell diesem Anspruch? Und nicht: Genügt meine im Begründungszusammenhang vorgetragene Auffassung über die »Kritische Theorie« diesem Anspruch? Diese Auffassung ist nämlich überhaupt nicht Gegenstand des Unterrichts.“ (Giesecke 1980: 65 f.; siehe die Fortsetzung bei Giesecke in Anm. 29 oben.)

schen Aktivitäten der Studentenbewegung und den neuen sozialen Bewegungen […] geprägt waren, mutet das politisch-pädagogische Ansinnen Gieseckes nicht so befremdlich an, wie es sich für heutige Leserinnen und Leser vielleicht darstellt. Im Gegenteil: Gieseckes *Didaktik der politischen Bildung* kann als prägnanter Ausdruck eines im weitesten Sinne linken Zeitgeistes verstanden werden." (Juchler 2011: 103; vgl. Juchler 2014: 83; auch: Henkenborg 2014: 69)[272] Dabei gibt er in der Wahrnehmung »heutiger Leserinnen und Leser« eher Auskunft über die gegenwärtige gesellschaftliche Verfasstheit als über den vermeintlich vermittlungsbedürftigen Giesecke, dessen inhaltliche Klarheit in programmatischen Positionierungen wie: „Wird jedoch die demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses ernstgenommen, so ist politische Bildung nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit: sie ist für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des »Sozialfalles«, des Jugendlichen, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw., allgemeiner: sie ist für die Interessen und Bedürfnisse des jeweils Schwächeren, Ärmeren, Unterprivilegierten" (Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 126 f.)[273], tatsächlich sehr viel eingängiger erscheint als das Bemühen Juchlers um seine Einhegung im Rahmen der um den sogenannten »Beutelsbacher Konsens« herum kanonisierten »Erfolgsgeschichte« der Politischen Bildung in der Bundesrepublik[274]: „Ein für heutige Leserinnen und Leser von Hermann Gieseckes *Didaktik der politischen Bildung* befremdlicher Umstand stellt dessen unkaschierte Parteilich-

272 „In den 1970er Jahren rückt Giesecke – dem Zeitgeist folgend – im Anschluss an Marxismus und Kritische Theorie den Begriff der Emanzipation in den Mittelpunkt." (Henkenborg 2014: 69) Wäre es wirklich nur ein *Folgen* des Zeitgeistes, warum gilt das dann nicht auch bereits in der »liberalen« Phase?

273 Dieses Giesecke-Zitat findet sich auch bei Hufer (2011: 69), allerdings ohne den Nachsatz: „Man kann dies jedoch heute nicht aussprechen, ohne sogleich hinzuzufügen, daß dies weder »Revolution« heißt – dazu taugt Pädagogik sowieso nicht – noch Randalieren, noch hysterische Aktivität nach außen und schon gar nicht das Indoktrinieren politischer Phrasen." (Giesecke [1965/1972] 1976[10]: 127; siehe S. 116 oben)

274 Die letztlich auch zu Stilblüten wie der unpolitischen Forderung Juchlers nach einer Einheitsdidaktik ausgerechnet im Rahmen eines Porträts Gieseckes – dessen Auffassung ja gerade ist, dass „Ziele […] nicht absolut [gelten], sondern […] immer eine Funktion relativ zu der Biographie des Lernenden" (Gagel [1991] 1994[2]: 15) haben – und der konfliktorientierten kategorialen Politischen Bildung führt: „Was nottut, ist mithin eine Verständigung unter den Politikdidaktikern auf eine gemeinsame Konzeption von Basis- und Fachkonzepten." (Vgl. Juchler 2011: 110)

keit dar. […] Dies widerspricht in auffälliger Weise dem *Beutelsbacher Konsens*." (Juchler 2011: 110) Es ließe sich auch einfach sagen, es spricht *gegen* den Beutelsbacher Konsens. Giesecke jedenfalls schreibt noch 2009 mit *Pädagogik – quo vadis?* Einen *Essay über Bildung im Kapitalismus* (Giesecke 2009).

Wolfgang Hilligen: „Didaktik muss aufs Existenzielle zielen"[275]

Auch Wolfgang Hilligen gilt mithin als „Nestor und der »erste Didaktiker der politischen Bildung« (Gagel 2003)" (May 2011: 125; siehe Anm. 261 oben). Seine Didaktik ist unter der erkenntnisleitenden »didaktischen Hilfsfrage« *Worauf kommt es an?* (vgl. Hilligen 1961: 344) „[…] der Versuch, die Diagnose von Krisensymptomen, die Diagnose von existentiellen Gefährdungen für Menschen und die Menschheit, in ein Instrumentarium der didaktischen Reflexion umzusetzen." (Gagel [1991] 1994^2: 24) Didaktisch zu reflektieren sind jene Diagnose auch insofern, als sie „in der komplexen Vielfalt der sich ändernden Welt nicht mehr *erfahren* werden können", sondern „durch *Auswahl* und deutende *Vereinfachung begreifbar* gemacht werden" (Hilligen 1961: 344) müssen.[276] Anders als Giesecke legt Hilligen damit „keine Konfliktdidaktik vor. Nicht gesellschaftliche und politische Konflikte stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern existenzielle Probleme, die für ein Überleben und gutes Leben zu bewältigen sind. […] Dass Konflikte in modernen Gesellschaften auftreten und somit prinzipiell offen geregelt werden sollten […], begründet der Autor mit seiner grundlegenden Wertentscheidung für »Alternativen«." (May 2011: 131 f.) Mit dieser Insistenz aufs Kontroverse – „verbindliche Aussagen über das Wichtige gibt es bei den Didaktikern nicht" (Gagel [1991] 1994^2: 26) – verbindet sich zwar einerseits das unbedingte Votum für eine »Kultur des Dissens«, auf die *reflexive „*Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz" angewiesen sind (vgl. Hilligen [1991] 1992^2: 20, Zitat: ebd.), andererseits aber läuft eine metahistorische (Nicht-) Betrachtung von »Konflikten« praktisch immer auch Gefahr ihrer unpolitischen Essenzialisierung – ein »Problem«, das Hilligen, der

275 Hilligen 1961: 344.

276 Dies mag nun doch irgendwie an Sanders oben angeführten Verlust von „selbstverständlicher kulturelle[r] Tradition" (siehe S. 216 oben) als etwas anämischem Ausgangspunkt der »Didaktischen Wende« erinnern, es sei daher auch an dieser Stelle noch einmal auf die pointierte Unterscheidung in Anm. 255 oben verwiesen, die demselben Beitrag Hilligens entnommen ist.

bereits 1955 um den frappierenden Unterschied zwischen *Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht* (Hilligen 1955) gewusst hat, Anfang der 1990er Jahren vor dem Hintergrund einer „verbreiteten Theoriemüdigkeit", eines „reproduktiven Leistungsbegriffs neuerer Richtlinien" sowie einer dominanten Lehrkräfte-Generation „jung Vergreister"[277] anhand einer von ihm festgestellten Vernachlässigung des didaktischen Grundsatzes, „existentiell zu begründen, was thematisiert und gelernt werden soll – mit der Folge, daß zuviel und Unwichtiges die Unübersichtlichkeit vermehrt, der doch Bildung und Erziehung abhelfen sollen" (Hilligen [1991] 1992²: 13), als „Differenzen zwischen dem, was sich in Politikdidaktik, Methodik und Lernpsychologie als zustimmungswürdig und praktikabel erwiesen hat, und dem landläufigen Politikunterricht; zwischen existentiellen politischen Herausforderungen bzw. entsprechenden sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen und dem Stand des politischen Bewußtseins, auch in Teilen der Lehrerschaft" (ebd.) im Grunde selbst beschreibt.[278] Dagegen versucht Hilligens „kategorialer Ansatz der Inhaltsauswahl" (vgl. May 2011: 131) – „Begriffe sind Erkenntnisinstrumente, sie sind nicht selber schon Erkenntnisse; sie haben also eine »heuristische« Funktion." (Gagel [1991] 1994²: 23) – mit einem »doppelten Methodenbegriff«, der sowohl auf die Erschließung des Welt- und Selbstverhältnisses selbst zielt wie deren Aneignung im Unterricht (und zwar nicht nur als »Aufhänger«, vgl. May 2011: 136) strukturiert (vgl. ebd.: 132) – weshalb *Problemorientierung* bei Hilligen eben wesentlich „nicht nur ein Unterrichts-, sondern auch ein didaktisches Prinzip" (ebd.:

277 „[D]ie Vergreisung der mittleren Generation der Lehrer, d. h. der etwa fünfzehn Jahrgänge der 1940 bis 1955 Geborenen, denen in vielen Schulen bis zu 70 % aller Lehrer angehören. Sie verhütet, daß die mittlere Generation in den Genuß der Informationen und Innovationen gelangt, die die Junglehrer regelmäßig in die Kollegien eingebracht hatten. Für den Politikunterricht aber fehlen den jung Vergreisten das Publikum für politische Auseinandersetzungen, die Adressaten für den Streit um Anhänger, den die unterschiedlichen Gruppen früher, nicht selten in den Lehrerzimmern, ausgetragen hatten." (Hilligen [1991] 1992²: 14)

278 Einen Umstand, auf den Giesecke bereits auf der Jahrestagung der DVPB 1967 hingewiesen hat: „Zur Rechenschaft gehört neben die *politische* die so*ziologische* Bilanz. Ich meine die Tatsache daß die Erzieher in der Regel dem Mittelstand angehören und deshalb auch jene oft charakterisierte mittelständische Ideologie aufweisen. Sie kommt in den Untersuchungen zum Ausdruck, die bisher über die Politische Bildung m den Schulen angestellt worden sind. Ich denke dabei vor allem an die große, im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung angestellte Untersuchung. Ihr Ergebnis ist ja u. a. die Feststellung, daß das politische Weltbild der Lehrer durchweg unpolitisch ist." (Giesecke 1968: 279)

138) darstellt, die mit diesem korrespondierende, aber erst durch Walter Gagel ausbuchstabierte, Methode ist dabei die Problemstudie (vgl. Reinhardt 2014: 86)[279] –, auf Grundlage einer kognitiven Lerntheorie (vgl. Gagel [1991] 1994[2]: 23)[280] „das Verhältnis von »Besonderem« (Einzelfall) und »Allgemeinen« […] mit der Zangenfrage" (Hilligen [1991] 1992[2]: 33, Anm. 14) von „Abstraktion und Rekonkretisierung" von lebensweltlichen Situationen der Lernenden didaktisch zu greifen, die er als »Gelenk« dieser Zange sieht. (Vgl. ebd.: 34, Zitat: ebd.) Man kann „sich den Unterricht als einen an den Schritten der Problembearbeitung orientierten Rede- und Leseunterricht vorstellen." (May 2011: 137) In solch einem Unterricht kommt der Sinn der Politischen Bildung zum Tragen, der „für Hilligen darin [liegt], Menschen in einem diskursiven Prozess der Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen dazu zu befähigen, diese zu erkennen, zu analysieren und Antworten auf die in ihnen enthaltenen Herausforderungen zu finden." (Henkenborg 2014: 70) »Schlüsselprobleme« sind jene „existenziellen Gefährdungen", von denen mit Gagel zu Beginn dieses Abschnittes gesprochen

279 „Seine [Hilligens, S.R.] Antwort nach dem »Wie?« des Unterrichts ist erst allmählich zu einer Unterrichtsmethode zugespitzt worden. Der der Problemorientierung zuzuordnende Lernweg der Problemstudie wird in seinen Schulbüchern zwar seit 1971 angedeutet, bleibt aber in seiner Didaktik undeutlich oder beiläufig. Erst Walter Gagel hat die Andeutungen zu einem »Methodenkasten« für den Unterricht geklärt. Die Schritte in dem Lernweg sind: 1. Worin besteht das Problem? 2. Wie ist das Problem entstanden? 3. Wessen Interessen werden durch das Problem berührt? 4. Welche Lösungen des Problems sind denkbar/möglich? 5. Welche Bedeutung haben die Lösungen für…? Diese Methode der »Problemstudie« ist inzwischen vielfach erprobt und kann als bewährt gelten." (Reinhardt 2014: 86)

280 „1. Weil alle Einzelheiten vergessen werden, die nicht in einem Zusammenhang gewonnen worden sind oder in einen vorhandenen bzw. herzustellenden eingeordnet werden können, muß Unterricht Zusammenhänge (Strukturen) bewußt machen und Lernende zum Erkennen und Herstellen von Strukturen befähigen. 2. Strukturen entstehen durch Betrachtung eines Bereiches der Wirklichkeit (einer Situation eines Problems) unter bestimmten Merkmalen (Schlüsselbegriffen, Kategorien) oder Absichten; diese sind offenzulegen. 3. Man lernt, wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, daß es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann. Anders formuliert: Ob aus etwas Gelerntem über das Gelernte hinaus etwas gelernt wird, hängt davon ab, ob den Lerninhalten mit Hilfe von Schlüsselbegriffen, Merkmalen, Schlüsselfragen eine Struktur gegeben wird, die eine Form von Verallgemeinerung erlaubt, ja erzwingt; ob und in welchem Maße dieser Verallgemeinerungsvorgang selbst deutlich gemacht und mitgelernt wird; ob Gelegenheit gegeben wird, die Verallgemeinerung an neuen Inhalten zu überprüfen." (Hilligen [1991] 1992[2]: 33, Anm. 14)

wurde und die Hilligen durch „Gegenwartsdiagnosen oder auch Zeitdiagnosen“ (ebd.: 70; vgl. May 2011: 125) zu ermitteln gedenkt. „Die philosophische Grundlage für seine Denkweise findet er laut Gagel im Existenzialismus, vor allem in den Schriften von Romano Guardini, José Ortega y Gasset, Karl Jaspers und Arnold Toynbee.“ (Henkenborg 2014: 70; vgl. Gagel [1994] 1995^2: 101-124; 2005: 102)[281] Eine Auseinandersetzung mit – dem Arendt-Lehrer und ihrem väterlichen Freund – Karl Jaspers findet sich bereits früh bei Hilligen. (Vgl. Hilligen 1955: 102 ff.; May 2011: 126) Gagel attestiert Hilligen, mit seiner konzeptionellen Didaktisierung gar „eine Art von »Demokratisierung des Existenzialismus«“ (Gagel [1994] 1995^2: 111) geleistet zu haben. Mit der »Existenzialität« jener *Probleme* wird bereits deutlich, dass es Hilligen neben der Frage nach dem *guten* auch und vor allem ums *Überleben* geht, wie er dann „[i]n der *Didaktik* von 1985 […] als allgemeine Wertentscheidung im Anschluss an Aristoteles *Überleben* und *menschenwürdiges Leben*“ (May 2011: 127)[282] formuliert. Für dieses »menschenwürdige Überleben«, wie er es 1991 beschreibt, nennt Hilligen nun drei »Optionen«, deren Spannungsverhältnis von liberalen und sozialen Grundrechten und politischer Ergebnisoffenheit[283] als Vorentscheidung zur didak-

281 „Wolfgang Hilligen brachte aus Krieg und Nachkriegszeit erlebte *Erinnerung* mit […]. Mit Hilfe von philosophischen Zeitdiagnosen der Jahre um 1950 hat Hilligen sie in *Erkenntnis* umgewandelt, vor allem durch die Schriften von Romano Guardini und Karl Jaspers.“ (Gagel 2005: 102)

282 „Gesucht werden nach Hilligen Lerninhalte, die wegen ihrer allgemeinen Bedeutung für das Leben fundamental sind. Leben des Menschen bedeutet für Hilligen sowohl *Überleben,* also Sicherung der physischen Existenz, als auch *gutes Leben,* das heißt wertbestimmte Lebensgestaltung, Lebensqualität, menschenwürdiges Leben.“ (Gagel [1991] 1994^2: 22)

283 Als zustimmungswürdig »gut für alle« im Sinne des „menschenwürdigen Zusammen- und Überlebens“ gilt eine Konzeption Politischer Bildung, wenn sie
- „für Geltung und Sicherung der personalen Grundrechte (liberal-konservative Komponente der Menschenwürde)
- für die Herstellung der politischen Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit aller und für die Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten, für Chancengleichheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung (»Emanzipation«) (soziale Komponente der Menschenwürde)
- für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für politische Alternativen zu erhalten, zu verbessern, neu zu schaffen“ (Hilligen [1991] 1992^2: 16) ist.

Dies entspricht weitestgehend auch dem, was er 1968 in Bad Boll als »grundlegende Einsichten« bezeichnet:
- „für *Unantastbarkeit der* Menschenwürde, das heißt für die Aufrechterhaltung personaler Grundrechte;

tischen Klärung des *Wozu?* und *Warum?* zugrunde gelegt werden. (Vgl. Hilligen [1991] 1992[2]: 19) Wenn auch in *What is Existential Philosophy?* (Arendt [1946] 1994, dt.: *Was ist Existenz-Philosophie?* Arendt [1946; 1948] 1990), als philosophisch-politische Abrechnung mit Heidegger verfasst, aus dessen radikal von anderen abgetrennter »Self-ness« des »Seins« (»zum Tode« nämlich) der Existenzialismus laut Arendt erst durch den konsequenten Weltbezug *im Werk* Jaspers herausgetreten[284] ist, lässt sich vermutlich das von Arendt kritisierte Erbe des spezifischen »German Romanticism« (vgl. Arendt [1946] 1994: 1867) im Existenzialismus »deutscher« Prägung – den Adorno sehr viel ätzender als »Jargon der Eigentlichkeit« (Adorno [1964] 2003) kategorisch verwirft – zumindest in der *Rezeption* und also auch in derjenigen von Hilligens Konzeption durch ein an (existenz-) philosophischen Fragen interessiertes *Laien*publikum unterstellen.[285] So fällt dann auch der an die Verantwortung der Lehrkraft gemahnende, aber dennoch wohl ermutigend gemeinte Hinweis am Ende von *Worauf es ankommt* (Hilligen 1961) mit aller Ambivalenz des Existenzialismus in der historischen Rückbetrachtung etwas zu optimistisch aus: „Es bedarf dazu nicht des Superlehrers, von dem die Reformer gerne träumen. Es genügt, wenn in der Orientierungslosigkeit unserer Zeit der Lehrer derjenige ist, der – ähnlich den Karawanenführern, die den Stand der Sterne kannten – weiß und weitergibt, worauf es ankommt." (Hilligen 1961: 359)

Heute gehört die von Hilligen herausgegebene Schulbuchreihe »Sehen – Beurteilen – Handeln« – an der auch Walter Gagel als Autor mitgewirkt hat – als „»Dinosaurier« der Fachdidaktik […] zu den bekanntesten Schulbuchveröffentlichungen zum Politikunterricht." (Goll 2005: 180 f.; vgl. Gagel [1991] 1994[2]: 9; May 2011: 125) Aufgrund ihrer Fokussierung aufs gesellschaftlich – im (einschränkenden) Sinne von »existenziell« – Problematische aber, wird sie in der heftigen bildungspolitischen Auseinandersetzung Ende

---

– *für die Notwendigkeit, Voraussetzungen für die Entwicklung der Menschenwürde, Autonomie, Emanzipation, Chancengleichheit aller zu schaffen;*
– *für die Notwendigkeit, Spielraum und Institutionen für Alternativen zu schaffen und zu erhalten.*" (Hilligen 1970: 22)

284 „With this understanding, existential philosophy has emerged from its period of preoccupation with Self-ness." (Vgl. Arendt [1946] 1994: 186 f., Zitat: 187)

285 In diesem Sinne warnt auch Schmiederer 1967: „Der Hang vieler politischen Erzieher zum Irrationalen zeigt sich nicht zuletzt in ihrer Vorliebe für die Vertreter der Sozialphilosophie, die ebenfalls im Irrational-Spekulativen zu Hause sind, wie z. B. H. Freyer, A. Gehlen, O. Gasset, M. Heidegger und andere." (Schmiederer 1967: 122)

der 1960er, Anfang der 1970er Jahre (siehe S. 286 ff. unten) wegen zu viel „Müll und Marx“ (Der Spiegel 28. August 1972: 68) – wie es in einer zeitgenössischen Bildunterschrift des SPIEGEL lautet – von der bürgerlichen Opposition als „marxistisches Schulbuch“ (Der Spiegel 28. August 1972: 68) angegriffen. Letztlich zeigt sich in der *Problemorientierung* aber doch eben jene »sozialliberale Konzeption«, als welche sie sich auch selbst bezeichnet. (Vgl. Hilligen 1975: 56; May 2011: 129) „Natürlich gab es Repräsentanten des Faches, die sich dem Marxismus verpflichtet fühlten – Wolfgang Hilligen gehörte aber mit Sicherheit nicht dazu.“ (Mambour 2014: 94) Es gibt Lesarten, die das »Existenzielle« auf „[d]ie Wucht der existenziellen Erfahrungen von Hunger, Unterdrückung und Vernichtung“ (Reinhardt 2014: 85)[286] des „schwerverwundete[n] Frontsoldat[en] im Zweiten Weltkrieg“ (May 2011: 126) zurückführen (vgl. auch Gagel 2005: 101); nun ist es zwar im Sinne einer *Didaktik der Moderne* durchaus die menschenverachtende inhärente Logik der *Moderne*, die *hinter* diesen Erfahrungen steht, sie steht Hilligens Konzeption also nicht von vorneherein »entgegen«, zugleich aber verweist ihre Legitimation durchs Naturwesenhafte des *Überlebens* so sehr auf das »Reich der Notwendigkeit«, dass sie aus sich selbst heraus so zugleich dezidiert antipolitische Momente von »Biopolitik« und technizistische Verkürzungen im »Problem«-Verständnis begünstigt, die paradoxerweise gerade als liberale Konzeption faktisch die »Freiheit«, als den wirklichen Sinn von Politik (vgl. Arendt [o. J. (Fragment 3 a)] 2003: 28), suspendiert. Als Teilnehmer der unter anderem von Horkheimer und Adorno initiierten »German Educators' Missions« (vgl. Koinzer 2015: 31 f.) zumindest sollten ihm solche Verkehrungen eines emanzipatorischen Impetus in der Wirklichkeit »demokratischer Schulkultur« (siehe S. 292 ff. unten) – deren unbedingte Vorzüge gegenüber einer herrschaftslegitimierenden Institutionenkunde damit nicht in Frage gestellt werden – nicht unvertraut sein (vgl. Grammes 2011: 35-38): „[N]icht alles, was Spaß macht und Aktivität bei den Schülerinnen und Schülern erzeugt, ist auch didaktisch sinnvoll.“ (May 2011: 138) Es scheint nach zugegeben nur oberflächlicher Betrachtung jedenfalls für das Anliegen der vorgelegten Arbeit Gieseckes *Konfliktorientierung* als in einem emphatischen Sinne *politischere* Konzeption tauglicher. Dafür spricht auch –

286 Hilligen selbst nennt 1968 (vgl. Gagel 2005: 99 f.) etwa: „*Hunger* (vom Verhungern bis zum Ausgeschlossensein von Gütern, die vielen anderen schon zur Verfügung stehen); *Unterdrückung* (von Auschwitz, Workuta, Vietnam, Biafra bis zur unkontrollierten Samtpfotenmanipulation); *Vernichtung*“. (Hilligen 1970: 21)

ob letztlich zutreffend oder nicht – die Bewertung durch Weißeno et al. (2010a: 40): „Wolfgang Hilligens Politikbegriff hat zwar im Vergleich zu Giesecke ein weniger klares Profil, ist aber komplexer und als empirischer Begriff der Realität angemessener." Gerade das „Modell der Konstruktion einer Inhaltsstruktur für den Politikunterricht durch Zuordnung konkreter Themen zu wenigen, gewissermaßen im Hintergrund stehenden Schlüsselproblemen", durch die „Hilligen erheblichen Einfluss gewonnen" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 132) hat, führt zwar nicht notwendig, aber doch wohl in der Praxis (siehe „Plan und Wirklichkeit", S. 228 oben) letztlich allzu oft zu jener von ihm selbst kritisierten „Häppchenkost eines (bisweilen stimmungsdemokratischen) Aktualismus" (Hilligen [1991] 1992[2]: 10), in der der neben alarmistischer »Dringlichkeit« ebenfalls zur Inhaltsstruktur von Problemen gehörende melancholische Vorbehalt der »*Ungewißheit*« (vgl. Gagel [1991] 1994[2]: 22) geflissentlich überhört wird. Dies deutet sich selbst bei den Beispielen der hier zugrunde gelegten *informierten* Überblicke an (wie soll es also erst von Lehrkräften umgesetzt werden, deren ohnehin stark fordernder beruflicher Alltag nur wenig Spielraum zur *didaktischen* (Weiter-) Qualifikation bietet), wenn Gagel – terminologisch etwas inkonsistent (»Problem«, »Gegenstand«, »Thema«) – etwa feststellt: „Wir haben es jetzt mit einer anderen Art von Lerngegenstand zu tun: mit einem *Problem.* Müll oder Abfall ist ja kein Ereignis wie der Konflikt, sondern ein Sachverhalt. Weil er Gefährdungen bewirkt, ist er problematisch, wird er zu einem Problem, das man bewältigen muß. […] Diese fundamentalen Probleme sind *Kriterien der Inhaltsauswahl,* sie sind keine Themen. In unserem Beispiel haben wir das Thema »Müll« und nicht das Thema »Umweltzerstörung« behandelt." (Ebd.: 17, 20) Überhaupt dominieren hier – im zeitgeschichtlichen Werkkontext nicht weiter verwunderlich – Themen, die in den 1980er Jahren dann von einer breiteren Öffentlichkeit als »Schlüsselprobleme« höchst ambivalent[287] diskutiert werden – jener Dekade, die sich zumindest

287 Wie auch bei Hilligens Aufzählung in Anm. 286 oben in zeittypischer Entgrenzung Anfang der 1970er Jahre »Auschwitz« als Ort und Metapher des Genozids unkommentiert neben »Vietnam« und »Samtpfotenmanipulation« aufgezählt wird. Im weiteren Kontext seines dort zitierten Kurzreferates über *Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen der politischen Bildung* auf einem Kolloquium der seit 1960 einberufenen *Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung* in der Evangelischen Akademie in Bad Boll (vgl. Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung 1970: 3), deren Mitglied zu dieser Zeit auch Max Horkheimer ist, wird diese Ambivalenz schnell ersichtlich: Was

den Zeitgenossen (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 155), aber auch in der Nachbetrachtung (vgl. Grammes 2011: 45; siehe Anm. 444 unten), didaktisch gerade als »nachkonzeptionelle Phase« auszeichnet und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch entscheidende erinnerungspolitische Zäsuren der »geistig-moralischen Wende« und die Abgründe einer nur scheinbar oppositionellen, tatsächlich jedoch genuin »deutschen« Friedens- und Öko-

---

Hilligen laut Protokoll „in erster Linie interessiere, sei die Methode, die Frage, ob die Schüler für eine anpassungsfähige Demokratie besser motiviert würden dadurch, daß man ihnen jenes innere Bindungsverhältnis zu den Werten der Demokratie vermittle, oder aber dadurch, daß man ihnen zeige, welche Aufgaben vorhanden seien, welche Chancen es gebe, Mißstände zu beseitigen, und daß es möglich sei, sich ungestraft zu engagieren. Nach all seinen bisherigen Erfahrungen könne er sagen, daß eine Bejahung der Demokratie, eine Entscheidung für Evolution und gegen Revolution bei Schülern und Studenten nur initiiert werden könne, wenn man sie ganz elementar in ihrer Kritiksucht anspreche. Die Sorge, das Bestehende könne dabei zu kurz kommen, sei nicht so groß, weil ja immer die Konsequenzen der Alternativen durchgespielt würden. Das, was an Unruhe oder hochgeputschter Aktivität bei den Studenten vorhanden sei, stelle eine doppelte Reaktion dar, einmal auf den Stil, der in den Schulen herrsche, zum anderen auf das, was den Schülern dort vorenthalten werde.“ (Ebd.: 18) – Hilligen formuliert also eine Art präventiver Aufstandsbekämpfung im verständnisvollen Gewand und liefert damit ein schönes Beispiel für die von Schmiederer gegen seine Konzeption vorgebrachte grundlegende Kritik: „Eine weitere Konsequenz der pluralistischen Auffassung von Gesellschaft zeigt sich, wenn die Vertreter der an »Einsichten« orientierten Didaktik – besonders Hilligen – immer wieder die Notwendigkeit der Erziehung zur Anerkennung der »demokratischen Spielregeln« betonen. Solche »Spielregeln« dienen in einer auf Klassenherrschaft beruhenden Gesellschaft keineswegs einer gleichberechtigten Vertretung der Interessen und Vorstellungen der verschiedenen sozialen Gruppen, sondern weit mehr der Ausschaltung unbequemer Konkurrenten um die Macht und der Verhinderung demokratischer Kontrolle; es sind die »Spielregeln« der Herrschenden, die zudem ihr »Spiel« selbst bestimmen und die Regeln nach Belieben ändern (Verfassungen, Wahlgesetze usw.).“ (Schmiederer [1972] 1974[2]: 105) Auf demselben Kolloquium wie der eingangs zitierte Hilligen fordert dagegen Horkheimer tatsächlich dann auch eher im Sinne einer *Didaktik der Moderne* (siehe hierzu auch Rößler 2017: 133 ff.; 2015: 30; 2014a: 102; 2013: 230; 2012: 37), die „politische Bildung solle […] auch deutlich machen, wie aufgrund rationaler, notwendiger Entwicklungen die Freiheit des Menschen immer mehr eingeengt werde. In zunehmendem Maße werde der Mensch gezwungen, den Zeichen von Instrumenten zu gehorchen. Die eigentliche Freiheit, die im Bürgertum an eine relativ große – wenn auch total gesehen kleine – Anzahl von Menschen übergegangen sei, verringere sich, anstatt auf alle Menschen ausgedehnt zu werden. Dies vollziehe sich, durch die Entwicklung der Produktionsmittel, denen sich die Menschen zu fügen hätten. Die Entwicklung ziele – im Gegensatz zur Lehre von Marx – nicht auf ein Reich der Freiheit, sondern auf das Gegenteil, auf ein Reich der Instrumentalisierung.“ (Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung 1970: 14)

logie-Bewegung (siehe Anm. 47, 61 oben und S. 341 ff. unten): „Hilligen geht davon aus, dass allgemeine und existenzielle Problemlagen (wie Interdependenz oder Umweltzerstörung) immer auch in konkreten Lebenssituationen (wie Stromausfälle, Erdgasboykotts oder individuelle Müllproduktion, individuelle Mobilität) zur Geltung kommen." (May 2011: 131) Gagel kommt Mitte der 2000er Jahre zu der selbstkritischen Einsicht, dass er als prominenter Hilligen-Interpret mit »Betroffenheit« als „*nur* eine[r] psychologische[n] Definition […] Hilligen möglicherweise nicht gerecht wird, ja dass sogar die Gefahr besteht, dass sie sich in eine Allerweltskategorie verwandelt" (Gagel 2005: 99) hat, und er nun selbst den Eindruck, „dass sich der ursprüngliche *Ernst* dieser didaktischen Kategorie bei mir verflüchtigt hat, ja, dass die Kategorie der »Betroffenheit« durch diese Instrumentalisierung *domestiziert* worden ist." (Ebd.: 100)

Die Abkehr von einem abstrakten Wissenskanon zu kontextualisiertem Verständnis bei Hilligen (vgl. May 2011: 128 f.)[288] oder seine hier bei Gagel und May angesprochene didaktische Unterscheidung von »Gegenstand« und »Thema« jedenfalls sind für die »didaktische Wende« wie auch die kategoriale Orientierung[289] insgesamt charakteristisch (siehe Klafki, S. 209 oben)[290], so formulierten die Hessische Bildungspläne bereits 1957 den „Erwerb »*grundlegender Einsichten«*" (Hilligen 1961: 342; vgl. Schmiederer [1972] 1974^2: 92) als wichtigstes Ziel. Und auch, dass „Hilligens Ideen für einen problemorientierten Unterricht funktionieren!" (May 2011: 137), ist zunächst einmal noch kein Argument. Bemerkenswert hingegen auch hier – wie bei

288 „Das Instrumentarium soll dazu dienen, die Fülle des wissenschaftlich Gewußten wie die Unübersichtlichkeit der Lebenswelt auf Bedeutsam-Allgemeines zu reduzieren. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Inhaltsbereiche unterscheiden: *Erstens* Inhalte, die mitgeteilt werden müssen, wenn Lernende befähigt werden sollen zu erkennen, *welche existenziellen politischen* Probleme heute zum Zwecke eines *menschenwürdigen Überlebens* angepackt und, soweit möglich, gelöst werden müssen. *Zweitens*: Ausreichende Kenntnisse der *Dimensionen des Politischen*, der demokratischen *Institutionen* und dessen, was ihnen zugrunde liegt, damit sich Lernende an der Lösung von Problemen beteiligen können". (Hilligen [1991] 1992^2: 20 f.)

289 „Wenn auch die Frage, wieviel Unterricht bewirken könne, kontrovers beantwortet wird, die Entwicklung eines reflektierten politischen Urteils ist auf Kriterien (Kategorien) angewiesen, auf den unablässigen Versuch, das »Worauf-es-an- kommt« begrifflich aufzufalten und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit nachzuweisen – als Defizit oder als Modell." (Hilligen 1970: 24)

290 Zeitweilig nennt Hilligen seine »Herausforderungen« selbst „im Anschluss an Wolfgang Klafki das »Fundamentale«." (Gagel 2005: 107)

jedem »neu gelesenen Klassiker der Politikdidaktik« (vgl. Schattschneider & May 2011) – ist die unterstellte »zeitgemäße« »Anschlussfähigkeit« zur Kompetenzorientierung.[291] Ihrer Zeit gemäß mag die Kompetenzorientierung durchaus sein, das muss aber nicht unbedingt für diese Zeit sprechen. (Siehe S. 412 ff. unten) Auch scheint der nachdrücklich erbrachte *Nachweis* der »Zeitgemäßheit« vielmehr ein *Hinweis* auf die Dominanz gegenwärtiger Paradigmen zu sein und fast schon verzweifelt darum bemüht, die »Klassiker« überhaupt noch im Diskurs zu halten. „Ich lese ausgezeichnete aktuelle didaktische Texte, so z. B. die über ein Kerncurriculum", schreibt Gagel in 2005, „und ich habe dabei das Empfinden, dass dies alles weit von Wolfgang Hilligen entfernt ist." (Gagel 2005: 99) Im Sinne einer *Didaktik der Moderne* verhilft Hilligen abschließend so zumindest zur Präzisierung der bisher hier vorgenommenen Bestimmung von akademischer Didaktik als didaktischer »Theoriebildung« (siehe S. 214 oben), denn eine didaktische *Konzeption* geht für ihn – und tatsächlich auch für den Argumentationsgang der vorgelegten Arbeit – nicht zuletzt aufgrund der ihr – und zwar *bewusst* – wesentlich enthaltenen Werturteile weit über den (selbst-) begrenzten Erklärungsanspruch einer nach bestimmter Auffassung »wissenschaftlichen« *Theorie* hinaus.[292] Insofern, aber auch wirklich nur insofern, ist »Didaktik« dann

---

291 Beispielsweise: „Ziele des Unterrichts bestehen […] vornehmlich aus Kompetenzen der Problemanalyse und der Problemlösung. Die Verwendung des Kompetenzbegriffs ist an dieser Stelle überaus [sic!] angemessen, da dieser strukturell eine Performanzebene [sic!] (gezeigte Leistung) und eine individuelle Fähigkeits- oder Dispositionsebene (geistiges Vermögen) aufweist. Hilligen strebt auf der Zielebene des konkreten Politikunterrichts sowohl die *potenzielle Ermöglichung von Problemlösungen* (Performanz) als auch die individuelle *Ausbildung einer kognitiven Struktur* (Disposition) hinsichtlich der Lösung von Problemen an. […] Problemlösender Unterricht im Sinne Hilligens ist kompetenzorientiert und zeitgemäß." (May 2011: 130, 139) Auch: „»Sehen – Beurteilen – Handeln« ist eine Trias, die sich nicht nur im Unterricht bewährt hat, sondern die immer noch »zeitgemäß« ist." (Goll 2005: 192)

292 „Abgrenzen kann man den Begriff Konzeption von dem Begriff Theorie. Wenn unter Theorie ganz allgemein ein System von Begriffen, Definitionen, Aussagen und Hypothesen verstanden wird, mit Hilfe dessen in einem bestimmten und begrenzten Zusammenhang eine befriedigende Erklärung für Erklärungsbedüftiges gefunden werden kann, dann ist der Begriff der Konzeption einerseits umfassender, andererseits weniger präzise als der der Theorie: Die Konzeption beschränkt sich nicht auf einen begrenzten Zusammenhang; und sie gibt keine hinreichenden Erklärungen im Sinne einer wissenschaftlichen Überprüfung. […] In diesem Sinne befaßt sich hier Politikdidaktik mit der Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Auswahl, Begründung und Mitteilung allgemein-bedeutsamen Wissens, das zu reflektiertem politischen Urteilen und Handeln befähigen kann.

tatsächlich *keine* »Wissenschaft«: Politische Bildung kann „sich nur in der Stellungnahme zur Politik entfalten." (Hilligen 1970: 24)

Kurt Gerhard Fischer: „daß uns auf absehbare Zeit ein neuer »Rückfall in die Barbarei« erspart bleiben möge"[293]

Ein weitaus größerer Orientierungswert für eine *Didaktik der Moderne* hingegen lässt sich in den Arbeiten Kurt Gerhard Fischers als letztem hier vorgestellten „Mitbegründer der »didaktischen Wende« in der politischen Bildung" (Sander 2014a: 80) vermuten, wie auch die vorangegangenen Bezüge in diesem Kapitel (siehe S. 91 f., 123 ff. oben) sowie in *Zur »Methode«* (siehe S. 78 ff. oben) bereits gezeigt haben – und nicht nur aufgrund der bei ihm durchgängig großgeschriebenen *Politischen Bildung*.

Insofern er 1960 mit *Der politische Unterricht* (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]) einen genuin „pädagogische[n], von Fragestellungen der Erziehungswissenschaft ausgehende[n] Zugang" wählt (Sander 2011b: 79)[294], gilt auch Fischer als einer beziehungsweise sogar *der* „Begründer einer wissenschaftlichen Fachdidaktik der politischen Bildung". (Ebd.: 79) Mit Verweis auf Gagel (vgl. Gagel [1994] 2005[3]: 133 ff.) heißt es so auch bei Weißeno et al.: „Von im eigentlichen Sinne politikdidaktischen Konzeptionen kann man erst seit der »Einsichtendidaktik« von Kurt G. Fischer sprechen." (Weißeno et al. 2010a: 39) Während der eine, Sander, nun Fischers von den Lernenden ausgehende Konzeption, die wie bei *Klafki* (siehe S. 209 oben) Sach- und Sinnelementares unterscheidet (vgl. Fischer 1993: 45 f.),

---

[…] Kontrovers ist (und bleibt) die Frage, ob und inwieweit sich Normentscheidungen wissenschaftlich begründen lassen. Lehrer sollten hierbei beachten: Im Sinne der empirisch-analytisch arbeitenden Wissenschaften sind Wertentscheidungen vorwissenschaftlich, denn sie lassen sich mit den Methoden dieser Wissenschaft nicht in nachprüfbarer Weise als falsch oder richtig nachweisen. Gemäß der Kritischen Gesellschaftstheorie sind Wertentscheidungen Gegenstand wissenschaftlicher Argumentation. Diese kann zu ihrer Anerkennung führen, wenn Lernende (Bürger) ohne Zwang den Argumenten zustimmen, die für die Gültigkeit, Verallgemeinerungsfähigkeit und Rechtfertigung der Wertentscheidungen vorgebracht werden." (Hilligen [1991] 1992[2]: 15 f., 18)

293 Fischer 1975: 180.

294 „Er entwickelt seine Konzeption, indem er den Stand der erziehungswissenschaftlichen didaktischen Theorie Ende der 1950er Jahre konsequent auf das junge Fachgebiet der politischen Bildung bezog. Deshalb wird Fischers Konzeption in der Fachgeschichte auch oft als »didaktische Wende« in der politischen Bildung bezeichnet." (Sander 2011b: 79)

einer konstruktivistisch vereinnahmenden (siehe S. 388 unten)[295] Lektüre für »Kompetenzen« unterzieht (vgl. Sander 2011b: 87), weil ihr »Kenntnisse« nur „Mittel zum Zweck“ (vgl. Fischer 1975: 191)[296] sind und die »Lehrgüter« austauschbar (vgl. Sander [1991] 1992[2]: 15-17) – wenngleich bei Fischer selbst auch nur *relativ* austauschbar (vgl. Fischer 1975: 191; 1993: 19) –, wenden die anderen, Weißeno et al., szientistisch (eher noch szientizistisch, da es sich faktisch nur um ein fachdidaktisches Plagiat des fachwissenschaftlichen Szientismus handelt) ein, bei Fischer sei der „Bürger“ »Selbstzweck« (vgl. Weißeno et al. 2010a: 39), er habe zwar „ein pluralistisches Demokratieverständnis, dennoch liegt seiner politikdidaktischen Konzeption kein komplexes Demokratiekonzept zugrunde und der zentrale normative Bezugspunkt ist nicht das politische System, sondern sehr viel stärker das Individuum. Politische Bildung zielt bei Fischer auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung des Menschen ab.“ (Ebd.: 39)

Wie für Hilligen[297] ist auch für Fischer die didaktische Theoriebildung Politischer Bildung, wie es in seiner bereits in der Einleitung herangezogenen

295 „Es ist ein bleibendes Verdienst Fischers, die Aufmerksamkeit von der Orientierung an Stoffsystematiken weg und zu den Denkvoraussetzungen hin gelenkt zu haben, von denen aus Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmung und Interpretation von Politik konstruieren. Diese Perspektive wird heute in konstruktivistischen Ansätzen der Didaktik wieder aufgegriffen und unter Bezug auf lernpsychologische Erkenntnisse aktualisiert.“ (Sander 2011b: 87, im Verweis auf sich selbst: vgl. Sander [2001] 2013[4])

296 „Kenntnisse und Erkenntnisse […] sind jedoch im Kontext von »Demokratie« hie [sic], zu deren Definitionsmomenten Veränderbarkeit gehört, und »Politischer Bildung«: in eine unprophezeihbare Zukunft hinein quantitativ und qualitativ zu bestimmen, also nicht als Selbstzweck, als Wissen auf Vorrat und für alle Lebenslagen, sondern als Mittel zum Zweck. Der Zweck lautet: Erkenntnis, daß ohne Information und ohne Herstellung von Erkenntnissen über Gesellschaft und Politik nur schwadroniert werden kann; Erkenntnis, wie man sich selbst informiert und wie Erkenntnis hergestellt wird; Erkenntnis, daß gemeinsames, identisches Wissen, daß Übereinstimmung in der Analyse von gegebenem Gesellschaftlichem nicht notwendig zu identischer Beurteilung zwecks Erhaltung oder Veränderung führt; Erkenntnis, daß Interessen, Ideologien, Irrationales – Vorurteile, Stereotypen usw. – in die wertende Beurteilung vorfindlicher Lagen einfließen; Befähigung zur Erarbeitung der Werturteile und zu deren rationaler Befragung, soweit unsere Geisteskräfte reichen.“ (Fischer 1975: 191)

297 „Jede Wissenschaft strukturiert sich nach je eigenen Systembegriffen – nach Kategorien, die eine komplexe Vielfalt von Erscheinungen ordnen, indem sie Gegenstände und Prozesse nach gemeinsamen Merkmalen klassifizieren (z. B. in der Politik: Regierungssysteme usw.; in der Soziologie: Klassen, Schichten usw.). Für die politische Bildung (und für Bildung überhaupt) stellt sich die Frage, ob sie sich mit den Kategoriensystemen der sie

Behandlung der Frage *Wie ist Theoriebildung für politische Bildung möglich*? (Fischer 1975: 177-192) heißt, in der Tat „weder aus irgendeiner wissenschaftlichen Disziplin – *der* Politik-, *der* Erziehungswissenschaft, *der* Soziologie usw. – ableitbar noch sind sie Appendix irgendeiner von ihnen. Sie sind vielmehr Konstrukte des menschlichen Verstandes, in die außer wissenschaftlichem Bewußtsein des Theoretikers manches andere einfließt, das nur wenig oder gar nichts mit Wissenschaftlichkeit in einem verhältnismäßig strengen Wortsinn zu tun hat. […] Der Herstellung eines solchen Konstrukts ist als ein *Prozeß* der »Verwissenschaftlichung« einer Vielzahl von Intuitionen, Reflexionen, Kenntnissen und Erkenntnissen aus heterogenen Wissenschaften zu verstehen und zu betreiben." (Ebd.: 178) Etwas, das »verwissenschaftlicht« wird, *ist* es also selbst zumindest *noch* nicht – und wird es, da konstitutiv als *Prozeß* betrieben, auch *nicht* je sein können. Diese Figur fungiert also allenfalls als regulative Idee zur Abwehr *gegenläufiger* Begehrlichkeiten, hier: einer »Politisierung«, die sich *ideologisch* über *Argumente* hinwegsetzt. Dieser Prozess richtet sich also selbst mitunter – und heute vor allem – gegen ein Verständnis von gesellschaftlich entkoppelter »Verwissenschaftlichung«, in dem »Werturteile«, „als das »Sinnelementare« Politischer Bildung" (vgl. Fischer 1993: 16), unter das Verdikt einer vermeintlich werturteilsfreien Analyse fallen – und zwar in doppelter Hinsicht: „Wer angemessene Verallgemeinerungen im Bereich der Reflexion von Gesellschaftlichem ablehnt, muß konsequenterweise einem politischen Unterricht das Wort reden, der bloß-kasuistisch vorgeht und möglichst viele »Fälle«, die miteinander nicht mehr zu tun haben als daß sie der Gesellschaft entstammen, erarbeiten läßt. Wer unangemessene Verallgemeinerungen als »Erkenntnisse« ausgibt, ideologisiert den Bereich des Erkennbaren und jederzeit intersubjektiv Überprüfbaren." (Ebd.: 20 f.) Auch zwanzig Jahre später noch hält Fischer daran fest, dass die wesentlichen Fragen des Faches „in unserer historischen Situation nicht eindeutig, nicht »wissenschaftlich« lösbar sind, [daher] bedürfen sie einer gesonderten Behandlung und Darstellung: die Antworten eines Theoretikers hierauf sind als »Axiome«, als »Paradigmata« oder wie immer zu kennzeichnen, und sie sind »zur Wahl« zu stellen." (Ebd.: 16 f., wortgleich in Fischer 1975: 188) Wer sich nun, wie Weißeno et al., Fischers „inwendiges" Verständnis von Politischer Bildung „als Demokratiepädagogik [verbaut]" – „Man findet nur, was man sucht" –,

---

konstituierenden Fachwissenschaften begnügen darf oder ob sie von eigenen, besonderen, »gesetzten« Kategorien ausgehen soll." (Hilligen 1970: 20 f.)

„verliert auch die Anschlussfähigkeit an moderne politik- und demokratietheoretische Überlegungen in der internationalen politikwissenschaftlichen Diskussion, in der der Zusammenhang von Subjekt und »Regierung« gerade nicht ausgeblendet ist." (Vgl. Grammes 2011: 32, Zitat: ebd.) – Überlegungen, wie sie in einer Aneignung des »Alltagsbewusstseins« im Sinne einer *Didaktik der Moderne* etwa in Rößler 2014a bereits angestellt wurden und (siehe S. 459 ff. unten) weiter vertieft werden sollen. »Demokratiepädagogik« kann in diesem Zusammenhang nicht die bisher in der vorgelegten Auseinandersetzung eher kritisch betrachtete beziehungsweise verworfene Tradition und Strömung innerhalb der Politischen Bildung meinen (siehe Dewey: S. 108 oben; Kerschensteiner: S. 112 oben; Wilhelm: S. 149 ff. oben), denn, wie Sander unmissverständlich deutlich macht, ist „Fischers didaktische Konzeption […] Ausdruck einer radikalen Abrechnung mit der – von ihm so empfundenen – Biederlichkeit der Partnerschaftserziehung Theodor Wilhelms ebenso wie mit einer unpolitischen Staatsbürgerkunde, ja mit der überkommenen stoffzentrierten Schule insgesamt." (Vgl. Sander 2011b: 86) 1993 erinnert Fischer – nicht nur – die Zeit „zwischen 1955 und 1958 […] als »Fachlehrer für Politische Bildung« an Beruflichen Schulen in Frankfurt" gekennzeichnet „durch das Bemühen *„politische* Politische Bildung" zu ermöglichen, „statt apolitischer Partnerschaftlichkeit." (Fischer 1993: 6)

Und in solch einer *politischen* Politischen Bildung sind „Wesensaussagen über den Menschen […] nicht schändliche Metaphysik, sie stehen vielmehr jederzeit Pate, wenn ein Denker, ein Theoretiker etwas mehr und qualitativ anderes denn Meßbarkeiten über Menschen aussagen will, wenn er »Mensch« als Gattungswesen denkt. […] Ein »in-put« der hier gemeinten Art und Qualität ist unvermeidlich, soll nicht Widersinniges als Politische Bildung ausgegeben und in der Praxis exekutiert werden." (Fischer 1975: 182 f.)[298] Von der *terminologischen* Schwierigkeit, mit Arendt politisch, d. h. in Bezug auf das »Reich der Freiheit«, von »dem« Menschen als »Gattungswesen« zu

298 „Widersinnig ist alles, was sich nicht an Wesensbestimmungen des Menschen und am erreichten Grad individueller und sozialer Emanzipiertheit orientiert, widersinnig sind alle anti- und apädagogischen Mittel und Mätzchen, widersinnig ist der Gedanke der Erziehungsdiktatur als Durchgangsphase zur »eigentlichen« Befreiung des Menschen, widersinnig ist jeder absolute Wahrheits- und Geltungsanspruch, wenn es um »Gesamt«, »Totalität« und ähnliches geht. Man kann nicht Menschen befähigen, ihre relative Emanzipiertheit wahrzunehmen und zu erweitern, für Emanzipation einzutreten, indem man sie in den Stand der Unmündigkeit zurückweist. »Bildung« ist nicht durch »Schulung« möglich." (Fischer 1975: 182 f., wortgleich in Fischer 1993: 13)

sprechen (siehe S. 174 oben), also verhaftet im »Reich der Notwendigkeit« – es ist genau diese Verneinung von Pluralität, die sie marx(isti)scher Geschichtsphilosophie[299] und Psychoanalyse[300] zum Vorwurf macht –, einmal abgesehen, ist *in der Sache* bei näherer Betrachtung der Widersinnigkeiten (siehe Anm. 298 oben), also das, wogegen sich die insofern unglückliche Formulierung bei Fischer wendet, das Anliegen einer im Begriff der »Bildung« gegen die bloße »Schulung« von Unmündigen (vgl. Arendt [1958] 2000^2 [1994]: 258, siehe S. 128 oben; vgl. Rößler 2008) gefassten *politischen Freiheit* ein geteiltes: „Erzieherischen Charakter kann Autorität im politischen Sinne nur gewinnen, wenn man mit den Römern voraussetzt, daß die Ahnen für jede nachfolgende Generation unbedingt das Vorbild des Großen überhaupt abgeben müssen, daß sie also, wie der lateinische Sprachgebrauch sagt, »die Größeren«, die »maiores per definitionem« sind. Wo unabhängig von dieser Grundüberzeugung das Beispiel der Erziehung durch Autorität auf das Politische übertragen wurde (und dies ist allerdings vor allem in konservativen Ideologien häufig genug), hat es immer nur dazu gedient, wirkliche oder erstrebte Herrschaftsverhältnisse zu verschleiern und

299 „Es liegt in der Natur des berühmten Auf-die-Füße-Stellens philosophischer Systeme oder gängiger Wertungen, daß der begriffliche Rahmen, in dem sich diese Umwertungen vollziehen, nahezu vollständig intakt bleibt. Die modernen Umkehrungen der überkommenen Ordnung teilen mit dieser die Überzeugung, daß allen menschlichen Tätigkeiten ein einziges zentrales Anliegen zugrunde liegen müsse, weil ohne ein solches einigendes Prinzip Ordnung überhaupt nicht etabliert werden könne. […] Wenn ich von der Vita activa rede, so setze ich voraus, daß die in ihr beschlossenen Tätigkeiten sich nicht auf ein immer gleichbleibendes Grundanliegen »des Menschen überhaupt« zurückführen lassen und daß sie ferner den Grundanliegen einer Vita contemplativa weder überlegen noch unterlegen sind." (Arendt [1958] 2003^2: 27)

300 „Wäre der innere seelische Urgrund unserer individuellen Erscheinung nicht immer der gleiche, so könnte es keine Psychologie geben, die ja als Wissenschaft voraussetzt, daß wir seelisch »innen alle gleich sind«, genau wie die wissenschaftliche Physiologie und Medizin voraussetzt, daß die inneren Organe bei allen gleich sind. Die Psychologie, die Tiefenpsychologie oder Psychoanalyse, fördert nicht mehr zutage als die sich immerdar verändernden Stimmungen, das Auf und Nieder unseres Seelenlebens, und ihre Entdeckungen sind weder besonders anziehend noch an sich besonders bedeutungsvoll. Die »Individualpsychologie« wiederum, das Vorrecht der Schönen Literatur, des Romans und des Dramas, kann niemals eine Wissenschaft sein; als Wissenschaft wäre sie ein Widerspruch in sich. […] Die Ergebnisse der modernen Psychologie sind höchst monoton und durchweg abstoßend und stehen in einem offensichtlichen Gegensatz zu der ungeheuren Vielfalt und dem Reichtum des wahrnehmbaren menschlichen Verhaltens". (Arendt [1974/1975] 2002^2: 44 f.)

vorzugeben zu erziehen, wo man eigentlich beherrschen wollte.“ (Vgl. Arendt [1957b] 2000^2 [1994]: 186)

Wie für Arendt ist auch bei Fischer „[d]er »Fall« […] die Sache selbst“ (Fischer 1993: 19). Was der einen *storytelling* von (Ideen-) Geschichte unter Zuhilfenahme der reflektierenden – und eben nicht der subsumierenden – Urteilskraft (siehe S. 503 ff. unten), ist dem anderen die Konzentration im Unterricht „ganz auf eine tief gehende Analyse dieses konkreten Ausschnittes aus der gesellschaftlich-politischen Praxis.“ (Sander 2011b: 83 f.) Wie bei Hilligens »Situationen« wird der Unterricht anhand von »Fällen«, die nicht nur „als Einstieg oder »Aufhänger«“ (May 2011: 133) dienen – „Die im Einstieg gemeinte *Sache,* das konfliktträchtige Problem *ist* der Bildungsinhalt. Der Einstieg ist nicht ein Trick, ein billiges Zugeständnis ans Gemütsleben des educandus.“ (Fischer 1993: 44) –, strukturiert. „In der Politik gibt es keine Wiederholung des Identischen; hingegen ähneln politische Probleme und Aufgaben einander vielfach. Das ist die eine Seite der Medaille. Die andere hingegen heißt: Politisches Handeln ist nicht eine betriebsame Hast von einer zur anderen Grundentscheidung. Anders gesagt: Die dem Handeln zugrunde liegenden Prinzipien sind relativ stabil. […] Die *Ähnlichkeit* politischer Probleme erschließt sich Lehrern und Schülern durch die Aktivierung von »Kategorien« der Didaktik Politischer Bildung, wie sie etwa Hermann Giesecke zusammengestellt hat.“ (Ebd.: 41, 43) Sie, diese Prinzipien, sind das in den und insofern tatsächlich auch relativ (!), austauschbaren Fällen – noch einmal: „Bildungsinhalte sind je und je politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Realsituationen“ (ebd.: 39) – aufscheinende Allgemeine, die »Einsichten«. „Fischers Neubeschreibungen der politischen Bildung knüpfen ausdrücklich an die Diskurse der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik bei Derbolav, Klafki, Scheuerl und Wagenschein über das Exemplarische als Auswahlkriterium an.“ (Henkenborg 2014: 67)[301]

301 Bereits in den »Tübinger Beschlüssen« von 1951, denen eine Tagung zu »Schule und Hochschule« vorausgeht, die sich mit den »Gefahren« *„Stoffüberschüttung* und *Prüfungsunwesen“* (Wagenschein 1951: 623) befasst, wird die „Überwindung von Stofffülle“ (Fischer 1993: 33) eingefordert – u. a. Wagenschein hält dort ein Referat *Zur Selbstkritik der Höheren Schule*. Mit Wagenschein verbindet sich: „Erstens das exemplarische Prinzip, das darin besteht, dass aus der unendlichen Fülle der Gegebenheiten einige wenige typische Phänomene als Beispiele herausgegriffen werden, und zwar solche, die uns interessieren, weil sie uns irritieren. Zweitens das sokratische Prinzip, nämlich das systematische Fragen nach möglichen Erklärungen für diese Phänomene und der Diskurs über die Ant-

Für Fischer gibt es „nur *eine* Politische Bildung, die hier dem *einen* Begriff der Bildung verpflichtet ist“ (Fischer 1965: 38; vgl. Sander 1988: 233)[302] – „Fischer […] erinnerte auch immer wieder an die Perspektiven der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip und schulische Aufgabe jenseits des Fachunterrichts.“ (Sander 2014a: 81)[303] Dennoch steht „[i]m Mittelpunkt der Politischen Bildung […] das Unterrichtsfach »Politik«, das durch keinen anderen Lerninhalt ersetzbar ist.“ (Fischer 1993: 21) Es geht dort „um die Qualifizierung des »Normalbürgers«, also weder um volkstümliche Bildung noch um Funktionärsschulung noch um Propädeutik der Sozialwissenschaften.“ (Ebd.: 19) *Eine* Politische Bildung ist es daher auch, weil sie für »Jedermann«, für »Alle« ist. (Vgl. Sander 2011b: 80)[304] Sie beschreibt eine

---

worten, die dabei zur Sprache kommen. Und drittens schließlich das genetische Prinzip: der subjektive Nachvollzug des Prozesses, durch den unser Wissen über die Welt erst zustande gekommen ist. Dieses genetische Prinzip ist Wagenschein zufolge für die Bildung des Menschen und damit die Pädagogik von zentraler Bedeutung, weil es die Pädagogik mit dem »Werden des Menschen« zu tun hat und sich deshalb mit dem »Werden des Wissens« in ihm ganz besonders auseinandersetzen muss. […] Das oben vorgestellte genetische Prinzip würde es zum Beispiel erfordern, die Genese des komplexen Prozesses, die zum Verständnis einer Tatsache führt, zu rekonstruieren. In der wissensgesellschaftlichen Praxis jedoch wird ein Großteil dieser Tatsachen, wie oben bereits festgestellt, einfach »vermittelt«. So setzt sich in aller Regel das Mainstream-Interesse und die Mainstream-Perspektive durch, ohne dass dies den Lernenden bewusst wird. Dies betrifft die Sachverhalte wie ihre Bewertungen gleichermaßen: Gerade der meist gut gemeinte Versuch, im Zusammenhang von faktenorientierten Lernprozessen durch die Auswahl der Gegenstände moralische Empörung und emotionale Betroffenheit zu erzeugen, nimmt den Lernenden die Möglichkeit, sich selbst eine Haltung und Bewertung zu dem betreffenden Gegenstand zu erarbeiten.“ (Reheis 2014: 78, 82)

302 Selbst eine wesentliche Einsicht, wie sie später auch in den »Hessischen Rahmenrichtlinien« begegnet, diese „unterscheiden auch nicht mehr zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, sondern proklamieren für alle Schüler der drei Schularten dieselben Lernziele.“ (Der Spiegel 5. März 1973: 30)

303 „Zur Politischen Bildung gehören aber auch das Unterrichtsprinzip des politischen Lernens in *allen* Unterrichtsfächern, der Interaktionsstil zwischen Lehrern und Schülern wie zwischen Schüler und Schüler und, last not least, Schülervertretung, self-government als Spielraum politischen Tuns.“ (Fischer 1993: 21)

304 „Sie ist nicht eine Art Spezialbildung für politisch besonders aktive (»Funktionärsschulung«), sie lässt sich auch nicht differenzieren in eine einfach gehaltene, wissenschaftsferne »volkstümliche Bildung« für die breite Masse und in die wissenschaftsnahe Vorbereitung auf ein sozialwissenschaftliches Studium in der gymnasialen Oberstufe (»Propädeutik der Sozialwissenschaften«) für eine künftige Elite. *Alle* Menschen sollen in die Lage versetzt werden (»Voraufbau von Handlungsdispositionen«), als politische Menschen

Pädagogik des Menschenmöglichen (Fischer 1962), insofern „sich aus dem historischen Prozeß […] einige Aussagen mit Evidenzanspruch herausgelöst haben und herauslösen lassen, hinter die zurückzufallen identisch ist mit dem Rückfall in die Barbarei." (Fischer [1970] 1973[3]: 108; vgl. Sander 2011b: 83) – „Das zentral Fragwürdige ist mithin die Würde des Menschen." (Fischer 1993: 24) Mögen es von daher die unterrichtlichen Inhalte sein, die – relativ (!) – austauschbar sind; die anhand ihrer Fälle zu vermittelnden Einsichten – als „Grundüberzeugungen des politischen Lebens, die den »consensus« des demokratischen Staatswesens konstituieren" (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]: 31) – sind es sicher nicht, Politische Bildung „darf nicht zum Tummelplatz von Verkehrserziehung, von Kursen der Ersten Hilfe und ähnlichem herunterkommen." (Fischer 1975: 191) Sie sind vielmehr „als conditio sine qua non verantwortlichen politischen Denkens, Handelns und Entscheidens von jedem Staatsbürger zu verlangen" (Fischer 1993: 27). Wie Giesecke, wenn er von »Korrektur der politischen Sozialisation« spricht (siehe S. 225 oben)[305], trägt auch Fischer dem Umstand verantwortlich Rechnung, dass Politische Bildung nicht im gesellschaftlich luftleeren Raum stattfindet und die »Politische Meinung« – genauso wenig wie das »Gewissen« (siehe den »Zeitkern« bei Adorno, S. 37, und Benjamin, S. 83, oben, aber auch das Problem der »Mores« bei Arendt, S. 308, 518 unten) –, wo sie nicht intentional entwickelt wird, »urwüchsig« aus den strukturellen Verhältnissen und Widersprüchen erwächst, deren Imperative und Handlungsprinzipien häufig alles andere als human und zivil sind. (Vgl. ebd.: 11)[306] »Einsichten«, die dem „Gebot kategorialer Bildung genügen", sind

(»homo politicus«) begründete politische Entscheidungen zu treffen, wobei es jedem Einzelnen überlassen bleibt, in welcher Intensität dies geschehen soll – nur von »Fall zu Fall« oder »prinzipiell«, also durch kontinuierliches oder regelmäßiges Engagement." (Sander 2011b: 80)

305 „Durchgängiges Leitmotiv der politischen Bildung von der Didaktik Gieseckes bis zu den Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre ist die These, daß Unterricht außerschulische Sozialisationsprägungen nicht nur festigt und verstärkt, sondern im Sinne eines wie auch immer verstandenen demokratischen Bewußtseins und Verhaltens in erheblichem Umfang umstrukturiert und erweitert." (Haller & Wolf 1979: 13)

306 „Durch Politische Bildung sollen Verhaltensweisen aufgebaut werden, die den Menschen als »homo politicus« qualifizieren. In dieser Abstraktheit wird jedermann diesem Satz zustimmen können; denn er ist so inhaltsarm, daß er Widerspruch gar nicht zuläßt, es sei denn, man verleugne grundsätzlich die Qualifikation zum »homo politicus« als Sache der intentionalen Erziehung – sei es für alle, sei es für Mehr- oder Minderheiten. In diesem Fall wird aber nicht etwa auf Politische Bildung verzichtet; sie wird vielmehr der »Politi-

„[d]as Elementare kategorialer Bildung für den politischen Unterricht“ (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]: 27; vgl. Henkenborg 2014: 68). Fischer konkretisiert damit jene »Einsichten« der Hessischen Bildungspläne (siehe S. 235 oben), auf die sich bereits Hilligen, jedoch noch unspezifisch, bezogen hat. (Vgl. Juchler 2005: 115; siehe Anm. 302 oben) „Unter *Einsichten* werden Aussagen verstanden, die der Urteilsart der apriorischen Sätze entsprechen. Dieses Vorausgehen gilt natürlich nicht im Sinn der physikalischen Zeit, sondern als logisches Vorausgehen.“ (Fischer 1993: 21) Während Henkenborg nun nah an einem in dieser Hinsicht eventuell präzisieren, aber eher randständigem – wenngleich auch Sander bekanntem, siehe S. 243 oben – Original, wonach bei Fischer (1965) *Politische Bildung eine Chance für Demokratie* (und eben nicht „für *die* Demokratie“, wie bei Sander (1988: 243) und Henkenborg (2014: 88) bibliografisch ausgewiesen) ist, beziehungsweise mit diesem erläutert, dass »Einsichten« „für Fischer »Evidenzurteile« im Sinne der Philosophie oder »metaphysische Vorurteile« [sind], ohne die menschliches Denken nicht möglich ist, die aber »weder beweisbar noch beweisbedürftig, weder widerlegbar noch der Widerlegung bedürftig sind«“ (ebd.: 68; vgl. Fischer 1965: 120)[307], entstellt sich mit der praktischen »Unterschlagung« der ihnen auch nicht gegebenen „Beweis*bedürftigkeit*“ bei Sanders Paraphrase des klassischen Textes, wonach sie sich – wie es im Original lautet – „dennoch nicht pragmatisch [sic!] beweisen oder widerlegen“ (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]: 31)

---

schen Sozialisation«, funktionalen Erziehungsmächten und -einflüssen also, überlassen. […] Politischer Unterricht muß mithin auf eine Lerneinstellung abzielen. Er muß ferner Verhaltensweisen der »Bewältigung der Gegenwart« verstärken, andere hingegen, die den »von Natur aus unpolitischen Menschen« bestärken könnten, abzubauen versuchen. Dabei kann Politischer Unterricht nicht unparteiisch sein, weil jede Stellungnahme in politicis wohlverstandenes Interesse so sehr des Individuums wie des zoon politikon voraussetzt. Schließlich sind die politischem Handeln zugrundeliegenden Prinzipien im Sinne von Erkenntnissen immer neu zu erarbeiten, und ihre Integration in den Urteilsprozeß als Maßstäbe, als Maßgeblichkeiten ist zu üben.“ (Fischer 1993: 11, 42)

307 In der zweiten Auflage seines *politischen Unterrichts* des gleichen Erscheinungsjahres äußert Fischer sich scheinbar (?) widersprüchlich: „und zwar sind es nicht [!] die metaphysischen Vorurteile der Politologie oder der Sozialwissenschaften, sondern die der Verfaßtheit von Staat und Gesellschaft zugrundeliegenden evidenten Aussagen.“ (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]: 27) – »Metaphysische Vorurteile« wären also von »evidenten Aussagen« unterschieden. Andererseits lässt sich das Zitat auch so verstehen, als seien es nicht die *fachwissenschaftlichen* »Vorurteile«, sondern eben die von in der *gesellschaftlichen Praxis* evidenten Aussagen.

lassen, bezeichnend ihr Sinn von einer Qualität hin zu einem ihnen anhaftenden Mangel (siehe Anm. 309 unten), demnach entstünden „Urteile oder Setzungen a priori […] durch Nachdenken, sie werden nicht [sic!] aus Erfahrung gewonnen. Sie sind deshalb auch nicht mittels [sic!] Erfahrung (z. B. durch empirische Forschung) beweisbar oder widerlegbar." (Sander 2011b: 82)[308]

Selbstverständlich sind apriorische Urteile aus der »Erfahrung« zu gewinnen, aber eben nicht mit dieser identisch – das wäre dann in der Tat »Empirie« im »harten« Sinne –; und *weil* es eben einen intrinsischen Zusammenhang gibt, können Urteile sich gar nicht anders als „mittels*"* – nämlich mittelbar und nicht direkt – Erfahrung *qua Philosophie* legitimieren.[309] Denn im unlösbaren »Evidenzproblem« (vgl. Fischer 1993: 29) – eine dezidiert »linke« Kritik hieran findet sich bei Schmiederer (vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 101)[310] – gibt es durchaus „echte Schein-Evidenzen. Das sind Aussagen, die

308 Wenn Sander im Wortlaut – sie können nämlich „den Schülern nur zur Wahl gestellt werden" (Fischer 1993: 17) – zwar wieder zutreffend anschließt, dass, „[w]eil sie aber auch nicht beweisbar sind, können Einsichten im Unterricht *bewusst gemacht* und *angeboten*, nicht aber systematisch gelehrt werden" (Sander 2011b: 81 f.), so doch mit verändertem Zungenschlag.

309 Und dies ist die eigene Qualität von *Philosophie*: „Zu ihrer Einsicht führt das Begreifen des Politischen; die Erkenntnis ihres »Stellenwertes« als Evidenzurteile aber ist nur philosophierend möglich. Darum kann es für den Lehrer nicht abgehen ohne die »Anstrengung des Begriffs« (Hegel), die er auf sich nehmen muß, wie es auch nicht möglich ist, auf die philosophischen Bezüge und Hintergründe zu verzichten, auf anthropologische Erkenntnisse und Urteile aus der politischen Wissenschaft. Wir müssen uneingeschränkt fordern, daß der Lehrer, gleichviel an welchem Orte in unserem Bildungswesen er stehe, »Wahrheitssucher« sei. Das ist etwas anderes als Sach- und Fachwissenschaft in einem begrenzten Bezirk der Wißbarkeiten unserer Zeit. Wahrheitssuche übersteigt mit ihren Ergebnissen und positiven Erkenntnissen die Spezialisierungen aller Fachwissenschaftlichkeit und stellt ihre Notwendigkeit und ihre kulturelle Bedeutung dennoch keineswegs in Frage –: sie ist Philosophieren." (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]: 31)

310 Für Schmiederer stellt sich das Problem als eines »moralischen Urteilens« dar, das zwar bei Fischer (und Hilligen) selbst präsent ist, aber in der unterrichtspraktischen Aneignung der Konzeptionen damit nicht erledigt: „Da die »Einsichten« oder »Optionen« weder beweisbar noch widerlegbar, d. h. nicht rational begründbar sind, können sie ebenso einer sachgerechten Auswahl der Unterrichtsinhalte wie einer Auswahl aufgrund vorgefaßter Urteile dienen. Da sie weder empirisch noch theoretisch abgesichert sind, sind sie leicht gegen andere austauschbar, auch gegen solche mit ganz anderen Intentionen. In den »Einsichten«, die vorgegebenes Ziel des Unterrichts sind, wird das wertende Urteil über den zu besprechenden Sachverhalt vorweggenommen, so daß es nicht das Ergebnis einer sorgfältigen Analyse ist. […] Wer die Arbeiten dieser Autoren kennt, weiß, daß bei ihnen selbst

als resp. für evident ausgegeben werden, obwohl sie durch Beweise widerlegbar sind." (Fischer 1993: 31) Und »Grundwerturteile« sind „zwar historisch nicht erweisbar, aber der Vernunft zugänglich". (Ebd.: 13) Für Fischers *politische* Politische Bildung ist deshalb unstrittig, dass es sich von selbst versteht, dass, „[w]eil ich für bestimmte Einsichten und nicht für deren konträres Gegenteil plädiere, […] der Emanzipationsprozeß die historische Aufgabe ist und bleibt. Aus demselben Grund muß ich mich aber auch für bestimmte fachdidaktische Hypothesen entscheiden, die Probleme wie die Auswahl der Lerninhalte, das Lernangebot, Lernstimuli und -prozesse, Methoden, methodische Formen und Medien betreffen. […] Deshalb heißt die Aufgabe des Unterrichts: Argumentieren-Lernen, anders gesagt: Fragen-Lernen, Denken-Lernen. Unvollständiges, lückenhaftes Wissen kann ich ergänzen, erweitern, vervollständigen. Ungeordnetes Wissen kann ich ordnen. Falsches Wissen kann ich widerlegen. In jedem dieser Fälle geht es um Argumente, ihre Vollständigkeit, ihre Reihung, ihren Zusammenhang, ihre Angemessenheit. Dennoch überzeugt das bloße Vorbringen von Argumenten nicht. Vielmehr bedarf es, gleichsam die Argumentationskette ergänzend, des Appells an die Fähigkeit des anderen Bewiesenes als bewiesen gelten zu lassen, Widerlegtes als solches zu akzeptieren. Wir appellieren an die Fähigkeit zur Einsicht des Du." (Ebd.: 18, 29) – Und zwar mit allem (historisch) gebotenen Nachdruck und ohne falsch verstandenes pädagogisches Verständnis oder konstruktivistische Verantwortungslosigkeit (siehe S. 388 unten): „Das Du kann sich widersetzen, es erweist sich dann seinen Mitunterrednern als borniert. Dem Uneinsichtigen ist aber nicht zu helfen […]. Dem Uneinsichtigen bleibt unbenommen, an das ferner zu glauben, was er einzusehen vorgibt, wovon er überzeugt ist und bleibt. Allerdings: er muß bereit sein, die Folgen zu tragen." (Ebd.: 29, 31) Nicht nur für »Schüler« bezogen auf schulischen Unterricht scheint also zu gelten, dass es ein

---

die Probleme und die Gefahren, die sich aus dem Ansatz der »Einsichten« ergeben, […] weitgehend überwunden oder abgemildert werden […]. Es kommt also weniger auf die Intention der Konzeption an, wenn es um die tatsächliche Bedeutung derselben geht, als vielmehr darauf, was in der Praxis des Unterrichts daraus gemacht wird bzw. gemacht werden kann." (Schmiederer [1972] 1974^2: 101, 108) Dagegen wäre nun allerdings auch einzuwenden, dass das Problem der umformenden Aneignung ein grundsätzliches ist (siehe etwa bei Litt oder Wilhelm) und auch bei vermeintlich »empirisch« oder »theoretisch« besser abgesicherteren Urteilen gegeben. Gleichzeitig hat Schmiederer selbstverständlich recht, wenn er darauf verweist, dass unter den gegeben gesellschaftlichen Bedingungen derartige Verzerrungen ins »emanzipatorische« Kalkül miteinbezogen werden müssten.

„»Fortschritt« [wäre], wenn Schüler erkennen würden, daß sich über Werturteile streiten läßt, daß es aber offenbar unvermeidlich ist, Werturteile zu fällen." (Ebd.: 16) Damit, dass »Einsichten« „in der Auseinandersetzung mit Politik im Unterricht von den Lernenden gewonnen werden können" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 130), ist »können« nur verständlich im Sinne der Warnung Fischers, „die Möglichkeiten der Erziehung, besonders der politischen, zu überschätzen" (Engelhardt 1988: 9), nicht als konstruktivistisches »alles kann, nichts muss« spätmoderner Lebensstillügen (siehe S. 388 unten) – womit selbstverständlich nicht Sander selbst gemeint sein kann, der durchaus, unter Berücksichtigung der oben genannten Vorbehalte, zu einem differenzierteren Urteil über Fischers Stellung in der Disziplinengeschichte gelangt: „Fischers Konzeption gibt den Lehrerinnen und Lehrern in der politischen Bildung außerordentlich große Freiheiten, setzt aber zugleich ein hohes Maß an fachlicher Professionalität voraus." (Sander 2011b: 89)[311] Die – um mit Sander gegen Sander zu sprechen: – »realgeschichtlichen« (siehe S. 219 oben) Konnotationen auch des »Professionalitäts«-Begriffes lassen es wohl angemessener erscheinen, stattdessen von »Verantwortung« zu spre-

311 Auch wird Sander in seiner Kritik moderater: War der „Versuch, das »Wesentliche« politischer Bildung in Form einer Liste von Aussagesätzen zu formulieren" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 130) in 2011 noch »problematisch« (vgl. Sander 2011b: 87), so ist er 2013 nur noch „in der Fachdiskussion vielfach auf Kritik gestoßen und konnte wohl auch nicht überzeugend gelingen." Würdigend hingegen ist laut Sander „zu bedauern, dass mit der Kritik an dieser Lösung in der Politikdidaktik auch lange das Problem aus dem Blick geraten ist, auf das Fischer aufmerksam machen wollte: dass politische Bildung nicht erfolgreich sein kann, wenn sie nicht die Ebene von grundlegenden, letztlich nicht lehrbaren Überzeugungen erreicht, die politisches Denken und Urteilen vorprägen." (Ebd.) Dass „die politische Bildung Fischers konsequent *didaktischem* Denken Impulse [verdankt], die an Aktualität nichts verloren haben: die Kritik an der Stofforientierung der traditionellen schulischen Lernkultur und die Erschließung des didaktischen Prinzip [sic] des exemplarischen Lernens für die politische Bildung". (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 131) Auch hier findet sich der „Hinweis, dass politische Bildung, wenn sie erfolgreich sein will, die Ebene der *Denkvoraussetzungen* erreichen muss" (ebd.) mit der paradigmatischen konstruktivistischen Verschiebung von Fischers *Inhaltlichkeit* des Unterrichts zu den individuellen *Lernenden*, die von diesen Denkvoraussetzungen aus „ihre Vorstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen von Politik strukturieren", welche „dem Steuerungshandeln von Lehrenden letztlich nicht verfügbar sind, sondern nur von den Lernenden selbst verändert werden können." (Ebd.) Doch während diese Verschiebung 2011 noch als Aneignung und Weiterentwicklung gekennzeichnet wird (siehe Anm. 295 oben), erscheint sie – dem Impetus von Sanders erfolgsgeschichtlicher Teleologie in der *Kleinen Geschichte der Politischen Bildung* folgend – nun bereits bei Fischer selbst angelegt.

chen, denn Fischers Orientierung auf Politische Bildung „gründet in der Hoffnung, durch meine Bemühungen beizutragen, daß nach menschenmöglichem Ermessen alles getan werden sollte, um unseren Kindern und Enkeln – weiter wage ich in politicis nicht zu denken – zu ersparen, was die Jugendzeit meiner Generation auf die eine oder andere Weise zur Hölle gemacht hat, anders gesagt: daß uns auf absehbare Zeit ein neuer »Rückfall in die Barbarei« erspart bleiben möge. Angesichts dieses Impulses meine ich zwar, daß mehr Demokratie besser als wenig Demokratie ist, daß aber »wenig Demokratie«, die heute gern verschriene »formale Demokratie«, jedenfalls besser ist als ein autoritäres oder gar totalitäres Regime, nicht zuletzt, weil man leichter von wenig zu mehr Demokratie als vom Untertanen-Staat zu ein bißchen Demokratie gelangen kann." (Fischer 1993: 10) Vielleicht sind es ja Aussagen wie diese, wonach die »formale Demokratie« gerade nicht eilfertig aufzugeben ist, woran Sander festmacht, Kurt Gerhard Fischer sei *kein* »Linker« gewesen. Mit der gleichen rhetorischen Strategie wie ad Giesecke Juchler und Henkenborg (siehe Anm. 272 oben) seien auch Fischers Bezüge auf »Emanzipation« nur Konzessionen an den Zeitgeist. (Vgl. Sander 2011b: 77 f.) Und so richtig es einerseits ist (siehe oben), dass „die Erfahrung der nationalsozialistischen Diktatur und das daraus resultierende Bekenntnis zur Demokratie […] Fischers Grundhaltung prägten" (ebd.: 77), so wenig muss aber das „Bekenntnis zur Demokratie" notwendig ein unbedingtes zu ihrer »formalen« als liberalen (vgl. Salomon 2012) Variante sein. Sich gegen autoritäre – und damit nicht emanzipatorische – Strömungen innerhalb der »Linken« und eine mal überhebliche, mal verzweifelte pädagogisch-therapeutisch verirrte Antipolitik auszusprechen (siehe Anm. 298 oben), jedenfalls macht allein noch niemanden zum »Liberalen«. Wenn Schmiederer Mitte der 1970er Jahre bemerkt, dass Fischer „bereits der demokratisch-sozialistischen Position sehr nahegerückt [ist], betonte er doch in einer Diskussion: »eine Didaktik politischer Bildung kann nur aufruhen auf kritischer Gesellschaftstheorie, alles andere ist unfruchtbar«" (Schmiederer [1972] 1974^2: 178; vgl. Henkenborg 2014: 71) und Fischer selbst in retrospektiver Paraphrase eines Wegbegleiters festhält: „Wenn Sie, Herr Kollege, unter Links-Sein verstehen, daß einer soziale Sensibilität in politisches Handeln umzusetzen versucht, damit sich Elend und Ungerechtigkeit vermindern, dann bin ich stolz darauf, zu den Linken im Lande gezählt zu werden" (Engelhardt 1988: 6), dann wird allerdings deutlich, dass Fischer, „ein kritischer, ja provokativer, aber kein »leichter« Autor" (Sander 2011b: 86) und „eine spannungsvolle, im besten Wortsinne schillernde Persönlichkeit mit

einer großen Vielfalt an Interessen und Arbeitsschwerpunkten“ (Sander 2014a: 80), sich tatsächlich einer eindeutigen Zuordnung zu einem »politischen Lager« zu entziehen scheint, was ihn als so wirklich *politischen* Menschen nur umso interessanter für eine *Didaktik der Moderne* und auch und gerade für eine solche *nach Motiven im Denken Hannah Arendts* werden lässt, welche selbst leidenschaftlich gern sich im »Zwischen« aufhält, einer »Zweideutigkeit«, die sie 1938, als sie während ihres Pariser Exils die Anfang der 1930er Jahre bereits begonnenen Arbeiten am Manuskript wieder aufnimmt, in ihrer letztlich erst 1957 in englischer Übersetzung erscheinenden und stark autobiografisch durchdrungenen Studie über *Rahel Varnhagen* (vgl. Arendt [(1931-1933; 1938) 1959] 1995[8]) in der zeitweise gesellschaftliche Strukturkategorien suspendierenden frühbürgerlichen Salonkultur der Romantik (vgl. Young-Bruehl 2004: 101 ff.) als selbstbewussten Ausweg aus der fremd zugeschriebenen Nichtidentität in der Unterscheidung von Paria und Parvenü vom Anarchisten Bernard Lazare übernimmt. (Vgl. Arendt [1948] 2000 [1976]: 60-64)[312] Während der Parvenü beim verzweifelten Versuch, sich anzuähneln, doch nie je als Gleicher Akzeptanz finden wird, tritt der Paria bewusst und entschieden als das Andere hinzu.

Anstelle eines Fazits: Vorgriff zur möglichen Stellung Fischers in einer Didaktik der Moderne nach Motiven im Denken Hannah Arendts

Bei Arendt zeigt sich die unbedingte Neigung zum »Zwischen« werkgeschichtlich beispielsweise in *Über die Revolution* in ihrer Wertschätzung der historisch-politischen Pariafigur[313] der *hommes de lettres* einerseits, die – im

312 „Der scheinbar paradoxe Blick auf die jüdische Identität, der hier angelegt wurde, zieht sich unter verschiedenen Aspekten durch das Denken Hannah Arendts. Das Thema begleitete sie in den vierziger Jahren. Dann übernahm sie die Figur des Paria für die Beschreibung der Flüchtlingsexistenz jener vielen Millionen, die unter der nationalsozialistischen Herrschaft ihrer Heimat beraubt wurden. Das waren vor allem die europäischen Juden, doch weitete Arendt ihre Perspektive auf andere Flüchtlinge und Minoritäten aus. Indem sie einen extremen Blickwinkel wählte, nämlich den der Ausgestoßenen, wies Arendt darauf hin, dass die Persönlichkeit eines Flüchtlings nicht in seiner Flüchtlingsexistenz aufging.“ (Grunenberg 2006a: 17)

313 „Stets sind die Helden in Hannah Arendts Werk Personen, die etwas Selbstverständliches unter außergewöhnlichen Bedingungen tun. Weder sind sie auf die Außenseiterrolle besonders vorbereitet, noch erscheinen sie dafür besonders geeignet, und Befriedigung ihres Ehrgeizes, ihrer Eitelkeit oder ihres Sendungsbewußtseins finden sie darin schon gar nicht. Sie drängen sich weder zum Abenteuer noch ans Mikrophon, sie sehnen sich auch nicht danach, ihren Namen irgendwo gedruckt zu finden. Sie mögen den ganzen Rummel nicht

strukturellen Unterschied zu den »Intellektuellen« etwa[314] – als Privatgelehrte „[f]rei von der Last der Armut […] sich die Gelassenheit der Verachtung leisten“ (Arendt [1963] 1974[2]: 157) konnten und so das Gelingen der Amerikanischen Revolution in ihrer Ausrichtung an *politischen* und eben nicht *sozialen* Prinzipien entscheidend mitgestalten, anderseits in ihrem begeisterten und entschiedenen Eintreten für die revolutionären Räte[315] im Schlusskapitel »Tradition und Geist der Revolution« (vgl. ebd.: 277-362). Ihre denkerische Lust am Konventionen sprengenden »Zwischen« zeigt sich also im gleichzeitigen »Sowohl-als-auch« von Räte*demokratie* und Relativierung der »sozialen Frage« im *republikanischen* Ethos. Und es zeigt sich auch ihr ironisches Verhältnis zur Welt, wenn sie mit Lenin – dessen Formel im Original sogar noch das politische Primat der Sowjets stärker unterstreicht („Kommunismus – das ist Sowjetmacht plus Elektrifizierung des ganzen Landes.“ Lenin [Mittwoch, 22. Dezember 1920] 1970: 40) – argumentiert: „»Elektrifizierung plus Sowjets.« […] Mit anderen Worten, die Befreiung vom Fluch der Armut kann technisch bewältigt werden, während die Errichtung der Freiheit eine neue Staatsform verlangt, eben das Rätesystem.“ (Arendt [1963] 1974[2]: 82)[316] Gerade ihre Gelassenheit wird Arendt

---

und wären liebend gern brave Bürger. Selbst wenn sie eine politische Überzeugung besitzen, nicht selten die falsche übrigens [etwa Picquart in der Dreyfus-Affäre, S.R.], spielt das in der Praxis keine Rolle.“ (Pohrt [1993] 2010: 402 f.)

314 „Der Unterschied zwischen den *hommes de lettres* und den Intellektuellen ist also keineswegs nur eine Frage der Qualität, sondern des Standorts […]. Die Intellektuellen sind von Anbeginn ein unabdingbarer Teil der Gesellschaft gewesen, der sie überhaupt ihre Entstehung verdankten; die *hommes de lettres* haben sich dagegen von Anfang an von der Gesellschaft unterschieden und, sofern sie ihr durch Geburt angehörten, danach getrachtet, sich von ihr zurückzuziehen. […] In dieser frei gewählten Zurückgezogenheit von den Zerstreuungen eines gesellschaftlichen Lebens und seinen zahllosen Verpflichtungen lag die Möglichkeit, sich zu bilden und so in der doppelten Distanz von Gesellschaft und Politik, aus der sie ohnehin ausgeschlossen waren, einen Abstand zu gewinnen, der in seiner Art einzigartig war.“ (Arendt [1963] 1974[2]: 156)

315 Die politische Form der Räte hat Arendt unter anderem auch im Aufstand in Ungarn 1956 wiederentdeckt. Seine Verarbeitung im Essay *Die Ungarische Revolution und der totalitäre Imperialismus* (Arendt [1958] 2000) – den sie zunächst »Der Erinnerung an Rosa Luxemburg« widmen will – spielt in ihrem Werk insofern eine Rolle, als dass er ihr nach der Erfahrung radikaler Vernichtung – samt der Welt, die es zur Voraussetzung hat – im nationalsozialistischen Zivilisationsbruch wieder ein praktisches Aufscheinen der bleibenden Möglichkeit des Politischen liefert. (Vgl. Young-Bruehl 2004: 365 f.)

316 Und zwar im vollen Ernst, wie sie etwa auch im Gespräch mit Adelbert Reif noch einmal betont: „Diese neue Staatsform ist das Rätesystem, das, wie wir wissen, jedesmal und

in der Rezeption des Eichmann-Berichtes wüste Kritik einbringen, der sie im Fernsehgespräch mit Günter Gaus entgegnet: „Sehen Sie, es gibt Leute, die nehmen mir eine Sache übel, und das kann ich gewissermaßen verstehen: Nämlich, daß ich da noch lachen kann. […] Ich weiß aber eines: Ich würde wahrscheinlich noch drei Minuten vor dem sicheren Tode lachen.“ (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 62) Im gleichen Gespräch weist sie auch – gleich zu Beginn – die eigentlich anerkennend gemeinte Ansprache als »Philosophin« – und zwar selbstbewusst (!) – auch damit zurück, dass sie „immer der Meinung [war], es gibt bestimmte Beschäftigungen, die sich für eine Frau nicht schicken, die ihnen nicht stehen, wenn ich einmal so sagen darf“ (ebd.: 45 f.)[317]. Dabei pflegt sie zeitlebens einen antibürgerlichen Lebensstil. (Vgl. Young-Bruehl 2004: 130, 223, 369, 587 ff.) Ihre insofern (sich-) selbst-verständliche Identität, ob als republikanische Rätedemokratin, Frau und/oder Jüdin (siehe Anm. 312 oben) steht, wie bei den *hommes de lettres*, dabei eben nicht trennend der gemeinsamen Welt entgegen, sie ist kein Protest eines »Opfers«, sondern begründet jene Welt im Gegenteil überhaupt erst aus Liebe zu ihr, »amor mundi«, als plurale in der lustvoll erfahrenen Unterschiedenheit des je eigenen Besonderen[318] – und sie ist für das *Denken* selbst

---

überall zugrunde gegangen ist, vernichtet entweder direkt von der Bürokratie der Nationalstaaten oder von den Parteimaschinen. Ob dies System eine reine Utopie ist – immerhin wäre es eine Volksutopie, nicht die Utopie von irgendwelchen Theoretikern –, kann ich nicht sagen. Es scheint mir jedoch die einzige Alternative zu sein, die überhaupt geschichtlich aufgetreten ist und immer wieder auftritt.“ (Arendt [1970] 1976: 65) Lebensstilprojekte wie »Kommunen« sind hingegen politisch das Gegenteil von Räten und bedeutungslos: „Um ein in Deutschland naheliegendes Fehlurteil zu vermelden: die heutigen Kommunen haben damit nichts zu tun. Ihnen liegt im Gegenteil eine Absage an das gesamte öffentliche Leben, an Politik überhaupt zugrunde; sie sind Zufluchtstätten [sic] für Leute, die politisch Schiffbruch erlitten haben – und als solche sind sie durchaus berechtigt. Ich finde die Formen dieser Kommunen sehr oft grotesk – es gibt davon auch eine ganze Menge in Amerika – aber ich verstehe das sehr gut und ich habe nichts dagegen. Politisch sind sie bedeutungslos. Die Räte wollen genau das Gegenteil“ (ebd.: 66).

317 „Blumenfeld war ein Mann der Sorte, die Hannah Arendt *masculini generis* nannte. Er liebte Frauen so selbstverständlich und glühend, daß es keine stereotypen Vorstellungen vom weiblichen Verhalten brauchte […]. In der Gesellschaft solcher Männer konnte es Hannah Arendt ihrerseits genießen, *feminini generis* zu sein.“ (Young-Bruehl 2004: 159)

318 Dieses Lustvolle eigener Besonderheit begegnet Arendt auch bei Rosa Luxemburg. Ihr Essay, in welchem sie die Konstruktion des Paria in der Beschreibung der engen Verbundenheit mit ausgewählten Ebenbürtigen in Luxemburgs *peer group* vornimmt, ist eine Rezension zur Biografie von John Peter Nettl ([1966] 1967) und zugleich ein Nachwort zu *Über die Revolution*. (Vgl. Young-Bruehl 2004: 549, vgl. Rößler 2010: Anm. lxxiv,

völlig unerheblich: „Das denkende Ich ist reine Tätigkeit und hat somit kein Alter, kein Geschlecht, keine Eigenschaften und keine Lebensgeschichte." (Arendt [1974/1975] 2002[2]: 52; vgl. Rößler 2010: 290-292) – Warum nun jäh dieser ausführliche Vorgriff, wird es doch noch ein Arendt selbst gewidmetes Kapitel (siehe S. 443 ff. unten) geben? Während im bisherigen Argumentationsgang in der Regel Stellungnahmen zu Personen wesentlich nur vermittelt durch die verhandelten Werke als zu beurteilende Positionen erfolgte – eine weitere Ausnahme war dabei etwa Theodor Wilhelm (siehe S. 149 ff. oben), dessen Biografie deutlich gekennzeichnet ist von einem Moment, das aber nach diesem vorgreifenden Arendt-Exkurs nun als das des »Parvenüs« auch begrifflich fassbar wird –, begegnet dem Verfasser in der vorbereitenden Lektüre mit Fischer plötzlich ein Akteur, der sich auch aufgrund seiner in mancher Hinsicht exzeptionellen Position *im Feld der Akteure* einer – hier freilich darüber hinaus nicht leistbaren – näheren Betrachtung im Lichte des Erkenntnisinteresses einer *Didaktik der Moderne* verdient macht.

Dabei zeichnet Fischer als Person eben nicht nur, wie Sander passend zu seiner Erzählung von Fischer als »Liberalen« betont, eine Skepsis „gegenüber jedem Versuch, geschlossene Theoriesysteme in der Didaktik zu errichten" (Sander 2014a: 81) aus. Sander illustriert seine Einordnung auch anhand eines überlieferten Original-Zitats aus einem Beitrag in der von ihm selbst 1988 gemeinsam mit Siegfried George herausgegebenen Festschrift zu Fischers 60. Geburtstag: „»Bleibt mir vom Leib mit eurer Systemwut!«" (Engelhardt 1988: 5) Und dieser als Bericht über *Ein*[en] *Besuch bei Kurt Gerhard Fischer* von Rudolf Engelhardt angelegte Beitrag hat es wirklich in sich: Wenn Sander statt des Postulats des Ausgangs von Fischers Überlegungen von der Erfahrung des Nationalsozialismus (vgl. Sander 2011b: 77;

S. 376 f.) „Der verborgene Generalnenner für diese Menschen, die einander, aber kaum jemand anderen als ebenbürtig betrachteten, war das im Grunde ganz einfache Erlebnis einer Kindheit, in der wechselseitige Achtung und uneingeschränktes Vertrauen, eine allumfassende Menschlichkeit und eine echte, fast naive Verachtung für alle sozialen und nationalen Unterschiede als selbstverständlich betrachtet wurden. Allen Mitgliedern dieser »peer group« war etwas gemeinsam, was man nur als »moralische Haltung« bezeichnen kann und was grundverschieden von »moralischen Prinzipien« ist. Die Authentizität ihrer Moral verdanken sie dem Umstand, in einer Welt aufgewachsen zu sein, die nicht aus den Fugen war. Sie gab ihnen das seltene Selbstbewußtsein, das für die Welt, in die sie später gerieten, etwas so Beunruhigendes haben und so peinlich als Arroganz und Einbildung empfunden werden mußte." (Arendt [1966] 2001: 52)

siehe S. 249 oben) in einem knappen Personenporträt festhält, dass „1948 vom Studium in Leipzig ausgeschlossen und nach Frankfurt am Main übergesiedelt, […] die »Deutsche Frage« für ihn [Fischer, S.R.] ein lebenslanges Thema“ (Sander 2014a: 80) blieb, so fügt sich dies ins klassische Narrativ vom »kurzen 20. Jahrhundert«, in dem sich mit der Wiedervereinigung die letzte Erinnerung an die »Abweichung« des Zivilisationsbruchs vom ansonsten vermeintlich unbeeindruckt voranschreitenden Weltgeistes als Generationenerfahrung erledigt hat. Tatsächlich aber scheint die – zugegeben nur kursorische Lektüre – zu ergeben, dass Fischer eben nicht nur eine *Abscheu gegen Systemwut* in der Theorie hegt, sondern die »Deutsche Frage« im ganz anderen Sinne als eine *Abscheu gegen das »Deutsche«* zu verstehen ist. Unter der Überschrift »Politisches Tun muß auf Vernunft gründen« lautet es bereits in *Der politische Unterricht* unmissverständlich: „Versuchen wir endlich, dem deutschen Charakter jenes Mindestmaß an Vernunft und Einsichtigkeit zuzufügen, das die ewige Wiederkehr von großartigem Aufschwung, Selbstüberschätzung und Rausch sowie schließlichem Titanensturz verhindern kann.“ (Fischer/Herrmann/Mahrenholz [1960] 1965[2]: 30 f.) Selbstverständlich erwähnt auch Sander: „[S]chon in den späten 1950er Jahren hielt er [Fischer, S.R.] sich mehrere Jahre lang in Kalabrien auf, schrieb literarische Bücher mit Reiseeindrücken (auch seine »Einführung in die Politische Bildung« wurde ins Italienische übersetzt) und verbrachte schließlich seinen Ruhestand ganz in Italien.“ (Sander 2014a: 81) Doch aus welchem Grund? Für Sander eine Frage des Lebensstils: „Fischer liebte die Lebensart im Süden Italiens“ (ebd.). Für Fischer scheint es – nach Engelhardt, der ihn eben in jenem Ruhestand in Italien für die Festschrift besucht – jedoch durchaus noch weitere Gründe gegeben zu haben: „Wieso geht einer weg? Doch wohl, weil er es nicht mehr aushält dazubleiben; in Frankfurt damals. […] Nach 12 Jahren »Volksgemeinschaft«… nee, mein Lieber, Gemeinschaft nicht mit mir.“ (Engelhardt 1988: 2 f.) Wenn Fischer »heimkehrt«, dann in seine Wahlheimat, wie er in seinem Calabresischen Tagebuch schreibt, nicht ohne einen bitterbösen Seitenhieb offenbar auf Hilligen, der die bereits formulierten Vorbehalte (siehe S. 231 oben) noch einmal mit Nachdruck bestätigt: „Ich bin wieder, und nicht zum ersten Male seit jenem 30. Oktober 1961, an dem ich meine Wahlheimat schweren Herzens verließ, um einem Rufe … nach Deutschland zu folgen, heimgekehrt. Nicht zuletzt, um mit Rat und Tat jenen Armen hier beizustehen, die der harte Winter in bitterkalte Bedrängnis brachte. Im nördlicheren Mitteleuropa spricht man in solchen Fällen ebenso vornehm wie verlogen und ideenfalsch von existentiellen Problemen. Die

Wahrheit ist: Frost- und Überschwemmungsschäden, schließlich die Verspätung der Feldbestellung treffen jene arbeitsamen Habenichtse bis ins Mark, während die Wohlhabenden ohne Schaden von ihren Fettpolstern und Banknoten weiterleben können …“ (ebd.: 5) Diese »Wahlheimat« ist nicht nur nicht »Deutschland«, sie ist ausdrücklich *keine* »deutsche«, denn in ihr kommt „keiner auf die deutsche Idee, einen in die Ecke zu stellen, weil unter den neu gewonnenen Freunden natürlich auch Kommunisten waren; da war man fern von Hahnenkämpfen universitärer Eitelkeiten, wie ich sie kennengelernt hatte und wie sie mir später noch zur Genüge begegnen würden; da war man auch sicher vor kleinkariert-plustrigen Anfragen im Hessischen Landtag, weil man Ideen von Vertriebenenfunktionären nicht gerade für der Weisheit letzten Schluß hielt.“ (Ebd.: 3) *Dies* also ist der politisch-biografische Hintergrund von Fischers Abscheu gegen philosophische beziehungsweise theoretische Systeme; sie speist sich auch aus der Erfahrung jener kalabresischen Zeit als »Privatgelehrter und Schriftsteller«: „Ob allerdings das, was ich seinerzeit tat und – vor allem – schrieb, als »wissenschaftlich« bezeichnet zu werden verdient: ich weiß es nicht. Nur dies scheint mir evident: »Didaktik der Politischen Bildung« kann kein abgeschlossenes System sein, das womöglich ein für allemal erdacht wird“ (Fischer 1993: 7) – eine weitere Gemeinsamkeit mit dem Denken Arendts: „Die »Individualpsychologie« wiederum, das Vorrecht der Schönen Literatur, des Romans und des Dramas, kann niemals eine Wissenschaft sein; als Wissenschaft wäre sie ein Widerspruch in sich.“ (Arendt [1974/1975] 2002[2]: 44; siehe Anm. 300 oben)[319]

Die *contradictio in adiecto* eines »Denkens in Systemen« zu erkennen (siehe S. 503 ff. unten) ist dabei wohlgemerkt nicht gleichbedeutend mit der Preisgabe von Systematik, das Gegenteil ist der Fall, „[s]oweit Systematik als sachgemäße Ordnung des Bedenkens eines Denkgegenstandes […] zugleich eine methodische Rückbesinnung derart ist, daß die Frage beantwortet wird: Wie sind wir zu diesen Erkenntnissen gelangt?“ (Fischer 1993: 45) Aber „Systematik geht nicht dem Denken voraus, vielmehr ist Systematisierung eine Denkaufgabe angesichts einer Mehr- oder Vielzahl von Erkenntnissen.“ (Ebd.: 14) Insofern ist kategoriale Politische Bildung auch nicht eine denkfeindlich unter Kategorien subsumierende, sondern eben eine der reflektie-

319 Der Verfasser bezeichnet dieses Motiv, das er so auch bei Freud zu erkennen glaubt, mit »Literatur als wahrer Soziologie« (vgl. Rößler 2010: 156: Freud, 287 f.: Arendt).

renden Urteilsbildung: „Es geht nicht um Entwickeln von Systemen, die in gequälter Geschlossenheit vorgeben, eine Antwort auf alles zu haben, sondern es geht darum, Schülern durch Unterricht Politik erfahrbar und reflektierbar zu machen, was schwer genug und immer nur ansatzweise erreichbar ist“ (Engelhardt 1988: 5 f.) – und auch mit kategorialer Politischer Bildung nicht zwangsläufig geleistet wird, wenn der lebendige Sinn des Bildungs*gutes* durch Kanonisierung zum bloßen Bildungs*mittel* degradiert wird (vgl. Fischer 1993: 35 f.): „Törichte Aussagen wie »Unsere Gemeinde sorgt für alles« sind das Ergebnis.“ (Ebd.: 41) Und allgemeiner: „Der Politische Unterricht verträgt kein »Lehr- und Lernbuch«, wie es als Typus in der Schulbuch-Geschichte entwickelt und bis in die Gegenwart naiv und orientiert an pseudo-didaktischen Slogans wie »Vom Nahen zum Fernen« auf ihn übertragen wurde.“ (Ebd.: 20)[320] Weil „die »crux« aller Politischen Bildung, die *politische* Bildung zu sein beansprucht“ (ebd.: 16) ist, will sie zur Meinungsbildung beitragen, nicht ohne Bezüge auf »Normen und Werte« vorstellbar zu sein, kann „Lernmaterial für den Schüler […] nur Arbeitsmaterial sein, das den didaktischen Prinzipien der Verflechtung von Kenntnissen, Erkenntnissen und Einsichten und des Exemplarischen entspricht und sich an den genannten methodischen Prinzipien orientiert.“ (Ebd.: 20)[321]

320 „Man durchläuft, dieser Tendenz folgend, staatsbürgerlich die Abstraktion, von der Familie über Klasse und Schule zu Gemeinde, Kreis, Land, Bund, Europa und landet bei Welt und Weltbürgertum, und man vermittelt dabei Begrifflichkeit, vom Einfachen zum Komplizierten. Nur im Jargon der westdeutschen Bildungsideologie kann man dem stillschweigend vorausgesetzten Glauben gerecht werden, der sich vorgeblich hinter solchen Entwürfen verbirgt: Im Durchgang vom Urphänomen zum Ernst ereignet sich Bildung … In Wirklichkeit wird übersehen, daß Familie, Klasse, Schule, auch Gemeinde, Kreis und Land höchst untaugliche Vorstufen oder Modelle sind; im Grunde folgt man jener garantiert unpolitischen Konzeption Politischer Bildung Georg Kerschensteiners, die so sehr dem Kaiserreich wie der Weimarer Republik wie, mit Ergänzungen, dem Dutzend-Jahre-Reich diente. Die Denkkonstruktion ist sozialromantisch und restaurativ, weder mit Politologie noch mit Soziologie sonderlich vertraut. Sie ist – und wird immer wieder – mit dem verhängnisvollen Irrtum behaftet, der sich durchs Bedenken Politischer Bildung seit Jahrzehnten hinzieht bis in unsere Tage.“ (Fischer 1993: 40)

321 „Formulieren wir das eben Entworfene nochmals von der gewonnenen Erkenntnis der Relevanz exemplarischen Lehrens und Lernens für die Politische Bildung durch angemessen sachbestimmten, wirklichkeitsbetonten Unterricht ausgehend: Nicht wertneutrale Exemplare sind zu lehren und zu lernen, d. h. formale Wissensbildung, Vermitt-lung [sic] eines Kanons von Wißbarkeiten sind nie und nimmer Aufgabe des Politischen Unterrichts. Vielmehr sind solche Fragen zu erarbeiten, die das gemeinsame Suchen nach dem Bedeutsamen intendieren. Ein Vereinzeltes aus der Konfliktfülle in Politik, Gesellschaft und

Bereits 1988 treibt Fischer um, „was aus Klafkis gescheitem Postulat des kategorialen Denkens geworden ist, in der Politik-Didaktik jedenfalls Kategorien, die, wie zum Beispiel »Geschichtlichkeit«, nichts anderes sind als Plattheiten. Was mir aber fehlt, ist die Utopie. Wie kann politisches Denken ohne Utopie je mehr und anderes sein als Status-in-quo-Denken, als sich ständig bestätigendes Schulterklopfen?“ (Engelhardt 1988: 6)

Nachtrag: Die unterrichtspraktische Kritik an der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie[322]

Weil sie – Litt darin nicht unähnlich – als Lehre der verheerenden Leidenschaftlichkeit des Nationalsozialismus auf die emanzipatorische Qualität rationaler Urteilsbildung rekurrieren und, beispielsweise bei Gunter Otto, einen „fast verzweifelten Glauben an die Möglichkeiten der Vernunft“ (Legler 2002) vertreten, soll hier nun am Ende dieses Abschnitts über die Dekade der 1960er Jahre das in Abgrenzung zur begriffsimmanent nicht unterrichtspraktisch operationalisierbaren kategorialen »*Bildungs*«-Theorie Klafkis in dieser Zeit von Paul Heimann u. a. an der dortigen Pädagogischen Hochschule entwickelte, eher deskriptiv-formal ausgerichtete sogenannte *Berliner Modell* – dessen spätere Weiterentwicklung durch den Heimann-

---

Wirtschaft wird herausgegriffen, und zwar je ein solches, das Zugang zum Sinnfälligen der Politik eröffnet, weil es dieses ausgezeichnet impliziert, wie es jeder Realsituation inhäriert, schlichter: weil das in didaktischer Vorüberlegung ausgewählte Einzelne das Sinnvolle in besonders greif- und begreifbarer Weise in sich birgt, weil es an ihm sichtbar wird. Und nur das Sehbare wird einsehbar. Jene »Musterexemplare« politischer Fragen sind also exemplarischer Bearbeitung aufgegeben, die geradezu zur Betrachtung des Elementaren zwingen, um recht verstanden zu werden.“ (Fischer 1993: 46 f., siehe Anm. 301 oben)

322 Der in der Disziplinengeschichte der Didaktik der Politischen Bildung mit der »Didaktischen Wende« (siehe S. 216 ff. oben) zunehmende Komplexitätsgrad des fachdidaktischen Diskurses macht es erforderlich, dass die ohnehin bisher immer nur sporadischen *Verweise* auf allgemeinpädagogische beziehungsweise -didaktische Entwicklungslinien, für die selbst zudem das Gleiche gilt, weshalb sie für den unabhängig davon bereits nur kursorisch mit ihnen vertrauten Verfasser der vorliegenden Abhandlung nahezu vollends undurchschaubar werden, nur noch als *Hinweise* im Sinne von zweckdienlich anmutenden Fundstücken aufzufassen sind, deren zufällige Bekanntschaft es zwar Wert erscheinen lässt, genannt zu werden, aber nun gar nicht mehr den Anspruch erheben können, gedanklich durchdrungen zu sein. Dies wird sich erst mit der Jahrtausendwende ändern, wenn mit der »Kompetenzorientierung« tatsächlich der fachdidaktische Diskurs vom allgemeinpädagogischen Paradigma (siehe S. 412 ff. unten) bis nahe der eigenen Unkenntlichkeit überformt wird.

Mitarbeiter Wolfgang Schulz zum werthaltigeren *Hamburger Modell* in den 1980er Jahren erfolgt (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]) – erwähnt werden, beziehungsweise aus diesem Umfeld stammende Einwände vorgetragen, weil sie vor dem Hintergrund der möglichen Ansatzpunkte von Kritik – „der curriculare, der didaktisch-konzeptuelle und der unterrichtspraktische" (Otto 1977: 60) – in ihren (empirischen) Fokus auf das »*Lernen*« legenden Zugängen von *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Heimann 1976) gesellschaftlich vermittelte Bedingungsfaktoren als limitierenden Handlungs- und Möglichkeitsrahmen durchaus stärker zu reflektieren scheinen. Nach Gunter Otto – ebenfalls vormaliger Mitarbeiter Heimanns, dessen Schwerpunkte sich aber schließlich, seiner fachlichen Herkunft folgend, auf Fragen der Ästhetischen Bildung verlagern (vgl. Otto 1975) –, in einem jüngeren Beitrag über *Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik* (Otto 1977), kann erst im Bewusstsein der „stabilisierende[n] Funktion *jeglicher* Didaktik, weil sie eben Didaktik ist, […] die kritische Funktion der Didaktik als ihre Möglichkeit" überhaupt praktisch werden. (Vgl. ebd.: 41, Zitat: ebd.)[323] Dieses aufgrund der in pädagogischen Verhältnissen notwendig institutionalisierten „gesellschaftlichen *Reproduktionstendenz*" (ebd.: 42) als Kriterium von »Praxisrelevanz« (vgl. ebd.: 45) zugestandene Moment von Systemstabilisierung ist also intentional *nicht* affirmativ motiviert, sondern fordert vielmehr gleichsam den antizipierenden Einbezug grundsätzlich unverfügbarer Voraussetzungen als Gefahr, gegenüber der Wirklichkeit zu versagen, in die didaktische Theoriebildung ein: „Der Didaktiker, der in einer Fachzeitschrift so schriebe (oder schreibt), als ob der von ihm reflektierte *Fachunterricht* in der Bundesrepublik Deutschland nur von entsprechend *ausgebildeten* Lehrern erteilt würde und der demzufolge mit diesen kommunizierte, ist bestenfalls ein Idealist; [der Didaktiker, S.R.] der *Unterrichtsmodelle* so konzipierte (oder konzipiert), als hätten Lehrer in Hauptschulen auch nur

323 „[W]enn ich die *systemstabilisierende Funktion* der Didaktik untersuche, mache ich deren *Determination durch Gesellschaft* – und zwar in Praxis, Ausbildung und Forschung – bewußt. Dieser ist antagonistisch zugeordnet – nicht nur als Denkmöglichkeit, sondern als einzig denkbare Legitimation ihrer stabilisierenden Funktion – die *kritische Funktion* als die Möglichkeit von *Antizipation*. […] Erst wenn auch Unterricht in seiner alltäglichen Form diesen theoriehaltigen Status eines immer nur als hypothetisch zu antizipierenden Geschehens erhält, gerät eine Voraussetzung kritischer *Praxis* in den Blick: Lehr-Lern-Prozesse werden als Handlungen in Kommunikationssituationen erprobt, und zwar im Bereich aller didaktischer Entscheidungen, im Blick auf deren Interdependenz sowie auf ihre Abhängigkeit von Bedingungen." (Otto 1977: 42, 61)

minimal *räumliche und materielle Voraussetzungen* z. B. für experimentellen Unterricht, kennt bestenfalls – wie oft in der Lehrerausbildung, und das ist durch ein anderes Subsystem bedingt – das *Gymnasium* unter günstigsten Bedingungen; [der Didaktiker, S.R.] der *Fachcurricula* ohne Rücksicht auf die Grenzen der in Kraft befindlichen *Stundentafel* konstruierte (oder konstruiert), ist bestenfalls unrealistisch, was die Realisationschancen seiner Vorschläge angeht." (Ebd.: 46 f.)[324] So enträt dann eben nicht nur eine gesellschaftlich *unbewusste* Perspektive zur praktischen Affirmation der bestehenden Verhältnisse[325], sondern auch die *uninformierte*, der es nicht gelingt, ihre empirischen Verwirklichungschancen mit in den Blick zu nehmen. Gerade einer *Fachdidaktik* kommt also die Aufgabe einer Vermittlung von *theoretischer* und *pädagogischer* Praxis zu als Fähigkeit von relevanter, also wirksamer Kritik, die nicht bloß „nörgelnde Hinnahme" (ebd.: 54) ist (wobei als Problem an dieser Stelle nicht das *Nörgeln*, sondern die *Hinnahme* angesehen wird). Die jeweilige Vereinseitigung durch *Fach-* und *Erziehungswissenschaft* jedenfalls gestattet, aus ihrer Eigenlogik heraus, eine solche Kritik auszubilden nicht.[326] Ihren angemessenen Ort und damit ihre

---

324 „Was sollte belegt werden: daß von neuen didaktischen Konzeptionen durch das System nur adaptiert wird, was im System immer schon angelegt ist, und daß ignoriert wird, was im System Schule, *so wie es ist*, nicht realisiert werden kann. Unter dieses Verdikt fallen gerade auch programmatische Vorschläge, die die Pragmatik aus politischer Motivation für unstatthaft halten." (Otto 1977: 53)

325 So sind, nach Otto, empirische Arbeiten didaktischer Feldforschung zumeist mit dem Mangel stark begrenzter Ressourcen behaftet und haben (prüfungs-) begleitenden Charakter, ihre Anlage ist daher auf ein Gelingen angelegt, zumal die Untersuchungen im Feld »Schule« genehmigungspflichtig sind: „So gesehen, tragen solche Untersuchungen vorhersagbar eher zur *Beschreibung und Rechtfertigung der Schule* als zu ihrer *Infragestellung* bei. Bis hierher ergibt sich also, daß die Bedingungen, unter denen dieser quantitativ verhältnismäßig großer Anteil didaktischer Forschung mit einem erstaunlichen Maß an investierter Zeit und Arbeitskraft geschieht: zu einer planmäßigen *Reduktion* der *Fragestellungen* und zu einer konsequenten *Isolierung* didaktischer Prozesse aus dem gesellschaftlichen Kontext führen, mithin: eher zur *Optimierung* der in Schulen stattfindenden Prozesse als zu deren prinzipieller Veränderung beitragen. Die Teilfrage nach der systemstabilisierenden Funktion der Didaktik ist also für den hier eingegrenzten wichtigen Teilbereich auch auf der Argumentations- und Handlungsebene der Forschung zu bejahen." (Otto 1977: 48 f., Zitat: 49)

326 „An den Pädagogischen Hochschulen wurden zur gleichen Zeit die Lehrer für *Grund-, Haupt- und Realschulen* nach völlig anderen Modellen ausgebildet. Die Erziehungswissenschaft steht im Mittelpunkt. Gleichwohl wurde auch dieser Ausbildungsform immer wieder – ebenso wie der gymnasialen – der Vorwurf absoluter Praxisferne, ungenügender Vorbe-

unbestreitbare Berechtigung hat diese Fachdidaktik bereits in der ersten, der universitären Phase der Lehrerinnenbildung, die eben mehr ist als bloße Ausbildung, „[d]enn: durch den *Beruf* wird jeder sozialisiert, auch jeder Lehrer in der Schule – aber eben nicht vor dem Hintergrund reflektierter theoretischer Argumentation und mit dem Ziel der Handlungs*alternativen*, sondern unter dem Druck der Situation mit dem Ziel des »Überlebens in der Praxis« durch »bewährte« Handlungsschemata." (Ebd.: 59)[327] Es muss klar sein, dass diesem ad hoc durchaus zwingenden Argument für eine *Didaktik der Moderne* nur eine historische Berechtigung zugesprochen werden kann. Sie behält damit die Erfahrung präsent, dass es gesellschaftliche Bedingungen in der Moderne gegeben hat und darum auch wieder geben kann, an denen das die inhärente Systemakzeptanz und damit Systemstabilisierung

---

reitung auf den künftigen Beruf von den sogenannten Praktikern gemacht. Wie ist das zu erklären? Verkürzt so: die Vorbereitung auf die Berufspraxis geschah auch hier nicht im *direkten* Anpassungsmechanismus. Lehrerausbildung stabilisierte Schule nicht durch direkte Konditionierung der künftigen Lehrer für die ihnen bevorstehenden Anforderungen, sondern – geschickter – durch indirekte, indem das Aushalten des von Heydorn beschriebenen Antagonismus zwischen der Determination *durch* Gesellschaft und der Kritik *an* der Gesellschaft verhindert, mindestens nicht *bewußt* gemacht wurde. Daraus erst resultiert die immer wieder zu beobachtende Bereitschaft junger Lehrer, sich der Schulrealität zu »unterwerfen«. […] Bis hierher läßt sich also zweierlei Strategie – zum Teil durch Institutions-, zum Teil durch Ausbildungsdruck – erkennen: Die einen werden durch *Negierung* der Berufsrolle und durch Ignoranz hinsichtlich der von ihnen zu initiierenden Prozesse untauglich gemacht für die Wahrnehmung einer kritischen Funktion und haben deswegen keine andere Möglichkeit als die der nörgelnden Hinnahme von Verhältnissen, die – im Selbstverständnis dieser Gruppe – schlecht sind, weil es sich eben um Schule handelt. Die anderen werden durch *Idealisierung* und/oder *Ideologisierung* ihrer Berufsfunktion untauglich, den Antagonismus auszuhalten, den sie als Medium begreifen müssen, in dem Schule kritisch zu reflektieren ist. Im ersten Fall begünstigt die Fachwissenschaft, im zweiten Fall die Erziehungswissenschaft die Fehlorientierung." (Otto 1977: 54 f.)

327 „Was ich meine, könnte man die »didaktische Sozialisation« der Studierenden nennen, die Lehrer werden wollen. Geht man davon aus, daß jedes Studium auch ein Prozeß der Sozialisation durch Wissenschaft, ihre Vermittler und ihre Institutionen ist, dann führt »didaktische Sozialisation« darüber insofern hinaus, als das Studium zugleich die Gewohnheit erzeugen muß, von der *Theorie* im Blick auf die *Praxis* zur *Hypothesenbildung* mit dem Ziel voranschreiten, *Handlungsalternativen* zu antizipieren. Dieser Dreischritt ist das schwierige Problem des Didaktikstudiums. *Sozialisation* nenne ich diesen Prozeß, weil er nur fortwirken wird, wenn er die Studierenden im Kern erreicht, wenn das beschriebene Verhalten zum unverwechselbaren Persönlichkeitsmerkmal wird. Von *didaktischer* Sozialisation spreche ich, weil es sich um Persönlichkeitsmerkmale handelt, die die Profession *Lehrer* fordert. Im *Studium* ist dieser Prozeß zu initiieren, weil hier am ehesten die Chance der *reflexiven* Fundierung jener angestrebten Handlungsorientierung besteht." (Otto 1977: 58 f.)

von Didaktik anerkennende Realitätsprinzip versagt und in denen ihr konstitutiver Zweifel an der Epoche also eben *nicht* – mit Otto – bedeutet, dass sie *keine Didaktik* sein kann, sondern vielmehr, dass sie nur noch Didaktik bleiben kann, wenn sie sich der Systemlogik entzieht – und sei es bis in die »Flaschenpost« (vgl. Adorno [1949] 2003: 126) des geisteswissenschaftlich „bildungsphilosophischen »Stratosphärendenkens«“ hinein, wie Heimann ([1962] 1976: 146) seine unterrichtspraktische Kritik an Klafkis kategorialer Bildung in der Begründung seines Modells eines »Didaktikums« anlässlich der am 16. Oktober 1958 vom Berliner Abgeordnetenhaus beschlossenen stärkeren Verzahnung von pädagogischen, fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Elementen der Lehrerbildung polemisch verdichtet. Aber selbstverständlich sind die Verhältnisse – bei aller berechtigten Kritik – in der immer noch jungen Bundesrepublik der 1960er Jahre nicht derart verfahren und so lassen sich die bisher hier, insbesondere in der Auseinandersetzung mit Theodor Litt (siehe S. 155 ff. oben) erkenntnisleitenden Sympathien für geisteswissenschaftlich beziehungsweise bildungstheoretische *didaktische Konzeptionen*, auf die zu Beginn dieses kurzen Exkurses angeführten drei systematischen Ansatzpunkte von (Gesellschafts-) Kritik zurückgeführt, durchaus um die aus ihrer *unterrichtspraktischen* Kritik erwachsende Forderung nach einem letztlich nur als politisches möglichem Urteil über die Chancen ihrer praktischen Aneignung ergänzen, um emanzipatorisch wirksam vorstellbar zu sein: „Bei diesen Überlegungen wird besonders deutlich, daß didaktisches Handeln sich an zwei, aufeinander bezogenen Maßstäben mißt: An der *Verantwortbarkeit vor der normativen Perspektive und angesichts des erreichten Effektes*.“ (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 48)[328] Was dies *curricular* bedeutet, wird im folgenden Abschnitt verhandelt werden, der sich in der Chronologie des Argumentationsganges ohnehin noch mit den 1970er Jahren beschäftigen wird, in denen die »Curriculumtheorie« für allgemeinpädagogische Diskurse bestimmend wird (siehe S. 263 ff., insbesondere auch S. 292 ff. unten) – also wohlgemerkt genau die Zeit der Abfassung von Ottos und Schulz‘ hier vorgestellter Beiträge. Es mag trivial erscheinen, bietet sich daher aber doch wohl an dieser Stelle geradezu an,

328 „Das Erkenntnisinteresse an der Verständigung der didaktisch Handelnden und an der Steigerung der Effektuierung ihres Wirkens – wie es im Mittelpunkt geisteswissenschaftlicher bzw. empirisch-analytischer Didaktik stand – wird ideologisch, wenn nicht immer wieder auf's Neue eine Aufdeckung der einschränkenden Bedingungen erfolgt; dies aus dem Erkenntnisinteresse an der Befreiung von überflüssiger Fremdbestimmung, zu selbständiger Lebensführung.“ (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 54)

nochmals (vgl. die *Hinführung*) darauf zu verweisen, dass »Didaktische Theorien« eben immer auch vor dem Hintergrund ihrer Zeit als Interventionen in zu dieser Zeit laufende fachliche Diskurse zu sehen sind. In diesem Sinne gibt wohl Ottos *unterrichtspraktische* Bekräftigung des didaktischen Primats gegenüber der Planung der *Bildungstheorie* – „Im Zweifelsfalle ist ein einfacher Ablaufplan, der die Lernenden zu Mitplanern oder wenigstens Mitwissern ihrer Lernarbeit macht, einem kunstvoll kanalisierten Unterrichtsentwurf vorzuziehen". (Ebd.: 53) – auch schon erste Hinweise auf mögliche Fallstricke der *Curriculumtheorie*: „Dokumente und didaktischen Materialien dürfen nur die Funktion von *Rahmenkonzepten* haben, die den Handelnden, den Lehrenden und Lernenden stets die Aufgabe experimenteller, situationsgerechter, interessenadäquater *Ausgestaltung* stellen." (Otto 1977: 62) Schulz muss später vor diesem Hintergrund bereits zu bedenken geben, dass in den „relativ offene[n] Vorgaben, in Form von Rahmenrichtlinien und einer Auswahl zugelassener Unterrichtsmedien […] sich die Einsicht in die Notwendigkeit von Planungsfreiheit vor Ort [spiegelt]. Daß die Rahmenpläne immer umfangreicher werden, ist unter diesem Gesichtspunkt ein Zeichen der Bedrohtheit unseres Selbstverständnisses als offener Gesellschaft." (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 46)

Mit einer Forderung steht die lehrtheoretische Didaktik mitten in den Debatten, die auch für die fachdidaktische Diskussion der nun folgenden disziplinengeschichtlichen Dekade prägend sind, nämlich die Frage der *konkreten Ausgestaltung* des Spannungsverhältnisses von Allgemeinem und Besonderem im Unterricht, denn „[u]ngeachtet ihrer wissenschaftlich ungelösten Probleme findet *Unterrichtspraxis* einfach statt." (Schulz 1977: 81) Für Otto jedenfalls ist unbestreitbar: „Vor allem muß *im Unterricht* und nicht nur zur Rechtfertigung der Lehrenden das Verhältnis erkannt werden, in dem individuelle Interessen zu langfristigen gesellschaftlichen Interessen stehen." (Otto 1977: 65) Dabei räumt Schulz als Anlass seiner Weiterentwicklung vom »Berliner« zum »Hamburger Modell« ein, „daß die Trennung zwischen engagierter Praxis und distanzierender Theorie so, wie ich einmal glaubte, nicht ohne Gefahr für ein nicht mehr genügend reflektiertes Handeln und eine nicht mehr genügend handlungsrelevante Theoriebildung durchzuhalten ist und letztlich Motive nur verschleiert: Didaktische Reflexion geschieht, wenn sie nicht nur verkürzter Rationalität verpflichtet ist, unter der Perspektive der Förderung möglichst weitgehender Verfügung aller Menschen über sich selbst; und didaktische Praxis wird an dieser Einsicht in die Unverfügbarkeit etwa der Schüler in der unterrichtlichen Interaktion gemessen."

(Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 55) Auch Klafki selbst konzediert in den 1970er Jahren eine wechselseitige Annäherung seiner geisteswissenschaftlichen Didaktik und der lehrtheoretischen des »Berliner« beziehungsweise dann »Hamburger Modells«, insofern das »Primat der Didaktik« keine Abwehr gegen die Methode bedeute und eine »Interdependenz« zugestanden wird, die aber nicht auf die Gleichwertigkeit der Ebenen insistiert. (Vgl. Klafki 1977: 17-21; siehe Anm. 251 oben) Diese Annäherung erfolgt auch angesichts in den 1970er Jahren ganz neu aufkommender Tendenzen in der Nachfolge ganz eigentümlicher pädagogischer »Verwissenschaftlichung«, die, da auch „dieses Feld durch seine Bezüge zu den Feldern der Arbeit, der Herrschaft, der Kultur in der Gesellschaft – über die Unterrichtsteilnehmer wie über die Determiniertheit der institutionellen Bedingungen – nur relativ ausgrenzbar ist, ständigem Einfluß unterliegt und selbst bedingend auf andere Felder zurückwirkt“ (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 39 f.), es durchaus erforderlich werden lassen, in der „*Aufgabe der Verständigung* der am Unterricht Beteiligten über Bedingungen, Ziele, Wege, Ergebnisse des Unterrichts“ (Schulz 1977: 95 f.) Gemeinsamkeiten zu erkennen: „Diese Übereinkunft, Konsens und Dissens herauszuarbeiten, ist immer die Stärke der geisteswissenschaftlichen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft gewesen, die (pragmatisch-)historisch-hermeneutisch vorgeht. […] Mit ihrer Parteinahme für das Wohl des Kindes hat sie den »Mächten«, die Unterricht und Schule ihre Bedingungen setzen, ein kritisches Korrektiv entgegenzusetzen versucht.“ (Ebd.: 95 f.)

Die 1970er Jahre

Zu den »eigentümlichen Tendenzen« pädagogischer »Verwissenschaftlichung« in den 1970er Jahren, von denen am Ende des vorangegangenen Abschnittes die Rede war, zählen sicherlich auch systemische, gar kybernetische Ansätze. Selten kommen die in der Hinführung (siehe S. 87 ff. oben) erwähnten Wiederspiegelungen der auf die Metamorphosen der epochalen Imperative relativ blind reagierenden Moden des Zeitgeistes in den jeweiligen didaktischen Konzeptionen zu ihrem derart beredten Ausdruck wie hier; so besteht „[d]ie »Kybernetische Didaktik« […] in der Anwendung kybernetischer Begriffe und Methoden (Regelkreis, Informationstheorie usw.) auf den Gegenstandsbereich der Erziehung oder Ausbildung. Da es sich bei den kybernetischen Begriffen und Methoden um einen Teilbereich der logisch-empirischen Methode überhaupt handelt, stellt die kybernetische Didaktik

einen Teilbereich der kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft dar." (Cube [1980 (1997)] 2011[13]: 68)[329] Auch die sogenannte »systemische Didaktik« versteht sich als ein Beitrag zur »Mathematisierung« der wohlgemerkt nicht Gesellschafts-, sondern »Humanwissenschaften«, in der Didaktik – verstanden als »Ausbildungswissenschaft« (siehe Anm. 329, 333 unten) – nichts anderes und allein „[d]ie Wissenschaft der Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien" (ebd.: 67) ist.[330] Demnach findet Lernen „statt, wenn ein Lernsystem (LS) seinen Zustand durch Operationen verändert. Operationen (Op) sind interne u./o. externe bewußt vorgenommene Handlungen. Ein LS operiert intern, wenn es vorwiegend Information umsetzt; es operiert extern, wenn es vorwiegend Energie umsetzt. […] Ein Lernsystem (LS) kann nur dann operieren, wenn der räumlich-zeitliche Kontakt mit einem Operationsobjekt gegeben ist. Solche Objekte oder Repräsentanten dieser Objekte sind Operationsobjekte (OpO), die das Lernsystem (LS) zu externen u./o. internen Operationen initiieren. Eine Lernsituation (S) ist ein System, das durch die Elemente Lernsystem (LS) und Operationsobjekt (OpO) sowie die Beziehungen Initiation (In) und Operation (Op) gekennzeichnet ist. Das LS und das OpO können als Subsystem von S betrachtet werden." (König & Riedel 1969) Hier kommt unverkennbar die »Versozialwissenschaftlichung« der Bildungswissenschaften in der Überwindung des Gesellschaftlichen zur »reinen« »Human-« als »Naturwissenschaft« zu ihrem folgerichtigen Ergebnis, in Analogie zum »Praktiker in der Medizin«: „Die Erziehungswissenschaft ist, wie jede (wertfreie) Wissenschaft, für unterschiedliche Zwecke einsetzbar. […] Man braucht ja nur – nach der Festlegung der didaktischen Stationen – die dazugehörigen Regelkreise »aufzuschneiden« und nacheinander anzuordnen." (Cube [1980 (1997)] 2011[13]: 70) Beredt ist nicht unbe-

329 Im Zuge der Überarbeitung seines Beitrages 1997 ergänzt er: „Im Gegensatz zu früher bin ich heute der Auffassung, daß die Anwendung spezieller (logisch-empirischer) Methoden auf denselben Gegenstandsbereich keine eigene Disziplin begründet; ich möchte daher – statt von kybernetischer Didaktik – von der Anwendung kybernetischer Methoden in der Erziehungswissenschaft oder Ausbildungswissenschaft sprechen." (Cube [1980 (1997)] 2011[13]: 68)

330 „Die Verwendung informationstheoretischer Methoden in der Didaktik trägt zur Präzisierung und Optimierung von Lehrstrategien bei: So kann man beispielsweise angeben, wie ein Text zu strukturieren ist, damit er für den Lernenden eine möglichst geringe Information aufweist; man kann die Anzahl der zur Speicherung notwendigen Wiederholungen berechnen oder man kann Angaben machen, ob und gegebenenfalls wie die Information durch Superzeichen herabgesetzt werden kann." (Cube [1980 (1997)] 2011[13]: 69) (Weshalb auch immer die Herabsetzung von Information wünschenswert sein mag.)

dingt, dass solche Ansätze, die den Menschen nur noch als (Lern-) System oder algorithmische Operation manipulativ (vgl. Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 98) verdinglichen[331], in einer auch qualitativ mittlerweile entfalteten arbeitsteiligen Industriegesellschaft aufkommen, sondern vor allem, dass sie zu einer Zeit formuliert werden, in der diese qualitative Entfaltung auf die Bundesrepublik – deren Bevölkerung im Mythos des »Wirtschaftswunders« gerade ihren vor der Verantwortung eigener Täterschaft fliehenden und bis aufs protestantische Ethos zurückführbaren »deutschen« Sinn allein in »Arbeit« noch findet – in Gestalt von struktureller Massenarbeitslosigkeit (vgl. Gagel [1994] 1995[2]: 233 f.) zurückfällt – also eben just dem *Verschwinden* menschlicher Arbeit als wesentlicher Produktionskraft. Eine genuin auch »moderne« Erfahrung, die Arendt in *Vita activa* 1958 vorweg- und zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen nimmt: „Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht. Was könnte verhängnisvoller sein?“ (Arendt [1958] 2003[2]: 13; siehe auch Anm. 348 und S. 469 unten)[332] Wie verhängnisvoll die Transformation in ein Weltsystem *nationaler Wettbewerbsstaaten* (Hirsch [1995] 1996[2]) – also dem offenen Eingeständnis, dass das Glücksversprechen der unsichtbaren Hand sich nicht im globalen Maßstab entfalten lässt, sondern notwendig eines ist, das neben vergleichsweise wenigen Profiteuren eben vor allem auch nicht allein nur sprichwörtlich existenziell Bedrohte hervorbringt (weshalb es auch entscheidend ist, sich gegen andere durchzusetzen) – wirklich ist, die sich mit dem

331 So lautet denn auch Klafkis Kritik zutreffend: „Ich bin der Meinung, daß ein Konzept, das von vorneherein das selbstbestimmungsfähige Subjekt aus seinem Konzept ausklammert – und das tut notwendigerweise die behavioristische Theorie, sonst ist sie nicht mehr das, was ihr Name besagen will – nicht an irgendeiner Stelle plötzlich das Subjekt, das selbstbestimmungsfähige Wesen, wieder hineinmogeln kann.“ (Blankertz et al. [1980 (1997)] 2011[13]: 129)

332 Verhängnisvoll ist dies vor dem Hintergrund der – sehr verkürzt dargestellt – in *Vita activa* entfalteten Verfallsgeschichte von der in der Antike als politischste zugleich auch am weitesten entwickelte Tätigkeit des »Handelns«, über das neuzeitliche »Herstellen«, das dem politischen Moment des rein sprachlich, d. h. flüchtig und daher immer prekär vermittelten Inter(-homines-)esses zwischen Menschen durch Modelldenken und Planung menschlicher Angelegenheiten die Ergebnisoffenheit nimmt und ihm stattdessen einen definierten Anfang und ein kalkuliertes Ende setzt, bis hin zum in der Moderne eben paradigmatischen »Arbeiten«, das auch den Gestaltungsanspruch des »Herstellens« abstreift und als zyklisch verzeitlichte Tätigkeit nur noch anspruchslos-reproduktiv konsumiert. Differenzierter in Rößler 2010: 231-240; 2008.

Zusammenbruch des Systems von Bretton Woods als einer der wesentlichen Säulen des *Fordismus* verbindet, lässt sich erst in jüngerer Vergangenheit, aber vermutlich auch weiter nur erahnen: „In den siebziger Jahren brach eine neue Weltwirtschaftskrise aus, die bis heute andauert." (Vgl. Hirsch 1998: 21 f., Zitat: 22) Ein Befund, dessen weiterhin gültige und verschärfte Aktualität nicht zuletzt durch die zehn Jahre nach seiner Formulierung als vermeintliche *Banken- und Finanzkrise* wieder »systemisch« manifest werdenden und bis weit in die kapitalistischen Zentren wirkenden Eruptionen unter für die Betroffenen, etwa die Bevölkerung Griechenlands (vgl. Büsing/Eis/Klöpper 2013), tragischen Beweis gestellt wird.

Ferner lässt sich an diesen Beispielen der allgemeinpädagogischen Entwicklung in den 1970er Jahren zeigen, dass, wie hier etwa im Bezug auf den Kritischen Rationalismus[333], Debatten der Bezugswissenschaften, hier der Positivismusstreit in den 1960er Jahren (vgl. Adorno et al. [1969] 1993), in der Regel erst mit einiger Verzögerung in den (Fach-) Didaktiken ihren Niederschlag finden (woraus das Ressentiment der »Hilfswissenschaft« durch-

333 „Der gravierende Unterschied zum geisteswissenschaftlichen Ansatz geht auf einen anderen Wissensbegriff zurück; der Unterschied zum lerntheoretischen Ansatz läßt sich im Rahmen des hier zugrundegelegten (logisch-empirischen) Wissenschaftsbegriffes erörtern. […] Hier geht es darum, den Wissenschaftsbegriff des Kritischen Rationalismus auf den Gegenstandsbereich der Erziehung und Ausbildung anzuwenden. Die so entstehende Disziplin einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft bzw. Ausbildungswissenschaft ist noch sehr jung. […] Als erstes ist festzustellen, daß die Setzung von Erziehungszielen (oder Lehrzielen) außerhalb wissenschaftlicher Aussagemöglichkeiten liegt: Lehrziele sind (subjektive) Forderungen; sie sind weder wahr noch falsch, man kann sie nur begründen oder legitimieren […]. Die Ausklammerung der Ziele aus der Erziehungswissenschaft ist eine notwendige Konsequenz des logisch-empirischen Wissenschaftsbegriffes! […] Vom Standpunkt des Kritischen Rationalismus aus kann die Geisteswissenschaft, soweit sie sich des hermeneutischen Verfahrens bedient, nicht als Wissenschaft anerkannt werden. Nun könnte man den Streit darüber, ob Zielsetzungen als Wissenschaft gelten sollen oder nicht, als belanglos abtun. Tatsächlich ziehen die unterschiedlichen Wissenschaftsbegriffe jedoch weitgehende Konsequenzen nach sich: Während im Kritischen Rationalismus die Zielfrage nur politisch diskutiert, geregelt und verantwortet werden kann, fallen sie beim geisteswissenschaftlichen Ansatz in den Kompetenzbereich der Wissenschaft. Dies ist – vom Standpunkt des Kritischen Rationalismus aus – nicht nur unzulässig, es führt in der Praxis zu einer pseudowissenschaftlichen Legitimation politischer Ziele, zur »Politik im Gewande von Wissenschaft« (von Cube). Ähnliche Vorwürfe mache ich anderen Wissenschaftsauffassungen, wie marxistische Wissenschaft oder kritische Theorie." (Cube [1980 (1997)] 2011[13]: 57, 66, 71 f.)

aus seine Berechtigung ableiten kann).[334] Schließlich zeigt sich: Jeder tatsächliche (oder vermeintliche) Fortschritt *ernst zu nehmender* didaktischer Theoriebildung – neue Konzepte, eine neue Sprache, andere Terminologien etc. – hat letztlich doch keine andere Wahl, als sich innerhalb der im Wesentlichen doch sachlogisch in der Institution »Schule« vorgefundenen Konstellation von Positionen beziehungsweise Perspektiven, die im »didaktischen Dreieck« von Gegenstand-Lehrenden-Lernenden einzunehmen sind, einzuordnen – *auf Dauer* zumindest lässt sich nicht hiergegen verstoßen.[335] Zugleich aber finden gröbere Unsinnigkeiten und Verirrungen als für bestimmte Zeit vorherrschende *Moden* durchaus gerade in dieser »Sachlogik« auch eine Wahrscheinlichkeit auf Rezeption, wo sie diese durch Vereinseitigungen (vgl. Pongratz 1978) »radikal neu« zu »denken« vorgeben (und nicht anders kann verstanden werden, weshalb dieser Aufsatz 1980 als didaktische Theorie neben den bereits referierten kanonisiert wird – vgl. Gudjons & Winkel [1980 (1997)] 2011[13]). Von Cube nimmt hier im Figurenkabinett des Theatrum Mundi diese Rolle eines Vertreters des Modischen ein. Ob »Kybernetik« in den 1970er oder die Beliebtheit informatischer Metaphern in den 1980er Jahren, die Begeisterung für genetische Dispositionen in den 1990ern oder eben die Neuro-Euphorie der Nullerjahre: allen gemein war, ist und wird sein (und bei den entsprechenden Didaktiken eben je eine Dekade später, siehe oben) die Verabschiedung in jene Bedeutungslosigkeit, aus

334 So hält etwa erst 1976 Holtmann „[d]ie Rezeption [des Positivismusstreits, S.R.] […] von der Theorie der politischen Didaktik in der BRD so weit vorangetrieben, daß sich dominierend eine wissenschaftstheoretische Begründung auf der Bandbreite vom »kritischen Rationalismus« bis zur »kritischen Theorie« mit deren jeweiligen gesellschaftspolitischen Entsprechungen »Linksliberalismus« und »demokratischer Sozialismus« ergeben hat. Nur in diesem historisch-politisch gekennzeichneten erkenntnistheoretischen und gesellschaftspolitischen Rahmen erscheinen Politik und politische Bildung vor einem emanzipatorischen Anspruch rational begründbar – und »pluralistisch« im Rahmen sehr differenzierter emanzipatorischer Realisierungen." (Holtmann [1972] 1976[2]: 46)

335 So weist etwa auch Klafki auf die in den bildungs- und lehrtheoretischen Ansätze bestehende „*Kontinuität* eines didaktischen Denkens hin, die sich gegen zweierlei Reduktionen immer wieder durchsetzt: gegen eine unterrichtstechnologische Reduktion von der »rechten« Seite her und gegen die Reduktion auf ökonomische Bedingungen von der »linken« Seite aus. Gelegentlichem Anschein zum Trotz ist didaktisches Denken auch nicht ablösbar durch »metadidaktische« curriculare und schulpädagogische Gedankengänge, sondern allenfalls ergänzbar. Didaktische bzw. curriculare und schulpädagogische Ansätze werden in eine umfassende Schul- und Unterrichtstheorie integriert werden müssen." (Klafki/Otto/Schulz 1977: 7 f.)

welcher die Wechselfälle der szientistischen Moden neue Paradigmen hervor- und wieder zu Tode bringen, um den akademischen Betrieb, ähnlich einem geköpften Huhn, weiter am Laufen zu erhalten. Andererseits lässt sich mit akademischen Insignien offenbar immer noch Status in der »wirklichen Wirklichkeit« generieren, wie von Cubes Gründung einer Unternehmensberatung für Personalentwicklung zur »*BioLogik der Führung und Fortbildung*« zeigt (lachen dürfte man, müsste man nicht weinen ob der unfreiwillig komischen Selbstdarstellung: Prof. von Cube & Kollegen GmbH – BioLogik der Führung und Fortbildung 2006)[336]. Nichtsdestotrotz ist es vom kybernetischen »Operationalisieren« zu heutigen »Operatoren« der kompetenzorientierten Kerncurricula nur ein kurzer Schritt.

Eingedenk des oben formulierten Vorbehaltes lassen sich idealtypisch für die am didaktischen Dreieck orientierten Ansätze neben einer Schwerpunktsetzung eher am Gegenstand der *geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen* (siehe insbesondere S. 208 ff. und zuvor) und der zwar auf die Lernenden hin dabei jedoch vor allem *lehrtheoretischen Didaktik* (siehe S. 257 ff. oben) für die 1970er Jahre nun stärker die *Lernenden selbst* beziehungsweise im unterrichtlichen Gesamtzusammenhang in den Blick nehmende Konzep-

336 Bezeichnend auch diese Anmerkung Cubes aus 1997: „Seit der Neuauflage der »Kybernetischen Grundlagen des Lernens und Lehrens«, 1982, habe ich mich nicht mehr mit der kybernetischen Didaktik befaßt. Gravierende Erziehungsprobleme, wie Verwöhnung, Gewalt und Drogenkonsum bei Jugendlichen, haben mich immer mehr in Anspruch genommen, und da die kybernetische Didaktik keine inhaltlichen Aussagen machen kann, suchte ich nach relevanten Erkenntnissen. Diese fand ich in der Verhaltensbiologie, insbesondere in den Untersuchungen von *Konrad Lorenz*. So entstanden die Bücher: »Fordern statt Verwöhnen«, »Besiege Deinen Nächsten …« und »Gefährliche Sicherheit«. Nunmehr ist es erforderlich, das Instrument »Kybernetische Didaktik« für die Erreichung der verhaltensökologisch notwendigen Erziehungsziele fruchtbar zu machen.“ (Cube [1980 (1997)] 2011[13]: 73) Die »kybernetische Didaktik«, deren diagnostische Qualität nicht nur nicht über lachhaft lebensfeindliche und weltfremde Befunde von »Verwöhnung, Gewalt und Drogenkonsum bei Jugendlichen« hinausreicht, sondern auch noch folgerichtig Anleihen beim hinreichend als Rassekundler politisch diskreditierten »Verhaltensforscher« Konrad Lorenz nimmt, über welchen Arendt in *Macht und Gewalt* noch milde urteilt: „[D]ie neue Wissenschaft der Ethologie […] hat nicht nur die ältere Verhaltensforschung verdrängt, sondern Zoologen, Biologen und Physiologen nahezu beherrschend auf einem Gebiet auftreten lassen, das noch vor wenigen Jahrzehnten von Psychologen, Soziologen und Politikwissenschaftlern besetzt war. […] Man ist überrascht und oft verzückt zu hören, daß gewisse Tiere sich wie Menschen benehmen, aber ich verstehe nicht, wie man daraus eine Rechtfertigung oder Verurteilung menschlichen Verhaltens ableiten will.“ (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 59 f.)

tionen feststellen – die schließlich auch wieder auf die bereits bestehenden Konzeptionen zurückwirken.[337] Differenziert[338] auf die erstgenannten beiden didaktischen Zugänge bezieht sich, weil sie „gestörte, widersprüchliche und geheime Unterrichtsprozesse weitgehend ausklammern“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 98), jedoch »Schulalltagsferne« (vgl. ebd.: 98) vorwerfend, aber „ohne ihnen das Etikett von »Feiertagsdidaktiken« anzuhängen“ (ebd.: 98)[339], die *kritisch-kommunikative* Didaktik[340] als „eine Theorie (das heißt eine systematische Analyse und Planung) des schulischen Lehrens und Lernens als kommunikative Prozesse mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren.“ (Ebd.: 95)[341] Damit bezieht sie sich „expressis verbis auf eine

337 Siehe etwa die Betonung von Unterricht als »Interaktionszusammenhang« bei Klafki S. 210 ff. oben.

338 „Den wohl nachhaltigsten Veränderungsprozeß haben die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik durchgemacht; und deshalb stehen sie beide in ihren heutigen Auffassungen der kritisch-kommunikativen Didaktik am nächsten. *W. Klafkis* »Didaktische Analyse« […] hat mit der ursprünglich darin eingewobenen Bildungstheorie geisteswissenschaftlicher Herkunft (*Weniger*, *Nohl*, *Dilthey*) kaum noch den Namen gemein. […] Auch die lern/lehrtheoretische Didaktik ist durch *W. Schulz* und *G. Otto* von der einstigen neopositivistischen Wissenschaftstheorie längst abgerückt, hat also aufgehört, nur das reale Sein von Unterricht zu analysieren und statt dessen auch das Sollen thematisiert.“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 96)

339 „Schule hat es mit einer zentralen Aufgabe zu tun, nämlich: den Grundwerten unserer Verfassung zuwiderlaufende Beobachtungen und Erfahrungen, also die Ist-Werte unserer Wirklichkeit wahrzunehmen und – soweit diese defekt sind – so in das Bewußtsein zu rücken, daß die Notwendigkeit ihrer Überführung in Sollens-Werte einsichtig wird. Dies aber kann nur in Form einer kritischen Analyse des realen Unterrichts mit Hilfe empirischer Verfahren geschehen, und zwar unter folgenden vier Aspekten: den der Vermittlungen, der Inhalte, der Beziehungen und der Störfaktizität.“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 100)

340 „Die kritisch-kommunikative Didaktik fußt auf der Kritischen Erziehungswissenschaft, wie sie von *Gamm*, *Moldenhauer*, *Schaller u. a.* konzipiert wurde. Öffentlich artikulierte sie sich 1971, als *Schäfer/Schaller* ihr Buch »Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik« vorlegten, eine mittlerweile viel zitiert, häufig verkaufte und doch selten gelesene Schrift.“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 98 f.)

341 „Kritisch ist diese Didaktik insofern, als sie vorhandene Wirklichkeiten, die Ist-Werte unserer Gesellschaft […], eben nicht unkritisch akzeptiert, sondern – soweit dies Schule überhaupt kann – permanent zu verbessern trachtet, in Sollens-Werte zu überführen sucht. […] Darüber hinaus nennt sich diese Didaktik eine kommunikative, was zwei Bedeutungsebenen anspricht: Unterricht ist ein kommunikativer Prozeß, der sich durch folgende elf Axiome konstituiert: Die *Permanenz* […], die *Beziehung* […], die *Festlegung* […], die *Ökonomie* […], die *Institution* […], die *Erwartbarkeit* […], die *Regeln und Rollen* […],

kritische Schul- und Erziehungstheorie, begreift Lehren und Lernen also als solidarische Akte menschlicher Emanzipation, das heißt als Befreiung aus Un- und Falschwissen, inhumanen Lebensführungen usw.“ (Ebd.: 110) Im Sinne des im Nachtrag des vorangegangenen Unterkapitels formulierten Impetus des Praktischwerdens, um relevant werden zu können, von Kritik (siehe S. 257 ff. oben), verfolgt sie das „Ziel einer permanenten Demokratisierung und Humanisierung der gesellschaftlichen Praxis – auch und gerade in der Schule.“ (Ebd.: 110) Mit anderen Worten: „Didaktik ist entweder »Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens« oder aber überflüssig …“ (ebd.: 95) – daher *kann* die Orientierung auf »Demokratisierung« und »Humanisierung« auch Verweigerung bedeuten, etwa wenn das Messen schulischer Leistungen einen »instrumentell-subjektivistischen« Charakter erhält. (Vgl. ebd.: 104 f.)[342] Mit der stärkeren Berücksichtigung des empirischen Feldes »Schule« und »Unterricht« einher geht auch die systematische Erweiterung der didaktischen Fragestellungen, denn angesichts des Normal-

---

die *Inhalte und Beziehungen* […], die *Kontrolle* […], die *Störung* […]; *Mittel und Selbstzweck* […]. Die zweite Bedeutungsebene des Adjektivs kommunikativ bezieht sich auf die weiter oben skizzierte Dialektik dieser Didaktik: Nicht nur weil Unterricht ein kommunikativer Prozeß *ist* (mit all den leidigen Defekten), bezeichnet sie sich so, sondern auch deshalb, weil Lehren und Lernen kommunikativer werden *sollen*, das heißt schülerorientierter, kooperativer, transparenter, mit- und selbstbestimmender, störungsärmer usw.“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 94)

342 „Wenn es in der Schule (bedauerlicherweise, aber realiter) nicht nur um die Re-Produktion von tendenziell inhumanen Auflagen geht, sondern auch (und kontrafaktisch) um die Produktion von humanen Lebensführungen in rational-demokratischen Verkehrsformen, dann wird man schulisch-unterrichtlichen Leistungen immer dann ausgesprochen skeptisch gegenüberstehen müssen, wenn sie

- erstens lediglich instrumentell begriffen werden, das heißt letztlich der von außerschulischen Mächten und Interessen geforderten Qualifikation, Selektion und Legitimation dienen
- und wenn sie zweitens in selbstsüchtiger Subjektivität die Konkurrenz-, Allmachts- und Karrierebedürfnisse von Schülern, Lehrern und Eltern befriedigen.

Diese instrumentell-subjektivistische Evaluation wird das Messen schulisch-unterrichtlicher Leistungen über (in)formelle Klassenarbeiten und die fragwürdig gewordene Zensurengebung bis hin zu einigermaßen objektiven (unpersönlichen), reliablen (zuverlässigen) und validen (treffsicheren) Tests zu effektuieren wissen – und Schule damit exakt der Gestaltungsmöglichkeiten einer gegenüber der Gegenwart humaneren Zukunft berauben. Von daher besteht überhaupt kein Anlaß, Taxonomien und Operationalisierungstechniken – quasi emanzipatorisch verpackt – in die kritisch-kommunikative Didaktik einzuschmuggeln. Hier hat sie – gemäß ihren Überlegungen – die Aufgabe, sich zu verweigern.“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 104 f.)

falls »ungeplanten« Lernens wird auch die Rolle und Funktion der Lehrkraft grundsätzlich frag- und kritikwürdig: „Nun kann man lehren und lernen nebenher, informell, *by the way*, quasi ungeplant. Und das sind die schlechtesten Lehrer und Schüler nicht, die solchermaßen tun. Jedes Kleinkind lernt auf diese Weise: eine ganze Sprache, essen, trinken, lieben, spielen usw. Alle Eltern sind, so gesehen, Lehrende ohne didaktische Anleitungen. Warum belassen wir es nicht dabei?“ (Ebd.: 93) Diese, wenn auch zuvor bereits formulierte (siehe beispielsweise S. 87 f., Giesecke: S. 225, Fischer: S. 244 oben), Einsicht des urwüchsigen informellen Lernens, erweitert die inhaltliche Legitimationsnotwendigkeit des Gegenstandes, der noch kein Thema ist (siehe S. 209 oben), in intentionalen Bildungsanstrengungen didaktischer Theoriebildung jedoch nun systematisch um eine konfigurale Legitimationsnotwendigkeit des *jeweils konkreten* pädagogischen Verhältnisses. Denn „[w]er freilich mit einem unstatthaft verkürzten Planungsbegriff operiert, muß von Didaktik und der auf ihr basierenden Unterrichtsplanung die Kanalisierung des Lernens, die Entmündigung der Schüler und die Herrschaft des Lehrers fürchten. Planung schafft in unserem Verständnis hingegen jene Kenntnis des Terrains, die erst relative Freiheit, Freiheit von Angst und Freiheit zum Handeln möglich macht. Das gilt um so mehr, wenn Planung von Unterricht Bestandteil des Unterrichts wird.“ (Klafki/Otto/Schulz 1977: 10) Für eine *Didaktik der Moderne* von Wert kann hier insbesondere das soziologisch-ideologiekritische (!) Augenmerk auf – von daher auch nur vermeintliche, insofern sie von den Lernenden ausgehen (vgl. Rößler 2014a), beziehungsweise unberücksichtigte, insofern sie von der Institution Schule, der Lehrkraft oder der verselbstständigten Logik des »didaktisierten« Unterrichts ausgehen (vgl. Holzkamp 1992; Gruschka 2011) – Unterrichts-»Störungen« sein. (Siehe Anm. 422 und S. 459 ff. unten) Gleichzeitig aber scheint die kritisch-kommunikative Didaktik ebenfalls das Schicksal der Nachfolgegenerationen jener Kritischen Theorie, auf die sie sich bezieht, zu teilen, die durch die Wendung aufs Positive durch „einen philosophischen Sachbearbeiter Schnädelbach oder eine unter dem Namen Habermas publizierende, vollautomatische Textverarbeitungsanlage“ (Pohrt [1984a] 2010: 142)[343] eben zumindest keine großgeschriebene *Kritische* Theorie mehr ist

343 „Insofern auch ist vielleicht die oft als unglücklich beklagte Personalpolitik Adornos eher das Produkt einer maliziösen Strategie gewesen. Vielleicht im Bewußtsein dessen, daß man sein Werk kaum würde verbessern, sondern nur verwalten können, hat er auch Sachbearbeiter herangezogen und dabei möglicherweise tagträumend die Vision genossen, wie

und darum zu Recht nur noch »Frankfurter Schule«. Wenn Winkel etwa von »defekten Ist-Werten« spricht (siehe Anm. 339 oben), kommt darin eben auch eine Unterstellung zum Ausdruck, diese könnten »geheilt« (beziehungsweise »repariert«) werden – und damit ein Optimismus, für welchen nach bisherigem Stand ihres Epochenverständnisses einer *Didaktik der Moderne* nur wenig Anlass geboten ist. Zumindest theoriepolitisch verwandt bleibt die *kritisch-kommunikative Didaktik* dennoch in ihrer dezidierten Ablehnung behavioristischer Ansätze: „Am weitesten entfernt von der kritisch-kommunikativen Didaktik sind die lernzielorientierten curricularen Strategien von *C. Möller* und die informationstheoretisch-kybernetischen Modelle *F. von Cubes* oder *H. Franks*. […] Beide Theorien sind expertokratisch und gänzlich ungeeignet, selbständiges Lernen in Gang zu setzen. Ihre technokratischen Ablaufschemata mögen in IBM-Fortbildungskursen ausgezeichnete Resultate gewährleisten, mit schulischem, das heißt kritischem, emanzipatorischem, bildendem Lehren und Lernen haben sie wenig bis gar nichts zu tun.“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 97) Und tatsächlich: Schaut man sich einmal die Selbstbeschreibung der sogenannten »Lernziel-Didaktik« durch Christine Möller an – auch hier wieder gewissermaßen eine, wenn auch spezielle, Form der Orientierung an den »Lernenden« –, so klingt es fast wie der aktuelle pseudo-aufgeklärte technizistische Jargon, wenn es um die Überprüfung »Output«-orientiert formulierter »Kompetenz«-Ziele geht: „Kontrollverfahren [werden] konstruiert, die überprüfen sollen, ob […] die Lernziele erreicht wurden und aus dem Schüler SCH ein Schüler SCH' geworden ist“. (Möller [1980 (1997)] 2011[13]: 77)[344] Denn neben einer Lehrpla-

---

man ihn nach seinem Tod umso schmerzlicher vermissen wird, wenn dann solche Sachbearbeiter am Ruder sind. Sie dienen seinem Andenken mit ihrer Unfähigkeit mehr, als es andere mit ihren Fähigkeiten können […].“ (Pohrt [1984a] 2010: 142)

344 „Im Prozeß der Lernkontrolle geht es darum, Kontrollverfahren zu entwickeln bzw. auszuwählen, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob die Lerner die vorher aufgestellten Lernziele durch das ausgewählte Arrangement der Lernbedingungen auch erreicht haben. In der Phase der Konstruktion von lernzielorientierten Testaufgaben muß deshalb, sollen die Aufgaben valide sein, das heißt, sollen sie die Lernziele des Curriculums repräsentieren, von eindeutig beschriebenen und geordneten Lernzielen ausgegangen werden. Erst dann können Aufgaben (Inhaltsvalidierung, Aufgabenanalyse, Zuverlässigkeitsbestimmung) und Auswertung (Ermittlung der Rohwerte und Interpretation) vorgenommen werden. Die beiden letztgenannten Handlungsschritte allerdings setzen die Implementation, das heißt die Realisierung des entwickelten Curriculums, voraus. Damit schließt sich der Kreis, und die Lernplanung kann, ausgehend von der Interpretation der gewonnenen Ergebnisse der Lernkontrolle, aufs Neue beginnen.“ (Möller [1980 (1997)] 2011[13]: 88 f.)

nung (»Input«) wird gar beansprucht, auch eine *Lernplanung* vornehmen zu können![345] Der zugrunde liegende Behaviorismus ist ein ausdrücklich vertretener, kein pejorativ zugeschriebener.[346] Auf dieser Grundlage eines rein »präskriptiven Ansatzes« werden „deskriptive und normative Didaktik" zwar vorausgesetzt (vgl. ebd.: 77, Zitat: ebd.), dennoch lässt sich am US-amerikanischen Vorbild leicht erkennen, dass, wenn auch sicher nicht unbedingt die *empirischen* Resultate (als beständige Rechtfertigung der *akademischen* Didaktik), so doch zumindest die *normative Zielbestimmung* praktisch, also in der Praxis, leicht, jedenfalls als eine die Verhältnisse transzendierende, unter die Räder zu geraten droht[347]: „Ein Ford zugeschriebenes Wort,

345 „Wenn man Lernplanung betreibt, so hat man vier Handlungsschritte auszuführen:
- man muß zunächst eine möglichst umfassende Menge von *Lernzielen* für die zu erstellende Unterrichtseinheit sammeln,
- man muß dabei diese *Lernziele so beschreiben*, daß klar wird, welche Verhaltensweisen der Lerner an welchem Inhalt ausführen soll, wenn er das Ziel erreicht hat,
- man muß hierauf diese gesammelten Lernziele so ordnen, daß klar wird, welchen Verhaltens- und Inhaltsklassen sie angehören,
- und man muß sich letztlich begründet *entscheiden*, welche der gesammelten, klar beschriebenen und geordneten Lernziele in der zu planenden Unterrichtseinheit verwirklicht werden sollen." (Möller [1980 (1997)] 2011[13]: 78)

346 „Das hier vorzustellende Modell hat wesentliche Anregungen vor allem aus behavioristischen [sic] orientierten Arbeiten gewonnen […], aus einer wissenschaftstheoretischen Position, die mit ihrer Betonung des beobachtbaren Verhaltens der pädagogischen Forschungs- und Entwicklungsarbeit eine Fülle von Impulsen gegeben hat und noch immer gibt, wie etwa an der Erfindung [sic!] der Programmierten Instruktion oder […] an der Entwicklung der Verhaltensmodifikation im pädagogischen Bereich […] abzulesen ist." (Möller [1980 (1997)] 2011[13]: 76)

347 „In einer Anzahl von Arbeiten zur Curriculumtheorie und zur Strategie der Curriculumentwicklung wird das Verhältnis der Ziel- zur Inhaltsdimension so dargestellt – mindestens entsteht der Eindruck –, als ob es sich dabei grundsätzlich um ein Zweck-Mittel-Verhältnis handle. Ich nenne diese Vorstellung technizistisch. Themen erscheinen (wie übrigens auch Methoden und Medien) als »Mittel« zur Realisierung der vorgängigen, vermeintlich unabhängig von den Themen formulierbaren Ziele. Damit erscheinen »Inhalte« als im Prinzip beliebig" – und eben nicht nur relativ, wie bei Fischer, ließe sich vielleicht in Perspektive der Politischen Bildung als Unterschied festmachen – „austauschbar. […] [Dagegen:] im Sinn einer kritischen Weiterführung des Robinsohn-Konzepts durch Situationsanalysen, die von Anfang an durch eine zugleich gesellschafts- und erziehungswissenschaftlich reflektierte kritische Theorie geleitet und gewichtet werden, dann stellt sich heraus, daß die politische, geschichtliche, naturwissenschaftlich-technisch, ästhetische Inhaltlichkeit immer schon in den zu analysierenden Situationen »darinnensteckt« und daß damit auch Zielsetzungen wie Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit usw. immer nur in bestimmten, inhaltlichen, historisch-gesellschaft-

»history is bunk«, wirft alles nicht den jüngsten industriellen Produktionsmethoden Entsprechende, schließlich jegliche Kontinuität des Lebens auf den Schutthaufen. Durch solche Reduktion verkrüppeln die Menschen." (Adorno [1942/1951] 2007[2] [1977]: 104) So lesen sich die vermeintlichen Vorteile auch rasch als Drohung: „Die Vorteile des lernzielorientierten Ansatzes lassen sich meiner Meinung nach in vier Punkten zusammenfassen: Der Vorteil der Transparenz […] Der Vorteil der Kontrollierbarkeit […] Der Vorteil der Beteiligung der Betroffenen […] Der Vorteil der Effizienz" (Möller [1980 (1997)] 2011[13]: 89 f.). Während »Transparenz« und »Kontrolle« in der Moderne klassisch einen inhärenten Zusammenhang bilden, wird – umso mehr unter dem »Vorteil« der Effizienz – die »Beteiligung« leicht zur »Verstrickung«: Partizipation ist kein Selbstzweck. (Vgl. Eis et al. 2015a) Noch 1995 ist das 33. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* unter die Überschrift »Didaktik und/oder Curriculum« gestellt (Hopmann & Riquats 1995); offenbar besteht also begrifflich wie konzeptionell ein, zumindest theoriepolitisch, bleibendes Moment des Unvereinbaren, das wohlgemerkt *nicht* in einem schlichten Gegensatz von »Planung« oder »Nicht-Planung« liegt, im Gegenteil: „Bei manchen Kritikern an didaktisch begründeter Unterrichtsplanung steht noch die Antwort auf die Frage aus, was denn aus Verantwortung gegenüber den Schülern an die Stelle der Planung von Lehr- und Lernprozessen treten soll." (Klafki/Otto/Schulz 1977: 9) Insofern das *Didaktische* jedoch die *einzelne* Lehrkraft in die sie zugleich anerkennende Verantwortung nimmt (und in die Lage versetzen will), in der *konkreten* Unterrichtssituation mit guten Gründen eine *angemessene* thematische Auswahl zu treffen, scheint es einer *Didaktik »der« Moderne* näher zu liegen als eine *curricular* selbst das Lernen noch gestalten wollende Abstraktion, die also, unbeschadet auch etwaiger praktischer »Erfolge«, eher dem Gegenbild

---

lichen Zusammenhängen auslegbar sind. Bestimmte Inhalte etwa der Musik, der Literatur, des Politischen usw., soziale Beziehungen zwischen den Schülern als Themen des Unterrichts, zu ermöglichende Spielerfahrungen, Sexualität usw. können nicht adäquat als bloße Mittel zur Realisierung ihnen übergeordneter Zwecke bzw. pädagogischer Ziele bestimmt werden. Und zwar gilt das deshalb, weil so[l]che [sic] Inhalte in der historisch-gesellschaftlichen Realität und damit auch im außerschulischen Erfahrungszusammenhang der Kinder und Jugendlichen mit bestimmten, und zwar oft kontroversen politischen, religiösen, kulturellen Wertungen und mit gesellschaftlichen Interessen fast untrennbar verknüpft sind, weil sie also – in unserer Terminologie – schon immer im Kontext bestimmter thematischer, also zielbestimmter Zusammenhänge wahrgenommen und öffentlich diskutiert oder auch tabuisiert werden." (Klafki 1977: 26 f.)

einer *Didaktik »in der Moderne«* – als die didaktische Verwirklichung ihrer hier als inhuman angenommenen epochalen Strukturlogik – zuzuordnen wäre. Doch bevor sich die »Kritische Theorie« und ihre Niederschläge in der Allgemeinen Pädagogik im Laufe der 1970er Jahre selbst abschaffen können (siehe S. 271 oben), müssen sie als mittelfristige Folge des *pädagogischen Comebacks der Sozialwissenschaften* (siehe S. 202 ff. oben) zunächst zum vielfach biografisch verklärten ideellen Referenzpunkt des auch politisch ausgetragenen Generationenkonfliktes zu Beginn jener Dekade werden: „In dem Moment erst, als die für deutsche Verhältnisse in der Tat befremdliche internationale Protestbewegung gegen den Vietnamkrieg eingedeutscht war in eine Lebensreformbewegung für reine Lust, heile Welt, Heimat und Gesundheit; in dem Moment also erst, wo die Forderungen der Jungen den Alten nicht mehr fremd, sondern nur allzu vertraut klingen mußten, brach der Generationskonflikt auf, vielleicht weil die Alten nicht an ihre Vergangenheit erinnert werden wollten und die Jungen nicht an ihre aus dieser Vergangenheit deduzierbare Zukunft.“ (Pohrt [1984] 2010: 135)

Studierendenbewegung…

Es macht Sinn, auch um der Legendenbildung der Akteure entgegenzuwirken, sich den Um- und Zuständen der sogenannten »68er«-Bewegung, zumal in ihrer »deutschen« Ausprägung, von ihrem – durchaus als bitter zu bezeichnenden – Ende her zu nähern: „Die Phase »Student ans Band«, aus der dann schließlich bei den Ökos die Phase »Student aufs Land« wurde, kam erst später und war ein Verfallsprodukt, ebenso wie der sie begleitende Leninismus und der Proletkult oder die Hausbesetzerei. Statt »Weltrevolution in den Tropen« war die Perspektive nun »Bleibe daheim und nähre dich redlich«. Man versuchte noch eine Weile, mit linkem Getue den Schein zu wahren, man gab beispielsweise vor, sich aus revolutionären Motiven für den »roten Wedding« zu interessieren. Aber bald kam heraus, wohin die Reise wirklich ging: Richtung Heimat, Volk, Vaterland, eigene Hütte und Naturkost.“ (Pohrt 2012: 27 f.)[348]

348 Schmiederer hingegen, ist fairerweise zu ergänzen, ruft Anfang der 1970er Jahre noch einmal in Erinnerung, dass es durchaus Anlass zur (Außerparlamentarischen) Opposition gegeben hat und der Verlauf der Dinge nicht notwendig so erfolgt ist, wie es sich heute darstellt: „Die nach Abschluß der Wiederaufbauphase wieder deutlicher sichtbaren inneren Widersprüche und der durch Entspannungstendenzen immer wirkungsloser werdende Antikommunismus – gleichzeitig mit den ersten Zeichen einer wirtschaftlichen Abschwä-

Am 6. August 1969 stirbt Theodor W. Adorno – durchaus auch an Verzweiflung über die vatermörderische Wendung des Protests jener Geister, die das Institut für Sozialforschung mit gerufen hatte, gegen jene, deren theoretische Praxis im Exil und nach der Remigration überhaupt erst die Voraussetzungen für die sich dann verselbstständigende politische Praxis der »Studentenbewegung« – also auch gegen ihn – geschaffen hatten (vgl. Müller-Doohm 2003: 720 ff.). Am 22. April kommt es zum »Busenattentat«[349]: „Gerade bei mir, der sich stets gegen jede Art erotischer Repression und gegen Sexualtabus gewandt hat! Mich zu verhöhnen und drei als Hippies zurechtgemachte Mädchen auf mich loszuhetzen! Ich fand das widerlich. Der Heiterkeitseffekt, den man damit erzielt, war ja doch im Grunde die

---

chung – ließen ab Anfang der sechziger Jahre eine neue Integrationsideologie entstehen: Das Konzept einer »zeitgemäßen Reform der Demokratie« durch Stabilisierungs- und Notstandsgesetze, der Entwurf einer »Formierten Gesellschaft« usw. sollten Vorsorge treffen für die Erhaltung der bestehenden Ordnung auch in Zeiten des Aufbrechens der sozialen Widersprüche und der im Zuge dessen zu erwartenden offenen Konflikte zwischen den sogenannten Interessengruppen und »Sozialpartnern«. Die Ideologie der »sozialen Marktwirtschaft« und der »pluralistischen Demokratie« taugte nicht mehr recht für eine autoritär strukturierte »Leistungsgesellschaft« mit oligopolistischer Wirtschaftsverfassung; der fortschreitenden Zentralisation und Konzentration des Kapitals schien die Formierung nach ständischem Muster eher zu entsprechen. […] Dieses Konzept der »Formierten Gesellschaft« ließ sich nicht durchsetzen ohne ein »neues gesellschaftliches Bewußtsein«, eine neue Ideologie zur Harmonisierung der Gesellschaft unter veränderten sozio-ökonomischen Reproduktionsbedingungen. Auf diese Weise war der Boden für einen »neuen Nationalismus« bereitet, der – in welcher besonderen Ausprägung auch immer – diese Harmonisierungsfunktion übernehmen konnte.“ (Schmiederer [1972] 1974^2: 76 ff.)

349 „[Z]wei hochgewachsene Männer, die das Podium betraten und Adorno zu Leibe rückten, forderten ihn, nach stalinistischer Manier, zur Selbstkritik wegen der kürzlich veranlaßten Räumung des Instituts durch die Polizei und des Strafantrags gegen Krahl auf, begleitet von Rufen wie »Nieder mit dem Denunzianten Ordinarius«. Zugleich schrieb einer der Studenten an die Wandtafel: »Wer nur den lieben Adorno läßt walten, der wird den Kapitalismus sein Leben lang behalten«. […] In dieser Situation schlug Adorno vor, daß er fünf Minuten Zeit gebe, damit die Anwesenden entscheiden könnten, ob die Vorlesung fortgesetzt werden solle oder nicht. Kaum hatte er diesen Vorschlag ausgesprochen, wurde er auf dem Podium des Hörsaals von drei Studentinnen eingekreist, die Rosen- und Tulpenblätter über ihn ausstreuten und sich schließlich mit entblößten Brüsten und erotischer Pantomimik zu nähern versuchten. Gegen weitere Zudringlichkeiten wehrte sich Adorno, dem der Ausdruck verzweifelter Angst ins Gesicht geschrieben war, mit Hilfe seiner Aktentasche und verließ überstürzt, eben noch Hut und Mantel ergreifend, den Hörsaal. […] Adorno selbst war und blieb es unverständlich, daß man ausgerechnet in seiner Vorlesung diese »Propaganda der Tat«, diese Form eines spektakulären Happenings inszeniert habe“. (Müller-Doohm 2003: 722 f.)

Reaktion des Spießbürgers, der Hihi! kichert, wenn er ein Mädchen mit nackten Brüsten sieht.“ (Brumm & Elitz 5. Mai 1969: 206) Im Unterschied zu Arendt, die in den USA geblieben ist und mit einiger Sympathie die Jugendbewegung dort, aber auch in Osteuropa verfolgt (vgl. Arendt [1969/1970] 1998[13]) – erkennt sie in diesen doch ein weiteres (neben etwa auch den Erhebungen in Ungarn 1956, siehe Anm. 315 oben) ermutigendes Beispiel für das Überraschende der Ereignishaftigkeit des Politischen und der Freiheit einer sich nicht durch die Verwaltungslogik der Spätmoderne vollends unterwerfen lassenden Spontaneität, die nichts anderes bedeutet als »freier Wille« (Art. »spontan« [1883] 2002[24]: 868) –, sieht Adorno sich zuvor gezwungen, die Besetzung des Instituts für Sozialforschung durch polizeiliche Räumung zu beenden. (Vgl. Müller-Doohm 2003: 705 f.) Diese Begebenheit ist von daher nicht unwesentlich, als „[i]n der innerfachlichen Diskussion der Politikdidaktik […] die gesellschaftliche Reformbewegung der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre zunächst ganz überwiegend positiv aufgenommen [werden]. Die große Mehrheit der Autoren, die das Selbstverständnis der Politikdidaktik Anfang der 1970er-Jahre prägten, verstand politische Bildung nun als Beitrag zu einer zunehmenden Demokratisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche. »Emanzipation« wurde zu einem Schlüsselbegriff der Diskussion und zu einer weithin geteilten Zielperspektive für politische Bildung“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 144).[350] Henkenborg schreibt der Kritischen Theorie – als könne man sich

350 Und fährt zutreffend, weil Mündigkeit sich ja gerade in der Nicht-Identität zum Gesellschaftlich-Allgemeinen erweist, fort: „[E]rst nach und nach wurde gesehen, dass die in diesem Begriff gedachte Verknüpfung einer Erziehung zur Mündigkeit des Individuums mit einem Prozess gesellschaftlicher Veränderung keineswegs bruchlos gelingen konnte, denn zur Mündigkeit des Individuums gehören sein Recht und seine Möglichkeit, *eigene* Vorstellungen über wünschenswerte Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu entwickeln. Zunächst aber konnte Antonius Holtmann 1969 nicht zu Unrecht ausrufen: »Die Politische Didaktik steht links!« – wenngleich sich hinter dem Etikett »links« sehr unterschiedliche Autoren und Positionen verbargen.“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 144) Heute scheint sich in der »wirklichen Wirklichkeit« das Problem zusammen mit dem »Mündigkeits«-Begriff selbst, weitgehend erledigt zu haben: „[Ä]ltere Versionen des marktführenden Textverarbeitungsprogramms »Microsoft Word« zeigten das Wort »Mündigkeit« als Fehler an und schlugen vor, es in »Müdigkeit« zu korrigieren, oder änderten Mündigkeit gleich automatisch in Müdigkeit.“ (Vgl. Behrens o. J.) Auch Klafki meint, aufgrund ihrer impliziten Negativität, einen – also ganz anders als bei Sander gefassten – Mangel in der Fokussierung auf »Emanzipation« festmachen zu können: „Wo diese Frage der pädagogischen Diskussion, insbesondere in der Curriculumdiskussion heute angesprochen wird, stößt man häufig auf den Begriff der »Emanzipation«. Er ist allerdings zunächst ein nega-

durch Lektüre »anstecken« (und in Fortführung der Figur des »Zeitgeistes«, siehe S. 249 und Anm. 272 oben) – gar einen nicht unerheblichen Anteil am weiteren »Schicksal« der Disziplinengeschichte zu: „Die Rezeption der Kritischen Theorie in der Politikdidaktik ist ein Element der politischen Polarisierung der politischen Bildung in den 1970er Jahren." (Henkenborg 2014: 72 f.) Historisches Recht hat Sander, diese Tendenzen – z. T. gegen ihre eigene Intention – insgesamt als »Reformbewegungen« zu qualifizieren, denn „[m]it großem Schwung rannte die Protestbewegung […] offene Türen ein, soweit sie ein kulturrevolutionäres Unternehmen blieb, das seinen Hauptgegner in den tradierten Moralvorstellungen und den sie konservierenden Institutionen hatte." (Pohrt [1997] 2000^{2}: 19)[351]

---

tiver Begriff, da er nur auf die Freisetzung *von* etwas, von Zwängen, von nicht legitimierbaren Herrschaftsverhältnissen usw. hinweist, aber nicht positiv andeutet, *wofür*, im Hinblick *worauf* denn eine solche Freisetzung erfolgen soll. Das positive Pendant zum negativ abgrenzenden Emanzipationsbegriff kann meines Erachtens mit der Doppelformel »Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit« (deren eines Moment Mitbestimmungsfähigkeit ist) bezeichnet werden. Diese Formel wiederum kann als eine gesellschaftlich reflektierte Fortentwicklung des traditionelleren Begriffs der »*Mündigkeit*« als Erziehungsziel verstanden werden." (Klafki [1980 (1997)] 2011^{13}: 22) Es wäre in dieser Kritik vielleicht auch noch das etymologische Moment des »Passiven« im Begriff der »Emanzipation« als „für selbständig erklären" (vgl. Art. »Emanzipation« [1883] 2002^{24}: 242) zu ergänzen, wenngleich sich hierin auch eine gewisse Nähe zur »Bildung« ergibt. Gleichwohl trifft Klafki hier einen auch für Arendt zentralen Punkt, nämlich, dass *Befreiung* selbst noch keine Antwort auf die *Gründung der Freiheit* ist. (Vgl. Arendt [1963] 1974^{2}: 34)

351 Mit von Verzweiflung getriebenem Zweckoptimismus urteilt Luxemburg im Oktober 1918: „Der historische Sinn und Zweck solcher »Reformministerien« in letzter Stunde, bei heraufziehendem Vollgewitter, ist stets derselbe: die »Erneuerung« des alten Klassenstaates »auf friedlichem Wege«, d. h. die Änderung von Äußerlichkeiten und Lappalien, um den Kern und das Wesen der alten Klassenherrschaft zu retten, um einer radikalen, wirklichen Erneuerung der Gesellschaft durch die Massenerhebung vorzubeugen. Das historische Schicksal dieser Ministerien der zwölften Stunde ist auch stets dasselbe: Sie sind durch ihre innere Halbheit und ihren inneren Widerspruch mit dem Fluche der Ohnmacht beladen. Das Volk empfindet sie instinktiv als einen Schachzug der alten Mächte, um sich am Ruder zu erhalten. Die alten Mächte mißtrauen ihnen als unzuverlässigen Dienern ihrer Interessen. Die treibenden Kräfte der Geschichte, die das Reformministerium erzwungen haben, eilen alsbald über dasselbe hinaus. Es rettet nichts und verhindert nichts. Es beschleunigt und entfesselt nur die Revolution, der es vorbeugen sollte." (Luxemburg [Oktober 1918] 2000^{6} [1974]: 393 f.) 100 Jahre später ist zu konstatieren, dass das politische Krisenmanagement heute gar nicht mehr der Verhinderung einer irgendwie am Horizont vermutbaren emanzipatorischen Bewegung dient, sondern die letzte Hoffnung ist, die inneren Widersprüche der bestehenden Ordnung, die nach klassischer Lesart eigentlich eine solche Bewegung hervorbringen sollten, vor ihrer *eigenen* – und eben barbarischen –

Letztlich sind also die Elemente der Revolte – in »Deutschland« ohnehin – nur der jugendkulturelle Überschwang im Soundtrack jener nachholenden Modernisierung der Bundesrepublik durch die Sozialdemokratie[352] – „Alle waren dafür, dass die Frau nicht länger an Heim und Herd, an Kinder und Küche gefesselt bliebe. Alle haben am Ende nicht die Frau von Heim und Herd, von Kindern und Küche befreit, sondern das Kapital vom Arbeitskräftemangel." (Pohrt 2012: 26) – und naheliegender Ausfluss der mit ihr verbundenen »Versozialwissenschaftlichung« (siehe S. 202 ff. oben) der bundesdeutschen Bildungslandschaft: „Zeitweise schien es so, als fielen den Sozialwissenschaften – und -wissenschaftlern – auch alle Schlüsselpositionen in der Bildungsforschung, der Politikberatung, ja der Politik selbst, zu. […] Mit Hans Maier (Bayern), Ludwig von Friedeburg (Hessen), Bernhard Vogel (Rheinland-Pfalz) und Peter von Oertzen (Niedersachsen) hatten in vier der acht Flächenstaaten der Bundesrepublik Sozialwissenschaftler die Leitung der Kultus- und Wissenschaftsressorts übernommen." (Behrmann [2006] 2009: 108 f.) Mit dem Ende der Großen Koalition „folgte auf den bildungspolitischen Konsens eine starke Polarisierung, die sich in den frühen 1970er Jahren in heftigen Konflikten entladen sollte und in deren Strudel auch die politische Bildung hineingezogen wurde. […] Zudem kam es zu einer nicht minder heftigen außerparlamentarischen Polarisierung, in die Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, Eltern-, Lehrer- und Schülerverbände sowie Wissenschaftler verwickelt waren." (Mambour 2014: 93, 96) Naiv ließe sich nun behaupten, dass es doch wunderbar ist, selbst wenn im öffentlichen Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien „Aggression, Wut, gar Hass […] die Szenerie" bestimmten (siehe etwa den absurden Marxis-

---

Selbstzerfleischung zu bewahren, die sie so auf dem Rücken der Menschen einfach fortschreibt. Auch Ende der 1960er Jahre mangelt es faktisch an *wirklicher* revolutionärer Absicht, wie Arendt, durchaus bedauernd, unter Bezug auf Ernst Bloch feststellt: „Für eine kommende Revolution fehlt vorläufig vor allem eine Grundvoraussetzung, die entscheidend ist: nämlich eine Gruppe wirklicher Revolutionäre. Gerade das, was die linken Studenten am liebsten sein wollen: Revolutionäre – gerade das sind sie nicht. Sie sind auch nicht revolutionär organisiert; sie haben keine Ahnung, was Macht bedeutet; und sie sind sicherlich die letzten, die, wenn die Macht auf der Straße liegt und sie wissen würden, daß sie dort liegt, auch bereit wären, sich zu bücken und sie aufzuheben. Genau das machen die Revolutionäre." (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 111)

352 Etwa in der »Neuen Ostpolitik« oder der Reform gesetzlicher Regelungen von Ehebruch/Scheidung, Homosexualität, Pornografie, Prostitution und Abtreibung (vgl. Herzog 2005: 174), die ja tatsächlich *auch*, wie die Bildungsexpansion, spürbare Verbesserungen der Lebenssituation vieler Menschen bedeuteten.

musvorwurf an Hilligen, S. 232 oben), das zeigt doch schließlich, dass es, wenn „[d]er Anlass: politische Bildung“ (ebd.: 88) ist, um etwas Relevantes geht[353], doch – die passive Formulierung des »In-den-Strudel-gezogen-Werdens« deutet es bereits an – diese „einmalige Eskalationsstufe“ (ebd.: 95) führte angeblich in der Bildungspolitik „zu einem Abbau- und Stagnationsprozess, der alle Ebenen, auf denen politische Bildungsarbeit betrieben wird, erfasste und das Fach in eine existenzielle Krise stürzte. Tragisch war dies nicht zuletzt deshalb, weil die fachinternen Kontroversen zu diesem Zeitpunkt nicht nur längst überwunden waren, sondern die politische Bildung zudem auch noch einen Professionalisierungsprozess durchlaufen hatte, dessen Kern die Entwicklung eines von politischen Einflüssen autonomeren Selbstverständnisses bildete.“ (Ebd.: 97) Da ist sie wieder, die heilige Kuh »Professionalisierung« – und ihre Sehnsucht, die eher auf unpolitische »Autonomie« von der „politischen Systemlogik“ (ebd.: 93) in der »pädagogischen Provinz« (siehe Anm. 258 oben) überhaupt zielt, als die immer zuzugestehende »relationale Autonomie« bei Litt (siehe S. 171 oben) meint. Nur insofern lässt sich daher wohl von einem „autonomeren Selbstverständnis“ sprechen, als auch Giesecke 1967 ein gewachsenes Selbstbewusstsein der Disziplin als *politischer Akteur im politischen Feld* rekonstruiert: „Die Hakenkreuzschmierereien von 1959, die neu anlaufenden NS-Prozesse, die Berliner Mauer und der fühlbare Rückgang der Konjunktur ließen langsam aber zunehmend nun doch die *Inhalte* und *Ziele* unserer Politik zum Thema werden. Die Politische Bildung wurde zunehmend kritisch gegenüber den Regierenden und begann sich langsam vom Establishment zu distanzieren.“ (Giesecke 1968: 279) Selbstverständlich sind „eine scharfe *politische* Auseinandersetzung [um Politische Bildung, S.R.] und eine *wissenschaftliche* Kontroverse um ihre Ziele und Aufgaben“ (Sander [1991] 1992[2]: 17) *analytisch* zu trennen, dennoch bleiben sie aber konstitutiv *intrinsisch* stets verknüpft, denn die Ziele der Politischen Bildung können ja nicht gleichgültig gegenüber politischen Zielen sein, insbesondere in Zeiten jener »deutschen Unruhe«, die 1968 Gegenstand auch eines Kolloquiums der 1960 eingerichteten *Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politi-*

353 Tatsächlich fungieren die Bildungspolitik der Länder heute stärker noch als zu jener Zeit als ein Terrain wesentlich *symbolischer* Kompensation ihres zunehmenden realen Kompetenzverlustes in der föderalen Struktur und insofern der Streit um sie hier auch nur als bloß noch historische Etappe in der stetigen Verlagerung der relevanten politischen Entscheidungen von der kommunalen auf die Ebene des Bundes in der Geschichte der Bundesrepublik. (Vgl. Kahrs 2015)

schen Bildung (vgl. Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung 1970: 3; siehe Anm. 287 oben) war und auf welcher Horkheimer durchaus noch Verständnis für die »Jugend« zum Ausdruck bringt, wie dem Protokoll zu entnehmen ist: „Wenn man die deutsche von der allgemeinen Unruhe unterscheiden wolle, so seien hier auffallend das Ressentiment, das Minderwertigkeitsgefühl, das »Unbewußte«. Dies alles zeige sich sowohl bei den auf die Unruhe Reagierenden wie auch bei manchen Studenten. All denen, die da aufstünden, sei offenkundig eines gemeinsam: der Umstand, daß keine sie beglückenden Ziele vorhanden seien […]. Die Jugend sei infolgedessen mit Recht todunglücklich und setze sich in ihrer Verzweiflung selbst ihre Ziele." (Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung 1970: 8) Anders als in der späteren *Narziß*-Debatte[354] Ende der 1970er Jahre (etwa vgl. Unbehaun

354 Unter der kritischen Prämisse, dass eine didaktische Orientierung an Freudschen Begriffen und Voraussetzungen (»die Familie«) in einer nachbürgerlichen Gesellschaft fragwürdig wird (vgl. Haller & Wolf 1979: 15) und individualpsychologische Aspekte in der Deutung als »Narzißmus« dominieren, fassen Ingrid Haller und Hartmut Wolf die Debatte, die einen »neuen Sozialisationstyp« zu identifizieren meint, wie folgt zusammen: „Insbesondere die mit dem Stichwort »Narzißmusdiskussion« angesprochene Aufarbeitung empirischer Befunde zur psychosozialen Situation von Kindern und Heranwachsenden in unserer Gesellschaft kommt zu Ergebnissen, denenzufolge [sic] gesellschaftliche Normen nicht mehr durch elterliche Autorität repräsentiert werden und damit auch der konfliktreiche Prozeß der Einübung in bürgerliche Verkehrsformen sich nicht mehr in und durch die Familie vollzieht. Vielmehr vermittelt sich dem Kind am Verhalten der Eltern eher deren Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit innerhalb einer bürokratisch verwalteten Welt. Insbesondere die Tendenz der Mutter, im Kind Geborgenheit zu suchen, statt sie ihm zu geben, soll maßgeblich dazu beitragen, daß die Persönlichkeitsentwicklung in einem Stadium zum Stillstand kommt, in dem sich ein Ich noch nicht über eine Auseinandersetzung mit der Außenwelt herausgebildet hat, in dem Subjekt noch nicht in der Gegensetzung zu Objekten erfahren wurde, sondern sich in einer Art symbiotischem Zustand der Bedürfnisbefriedigung über Omnipotenzphantasien als ein Prozeß der »Einverleibung« der Um-Welt vollzieht. Für diesen narzißtischen Charaktertypus treten an die Stelle der für den autoritären Charakter typischen Abwehrmechanismen und Verhaltensstrategien, die in den Begriffen »Verdrängung« und »Projektion« gefaßt werden, solche, die als »Regression« und »Anpassung« an wechselnde Außenanforderungen bezeichenbar sind. […] Die breite Resonanz, die dieser Versuch, aktuelle Erscheinungsformen kindlichen und jugendlichen Verhaltens als Ausdruck für einen neuen Sozialisationstypus zu begreifen, bei Lehrern gefunden hat, spricht zunächst für dessen Plausibilität: alltäglich wahrgenommene Formen von Lernverhalten und vor allem für Lernschwierigkeiten der Schüler werden erklärbar. Dies gilt u. a. für

1978), die sich vor allem vielfach durch ein psychoanalytisch vulgär argumentiertes *empörtes Un*verständnis auszeichnet – „Eine Beurteilung dieser Resonanz der Narzißmusdiskussion wird sicher die Entlastungsfunktion, die sie für solche Lehrer gewinnt, nicht unterschätzen dürfen." (Haller & Wolf 1979: 17) – und, neben einem erstaunlich instinktiven Rückgriff auf klassische Elemente eines autoritären Unterrichtsstils, letztlich die nur vermeintlich verständnisvolle Aufkündigung jeglichen Anspruchs auf intellektuelle *Durchbrechung* des »Verblendungszusammenhanges« gekennzeichnet ist[355], fällt Horkheimers Verständnis ein Jahrzehnt früher dabei wohlgemerkt noch

---

– die sich bis zur Gleichgültigkeit auf seiten [sic] der Schüler steigernde geringe Resonanz, die Lerngegenstände und Lernformen finden, von denen bisher angenommen werden konnte, sie würden aufgrund ihrer Nähe zur derzeitigen oder späteren Lebenssituation der Schüler auf Interesse stoßen
– das Versagen klassischer Disziplinierungsmittel zur Herstellung eines »geregelten« Unterrichtsverlaufs
– die Tendenz, sich aus allen konfliktträchtigen Situationen zurückzuziehen
– eine kaum ausgebildete Frustrations- bzw. Unlusttoleranz, mit der jedwede längerfristige Arbeitsanforderung abgelehnt wird
– eine kaum noch vorhandene Fähigkeit zur Empathie, d. h. zum Eingehen auf Vorstellungen und Probleme anderer
– eine zunehmende Verkümmerung sprachlicher Artikulationsmöglichkeiten zugunsten des Rückzugs auf subkulturelle Ausdrucksformen diffuser emotionaler Befindlichkeiten, wie sie derzeit z. B. in der Discowelle kommerzialisiert werden
– ein Ansteigen scheinbar ungezielter Aggressivität, die sich spontan und aus der jeweiligen Situation heraus kaum erklärbar Bahn bricht." (Haller & Wolf 1979: 15-17)

355 „So wird vorgeschlagen, sich unter Preisgabe der als bedrohlich und nicht aushaltbar (für wen?) empfundenen offenen Unterrichtskonzepte »auf jene Prinzipien zur Gewährleistung eines effektiven Stundenverlaufs zurückzuziehen« (Unbehaun 1978: 45) als da sind:
– Errichtung eines stabilen Bezugsrahmens (Klassenzimmer, Unterrichtsorganisation, Stetigkeit des Lehrerverhaltens)
– Vermeidung offener, mißverständlicher Situationen (Wahrnehmung der Führungs- und Steuerungsfunktion im Lernprozeß durch den Lehrer an Stelle pseudodemokratischer Partizipationsspiele)
– Vermeidung von Überforderung (Anknüpfen an Vorwissen der Schüler, keine Verunsicherung durch Neues, d. h. Lernen als Neuorganisation und Umstrukturierung von bereits Gewußtem)
– Honorierung von Lernerfolgen durch ständige Gratifikation
– erhöhte persönliche Zuwendung zur Vermittlung von Geborgenheit. (Unbehaun 1978: 45)

Als Problem an dieser Auflistung erscheinen nicht die Positionen, die eine hohe Affinität zu traditionellen Konzeptionen des Frontalunterrichts haben, sondern die Frage, wie in einem solchen Unterricht Lernprozesse initiiert werden, die auf eine Erweiterung von Wissen, Erfahrung und Verhalten angelegt sind." (Haller & Wolf 1979: 17 f.)

als ein fachliches *gesellschaftstheoretischer* Beurteilung aus. Darauf, wie *pädagogisch* entscheidend ein solcher *analytischer* Zugang unter diesen *politischen* Bedingungen auch heute noch ist – eine Einsicht, die darum auch überhaupt nicht erst dem »Beutelsbacher Konsens« zuzuschreiben ist, wie es in Sanders Dramaturgie der Disziplinengeschichte geschieht (vgl. Sander [1991] 1992[2]: 20)[356] – und wenn es ihn doch erst dazu gebraucht hätte, dann spricht das wirklich nicht unbedingt für das Fach –, verweist etwa auch Oskar Negt: „Entfremdete Erfahrung der eigenen Umwelt, wie sie sich als Öffentlichkeit darstellt, boykottiert jeden intellektuellen Lernprozess." (Negt [2010] 2011[2]: 280) Zu einer eher *polemischen* Beurteilung, die darum zu Horkheimers *gesellschaftstheoretischer* aber nicht im Widerspruch steht, findet in der Nachbetrachtung – also im Wissen, wie die Geschichte weitergegangen ist – Wolfgang Pohrt, der wenig Sympathien für die vermeintliche Aufmüpfigkeit seiner Generation aufzubringen in der Lage ist: „Wer die Reisegewohnheiten linker Freaks Anfang der 70er Jahre beobachtete, der konnte schon damals ahnen, daß die aufmüpfige Jugend den Vätern eigentlich nicht vorwarf, daß sie den Krieg angefangen, sondern daß sie ihn verloren hatten. Auffällig an den Trips im VW-Bulli durch den Balkan nach Griechenland oder in die Türkei war die strukturelle Ähnlichkeit solcher Expeditionen mit Blitzkriegen, Feldzügen und Stoßtrupps." (Pohrt [1984b] 2010: 156) Und in der Tat zeigt sich in den politischen Verwerfungen der radikalen Linken in den 1970er Jahren, als die revolutionären Hoffnungen der Anfangsjahre sich rasch verflüchtigen und der Rückzug ins Private, die Neue Soziale (Ein-Bereichs-) Bewegung, die politische Sekte oder den »bewaffneten Kampf« eher selbstbespiegelnden Charakter denn qualitative Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse wenn nicht zum Ziel, so doch aber sicherlich zum Zweck haben, dass auch diese Bewegungen genuin »deutsche« geblieben sind: „Die Politisierung des Privaten folgt einer kreativen Entfaltung des »Lustprinzips«, einer Suche nach Authentizität und Selbst-

356 „Zur Aufrecherhaltung bzw. Wiedergewinnung eines produktiven wissenschaftlichen Diskurses in der Politikdidaktik hat die sich rasch allgemein durchsetzende Einsicht beigetragen, daß Theorien der politischen Bildung nicht einfach aus politischen oder gesellschaftstheoretischen Präferenzen von Politikdidaktikern »abgeleitet« werden können, sondern sich auf einen Handlungszusammenhang mit einer spezifischen, sowohl von Politik als auch von Wissenschaft unterschiedenen Struktur beziehen: Der Politikunterricht als ein *pädagogischer* Handlungszusammenhang darf weder als Instrument zur Rekrutierung von politischen Gefolgschaften, noch als Mittel zur Durchsetzung des Wahrheitsanspruchs einer sozialwissenschaftlichen Denkrichtung benutzt werden." (Sander [1991] 1992[2]: 20)

erweiterung in befriedigenden Erlebnissen, die auf Distanz zu sozialen Normalitätserwartungen geht." (Reckwitz 2010: 443)

So liegt es nicht fern, hinter der – erschreckend verharmlosenden bis verhöhnenden – abstrakten Identifikation mit »den« Juden als Opfer (denkt man etwa an die Selbstinszenierung der Kommune 1: nackt »an der Wand« stehend) und dem gleichzeitig als »Antiimperialismus« kaum verhohlenen israelbezogenen Antisemitismus durchaus Kontinuitäten und im strukturell Zwingenden des als Voraussetzung für den »Faschismus« – ein Begriff, der selbst über das spezifische des »deutschen« *Nationalsozialismus* unterschiedslos hinweggeht – zu Recht kritisierten Kapitalismus *auch* eine Entlastung der Elterngeneration zu sehen. (Vgl. Herzog 2005: 212-222) Andererseits entwertet ihre praktische Verkehrung ins Gegenteil nicht unbedingt die Kritik dessen, woraus sie erwächst: „Der bewaffnete Kampf der RAF war zwar nicht hauptsächlich, aber auch ein Akt der Befreiung und Selbstbefreiung vom drückenden, quälenden, stickigen Klima, von jener Beklemmung, wie sie der politisch engagierte Protestantismus mit seiner unerträglich aufdringlich geheuchelten Gutartigkeit stets verbreitet. […] Wenngleich die RAF im Laufe der Zeit sich in die Rolle eines Sensationslieferanten hat drängen lassen, so steht doch am Beginn dieser Entwicklung eine Gruppe, die mit großer logischer Konsequenz und politischer Klarheit die Schwierigkeiten artikuliert, in welche die Protestbewegung sich durch ihre revolutionären Lippenbekenntnisse gebracht hatte." (Pohrt [1986b] 2010: 266, 270) Auch Arendt hält in *Macht und Gewalt* fest: „Was Wut provoziert, sind nicht so sehr entgegenstehende Interessen als die »Scheinheiligkeit«, der Schein von Vernunft, hinter dem man sie zu verbergen trachtet." (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 67)[357] Und so heißt es 1971 *Über den bewaffneten Kampf in Westeuropa*: „Wer mit uns darin übereinstimmt, daß die Verwirklichung der sozialistischen Gesellschaft nur möglich ist, wenn die Macht des Kapitals gebrochen wird, kann nicht mehr der Frage ausweichen, wie diese Macht konkret zerstört werden kann. Das ist die entscheidende Frage. Bleibt sie ohne Antwort, sind alle Anstrengungen vergeblich und eigentlich nur Betriebsamkeit zur Beruhigung des eigenen Gewissens." (Rote Armee Fraktion [Mai 1971] 1997: 59)[358] Was diese urdeutsch-protestantische Organisa-

357 Ad häufig stark auf einen unvermittelten Gegensatz verkürzte Gewaltkritik und Machtverständnis bei Arendt vgl. Rößler 2014: 67 f.; siehe Anm. 481 oben.

358 In einem Brief an Christof Wackernagel im August rechtfertigt Pohrt die Aufnahme des auch in seinem Vortrag am 6. Juni angeführten Mahlerpapiers in die von Klaus Bittermann

tion jedoch nie verstanden hat, ist: „Die Revolutionäre machen nicht die Revolution! Die Revolutionäre sind diejenigen, die wissen, wann die Macht auf der Straße liegt und wann sie sie aufheben können! Der bewaffnete Aufstand hat als solcher noch nie zu einer Revolution geführt." (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 111) Durchaus nicht nur berufsgruppenspezifisch – „Unser Rechenfehler war die Annahme gewesen, die Arbeiter seien so blöde, wie wir Studenten es waren, bevor uns die Erleuchtung mit der Geschichte von der Ausbeutung kam. Und nun stellte sich heraus: So dumm, dass sogar wir ihm noch etwas hätten beibringen können, war leider keiner. Pech gehabt. Typisches Lehrerschicksal." (Pohrt 2012: 97) – ist auch bei jenen, die den gewaltfreien Marsch durch die Institutionen wählen beziehungsweise in der außerschulischen Politischen Bildung gegenhegemoniale Strukturen aufbauen wollen, die praktische Fähigkeit zur noch nicht einmal zwingend »revolutionären« Politik erstaunlich schwach entwickelt: „Grundsätzlich wird aber verkannt, dass das, was konzeptionell überlegt wird, auch institutionell umgesetzt werden muss. Die Denkvoraussetzungen von Theorie und Wissenschaft unterscheiden sich erheblich von den Handlungsbedingungen von Praxis und Politik. Erstaunlich ist, wie wenig politisch diejenigen dachten, die in den 60er- und 70er-Jahren mehr Politik wollten." (Hufer 2011: 79) Gewissermaßen von der anderen Seite her, aber durchaus mit dem gleichen

herausgegebene RAF-Anthologie »Die alte Straßenverkehrsordnung« (Pohrt & Bittermann 1986) noch lapidar mit der Gleichgültigkeit gegenüber den zwischenmenschlichen Befindlichkeiten innerhalb der von ihm analysierten Gruppe: „Wenn das Mahler-Papier also, wie Du schreibst und ich mangels Interesse nicht wußte, damals in der RAF heiß umstritten war und von der obersten Heeresleitung nicht abgesegnet wurde, dann kann man als unvoreingenommener Leser als Grund für den Zwist nur gruppendynamischen Hickhack vermuten, Rivalitäten zwischen Meinhof- und Mahler-Fans" (Pohrt [Samstag, 23. August 1986] 2010: 277) und auch der Dokumentationsband des ID-Verlags sieht sich zehn Jahre später (1996) dazu veranlasst, im Hinweis auf den Ausschluss Mahlers die Zuordnung und Aufnahme des Textes zu begründen: „Der Text »Über den bewaffneten Kampf in Westeuropa« von 1971 wurde, entgegen der bisherigen Praxis wie z. B. bei dem 1977 erschienen [sic] Buch *Texte: RAF,* mitaufgenommen. Horst Mahler, als Autor, wurde durch eine Erklärung der Gefangenen aus der RAF am 27. September 1974 aus der RAF ausgeschlossen. Und auch wenn es evtl. bereits während der Drucklegung des Textes zu Dissonanzen innerhalb der RAF gekommen sein sollte, wurde der Text unter der Autorenschaft »Kollektiv RAF« in der Öffentlichkeit lanciert. Deshalb ist eine Dokumentation in diesem Buch selbstverständlich." (Rote Armee Fraktion 1997: 11) – Seitdem Mahler Ende der 1990er Jahre offen als Neonazi auftritt, stellt sich, wäre zu ergänzen, zwar nicht die Frage der Dokumentation, aber doch des inhaltlichen Bezuges auf den Text durchaus noch einmal anders.

Ergebnis, urteilt Arendt als Zeitgenossin: „Die theoretische Sterilität dieser Bewegung ist ebenso auffallend und deprimierend, wie ihre Lust am Handeln zu begrüßen ist." (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 111)

... und Politische Bildung

1967 findet die DVPB-Jahrestagung unter dem Motto »Rechenschaft und Ausblick« statt, dort obliegt „es Hermann Giesecke […] Rolle und Selbstverständnis der politischen Bildung mit den Ideen der Studentenbewegung in Einklang zu bringen." (Mambour 2014: 90) Er formuliert einen Krisenbefund[359], der so gegenwärtig klingt, dass man geneigt sein könnte, diese Krise währt bereits ein halbes Jahrhundert, ja, sie ist vielleicht charakteristisch für die Politische Bildung – notabene als eine vor allem bundesdeutsche Veranstaltung – überhaupt, die sich wesentlich in einem Spannungsverhältnis bewegt, das Giesecke historisch so zusammenfasst, dass sie einerseits seit ihren – verzögerten – Anfangsjahren rasch „[a]uf eine Formel gebracht[,] […] Teil des politischen Establishments selbst" (Giesecke 1968: 278) wurde, von ihrem Selbstverständnis her aber „mehr Erziehung zum Ungehorsam als zum Gehorsam, mehr zum Nein als zum Ja" (Giesecke 1968: 284) sein wollen sollte: „Ein nur formalistisch-demokratisch verstandenes politisches und soziales Establishment, eine mittelständische unpolitische Mentalität der Erzieher und eine konservative erziehungswissenschaftliche Tradition, bei der demokratische Impulse keine entscheidende Rolle gespielt haben, ergänzten sich in der Vergangenheit zu einer Version von Politischer Bildung, die faktisch die demokratisch frisierte Eingliederung in eben dieses Establishment teils zum Ziel, jedenfalls aber zur Wirkung hatte." (Giesecke 1968: 283)

Auf diesem Weg findet sich die Politische Bildung zu Beginn der 1970er Jahre zwar in Strömungen wieder, die allerdings – darin mag ein Unterschied zu heute liegen (siehe Kapitel 3, S. 365 ff. unten) – je nach politischer Begriffsschärfe insgesamt (siehe Anm. 350 oben) eher »links« (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 145 f.) beziehungsweise »emanzipatorisch« (vgl. Mambour 2014: 91) in einem weiteren Verständnis oder aber auch nur

359 „Im Familienministerium zeigt sich eine zunehmende Neigung, solche Formen der Politischen Bildung zu fördern, die die emotionale Seite stärker berücksichtigen: Internationale Jugendbegegnung, Soziale Dienste, Kurzschulen. Wenn wir dies und noch einiges andere im Zusammenhang sehen, so kann gar kein Zweifel darüber bestehen, daß die Politische Bildung vor einer Krise steht". (Giesecke 1968: 277)

»linksliberal« (vgl. Eierdanz 2012: 29)[360] dominiert sind. Diese Strömungen lassen sich vor allem danach unterscheiden, ob sie wie Giesecke, Fischer und – mit Abstrichen (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 145) – Hilligen „ihre im Kern bereits früher entwickelten Theorieansätze auf die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion zu beziehen suchten und ihre didaktischen Konzeptionen nun in einen Zusammenhang mit der Leitidee Emanzipation brachten. […] Insbesondere bei Fischer dürfte hierbei das Motiv, eine im Kern noch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurzelnde didaktische Theorie nunmehr stärker gesellschaftstheoretisch zu fundieren, eine wichtige Rolle gespielt haben." (Ebd.: 145) Sander nennt ferner „neue politikdidaktische Theorieansätze", etwa von Rolf Schmiederer (siehe S. 291 ff. unten) und Bernhard Claußen (siehe S. 387 unten) – Mambour noch Oskar Negt für die außerschulische Politische Bildung (vgl. Mambour 2014: 91) –, „die sich explizit auf die Kritische Theorie und/oder neomarxistische Theorien stützten, dabei aber die Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns nicht aufgeben wollten." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 145)[361] Schließlich solche, die „politische Bildung als politisches Instrument gesellschaftlicher Veränderung, als Waffe im Klassenkampf verstanden." (Ebd.: 146) Nicht zuletzt im narrativen Vorgriff, um die disziplinierende Funktion des späteren sogenannten »Beutelsbacher Konsenses« abzumildern, die sich faktisch genau

360 „An drei Aspekten sollen abschließend komprimiert die Grenzen linksliberaler politischer Didaktik markiert werden.

1. Die »Einsichten« als tragendes Element der linksliberalen Politikdidaktik verbleiben zumeist auf der Ebene unverbindlicher moralischer Appelle. […] Substantiell sind sie nichts anderes als Grundprinzipien der bürgerlichen Demokratie. Sie tragen kaum zur Entwicklung von Handlungs- und Gestaltungskompetenz bei.
2. Die den didaktischen Konzeptionen zugrundeliegende Pluralismustheorie abstrahiert von den »sozialen und politischen Inhalten des ›pluralistischen Systems‹«. (Schmiederer) Fundamentale soziale und gesellschaftliche Widersprüche werden entweder nicht zur Kenntnis genommen oder in ihren Folgen für die angestrebte Demokratisierung der Gesellschaft unterschätzt.
3. Politisches Handeln wird überwiegend verwiesen auf institutionelle Wege bzw. auf Prinzipien der repräsentativen Demokratie. Auch nachdem die linksliberalen Didaktiker durch die Studentenbewegung tendenziell zu Radikaldemokraten geworden sind, bleiben ihnen doch außerparlamentarische Aktionsformen zur Realisierung von Selbst- und Mitbestimmung weitgehend fremd." (Eierdanz 2012: 29)

361 Schmiederer selbst spricht ausdrücklich von der „neue[n] Richtung: Politische Bildung und die kritische Theorie der Gesellschaft". (Vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 175)

auf solche Ansätze bezieht (siehe S. 316 ff. unten), hält er jedoch fest: „Nennenswerten Einfluss […] erreichten diese Positionen nicht." (Ebd.: 146)

Hierauf bezieht sich auch Bernhard Sutor, wenn er etwa „für den Sammelband »Erziehung in der Klassengesellschaft«, der 1970 von Johannes Beck u. a. mit dem Anspruch einer »Einführung in die Soziologie der Erziehung« vorgelegt wurde und 1972 bereits das 43. Tausend erreichte" (Sutor 2002: 19), festhält: „Ich weise auf diese Zahl hin, weil man natürlich fragen kann, ob diese Literatur denn damals Breitenwirkung hatte. Es ist ihr gewiss nicht gelungen, die Masse der Lehrer für den Marxismus zu gewinnen. Aber dass zentrale Versatzstücke marxistischer Theorie gleichsam als gesunkenes Kulturgut lange Jahre hindurch weitertransportiert wurden und wirkten, scheint mir unbestreitbar." (Sutor 2002: 19) Sutor firmiert als Mitautor des nur 47-seitigen programmatischen Gegenentwurfs zum kritischen Mainstream mit dem Titel *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen* (Grosser et al. 1976) zu einem der prominenteren Vertreter des sich in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre formierenden »liberal-konservativen« (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 146) Rollbacks, in welchem die 1980er Jahre (siehe S. 341 ff. unten) bereits ihre Schatten vorauswerfen: „Es ist bezeichnend […], dass bei der ersten Auflage dieser Schrift, für die sich die von Kurt Gerhard Fischer wegen der Umschlagfarbe ironisierend ins Gespräch gebrachte Bezeichnung »Gelbe Bibel« eingebürgert hat, alle damaligen Kultusminister der CDU/CSU-regierten Bundesländer die Herausgeberschaft übernahmen." (Ebd.: 146) Diese Autoren der von ihren kritischen Kritikern also aus trügerischer Sicherheit ihrer Mehrheitsposition im akademischen Feld noch ironisch sogenannten »Gelben Bibel« erweisen sich damit praktisch als langfristig sehr viel politikfähiger – in nicht mit Zustimmung zu verwechselnder machttheoretischer Anerkennung der Fähigkeit, die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse im Verfolg des eigenen Interesses einzuschätzen – als die Fraktion der »sozialistischen Demokratisierer« im kurzen Sommer der Sozialdemokratie glauben mochte.[362] Als solche bewegen sich beispielsweise im Feld der praktischen Politik die vom hessischen Kultusminister Friedeburg für die Rahmenrichtlinien des Faches »Gesellschaftslehre« als Koordination von „27 linksorientierten

362 Etwa, wenn Giesecke 1967 zu Recht darauf verweist, dass „[o]hne die auch heute noch der kritischen Reflexion standhaltenden Momente des Liberalismus und Sozialismus aber […] weder in der Politik noch in der Pädagogik Demokratie zum Thema werden" (Giesecke 1968: 282) kann.

Kollegen“ (vgl. Der Spiegel 5. März 1973: 30) eingesetzte Oberstudienrätin Ingrid Haller und der Oberstudienrat[363] Hartmut Wolf. (Vgl. Der Spiegel 26. März 1973: 148) Vom SPIEGEL gefragt, ob sie Marxisten seien, antworten beide – den »Radikalenerlass« von 1972 drohend vor Augen – ausweichend: „HALLER: Ich glaube an die Reformfähigkeit dieser Gesellschaft, zunehmend ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden, und würde mich als Anhängerin des demokratischen Sozialismus bezeichnen. […] WOLF: Ich kann diese Frage in dieser Form ebenfalls nicht beantworten, weil das Assoziationsfeld, das sich mit dem Begriff »Marxist« in der Öffentlichkeit verbindet, ein anderes ist, als das, was ich selbst habe. SPIEGEL: Sie befürchten Mißverständnisse, wenn Sie sich als Marxist bezeichnen? WOLF: Ja, genau. Wenn derjenige ein Marxist ist, der gesellschaftliche Gegensätze, Widersprüche, Defizite nur systemüberwindend lösen zu können glaubt, dann bin ich kein Marxist.“ (Der Spiegel 26. März 1973: 153) Mindestens zwei in diesem Interview sichtbar werdende wesentliche Elemente des Entwurfs der Hessischen Rahmenrichtlinien können dabei auch für eine *Didaktik der Moderne* fruchtbar gemacht werden. Beide werden bezeichnenderweise als *Vorwurf* der politischen Gegner an die Gruppe um Haller & Wolf herangetragen. Auf die von CDU und Arbeitgeberverband geäußerte Polemik von zu viel »Interessen, Konflikten und Klassenkampf« entgegnen Haller & Wolf mit der konzeptionell „unverzichtbaren“ politischen Einsicht – in der sich die im RAF-Papier (siehe S. 284 oben) formulierte Frage nach Überwindung der qualitativer Veränderung aus wenn schon nicht unbedingt »guten«, so doch eben rationalen Gründen entgegenstehenden ressourcenstarken und einflussreichen Interessen (nämlich schlicht das Profitieren von den durch bestehende Ordnung gestifteten Privilegien) implizit widerspiegelt (siehe auch S. 117 oben) –, dass „[d]ie Kennzeichnung der Aufforderung, sich seiner Interessen bewußt zu sein, als Aufforderung zum Klassenkampf […] in die Nähe eines Klassenkampfes von oben [rückt], der verhindern will, daß bestimmte Ansprüche dieser Gesellschaft beim Wort genommen werden.“ (Der Spiegel 26. März 1973: 155) Zum Anderen ist der Zugang zu einem Epochenverständnis, in dem, so der SPIEGEL, „Geschichte […] zu einer Art Steinbruch [wird], aus dem Sie Brocken herausholen und irgendwo verwenden, wo es Ihnen gerade paßt“ (Der Spiegel 26. März 1973: 148), eng mit dem perlentauchenden Denken Arendts verwandt (siehe S. 46 ff. oben). Die emanzipa-

363 Wolf wird drei Wochen zuvor noch als laufbahnhöherer »Studiendirektor« vorgestellt. (Vgl. Der Spiegel 5. März 1973: 30)

torische Aufklärung über die eigenen, mitunter eben anderen auch entgegenstehenden Interessen haben Haller & Wolf auch in wissenschaftlichen Beiträgen eingefordert und versucht, didaktisch-methodisch unterrichtspraktisch operationalisierbar zu machen, etwa in *Selbstreflexion der Lerngruppe auf ihr eigenes Verhalten als didaktische Kategorie der politischen Bildung. Ein Beitrag zu der Frage nach der Anwendbarkeit gruppensoziologischer und gruppendynamischer Methoden in der Unterrichtspraxis* (Haller & Wolf 1972). In der vorgeschlagenen Methode der »Soziometrische[n] Erhebungen als Gegenstand politischer Bildung« (vgl. ebd.: 247-259) zeigt dabei allerdings zugleich auch die der materialistischen Traditionslinie der westeuropäischen Marx-Rezeption (siehe S. 37 oben) eignende »Modernität«, die sie mit der »Ver(sozial)wissenschaftlichung« der als radikalisierte Rationalität gemein hat. (Vgl. Reckwitz 2010: 441, siehe Anm. 4 oben; vgl. Plessner [1924] 2002[2])[364]

364 Haller & Wolf stellen – mit berechtigtem Vorbehalt gegen die Entlastungsfunktion einer Wendung des Befundes gegen die Lernenden – fest: „Die Situation des politischen Unterrichts an den Schulen kennzeichnet seit mehreren Jahren ein Unbehagen, das von Resignation und Verbitterung bis zur Forderung nach einer grundsätzlichen Veränderung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsform reicht: öffentliche Erziehung hat ihr explizit in allen Bildungsplänen seit 1945 formuliertes Ziel, demokratische Verhaltensformen einzuüben und zu festigen, allenfalls in Ansätzen erreicht. In dieser lapidaren Feststellung lassen sich die wissenschaftlichen Untersuchungen zur Wirksamkeit politischer Bildung aus den letzten Jahren zusammenfassen.“ (Haller & Wolf 1972: 239) In idealtypischen Interaktionsformen werden »autoritär« und »demokratisch« strukturierte Lerngruppen gegenübergestellt – mit der sozialpsychologisch begründeten These, in Gruppenarbeiten würden die Aufgaben nicht von außen kommen und auf Widerstände stoßen, sondern als eigene angenommen werden. Das »Scheitern« dieses Arrangement wird an die (Un-) Fähigkeit der Lehrenden gebunden, richtige Impulse zu setzen (vgl. ebd.: 245-247) – beziehungsweise: „Das Verhalten des Lehrers dürfte in der Regel ganz entscheidend den Interaktionsprozeß einer Lerngruppe mitbestimmen.“ (Ebd.: 257) Haller und Wolf weisen dabei auch auf die Unmöglichkeit hin, aus strukturell nicht demokratisch geprägten gesellschaftlichen Verhältnissen demokratische Tugenden gleichsam urwüchsig erwachsen lassen zu können, und leiten hieraus die Notwendigkeit ab, überhaupt erst einmal Situationen zu schaffen, in denen die *Chance* einer demokratischen Kultur entsteht – hier wird es eben darum auch notwendig »schmutzig«, da diese Situationen Motivationen mobilisieren, die zutiefst durchdrungen sind mit erst in ihr zu Überwindendem: „Die individuellen Bedürfnisse müssen nach den Ergebnissen der Sozialpsychologie und der Lernpsychologie dabei als Ausgangspunkt genommen werden, soll sich bei den am Lernprozeß Beteiligten überhaupt ein Interesse an Veränderung im Sinne demokratischer Innovation entwickeln. Erst nach der Erfahrung, daß in der kooperativen Arbeit in der Gruppe sich die eigenen Interessen »besser« realisieren lassen könnten als in der Einzelarbeit, wird die Bereitschaft entstehen,

Im Zusammenhang mit den von Sander als genuin in deren kritischem Gestus in den 1970er Jahren hervorgebracht genannten »neuen politikdidaktischen Theorieansätzen« (siehe S. 287 oben) verbindet sich mit dem Namen Schmiederers auch zugleich noch einmal nachdrücklich ein in der Didaktik der Politischen Bildung merkwürdigerweise immer wieder – etwa im aktuellen disziplinären Feld bei Dirk Lange und Andreas Eis –, irgendwie bedeutsam werdender akademischer Standort inmitten der tiefsten nordwest-bundesdeutschen Provinz, der sich vielleicht zwar nur mit Einschränkungen gegenüber damit hervorgebrachten Vorstellungen eines inneren Zusammenhanges, aber dennoch durchaus als so etwas wie eine Art »Oldenburger Traditionslinie« fassen lässt.

Eine Art »Oldenburger« Traditionslinie in der Politischen Bildung

Zum Sommersemester 1974 nimmt die bis auf ein 1793 errichtetes Lehrerseminar zurückgehende (vgl. Günther-Arndt/Klattenhoff/Wissmann 1993), hier bereits als biografische Station bis Anfang der 1950er Jahre bei Theodor Wilhelm am Ende der 1930er begegnende (vgl. S 113 oben) und 1945 als erste Lehrerausbildungsstätte in den vier Besatzungszonen als Akademie gegründete und 1948 umbenannte Pädagogische Hochschule in Oldenburg (auch Gieseckes Jugendhof in Steinkimmen, siehe S. 223 oben, ist übrigens kaum 20 km entfernt) ihren Lehrbetrieb als – in der nach eigenem Selbstverständnis altehrwürdigen Garnisonsstadt nicht unbedingt gewünschte, da »linke« – Reform-Universität auf; ein Anspruch, der sich beispielsweise bereits an der Drittelparität von Professuren, Mitarbeitenden und Studierenden im Gründungsausschuss ausdrückt, aber auch darin, dass im gleichen Jahr erstmals eine Kooperationsvereinbarung zwischen einer Universität und dem DGB geschlossen wird. (Vgl. Harms & Waskönig 2011: 19; 21; 27; 29; 33; 37) In der Lehrerbildung wird der neugegründeten Universität die Genehmigung zum – 1981 trotz befürwortender Gutachten eingestellten (vgl. ebd.: 67) – Modellversuch *Einphasige Lehrerbildung* (ELAB) erteilt.

---

an der Weiterentwicklung der Gruppe sich aktiv zu beteiligen.“ (Ebd.: 260) Dem Verdacht, hier mit Mitteln einer Soziotechnik – oder zeitgemäßer: gouvernemental – erwünschtes Verhalten wahrscheinlicher zu machen, kann sich dieser Ansatz aber nicht recht erwehren. Die vor dem Hintergrund heutiger postfordistischer Erfahrungen einer Verwandlung der Humanisierung von Lohnarbeit in Arbeitsverdichtung, Selbstmanagement und -optimierung und der damit verbundenen Auflösung von Arbeit und Freizeit zum Nachteil der Subjekte ohnehin noch einmal neu aufzuwerfenden Fragen nach den emanzipatorischen Möglichkeiten von Soziometrie, lässt diese sicherlich eher als gering ansehen.

(Vgl. Holtmann 1976) Um die Namensgebung zur in der Region nicht willkommenen Erinnerung und Ehrung des im nahegelegenen emsländischen Konzentrationslager Esterwegen internierten Pazifisten, intellektuellen (Regime-) Kritikers, Herausgebers der »Weltbühne« und Nobelpreisträgers Carl von Ossietzky wird lange gerungen, erst 1991 darf die Universität durch Gesetzesänderung des Landtages – Ministerpräsident zu dieser Zeit ist Gerhard Schröder – diesen Namen auch offiziell führen. (Vgl. Rheude 2009)[365] Mit der Aufnahme des Lehrbetriebs als Universität auch einher ging 1974 die heute nahezu undenkbar erscheinende Berufung von gleich zwei fachdidaktischen Professuren: Antonius Holtmann, mit der Denomination »Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten politische Bildung und politische Sozialisation«, und Rolf Schmiederer, als Professor für »Didaktik der Sozialkunde«.

Antonius Holtmann

Mit der Werk und – sofern wenige Begegnungen diese Einschätzung rechtfertigen – allem Anschein nach auch Person auszeichnenden Gelassenheit[366] resümiert Holtman am Ende der 1970er Jahre unter dem mehrdeutigen Titel *Meine Theorie für den Alltag* (Holtmann 1980a): „Mit mehr oder weniger Glück bin ich in die »Theorie« geraten“ (ebd.: 29). *Biografisch* bedeutsam ist für ihn auf diesem Weg *Kritische Theorie* handlungs- und erkenntnisleitend *geworden* – diese Darstellungsweise fast schon als beiläufiges Widerfahrnis[367] ist selbst bereits Konsequenz *aus* beziehungsweise entscheidend *für*

365 1999 wird an eben jener Carl von Ossietzky Universität auch das »Hannah Arendt-Zentrum« unter der Leitung von Antonia Grunenberg gegründet werden (vgl. Harms & Waskönig 2011: 121), deren Kolloquium für *Politische Theorien der Moderne* der Verfasser weitgehend seine akademische Sozialisation und so nicht zuletzt auch das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Arbeit verdankt.

366 „Rezepte gibt es nicht, nur Entscheidungshilfen, und die nicht von mir, sondern […] bei den anderen Autoren. Ich sage vorerst nur dies, wozu gewiß auch Sozialisationsforschung etwas zu sagen weiß: Gehen wir mit ein wenig Schwung und Humor und freundlich und verständnisvoll mit unseren Kindern um, dann geht es auch über weite Strecken ohne Sozialisationsforschung… Dies ist eine notwendige, häufig schon ausreichende, wenn auch nicht hinreichende Bedingung erwünschter emanzipatorischer politischer Sozialisation.“ (Holtmann 1982: 164)

367 „Ende der Sechziger Jahre hat die Kritische Theorie meine »politische Theorie« als Wahrnehmungsstruktur in eine grundlegende Ordnung gebracht: Demokratischer Sozialismus als Richtschnur alltäglichen Argumentierens, wenn nicht auch immer des Handelns, so doch der Wahlentscheidungen. Das war der erfahrene Zusammenhang zwischen Politik

den *dezidiert alltagsorientierten* didaktischen Zugang Holtmanns, siehe unten –; mit vernehmlichem Marburger Einschlag: „Dem liberalen Grundmuster mit eingewirktem roten Faden (»Abendroth«) bot sich Ende des Jahrzehnts die Kritische Theorie als Spielart dialektisch-historischen Denkens an, die aufklärerische humanitäre Ansprüche und liberales institutionalisiertes Mißtrauen verbindet mit materialistischer politischer Ökonomie und einem Entwurf besserer Gesellschaft als konkreter Utopie." (Ebd., ähnlich: Holtmann [1975] 1980[4]: 70) Vor diesem Hintergrund nun verbindet Holtmann *»materialistische Sozialisationstheorie«* (vgl. Holtmann 1980a: 31) mit *»dialektischem Denken und Handeln«* (vgl. ebd.: 32), *»Werte in der politischen Erziehung – Moralisches Urteilen im Politischen Unterricht«* (vgl. ebd.: 32) – mit einem methodologisch orientierten Zugriff auf *»Alltag«* (vgl. ebd.: 33): „Nicht Inhalte öffnen Theorien der (Selbst-) Kritik, sondern Methoden, die inhaltliche »Sätze« erst rechtfertigen […]. Methodologie ist das rechtfertigende Element von Theorien, aus erkenntnistheoretischen (Kritik) und politischen (Demokratie) Gründen." (Ebd.: 32) In anderen Worten: „Ich gehe aus vom Zusammenhang wissenschaftlicher und politischer Theorie (die sich gegenstandsbezogen konkretisieren) mit naiver Theorie, mit Alltagsbewußtsein." (Holtmann [1975] 1980[4]: 72) Diese didaktische Orientierung von Politischer Bildung auf den Alltag hin meint dabei wesentlich mehr als die didaktische Leerformel, die Lernenden »da abzuholen, wo sie stehen«, mehr beziehungsweise anderes aber auch als eine Wendung »bloß« ins fachwissenschaftlich Soziologische: „[E]s geht um die *eigene Situation* und *wie man sie wahrnimmt: um Empfinden, Denken und Handeln.* Also geht es auch um Interaktionsformen, die der Dialektik erst eine Chance geben. *Dialektik* ist nicht nur ein[e] [sic] Erkenntnistheorie; sie *ist auch Lebensvollzug.*" (Holtmann 1976: 20)

Die explizit „(demokratisch-)sozialistische Parteinahme" Holtmanns (1982: 158) im Bekenntnis zur notwendigen „Demokratisierung der Gesellschaft und nicht nur Demokratisierung des Staates" als „[Bedingung] für Emanzipation", verstanden als „die unter den jeweiligen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen höchstmögliche allseitige Entfaltung der Persönlichkeit und, als immer gefährdeter Prozeß verstanden, den permanenten Abbau irrational und überflüssig gewordener Herrschaft und personeller,

---

und Wissenschaft, der sich im politischen und wissenschaftlichen Alltag in entsprechende *Prämissen* und *Zielsetzungen, Begrifflichkeiten* und *Methoden, Erkenntnisbereiche* und *Handlungsinteressen* niederschlug." (Holtmann 1982: 159)

institutioneller und materieller Abhängigkeit und die rationale Kontrolle (noch) notwendiger Herrschaft und Abhängigkeit, so daß jeweils bestmögliche Bedingungen für emanzipatorisches Verhalten geschaffen werden" (vgl. Holtmann 1975: 91), ist gebunden an ein akademisch-demokratisches Ethos – „Ich habe vorerst [!] meine Entscheidung getroffen für die Kritische Theorie." (Holtmann 1982: 158) –, dessen (hier mag das Zeitgeist-Argument, im Unterschied zu Giesecke, siehe S. 226 oben, oder Fischer, siehe S. 249 oben, vielleicht wirklich einmal zutreffen) optimistisches habermasianisches Vertrauen auf den »zwanglosen Zwang des besseren Arguments« in den prägenden Jahren[368] sich den Nachgeborenen in der Nachbetrachtung allerdings als generationentypische und folgenschwere Täuschung über den sich auch in den Sozialwissenschaften ausprägenden antipolitischen Herrschaftscharakter der kapitalistisch entfalteten Spätmoderne herausstellt, die Holtmann selbst bereits treffend charakterisiert: „Wie weit jemand kommt in seiner Entwicklung, wie vielseitig er seine Persönlichkeit entfalten kann, hängt vom Empfinden, Denken und Handeln, das Familie und Schule, Betrieb und Verwaltung nahelegen bzw. erlauben, ab, von der moralischen und argumentativen Atmosphäre: Im »real existierenden Sozialismus und Liberalismus« reicht's für die meisten Menschen nicht weiter als bis zu »Gesetz und Ordnung« und zur Hinnahme inhaltlicher Vorgaben." (Holtmann 1980a: 33) In diesem Lichte wird dann wohl auch verständlich, warum sich in den 1980er Jahren Holtmanns Arbeitsschwerpunkt einigermaßen plötzlich auf die Auswandererforschung verlagern, auch wenn er weiter neben Wissenschaftstheorie noch zur Politischen Bildung veröffentlicht, etwa in einem von der 2002 mit Dirk Lange als nun einzige (!) didaktische neu besetzte zunächst auch bloß Junior(!)-Professur herausgegebenen Sammelband: *Die Ideale der Aufklärung als historischer Ausgangspunkt für eine europäische Bürgerschaftsbildung* (vgl. Holtmann 2008).

Für den didaktisch-akademischen Werdegang Holtmanns bedeutend jedenfalls sind die 1972 in *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule* (Holtmann [1972] 1976[2]) – einem Sammelband mit Originalbeiträgen und

368 „Ich versuche, in der Hochschule aber auch in meinen Vorschlägen für die Schule, andere Theorien und Ansätze konkurrierend zum Zuge kommen zu lassen. Ich verlasse mich getrost darauf, daß durch seine Überzeugungskraft mein Verständnis als das genauer beschreibende und umfassender begründende einleuchtet und mir und anderen die Interaktionen in den Systemen im Rahmen sozioökonomischer Strukturen erklärt." (Holtmann 1982: 158)

einem einführenden Überblick Holtmanns – in einer differenzierten Kritik an den *klassischen*[369] wie den »*New* Social Studies« verarbeiteten ambivalenten Eindrücke einer Studienreise in die USA Ende der 1960er Jahre. Die Selbstbeschreibung jener »New Social Studies« klingen als *Anspruch* dabei auch heute noch sehr vertraut und aktuell.[370] Holtmann wendet daher die trotz seiner Kritik an ihrer Praxis dennoch in den »Social Studies« gesehenen emanzipatorischen Potenziale – gerade auch in ihrem multidisziplinären, auf die Domäne »Gesellschaft« bezogenen Zugang[371] – hier vor allem auch *gegen* die eigene Fachkultur. Ein zentrales Element der »Social Studies« ist die in den 1970er Jahren auch in der Bundesrepublik breit rezipierte Curriculumtheorie (siehe S. 263 ff. oben): „Den »New Social Studies« in den USA fehlt eine kritische politische Theorie und ein (politischer) Streit um den Positivismus; dem politischen Unterricht in der BRD fehlt eine empirisch orientierte Unterrichtsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung und die Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der »New Social Studies«, damit politisch-didaktische Theoriebildung nicht esoterisch erstarrt und eine un- bzw. antiemanzipatorische Unterrichtspraxis kaschiert. Was hier den Social Studies anempfohlen wird, ist zumindest auch für die Praxis

369 „Und das waren die Social Studies und sind sie in weiten Landstrichen der USA für Schüler und Lehrer heute noch: Zunächst und vor allem amerikanische Geschichte zum Zwecke nationaler Integration und Identifikation, und dies im dreimaligen Durchgang bis zum Abschluß der High-School; Rekapitulation entproblematisierten historischen Kompendienwissens und herrschaftskonformer Urteile in nationaler Selbstbespiegelung; und daneben »civics« (Staatsbürgerkunde), ein nicht minder entproblematisierter institutionenkundlicher Appell an bürgerliches Wohlverhalten mit dem ständigen Verweis auf die »values« von Unabhängigkeitserklärung und Verfassung und des »american way of life«. Erdkunde blieb Beiwerk, nicht sonderlich ernst genommen von Schülern und Lehrern, mehr topographische Heimatkunde als weltweite Wirtschafts- und Sozialgeographie.“ (Holtmann [1972] 1976^2: 14)

370 „Die Curriculum-Reform für Grundschulen und High-Schools hatte schon vor 1960 begonnen […]. Hochschullehrer übernahmen die Federführung: die Schüler sollten nicht mehr einen längst überholten Forschungsstand lernen, sondern lernend selbst forschen; das von den Wissenschaftlern vorgegebene Material hatte Korrektheit und Aktualität zu sichern. Begriffliche Struktur und Methoden der Wissenschaften dominierten – und der Optimismus, daß dies den Schülern mehr Spaß bereite als bloßes Rekapitulieren, mit einigen Experimenten garniert; Lernen sei jetzt weitgehend selbstbestimmende Selbsttätigkeit der Schüler, ein anspruchsvolles, motivierendes Geschäft.“ (Holtmann [1972] 1976^2: 15)

371 „Und diese Disziplinen sind Soziologie, Psychologie, Sozialpsychologie, Anthropologie, Politische Ökonomie, Rechtswissenschaft und Geschichte und Geographie.“ (Holtmann [1972] 1976^2: 19 f.)

des politischen Unterrichts in der BRD ein notwendiger Anspruch. Positiva der »New Social Studies« müssen hinzukommen" (ebd.: 52). Im Vorwort zur zweiten Auflage resümiert Holtmann allerdings bereits: „Die Euphorie ist verflogen, die Probleme sind geblieben, so auch das Mißverhältnis zwischen den Theorie-Defiziten materialreicher Curriculum-Entwicklung in den USA und esoterischer Theoriediskussion in der Bundesrepublik. Reduzierung der Ausgaben und politische »Tendenzwende« [siehe S. 316 ff. unten, S.R.] greifen hier wie dort: Theorie und Materialien bleiben relativ wirkungslos." (Holtmann [1976] 1976[2] [1972]: 7) – Und auch in gegenwärtigen Vergleichen noch kommt Roland Reichenbach zu dem pointierten Schluss, „[z]wischen der Ästhetik einer kultivierten Unmöglichkeitshaltung (Borges) und der Diagnose des Leidens an permanenter Unzulänglichkeit (Ehrenberg) entblödete sich der amerikanische Optimismus in Form einer bemerkenswert niederkomplexen und gerade dadurch erfolgreichen Psychologie, die sich »humanistisch« nannte und sich selbst den letzten Rest des noch verbleibenden alteuropäischen Pessimismus austrieb." (Reichenbach & Dietschi 2013: 54)[372] Wie wenig heute vom »alteuropäischen Pessimismus« auch in seiner

372 Holtmanns Urteil über das auch den »New Social Studies« zugrunde liegende »amerikanische Glaubensbekenntnis« fällt auch *en detail* ähnlich vernichtend aus: „Es ist eine Ideologie, die sich der grundlegenden Selbstkritik und damit auch der grundlegenden Veränderbarkeit aus den eigenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten heraus beraubt hat. Und dies dreifach:

1. Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird nicht in ihren Widersprüchen zum emanzipatorischen Anspruch als bedingt durch die politisch-ökonomischen Verhältnisse und deren Verhaltenszwänge erfaßt, sondern privatisiert und personalisiert und personalen Lösungen zumeist nur gradueller Verbesserung im Rahmen pluralistischer Veränderungsmöglichkeiten überantwortet. – Die »New Social Studies« verzichten auf die Denk- und Handlungsmöglichkeiten des Sozialismus und eines entschieden sozialethisch geprägten Linksliberalismus.
2. Die soziale Ethik der »New Social Studies« stellt einen den privaten Interessen ausgelieferten Wertrelativismus dar. Er wird beherrscht von einer interessenbestimmten Dialektik nicht hierarchisierter allgemeiner sozialethischer Setzungen. – Die »New Social Studies« verzichten auf die Ausdifferenzierung des Begriffs »Menschenwürde« auf Emanzipation hin und auf eine darauf bezogene konkretisierende Dialektik der kodifizierten »Ideale mit konkreter Bedeutung«.
3. Politisches Handeln als Lernziel der »New Social Studies« ist nur möglich von begründeten privaten Interessen und Werthaltungen her, wenn das Lernziel nicht sogar auf ein analytisches Erkenntnisinteresse reduziert wird. Der dominierende positivistische Wissenschaftsbegriff der Sozialwissenschaften provoziert beides für die Social Studies durch seinen Verzicht auf gesellschaftspolitische Praxis und durch die privaten, gesellschaftlich vermittelten Erkenntnisinteressen der Sozialwissenschaften. – Die »New

bundesdeutschen Variante geblieben ist, zeigt dabei die unmittelbar auf die in gegenwärtiger Antragsprosa feststellbare Re-(?)Naissance des »Entdeckenden Lernens« anwendbare lapidare Feststellung Holtmanns: „Endlich hatte ein Lernexperte [Jerome S. Brunner, S.R.] gesagt, was Reformer schon einige Jahre anstrebten; die Hypothesen schlugen ein. Sie waren undifferenziert genug, um zahlreiche Anhänger zu finden, unkritische und kritische – und vor allem Gegner unter den Historikern, die sich zunächst in ihrer Domäne »Social Studies« belästigt, aber schon in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts bedroht fühlten. Selbst wer sich von ihm interpretierend unterschied, übernahm sein Axiom von der begrifflichen Struktur der Disziplinen, die im Erkenntnisprozeß bewußt werde und dadurch motiviere und besser im Gedächtnis hafte als Fakten und Generalisierungen. Und er übernahm sein Vokabular. Jetzt war die Rede von »process curriculum«, »discovery curriculum«, »inquiry curriculum«, »inductive curriculum«, »structured curriculum« und »spirale curriculum«, von »concept and structure«, »skills«, »inquiry« und »probleme solving« und »reflective teaching«." (Holtmann [1972] 1976[2]: 20 f.)

Und wie lässt sich *nicht* an die gegenwärtige Kompetenzorientierung denken, wenn Holtmann spürbar distanziert berichtet: „Ohne ein Computersystem mit einer Entscheidungszentrale kann man dieses Lernen nicht organisieren. […] Es handelt sich um ein »System«, dessen Prozesse und Organisationsformen durch definierte »inputs« und »outcomes« bestimmt werden. Curriculum-Autoren in der Zentrale und Lehrer in den schulischen Dependancen treffen die Entscheidungen." (Vgl. ebd.: 24-26, Zitat: 25) Gleiches gilt für die durch die Logik solcher »Individually Prescribed Instruction« praktisch ihrer „Spontaneität provozierenden Möglichkeiten, soweit sie über die vorgegebenen Lernziele hinausgehen, beraubt[en]" (ebd.: 23) *Rollen*- und von „vornherein durch bindende Informationsvorgabe ein[geschränkte]" (ebd.: 23) *Planspiele*, denen jedoch als grundsätzlich zu „Reflexionen, Diskussionen und auch wohl Aktionen" (ebd.: 22 f.) anregende methodische Settings emanzipatorische Qualitäten zugesprochen werden könnten, würden

---

Social Studies« verzichten auf die Rezeption einer gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft mit emanzipatorischem Erkenntnis- und Handlungsinteresse oder einer rationalistischen Wissenschafts- und Erkenntnistheorie in Verbindung mit einem decisionistischen emanzipatorischen Handlungsinteresse als Reflexions- und Aktionsrahmen der Wissenschaft." (Holtmann [1972] 1976[2]: 44 f.)

sie eben nicht vornehmlich der Loyalitätssicherung[373] dienen: „Die Schüler lernen »Selbstbestimmung« und »Mitbestimmung« im selbstverständlich vorgegebenen Rahmen, d. h. relativ fraglose Anerkennung des Gegebenen und selbstgenügsame Sicherheit des Erkennens und Verhaltens." (Vgl. ebd.: 54)

So verkehren sich auch die »New Social Studies« ins Gegenteil, indem sie de facto die soziokulturelle Distinktion gesellschaftlich Privilegierter absichern: Bezogen auf die Rassentrennung zeigen sich Holtmann selbst in ihrer Kritik durch die »New Social Studies« am Beispiel *Edwin Fentons* bloß „Appelle eines Liberalen, der mit den Prunkstücken der »New Social Studies« auffährt – und mit ihnen scheitert angesichts einer brutalen politisch-ökonomischen und damit auch schulischen Wirklichkeit seit 200 Jahren. […] ‚Gegen jeden begründeten Anspruch auf Gleichheit gibt es einen begründeten Anspruch auf »Privatheit«, so daß eine gut ausgebildete Frau […] keine Schwierigkeiten hat, ihre Einstellungen darzulegen und zu rechtfertigen' [Coles 16. Dezember 1967, S.R.]. Und so ist die Reaktion dieser Leute subtil und gar nicht hysterisch: Sie ziehen aus, wenn Schwarze kommen, das Recht eines jeden freien Amerikaners. Sie könnten die »New Social Studies« durchgemacht haben, sie verstehen zu argumentieren und interessengerecht zu handeln; das andere ist ein »soziales Problem«, das nur die »Gesellschaft« lösen kann; die Eliten also. Und auch die haben ihre Interessen, die sie durchsetzen können – und den Verweis auf die Gesellschaft." (Holtmann [1972] 1976^2: 32 f.)

Vor dem Hintergrund dieser politischen wie didaktisch-methodischen Kritik überrascht es nicht, dass Holtmann in *Thesen zu einem Versuch, politisches Lernen sozialisationstheoretisch zu begründen, wissenschaftstheoretisch zu legitimieren und methodologisch zu organisieren, oder: Politische Didaktik*

373 „Die Social Studies in den Sekundärschulen sollen die Loyalität absichern. Sie greifen öffentliche Kontroversen heraus [,] jetzt bezogen auf die eigenen Interessen und Freiheiten mit dem Ziel, »kritisch zu reflektieren und eine Theorie des Umgangs mit Konflikten und Auseinandersetzungen in einer freien Gesellschaft zu entwickeln«. Der letzte Grund für die didaktische Zweiteilung: »Wir wissen nicht, wie viele Menschen in der Lage sind, mit konkreten Problemen umzugehen. Für alle, die es nicht können, ist die Projektion eines Bildes nationaler Größe besser als ein gänzliches Fehlen des Idealismus.« Der »progressive« *Donald W. Oliver* greift für die Grundschule zurück auf die alte indoktrinierende Erziehungspraxis, die selbstverständlich auch heute noch für viele amerikanische Schulen gilt. Nur tritt sie in den an »concept and structure« orientierten Curriculum-Projekten der sechziger Jahre nicht mehr auf. Doch gehen auch sie nur zu einem Teil über die Ausnahme *Oliver* hinaus." (Holtmann [1972] 1976^2: 28)

als dialektisch-historische Theorie politischen Lernens 1975, unter Berufung auf Holzkamp, Habermas und Marcuse (Holtmann 1975: 90 f.), zunächst ein Bekenntnis zur dialektisch-historischen Methode in Abgrenzung zu „positivistische[n] und empirisch-analytische[n] Methoden und Verfahren" (vgl. ebd.: 89 f., Zitat: ebd.)[374] formuliert, das sich aber zunehmend, wie sich dann auch in der vierten Auflage von Fischers *Zum aktuellen Stand…* expressis verbis zeigt (vgl. Holtmann [1975] 1980[4]: 90), über einen verstärkt *methodologischen* Zugang – „»Vernünftige Erkenntnis« ist zunächst eine Sache der Methode und erst darauf bezogen eine Sache der Inhalte. Erkenntnisse lassen sich nur methodisch, nicht aber durch dagegen gesetzte Inhalte als »richtig« oder »falsch« erweisen." (Holtmann 1976: 2 f.)[375] – in einem pluralistischen Raster von Wissenschaftstheorien (vgl. Holtmann 1976a)[376]

374 „Diese alltägliche Denkhaltung hat ihre differenzierte Entsprechung im empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis, heute vorherrschend in der angelsächsischen empirischen Sozialforschung und der Wissenschaftstheorie des »Kritischen Rationalismus« (Karl Popper) […]. Diese Forschungspraxis hat die Fülle empirisch-analytischer Methoden und Verfahren und damit wiederum den derzeitigen Bestand sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse hervorgebracht. Sie hat solange Forschung unproblematisch vorangetrieben, als aufgrund der Identität der Interessen der bürgerlichen Gesellschaft mit dem politisch-ökonomischen Entwicklungsstand die gesellschaftliche Vermittlung und die Wertbindung der eigenen Forschungspraxis nicht bewußt wurden, so daß Erkenntnis das Bestehende grundsätzlich bestätigte. Da diese Identität seit dem massenhaften Auftreten und der gesellschaftspolitischen Artikulationsfähigkeit der Arbeiterschaft und der »Dritten Welt« nicht mehr gegeben ist, wird die Interessengebundenheit dieser Objektivität erkennbar und die Beschränkung dieses Wissenschaftsverständnisses auf Methodologie vor allem in Theorie und Praxis politischer Bildung durch normative Verhaltensappelle zu kompensieren versucht. Vor allem Praktiker bekennen sich zu dieser Liberalität; de facto, durch Studium und Umstände gezwungen, gleiten sie in normative Einstellungen ab." (Holtmann 1975: 89)

375 So heißt es bereits 1976: „Politische Bildung […] blieb dabei stehen, sich, je nach wissenschaftstheoretischer und/oder politischer Begründung, parteilich zu verstehen und »gesamtgesellschaftliche Vorstellungen« (Giesecke) als Zielvorgabe zu verordnen: Vorbereitung auf den Schlagabtausch oder eine resignierende Gleichgültigkeit. Politische Bildung muß wieder ganz von vorn anfangen. Nur »methodologisch« läßt sich der Streit um wirklichkeitsgerechte Theorie und Praxis und über die Möglichkeiten und Grenzen von »Emanzipation« so führen, daß sich im Wettbewerb die wirklichkeitsgerechtere »Theorie« ausweist und Dogmatismus und Gleichgültigkeit aufbrechen." (Holtmann 1976: 11 f.)

376 Normativ-ontologische, empirisch-analytische, dialektisch-historische Theorien nach Überzeugungen/Prämissen, Ziele, Methoden, Erkenntnisbereichen/Inhalte und Handlungsansprüchen, vgl. hierzu auch Holtmann 1976; [1975] 1980[4]. Diese Einordnung entspricht einer gängigen politikwissenschaftlichen Praxis. Wie Behrmann jedoch zutreffend festhält,

auf einer Metaebene kontrovers konturieren wird: „Positiver Maßstab ist dabei das Interesse an Emanzipation, der Beitrag, den unterschiedliche Erklärungskonzepte zu ihrer höchstmöglichen Verwirklichung in bezug auf den je behandelten Fall leisten. Negativer Maßstab ist dabei der Dogmatismus, d. h., die eigene Immunisierung gegen Fremd- und Selbstkritik." (Holtmann 1976: 15)[377] Entscheidend bei Holtmann ist jedoch bis in spätere fachdidaktische Schriften hinein, dass die Pluralität der elementarisierten Wissenschaftstheorien – die als Erkenntnis- eben auch Welterschließungs-*instrumente* (also eben kein Selbstzweck) sind – eine im *Anwendungsbezug* ist, die – „Da sich in den Sozialwissenschaften Nachdenken auf Handeln bezieht und in Handeln umsetzt, verbinden sich mit diesen »Theorien» auch unterschiedliche (gesellschafts-) politische Positionen." (Ebd.: 4) – im *Begründungszusammenhang* auf einem bestimmten und theoretisch *begründeten* Urteil *gründet*, wie Holtmann auch 1980 – unter ausdrücklichem Bezug auf den ersten Grundsatz des sogenannten *Beutelsbacher Konsenses*, was als Hinweis auf den von diesem ausgehenden Rechtfertigungsdruck mit durchaus disziplinierendem Charakter (siehe S. 316 ff. unten) gewertet werden kann – noch betont: „Ich lege eine (dialektisch-historische) politisch-ökonomische Faschismustheorie zugrunde; sie akzentuiert das Verhalten und die Institutionen. Was im Unterricht aber akzentuiert wird, ist eine didaktische Entscheidung: schülerbezogen, situationsbezogen. Ich habe meine Theorie, aber die Schüler möchte ich nicht »überwältigen«. Darum gehören alle drei

---

wecken „[d]ie wechselnden Bezeichnungen des Gegenstandsbezugs – Ansätze, Schulen, Theorien, Theorietypen etc. – […] ebenso wie die Inkonsistenz der Klassifikationskriterien Zweifel an der analytischen Qualität dieser Typologie. »Empirisch-analytisch« bezeichnet eine wissenschaftliche Arbeitsweise, »normativ-ontologisch« einen Modus der Normbegründung, »historisch-dialektisch« eine Methode, mit der die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit gedeutet wird. Auf die gleiche Ebene lassen sich diese »Theorietypen« nur bringen, wenn der Blick allein auf das Verhältnis von Politikwissenschaft und politischer Praxis gerichtet wird." (Behrmann [1998] 2009: 73)

377 „Alle Theorie-Ansätze stehen in dieser Gefahr, weil gesellschaftliche Wirklichkeit auch Produkt unseres Handelns und durch die Wahrnehmung gebrochene Konstruktion unseres Bewußtseins ist. Wissenschaft und Demokratie werden eingeschränkt bzw. danken ab, wo man dieser Gefahr mehr oder weniger erliegt. Didaktische Folgerung: Politischer Unterricht hat diesen »diskriminierenden« Wettbewerb widerzuspiegeln, weil politische Herrschaft dazu neigt, die Kritik der eigenen Berechtigungstheorie einzuschränken bzw. zu verhindern, und weil schließlich, um der Selbstbestätigung willen gern zwingende Analysen und Handlungsanweisungen aus den theoretischen Prämissen abgeleitet werden, auch wenn nicht alle Bedingungen hinreichend bestimmt werden können." (Holtmann 1976: 15 f.)

genannten Ansätze, auch z. B. (konservative) Gewichtungen des Personalen und National-Historischen und z. B. (liberale) Gewichtungen des Institutionell-Organisatorischen (evtl. Totalitarismustheorie) konkurrierend in den Unterricht: Sie leisten je Besonderes, auch unabhängig von meiner strukturierenden Grundlage, mehr allerdings, so meine ich, wenn meine Strukturierung zugrunde liegt. So binden sich Parteilichkeit und Offenheit ans »Überwältigungsverbot«." (Holtmann [1975] 1980[4]: 77)

Im (siehe S. 219 oben) *historisch* als Paradoxie bestimmten, also seiner Möglichkeit nach durchaus auch andere Ausgänge zulassenden, jedoch auch dann grundsätzlichen Spannungsfeld der »Versozialwissenschaftlichung« der Politischen Bildung bleibt Holtmann für den Verfasser der vorgelegten Arbeit dabei jedoch uneindeutig in Bezug darauf, ob sich für ihn die »unzulängliche Wirklichkeit« (siehe die »Check-Liste« in Anm. 378, deren multiple Überdetermination soziologisch begründbarer methodischer Strukturierung von Bildungsprozessen beide Lesarten zulässt: eine ironisch-aufklärerische des notwendigen Scheiterns wie die höhere Einsicht als Entwicklungsziel von »Experten«) nun *wesentlich* oder nur als gegenwärtiger und also *zu überwindender Mangel* „der Planung entzieh[t]" (Holtmann 1982: 158): „Sozialisationsforschung sichert nicht jeden Schritt in der Schule ab; sie gibt nur Entscheidungshilfen mit einem gehörigen Restrisiko, weil zu viele Bedingungen sich eindeutiger Planung entziehen." (Ebd.: 158)[378] Trotz –

378 „Mit der Check-Liste nehme man sich die (»interdependenten«) Strukturelemente des Unterrichts (Ziele, Themen, Methoden, Medien) der Reihe nach oder auch im Block vor und münze sie um in Fragen an Legitimationsbereiche, die sie erst entscheidbar machen, ausfüllen, Fragen also an das eigene subjektive Vorverständnis, an das wissenschaftlich-theoretische Selbstverständnis, an den thematischen Forschungsstand, an das Umfeld der Gesellschafts- und Persönlichkeitsstrukturen, der verbindlichen Normen und Regulative, immer unter dem Gesichtspunkt Sozialisation: -bedingungen, -prozesse, -ergebnisse, -absichten:

1 *das subjektive Vorverständnis*: (Sache/Gesellschaft/Unterricht/Schüler)
1.1 Theorie-Elemente: Prämissen/Ziele/Begriffe und Methoden/Erkenntnisbereiche/ Handlungsinteressen;
2 *das wissenschaftlich-theoretische Selbstverständnis:* (normativ-ontologisch; empirisch-analytisch; *dialektisch-historisch;* vgl. die Theorie-Elemente):
2.1 Wissenschaftstheorie,
2.2 Gesellschaftstheorie,
2.3 Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Konzeption;
3 *die thematischen Bedingungsfaktoren: sozialwissenschaftliche Disziplinen*: (die Fakten/Kontroversen/Positionen: z. B. »Jugendkriminalität«);

oder gar wegen? (Siehe das Lob des »Zwischen« mit Arendt bei Fischer, S. 250 ff. oben) – dieser »Uneindeutigkeit« aber erweist sich doch in den Schriften Holtmanns im Zweifel eine Humanität, der sich auch eine *Didaktik der Moderne* verpflichtet sieht, die darum kaum zu widersprechen vermag, wenn er etwa 1980 „als Zielsetzung politischer Bildung formuliert: Ausdifferenzierung und Qualifizierung alltäglicher Wahrnehmungsstrukturen: der Prämissen und Ziele, der Begrifflichkeit und der Methoden, der verfügbaren Erkenntnisbereiche und der Handlungsinteressen. Das meint affektive und kognitive Wahrnehmung und Handlungserfahrungen, also vor allem sinnli-

---

4 *die didaktischen Bedingungsfaktoren*: Gesellschaftsstrukturen:
4.1 Eigene Beobachtungen und Erklärungen:
4.1.1 Sozioökonomisches System,
4.1.2 Institutionen,
4.1.3 Interaktionsformen,
4.1.4 Öffentliches Bewußtsein;
4.2 Wissenschaftliche Daten und Theorien:
4.2.1 Sozio-ökonomisches System,
4.2.2 Institutionen,
4.2.3 Interaktionsformen,
4.2.4 Öffentliches Bewußtsein;
5. *die didaktischen Bedingungsfaktoren: Persönlichkeitsstrukturen (Lehrende und Lernende)*
5.1. Eigene Beobachtungen und Erklärungen:
5.1.1 Empfindungen und Einstellungen,
5.1.2 Kenntnisse, Denkvermögen,
5.1.3 Handlungsfähigkeiten,
5.1.4 Bedürfnisse/Interessen,
5.1.5 Soziales Umfeld;
5.2 Wissenschaftliche Daten und Theorien:
5.2.1 Empfindungen und Einstellungen,
5.2.2 Kenntnisse, Denkvermögen,
5.2.3 Handlungsfähigkeiten,
5.2.4 Bedürfnisse/Interessen,
5.2.5 Soziales Umfeld;
6 *die didaktischen Bedingungsfaktoren: Normen und Regulative:*
6.1 Grundgesetz,
6.2 Landesverfassungen,
6.3 Rechtsvorschriften,
6.4 Richtlinien.

So bis in die Einzelheiten gerechtfertigt, könnte Politikunterricht, vermittelt durch Politikdidaktik, zur Erforschung politischer Sozialisation beitragen. … Könnte …! Angemessene, aber zu hohe Ansprüche an eine unzulängliche Wirklichkeit […].“ (Holtmann 1982: 163 f.)

che Erfahrung, das meint begünstigende Rahmenbedingungen und Wertbindungen, Engagement und Kreativität und Sensibilität, Unzulänglichkeiten und Mehrdeutigkeiten und Pluralität aushalten und grundsätzliches In-Frage-Stellen: emanzipatorische Qualifikationen." (Holtmann [1975] 1980[4]: 78) Unter bestimmten Bedingungen – also nicht zwingend (hier würde eine *Didaktik der Moderne* auch nicht mitgehen können, da sie, wie Holtmann ja selbst auch im Begründungszusammenhang, siehe Anm. 378, immer wieder Momente der Inhaltlichkeit beziehungsweise der Inhalts*auswahl* als »Verantwortung« mitunter auch im Anwendungszusammenhang zwingend an die Lehrkräfte bindet[379]) – fällt für Holtmann (vgl. ebd.: 80 f.) dabei »Inhaltsorientierung« politisch problematisch mit »Lehrerzentrierung« zusammen, während er für die »Methodenorientierung« eine Entsprechung in der »Schülerorientierung« findet.[380] Diese nun ist ein Prinzip, mit dem sich eng und –

379 Siehe beispielsweise in der Tätergesellschaft: S. 136 oben; bei Litt/Arendt: S. 166 oben; bei Klafki: S. 211, 213 oben; bei Giesecke: S. 224 oben; bei Hilligen: S 231 oben; bei Fischer: S. 248 oben; als Vorbehalt gegen Curriculumtheorie: S. 274 oben.

380 „Um, politischer Didaktik angemessen, auch politisch zu argumentieren: Willkürliche und autoritäre Herrschaftssysteme bevorzugen inhaltsorientierte Argumentation. Vorgesetzte Inhalte, ob offenbart oder selbstgesetzt oder theoretisch legitimiert, rechtfertigen das Bestehende als selbstverständlich. Gesellschaftssysteme, in denen die Wahrheitsfrage positiv entschieden ist, Wahrheit auch als komplexes System, und die darum immanente Kritik kanalisieren und sich grundsätzlicher Kritik durch dogmatische Selbstimmunisierung entziehen, lassen allenfalls kontroverse Inhalte zu, weil sie meist zur Meinungsbestätigung führen, oder bestätigende Methoden der Beschreibung, des Vergleichs, des Einfühlens, des Deduzierens von vorgegebenen Prämissen auf die Realität oder Systeme, die durch Vergegenständlichung ihr kritisch-methodisches Potential verloren haben. Empirie und Dialektik können, so erstarrt, der alltäglichen Anwendung in Schulen und Universitäten entzogen werden. […] Inhaltsorientierung hat ihre Entsprechung in der Lehrerzentrierung. Didaktische Reformen, die nicht die Grundlage angehen, führen zur Lehrzielorientierung im Rahmen einer didaktischen Theorie, denn sie verbinden Inhalt und Methode nur über die Stoffvermittlung funktional miteinander; der Lehrende setzt die Ziele, denn er weiß, was die Lernenden benötigen (Themen), er steuert den Handlungsablauf und den ihm zugänglichen Teil der (meist rezeptiven) Erkenntnisprozesse (Methoden), er bestimmt auch die Medien; dies alles auf dem Hintergrund je individueller Wahrnehmung der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen. Die Medien vor allem sichern ab. Lehrbücher z. B. bieten Stoff an, aber keine Methoden, und sie setzen ihn dazu noch eindeutig vor, ohne kontroverse Positionen. Und wenn dies, so doch ohne kontroverse Argumentation. […] Methodenorientierung hat ihre Entsprechung in der Schülerorientierung. Handlungsziele als Interessenartikulationen der Lernenden neben den vom Lehrer gesetzten Lehrzielen ergeben sich daraus, aber auch deren relative Selbsttätigkeit sowohl in bezug auf die Mitbestimmung des Handlungsablaufs als auch in bezug auf die methodologische Strukturie-

auch im Unterschied zum fast vergessenen (siehe Anm. 350 oben) Holtmann – bis heute der zweite im Zusammenhang mit der »Oldenburger Tradition« in den 1970er Jahren bereits genannte Name verbindet (vgl. Pohl 2009: 136): Rolf Schmiederer.

Rolf Schmiederer

Es ist durchaus bezeichnend, wenn die Autorengruppe um Georg Weißeno ausgerechnet bei Rolf Schmiederer einmal „eine Theoriendynamik an[deutet] und damit den Lesefehler [vermeidet], Konzeptionen seien ein einmaliger genialischer Wurf, losgelöst von Fragen und Entwicklungen der Praxis." (Grammes 2011: 40 f.) Bemerkenswert ist dies, notiert sie darüber hinaus zu seiner Didaktik doch nur despektierlich – angesichts des eigenen Projektes (siehe S. 390 ff. unten) aber kaum verwunderlich –, bei ihm käme „Politik inhaltlich beschrieben kaum vor. Wenn Schmiederer empirische Aussagen macht, dann über die Gesellschaft als Ganzes mit dem Ziel, die Notwendigkeit einer radikalen Gesellschaftsveränderung zu begründen." (Weißeno et al. 2010a: 41) Bezeichnend ist es, insofern der Umstand, dass es „[b]ei Schmiederer […] eine frühe (1971) und eine spätere (1977) Konzeption" (Grammes 2011: 41) gibt, in der Selbsterzählung der Disziplin in der Tat eine besondere Rolle einnimmt. Denn während demnach Giesecke erst in den 1960er Jahren zur »Kritischen Theorie« findet (siehe S. 287 oben), entfernt sich Schmiederer gleichsam spiegelbildlich in den 1970er Jahren zunehmend von dieser. Dass beide Umstände als reine Tatsachen so zutreffend (siehe für Giesecke S. 220 ff. oben) sind wie die verallgemeinerte Einsicht in »Theoriedynamik« nachvollziehbar ist[381], kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass das disziplinäre Narrativ nun bei dem einen, Giesecke, die Wendung ins Kritische als Zeitgeist bagatellisiert (siehe S. 226 oben; auch bei Fischer: S. 249 oben) und zugleich bei Schmiederer die im Vergleich der beiden Fassungen sichtbar werdende Rückwendung aufs Didaktische – „Gegenüber seinem Ansatz von 1971 verschiebt Schmiederer sechs Jahre später den Fokus von der Makroperspektive der Gesellschaft auf die Mikro-

---

rung der den Lernaktivitäten zugrunde liegenden Erkenntnisprozesse. Das verlangt Anknüpfung an die jeweiligen, meist alltäglichen Wahrnehmungsstrukturen und (parteilichen) Deutungsmuster, vielleicht aber auch schon an wissenschaftstheoretische bzw. gesellschaftstheoretische Positionen." (Holtmann [1975] 1980[4]: 80 f.)

381 Grammes hat sich unter anderem in seiner Dissertation ausführlich mit Schmiederer auseinandergesetzt (vgl. Grammes 1986: 235-269).

perspektive des Unterrichts“ (Hedtke 2011: 179); hierbei kommt dann die schon angesprochene »Schülerorientierung« vor allem zum Tragen – gleichsam als eine Art »Erwachsenwerden« nachsichtig zugesteht, um den von seiner vermeintlichen »Radikalität« geläuterten »verlorenen Sohn« wieder in der disziplinären Familie aufzunehmen (Pohrt würde sagen: „Heim ins Reich“ zu holen). Auch der frühe Tod Schmiederers 1979 begünstigt hier so manche Legendenbildung. Was Grammes so höflich als „Fragen und Entwicklungen der Praxis“ umschreibt, ist dabei tatsächlich – wenn auch sicher nicht ausschließlich – auch einer mehrheitsgesellschaftlichen »Säuberungs«-Stimmung Ende der 1970er Jahre zuzuschreiben, als deren disziplinärer Ausdruck eben auch der sogenannte »Beutelsbacher Konsens« gesehen werden kann (siehe S. 316 ff. unten). In gewisser Hinsicht ist die Frage der Beurteilung der Motive Schmiederers für die Überarbeitung seiner Didaktik auch nur noch von akademischem Interesse, denn wie Gagel nicht ohne Genugtuung in der Nachbetrachtung feststellt – und eine *Didaktik der Moderne* mit Bedauern zugestehen muss (siehe S. 350 ff., 354 ff. unten): „Schmiederers Analyse war von dem Erkenntnisinteresse geleitet, durch Bildungsreform die Reform der Gesellschaft zu bewirken, in der Hoffnung, der kapitalistische Staat würde sich in einen Staat des demokratischen Sozialismus umwandeln. Inzwischen haben die geschichtlichen Ereignisse der »Revolution in Europa« des Jahres 1989 eine andere Fragestellung in den Vordergrund gerückt.“ (Gagel [1994] 2005[3]: 19) So bemerkt auch Hedtke nüchtern in Form einer heute nur noch rhetorischen Frage: „Eine kritische politische Bildung umfasst zugleich die Kritik der herrschenden Verhältnisse und Institutionen […]. Das provozierte den Widerstand der kritisierten Gruppen gegen eine politische als kritische Bildung. Heute, mehr als drei Jahrzehnte später, scheint es solchen Widerstand nicht mehr zu geben. Ist die politische Bildung unkritisch und funktional geworden, haben die »vorherrschenden und privilegierten Gruppen« deren Kritik akzeptiert oder bleibt die kritische politische Aufklärung schlicht wirkungslos?“ (Hedtke 2011: 179 f.) Doch in den 1970er Jahren stellen sich diese Fragen noch nicht beziehungsweise noch relativ ergebnisoffen. Schmiederer, nachdem er als ausgebildeter Landwirt in den 1950er Jahren das Abitur in Wilhelmshaven, wo er ein Studium anschließt, nachgeholt hat, arbeitet von 1964 bis 1970 am Institut für Politikwissenschaft unter Abendroth in Marburg, promoviert 1971 in Göttingen und wird noch im selben Jahr Professor zunächst in Frankfurt, in 1972 dann in

Gießen, bevor er 1974 schließlich nach Oldenburg geht. (Vgl. Pohl 2014: 103; Studt 2016: 89)[382]

Bereits 1967 schreibt Schmiederer – ausdrücklich auch in selbstbewusster Abgrenzung als eigenständiger Disziplin systematisch zur Politik*wissenschaft*[383] wie auch historisch zur Pädagogik[384] – *Zur Theorie der politischen Bildung*: „Die Grundlage politischer Bildung ist die Analyse und Darstellung politischer und gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie ihr Zusammenhang mit der Gesamtorganisation der Gesellschaft." (Schmiederer 1967: 124) 1971 unter dem Titel *Zur Kritik der politischen Bildung* als *Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts* veröffentlicht, gilt Schmiederers Dissertation „bis heute als eine der wichtigsten didaktischen Konzeptionen." (Pohl 2014: 103) Er kommt darin – unter Bezug auf Marcuse[385], aber auch die *Dialektik der Aufklärung* Adornos und Horkheimers sowie Mitscherlich, Fromm und (den frühen!) Habermas – zu dem Schluss: „Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß die Demokratisierung der Gesellschaft und die Emanzipation des Menschen nie allein – durch Bildung und Erziehung erreicht werden kann, sondern nur durch eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft, ihrer Strukturen und ihrer Organisation." (Schmiederer [1971] 1971[2]: 43) Denn letztlich wird „[d]ie hochent-

382 Bei Studt fehlt ein Hinweis auf die erste Professur in Frankfurt, in seiner Darstellung endet die Anstellung Schmiederers „als Kustos" (Studt 2016: 89) an der Universität Marburg auch erst 1973, dafür verweist er ergänzend auf „Berührungen mit der dänischen Volksschulbewegung" (ebd.) sowie eine zweijährige Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. (Vgl. ebd.)

383 „Während wissenschaftliche Politik sich auf Erforschung und Darstellung des Politischen im engeren Sinne beschränken und sich auf die anderen Sozialwissenschaften als Grundlage und Ergänzung stützen kann, muß politische Bildung den gesellschaftlichen Raum mit einschließen, in dem politisches Handeln stattfindet, der diesem Handeln seine Möglichkeiten und seine Grenzen gibt." (Schmiederer 1967: 117)

384 „Theorie und Praxis der politischen Bildung ist – da fast ausschließlich in der Hand der Pädagogen – weitgehend an überkommenen »Werten« orientiert. Ihre Begriffswelt entstammt der klassischen deutschen Pädagogik." (Schmiederer 1967: 121)

385 In den Erinnerungen seiner Frau: „Erst mal muss man ja sagen, es [*Zur Kritik der politischen Bildung*, S.R.] ist eine Doktorarbeit. […] Es war eine reine Theoriearbeit, so hat er das auch verstanden. […] Dabei hat er sich – soweit ich mich erinnere, aber das kann auch irgendwie täuschen – sehr stark mit Marcuse beschäftigt. Für ihn war Marcuse durch das Zusammenbringen von Psychoanalyse und Politik ein wichtiger Ansatz. Dadurch hatte er auch einen Zugang zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule bekommen. Aber Marcuse war für ihn der Hauptautor. Marcuse und Erich Fromm, die hat er rauf und runter gelesen, als er diese Doktorarbeit geschrieben hat. Und ich glaube, davon ist ganz viel eingegangen in diese Konzeption." (Pohl 2009: 142)

wickelte kapitalistische Gesellschaft […] zur Aufrechterhaltung ihrer weitgehend obsolet gewordenen Herrschaftsverhältnisse immer zuerst ihre wichtigsten, die ökonomischen Möglichkeiten einsetzen: Die künstliche Erhaltung eines ökonomischen Mangelzustandes, von Not, Elend und Hunger auch innerhalb einer »Gesellschaft im Überfluß«." (Ebd.: 34) Daraus leitet sich nun ab, dass „[i]m Zentrum einer Politischen Bildung, die der Demokratisierung der Gesellschaft verpflichtet ist, […] also die Analyse von Herrschaft [steht], und diese Analyse intendiert tendenziell zugleich deren Aufhebung". (Ebd.: 40)[386] Denn „[d]iese Grenzen festzustellen heißt zugleich: sie zur Diskussion zu stellen – und damit die Möglichkeit ihrer Überwindung ins Auge zu fassen. Nur wenn die Politische Bildung bereit ist, vorgegebene Barrieren und Spielregeln in Frage zu stellen, kann sie verhindern, der Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse zu dienen." (Ebd.: 50) Schulische Politische Bildung hat also „für Schmiederer einen ambivalenten Charakter […]: Orientiert an Herbert Marcuse, Oskar Negt und anderen linken Gesellschaftstheoretikern betrachtet er die Bildung einerseits als Instrument der »herrschenden Klassen« zur Machterhaltung. Andererseits sieht er in ihr die Chance, die Lernenden aufzuklären und sie zu befähigen, die Manipulation der Menschen zu durchschauen und bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu überwinden." (Pohl 2014: 103)

Unter vielen Gemeinsamkeiten, die eine *Didaktik der Moderne* vor allem mit seiner *Kritik* teilt (siehe S. 312 unten) – und unter Berücksichtigung ihrer Kritik an seiner *Konzeption*, sofern diese ihr immer *auch* als eine *in der Moderne* gilt (siehe S. 313 unten) –, sind es doch vor allem zwei »Einsichten«, für die sie bei Schmiederer Impulse entlehnen kann: *Erstens* das dem spezifischen Bildungszweck schulischer Politischer Bildung eigentümliche und sie gegenüber anderen Fächern auszeichnende, dabei zugleich fundamental jener Schule „auferlegte[n] gesellschaftliche[n] Funktion als Zuweisungs-

386 „Politische Bildung im Sinne von Demokratisierung muß also aufzeigen, welche Institutionen, Strukturen und Beziehungen in der Gesellschaft irrational und inhuman sind und der Selbstbestimmung des Menschen entgegenstehen, bzw. inwieweit und warum dies der Fall ist; zugleich muß sie darüber aufklären, welche historischen Kräfte die Transformation der Gesellschaft bewirken können und durch welche Formen des politischen Engagements Gesellschaft verändert werden kann. Sie muß weiter aufzeigen, welche gesellschaftlichen Strukturen verantwortlich sind für die Entfremdung des Menschen, welche der freien Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten entgegenstehen und warum es im Interesse von Menschen und sozialen Gruppen sein kann, andere Menschen zu beherrschen, zu unterdrücken und auszubeuten." (Schmiederer [1971] 1971^{2}: 39 f.)

instanz ungleicher Lebenschancen“ (Holzkamp 1992: 96) qua Zensurengebung zuwiderlaufende »Erfolgskriterium« erst in der letztlich unterrichtlich niemals adäquat simulier- oder inszenierbaren politischen Praxis der Lernenden in der »wirklichen Wirklichkeit« (auf welche Schule zudem eben nicht nur *vorbereiten* soll, sondern deren selbstverständlicher Teil Schule immer auch bereits ist) – „Die Überprüfung politischer Ideen und Haltungen erfolgt schließlich immer durch die Praxis.“ (Schmiederer [1971] 1971^2: 55)[387] Ob damit tatsächlich auch das „Ziel politischer Bildung […] schließlich politisches Engagement“ (Schmiederer 1967: 126) sein muss, wie Schmiederer bereits 1967 folgert, sei einmal dahingestellt; doch dass „politische Handlungsbereitschaft […] dabei nach Schmiederer die Erkenntnis voraus[setzt], dass das eigene Schicksal gesellschaftlich bedingt ist“ (Pohl 2014: 103 f.), ist unbenommen.

Durchaus vordergründig gegen Schmiederers gegenüberstellende Abgrenzung[388] steht eine *Didaktik der Moderne* gerade als werthaltige – aber nicht moralische! (Siehe die »Mores« als bloße »Sitten« und »Gebräuche«, Art.

387 „Die Überprüfung des »Erfolgs« Politischer Bildung in der Schule (und für die Schule) erfolgt durch Prüfungen und wird in Zeugnisnoten ausgedrückt. Eine Überprüfung des »Erfolgs« durch den Schüler selbst, insbesondere die Beantwortung der Frage nach Sinn und Zweck der angebotenen Inhalte des politischen Unterrichts, kann letzten Endes nur in der politischen Praxis erfolgen: erst in der praktischen politischen Tätigkeit kann sich zeigen, ob der Heranwachsende durch den politischen Unterricht auf das Leben in der Gesellschaft, auf ihre Konflikte, Widersprüchlichkeiten und Auseinandersetzungen situationsgerecht und realistisch vorbereitet worden ist.“ (Schmiederer [1971] 1971^2: 55) Das kann nun wiederum nicht im Umkehrschluss eine unmittelbare »Politisierung« des politischen Unterrichts im alltagssprachlichen Sinne bedeuten: „Kritische Demokratiebildung kann bestenfalls dazu beitragen, dass Menschen durch die kritische Analyse der herrschenden politischen und sozio-ökonomischen Verhältnisse ihre eigenen alltäglichen Probleme, aber auch ihr Eingebundensein in diese Verhältnisse besser verstehen. Daraus *kann* resultieren, dass Menschen handelnd aktiv werden und versuchen, die Verhältnisse zu verändern. Eine Kritik der herrschenden Verhältnisse kann Veränderungswillen erzeugen. […] Allerdings ist das Verhältnis von politischer Partizipation und Kritikfähigkeit nicht spannungsfrei […].“ (Lösch 2011: 120)

388 „Wie politische Bildung, die an »Werten« orientiert ist, so ist auch politische Erziehung durch moralische Beeinflussung und jede andere Art von Propaganda abzulehnen. Auch durch sie wird anstatt zu rationalem, vernünftigem Verhalten zur Manipulierbarkeit erzogen, wird jeder Ideologisierung Tür und Tor geöffnet — auch wenn die Werte und Ziele noch so »groß« und »gut« sind. Auch die hehrsten Werte und die besten Eigenschaften sind austauschbar und können umfunktioniert werden.“ (Schmiederer 1967: 122)

»Moral« [1883] 2002[24]; bei Arendt[389], S. 518 unten) – und interessegeleitete *zweitens* unter einem kognitiven Primat: „Jede politische Erziehung, die versucht, das Gefühl anzusprechen und Emotionen zu wecken bzw. zu beeinflussen, jede Politische Bildung, die auf einem anderen Weg als über die Vernunft Einstellungen und Verhaltensweisen erzeugen, verhindern oder verändern will, wird zur Manipulation und bevormundet den Schüler, weil sie »das Richtige« unbefragt und undiskutiert voraussetzt." (Schmiederer [1971] 1971[2]: 63) Auch – und gerade – „[e]ine Manipulation im Interesse der Emanzipation bleibt immer ein Widerspruch in sich: Auch sie erzieht letztlich zur Manipulierbarkeit und handelt somit den eigenen Zielen zuwider." (Ebd.: 64) Positiv formuliert bedeutet dies: „Politische Bildung muß rational sein. […] Dem Schüler ist die Möglichkeit rationalen Erkennens zu zeigen, die Freude und Selbstbestätigung intellektuellen Erfolgs beim Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge zu vermitteln" (Schmiederer 1967: 121). Diese Bezugnahme auf das kognitive Primat ist kein Widerspruch, beziehungsweise ein unhintergehbarer, denn das – immer auch nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation zum Zeitpunkt der Abfassung zu verstehende – in der Abgrenzung zur »Wertorientierung« von Schmiederer Angeführte (siehe Anm. 388 unten) lässt sich gleichermaßen ebenfalls auf die »Schülerorientierung« – „Das aktive Interesse der Schüler am politischen Unterricht ist Voraussetzung für die Effektivität politischer Bildung." (Schmiederer 1967: 126) – anwenden: Auch diese »Effektivität« kann im Zweifelsfall, und die individualisierende konstruktivistische Aneignung (siehe S. 388 unten) zeigt dies eindrucksvoll, »umfunktioniert« (vgl. Schmiederer 1967: 122) werden, womit zugleich auch unterstrichen wird, dass Schmiederer selbst ein weitaus materialistischeres Verständnis von »Schülerorientierung« (vgl. S 327 ff. unten) hat, als seine Rezeption vermu-

389 „Wenn es überhaupt noch eines Beweises für das Ausmaß bedurft hätte, in welchem das ganze Volk, unabhängig von Parteizugehörigkeit und direkter Beteiligung, einfach deshalb an die Neuordnung der Dinge glaubte, weil sie sich eben vollzog, dann wurde dieser Beweis mit der unglaublichen Bemerkung erbracht, die Eichmanns Verteidiger, der selber nie NSDAP-Mitglied gewesen war, zweimal während des Prozesses in Jerusalem machte: bei dem, was in Auschwitz und in den anderen Vernichtungslagern geschehen sei, habe es sich um eine »medizinische Angelegenheit« gehandelt. Es war, als ob die Moral sich just im Augenblick ihres Zusammenbruchs innerhalb einer alten, hochzivilisierten Nation unverhüllt in ihrer ursprünglichen Bedeutung offenbarte, nämlich als Kodex ethischer Normen, Sitten und Gebräuche, dessen vollständiger Austausch genau so wenig Probleme bereiten sollte wie der Wandel in den Tischsitten eines ganzen Volkes." (Arendt [1964] 2014[2] [1989]: 92)

ten lässt, denn ihm „ist Aufklärung immer parteilich: gegen die Verschleierung von Fakten, für mehr Freiheit und Gerechtigkeit, gegen Unterdrückung und Ausbeutung, für die Interessen und Bedürfnisse der Schüler. Zugleich muss politischer Unterricht immer offen und pluralistisch sein sowie allseitig und umfassend informieren […]. Schmiederers Konzept fördert einen Unterricht, der die eigenen Sozialisationserfahrungen der Lernenden dialogisch-handelnd bearbeitet." (Hedtke 2011: 180 f. unter Bezug auf Grammes 1986: 268; siehe Anm. 381 oben) Etwas klarer konturiert sich das Verhältnis von »Wert-« und »Schülerorientierung« vielleicht in den auch in der vierten Auflage von 1980 *Zum aktuellen Stand…* Fischers ([1975] 1980[4]) – also *nach* dem Beutelsbacher Konsens – noch enthaltenen Thesen Schmiederers zu *Konzeption und Elemente eines kritischen und schülerzentrierten politischen Unterrichts* (Schmiederer [1975] 1980[4]: 121) – nämlich als ein auch bei ihm von vorneherein doppelt in einer *dialektischen Denkbewegung* bestimmtes: »werthaltig« *gegen* die Lernenden, insofern sich die zu überwindenden gesellschaftlichen Verhältnisse in ihnen – heute würde man sagen: – subjektivieren; also der *kritische politische Unterricht*.[390] Und, um mögli-

390 „[1.] Soweit politische Bildung mehr will, als nur die Begründung oder Verteidigung (die Affirmation) bestehender Zustände, sind ihr in zunehmendem Maße enge Grenzen gesetzt – und zwar nicht durch die verfassungsmäßige Ordnung oder das Grundgesetz, und auch nur selten durch sonstige gesetzliche Normen, sondern eher durch Maßnahmen der Exekutive und durch Einflüsse mächtiger gesellschaftspolitischer Gruppen. [2.] Der politischen Bildung bleibt also bestenfalls das Mittel der rationalen Aufklärung über bestehende gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, über gesellschaftliche Interessen, Machtverhältnisse und über deren Verschleierung. Nur durch kritische Einsicht in die Gesellschaft, in ihre Institutionen und Zusammenhänge kann sie hoffen, in der heranwachsenden Generation politisches Bewußtsein und Urteilsvermögen zu erzeugen. [3.] Die hier zu skizzierenden Ziele und Vorschläge knüpfen an die Kritik der »affirmativen Erziehung« und an die »Kritik des entfremdeten Unterrichts«. Sie bekennen sich also zu den Grundprinzipien eines »kritischen und offenen Unterrichts im Interesse der Schüler«. Damit stehen sie im Gegensatz zu einer »Anpassungsdidaktik«, die verteidigende und begründende Intentionen im politischen Unterricht verfolgt. [4.] Eine »kritische« Konzeption politischer Bildung bekennt sich zur unbegrenzten Analyse aller Systeme, Einrichtungen, politischen Richtungen usw. – einer Aufklärung ohne Tabus also – als der Basis des eigenen Urteilsvermögens, eigener Zielentscheidungen und selbstgewählter Handlungsintentionen. Im Gegensatz zur Didaktik eines fremdbestimmten und »entfremdeten« Unterrichts, für die der Schüler eher Objekt als Subjekt ist, für die andere »Werte« immer wichtiger sind als die Persönlichkeit und das Schicksal des Schülers, bekennt sich diese Konzeption zum Primat des Schülers als Subjekt, als dem Zentrum aller didaktischen Überlegungen. […]" (Schmiederer [1975] 1980[4]: 121) Während seine Frau Ingrid Schmiederer erläutert, dass Schmiederer durchaus „unterschieden [hat] zwischen unserer sehr guten Verfassung und

chen Verselbstständigungen jener von notwendig von außen an die Lernenden herangetragenen »Werte« korrigierend entgegenzuwirken, gleichberechtigt dazukommend – als eben wirklich *Politische Bildung im Interesse der* (!) *Schüler*, wie Schmiederers überarbeitete Didaktik 1977 (Schmiederer 1977) im Plural überschrieben ist –, dann einem unterrichtlichen Zielhorizont, wonach „[i]m Gegensatz zum stofforientierten Unterricht, in dem die Aneignung von Faktenwissen im Zentrum steht, […] »Wissen« nur Mittel zum Zweck der Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung [ist]; es ist niemals Selbstzweck, sondern dient ausschließlich dazu, den Schüler zu befähigen, sich selbst und seine Welt zu erkennen und zu verstehen." (Schmiederer [1975] 1980[4]: 125)[391] Allein: In der spätmodernen Gegenwart des 21. Jahr-

---

der Verfassungswirklichkeit. Er fand das Grundgesetz in Ordnung, also demokratisch, darauf konnte man sehr gut aufbauen. Aber die Verfassungswirklichkeit sah er problematisch: durch die vielen alten Nazis, das war zu der Zeit in der Öffentlichkeit ein zentrales Thema, und dann kam noch die Spiegel-Affäre. Es gab ja ganz furchtbare politische Einbrüche, die vielleicht auch einen Nichtlinken zum Nachdenken brachten" (Pohl 2009: 143), glaubt Marcel Studt eine Anspielung hier im „Hinweis, dass weder Grundgesetz noch Gesetze eine solche politische Bildung verbieten, sondern dass »Maßnahmen der Exekutive« und »Einflüsse mächtiger gesellschaftspolitische[r] Gruppen« dies unterbinden, zweifelsfrei auf den Radikalenerlass von 1972" (Studt 2016: 92) zu erkennen. Diese Argumentation von Schmiederer findet sich dabei auch heute noch, beispielsweise bei Fritz Reheis: „In Kapitel 2.1 wurde die verfassungsmäßige Grundstruktur unseres Gemeinwesens als pluralistische Demokratie gekennzeichnet. Diese Pluralität wird jedoch in den öffentlichen Diskursen und auch im Bewusstsein von Lernenden und Lehrenden selten ausgeschöpft. Wir haben es vielmehr, so meine Ausgangsdiagnose, mit einer systematischen Engführung des Blickes zu tun, die dem Anspruch unserer Grundordnung nicht gerecht wird." (Reheis 2014: 101)

391 „[3.] Wir müssen […] davon ausgehen, daß das Interesse an Selbsterkenntnis teilweise oder weitgehend (selten aber vollständig!) verdrängt wurde – ebenso wie der Wille zur Selbstbestimmung. Es zu reaktivieren, ist die vordringlichste Aufgabe des Unterrichts. [4.] Da aber die Reaktivierung des Bedürfnisses nach Selbsterkenntnis nicht auf dem Wege von kognitivem Lernen (durch Wissen und Einsicht) erreichbar ist, bekommt der Lernprozeß selbst und die Beziehung zwischen Schüler und Unterrichtsgeschehen (und Unterrichtsinhalt) besonderes Gewicht […]. [5.] Selbstverständlich darf der politische Unterricht nicht bei der punktuellen Analyse der von ihrem Bedingungszusammenhang losgelösten Einzelsituation und den Bedürfnissen und Interessen des Schülers stehenbleiben, denn Lebenssituation und konkrete Bedürfnisse des Schülers haben ihre Ursachen in bestehenden gesellschaftlichen Zuständen. Gesellschaftsanalyse bleibt also auch Aufgabe des schülerzentrierten Unterrichts – allerdings immer unter der Maßgabe der Ermöglichung von mehr Selbsterkenntnis des Schülers und zunehmender Aufklärung über seine Lebenswelt unter dem Erkenntnis- und Handlungsinteresse der Selbstverwirklichung. […] [7.] Voraussetzung von Mitbestimmung im Unterricht und Grundlage möglicher Selbstbestimmung

hunderts sind »Selbsterkenntnis« und »Selbstverwirklichung« kaum mehr – wenn je – unschuldige Projektionsflächen von Hoffnungen auf Emanzipation, längst eingemeindet in den regressiven Symbolhaushalt des Neoliberalismus. »Jugend« in der Bundesrepublik des 21. Jahrhunderts bedeutet nicht mehr, sich vom Mainstream abgrenzen zu *wollen*, sondern alle Anstrengungen darauf richten zu *müssen*, zum Mainstream gezählt zu werden – bei sonst drohender Strafe völliger sozialer Isolation.[392] Insofern muss zumindest ein bloßes Spiegeln des eigenen Elends der Erfahrungs- als Weltlosigkeit heute nahezu zwangsläufig in anpassungsoptimiertem Selbstmanagement münden, kann Aufklärung in der Tat nur noch von außen und als Irritation kommen – und dann vielleicht noch einen Selbstbezug entstehen lassen; aber nicht in zwei bis drei Wochenstunden *Politik* und noch weniger in *Politik-Wirtschaft*. Am Ende aber geht es Schmiederer, wie ein verdienstvolles, da aufschlussreiches Interview Kerstin Pohls mit Ingrid Schmiederer, seiner Frau, zusammenfasst, vor allem darum „Ideologien auf[zu]lösen, das hieß für ihn – und das ist ja Frankfurter Schule – Bewusstmachen von Herrschaft, von überflüssiger Herrschaft und damit also auch Hinführen zum Abbau von Herrschaft“ (Pohl 2009: 142) – wie lässt sich hiergegen sinnvoll etwas einwenden?

Für den Verfasser der hier vorgelegten Arbeit fügt es sich nun ein wenig unglücklich, dass Schmiederer zudem bereits 1972 in *Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945* (Schmiederer [1972] 1974^{2}) ebenfalls eine Betrachtung von relevanten

---

der Lernorganisation ist allerdings eine entsprechende Qualifikation der Schüler durch ständige gemeinsame Reflexion von Planung und Durchführung der Lernprozesse. Das heißt, daß die Schüler soweit irgend möglich an Themenauswahl, Entscheidung über Unterrichtsschritte und Medien usw. zu beteiligen sind. Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß im Unterricht Dinge behandelt werden, die für die Schüler von Bedeutung sind, bei denen sie ernsthaft mitreden können – weil sie von ihnen betroffen sind und deswegen eigene Erfahrung einbringen können. […] [11.] Gesamtinhalt des Unterrichts ist die gesellschaftliche Wirklichkeit des Schülers, seine reale Existenz als Kind, Schüler, Konsument, Geschlechtswesen, Lehrling, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser) usw. Aus diesen Lebens-, Lern- und Handlungsfeldern werden solche Einzelthemen und Unterrichtsgegenstände ausgewählt, die für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Schülers besondere Bedeutung haben, die eine Thematisierung seiner Probleme und Bedürfnisse zulassen und fordern, bei denen er seine Sozialerfahrung einbringen und bei deren Behandlung im Unterricht er aufgrund dieser Vorerfahrung seine Vorstellungen und Interessen anmelden kann. […]“ (Schmiederer [1975] 1980^{4}: 124 f.)

392 Diesen Hinweis verdanke ich einem, wie so oft im Hinblick auf Jugendkultur, instruktiven Gespräch mit Robert Ueffing.

„»Denkmodelle[n]« der Didaktik der Politischen Bildung“ (ebd.: 9) vornimmt und damit wesentliche hier vorgebrachte Argumente und Einsichten auch im Grunde vorweg. Dabei ist nicht nur die Prämisse, „daß nicht nur Schule und Erziehung allgemein, sondern daß auch Politische Bildung und Erziehung Funktionen der Gesellschaft sind, in der sie stattfinden und die ihren Rahmen und ihre Inhalte bestimmt“ (ebd.: 9), eine mehr oder weniger geteilte, sondern auch der methodische Versuch, „die einzelnen Ansätze und »Modelle« Politischer Bildung im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik, dem politischen Geschehen und dem allgemeinen politischen Bewußtsein darzustellen, um so ihre jeweilige Funktion in einer bestimmten Phase der Geschichte der Bundesrepublik begreifen zu können.“ (Ebd.: 10) Dass diese Geschichte für Schmiederer wesentlich eine „im Sinne der Restauration der kapitalistischen Wirtschaftsordnung und des bürgerlich-demokratischen Staatswesens“ (ebd.: 20) ist, kann nach der bisherigen Lektüre der hier vorgelegten Arbeit dabei genauso wenig überraschen wie die Kritik an der »Kunde« als praktischer Verzicht auf Politische Bildung (vgl. ebd.: 23) und der Kritik von Wilhelms »Partnerschaftserziehung« als schlicht gesellschaftlich „»notwendige[r]« ideologische[r] und erzieherische[r] […] Ausdruck“ (ebd.: 28 f.) jener Restauration.

So sehr also die vereinzelt auch in die auf den vergangenen Seiten erfolgte Darstellung der Disziplinengeschichte der ersten dreißig Jahre seit 1945 eingegangene *Kritik* sich als instruktiv erweist beziehungsweise sehr oft auch sehr ähnlich ausnimmt und, da jene auf anderer Grundlage und weitgehend unabhängig verfasst wurde, diese als Bestätigung gelesen werden kann, so entscheidend hat sich in der Erfahrung der über vier Jahrzehnte, in denen die Geschichte seit Schmiederers Darstellung vorangeschritten ist, die grundsätzlich *optimistische* Haltung gegenüber den *Möglichkeiten* von Politischer Bildung und gesellschaftlicher Emanzipation – sowie von Geschichtsphilosophie[393] – ums Ganze gewendet. Vielleicht ist es auch in einer Art Pendel-

393 Zumindest in ihrer holzschnittartigen Verkürzung auf allzu unmittelbar „verkausalisierte“ Abbildverhältnisse, wie sie etwa hier bei Schmiederer anklingen: „Läßt sich die Partnerschaftserziehung sozialgeschichtlich aus dem politischen Vakuum und dem »Hau-Ruck-Pragmatismus« des Wiederaufbaus in der Zeit zwischen Kapitulation und gesellschaftlich-staatlicher Neuordnung erklären, so steht die neue Konzeption einer »Erziehung zum Staat« in deutlichem Zusammenhang mit der inzwischen weitgehend beendeten Restauration einer privatkapitalistisch organisierten Wirtschaftsgesellschaft sowie der erfolgten Absicherung dieser Rekonstruktion von Herrschaftsstrukturen durch das entsprechende Staatswesen.“ (Schmiederer [1972] 1974^{2}: 37)

bewegung als eben der »Zeitkern von Wahrheit« (siehe S. 37 oben) vorstellbar: »Befreit« Schmiederer in den 1970er Jahren die Lernenden in einer fundamentalen Ideologiekritik und mit historischem Recht von der (klassen-) herrschaftlichen »Moralität« auch (links-) liberaler »Einsichten«, so ist heute in emanzipatorischer Absicht genau das Zwingende von Vernunft als praktische Humanität wieder aus dem Scherbenhaufen des durch diese Kritik Zerschlagenen (neu) zusammenzusetzen, um überhaupt politisch handlungsfähig zu sein, ist den »Einsichten« ein neu erstrittener – und in ihrer Wirklichkeitsadäquatheit stets weiter zu bestreitender – Inhalt zu geben. *Optimistisch* mutet dabei die Kritik Schmiederers auch insofern an, als sie – zumindest unterschwellig – der Vorstellung Vorschub leistet, es gäbe – ganz im Sinne der von Foucault infrage gestellten »Repressionshypothese«, die darum nicht zu verwerfen, aber eben auch nicht *hinreichend* ist (vgl. Foucault [1976] 2003[14]: 21-53) – für das *Kritisierte* unter anderen Bedingungen, aber wesentlich innerhalb seiner Strukturlogik tatsächlich wünschbare *Alternativen*.[394] Vor dem Hintergrund der kritischen Theorie der Moderne Hannah Arendts jedenfalls – und einer sich auf diese beziehenden *Didaktik der Moderne* – sind Schmiederers abstrakte Zugeständnisse in der unternommenen Ideologiekritik an Wilhelm, dass nämlich „[p]artnerschaftliches und genossenschaftliches Verhalten im Bereich des öffentlichen Lebens […] möglich [wären], wenn die Interessen jedes einzelnen mit den Interessen der Gesamtheit prinzipiell identisch wären", und nur „[s]olange dies aber nicht der Fall ist, […] partnerschaftliche Erziehung und das Einüben sozialer Spielregeln – ausgegeben als politische Erziehung – eine ideologische Funktion haben" (Schmiederer [1972] 1974[2]: 30) muss, eine aufgrund ihres im Grunde *selbst* antipolitisch-versöhnten volkstümlichen Gemeinschaftsethos (auch immer wieder: »des Menschen« als Gattungswesen, beispielsweise in Anm. 394

394 So schreibt Schmiederer etwa in seiner *Kritik der politischen Bildung*: „Wo das vorhandene ökonomisch-technische und intellektuelle Potential zur Selbstbefreiung des Menschen ausreicht, wo also die Herrschaft ihre Legitimation aus einer Ökonomie des Mangels verliert, bedarf es, um zu eben dieser Emanzipation des Menschen zu gelangen, einer Umwandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse; d. h. einer Umwandlung, die es möglich macht, daß das gesellschaftliche Potential für diesen Zweck optimal eingesetzt werden kann. Verhindert das gesellschaftliche System diese Umwandlung, und werden die alten, repressiven Strukturen der Über- und Unterordnung; der Verhinderung einer freien Entfaltung menschlicher Bedürfnisse und Triebkräfte aufrechterhalten, so wird Herrschaft zum Selbstzweck, zum Mittel der Aufrechterhaltung eines Zwangssystems, das allein auf das Interesse der Herrschenden bezogen funktional und ohne positive Funktion für die Gesamtgesellschaft ist." (Schmiederer [1971] 1971[2]: 33)

oben, siehe hierzu bei Litt: S. 174 oben) unvorstellbare *Konsequenz*. Dies umso mehr, als Schmiederer ja notabene Zeitgenosse Arendts ist. Immerhin: „Was er übrigens überhaupt nicht mochte", glaubt man seiner Frau, „waren Kinderläden, wo die Kinder Wände beschmierten." (Pohl 2009: 142) In solch sublimativer Ausrichtung auf den Verstand (siehe S. 309 oben)[395] finden sich wieder Parallelen zu einer *Didaktik der Moderne*. Jedoch: es irritiert bei Schmiederer durchweg dieser – bei ihm selbstverständlich nicht völkische, sondern politische – Begriff des »Volks«, wie er etwa in dieser Kritik Litts eine Anrufung erfährt: „Nachdem nun aber die Bedingungen geschaffen waren, die gewährleisteten, daß die traditionell Herrschenden auch im neuen Staat wieder die Politik bestimmten und wie einst die breiten Massen des Volkes von der Mitbestimmung über Inhalt und Aufgabe des Staates nach Maßgabe ihrer konkreten eigenen Interessen ausgeschlossen blieben, wurde die bei großen Teilen der Bevölkerung, besonders bei der Jugend, festzustellende »Staatsmüdigkeit« und »Staatsabgewandtheit« zum Problem." (Schmiederer [1972] 1974[2]: 44 f.) Und auch, wenn Schmiederer die von ihm behandelten *Akteure* aus eigener Anschauung mitunter besser einzuschätzen in der Lage ist als es eine rein auf Schriften basierende Betrachtung kann – beispielsweise wieder zu Litt: „Was damit erreicht werden soll, ist nicht die Erziehung zu kritischer Analyse von Staat und Herrschaft, also von gesellschaftlicher Realität, sondern die Erziehung zu ihrer Anerkennung durch »Verstehen«." (Ebd.: 47) –, so kann diese jedoch vielleicht auch wieder den Blick unverstellter und offener halten für in den Werken, mitunter sogar gegen ihre Autoren, enthaltene gedankliche Anstöße. Während Schmiederer also schreibt: „In Litts Vorstellungswelt dominiert der Staat" (ebd.: 42), beansprucht die hier vorgelegte Erwägung, darüber hinaus und jenseits feststellbarer gegenläufiger Aneignung[396] durchaus auch im

395 „Er fand sie immer ganz schlimm, diese Auswüchse von antiautoritärer Kindererziehung, weil er sagte: »Erziehung muss vor allem über den Verstand gehen. Die Triebe darf man nicht einfach ausleben, irgendwann muss das Ich sich ausbilden können«. Da war er auch Freudianer genug, um zu sehen, dass man ein Kind sozialisieren muss, damit es sich in der Gesellschaft zurechtfindet." (Pohl 2009: 143)

396 „Wie sehr diese Konzeption der Politischen Bildung [die »staatsbürgerliche Erziehung«, S.R.] auch in Regierungskreisen Unterstützung fand, zeigt nicht zuletzt die Tatsache, daß die meisten der genannten Schriften von der »Bundeszentrale für Heimatdienst« (später Bundeszentrale für politische Bildung) in Millionenauflagen kostenlos vertrieben wurden! Die Bundeszentrale begann ihre Veröffentlichungsreihe mit Litts »Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes«. Die bis heute einseitige Förderungspolitik der Bundes-

emphatischen Sinne *politische* Qualitäten in einem durch Litt veranlassten Urteil über die Epoche zu erkennen (siehe S. 155 ff. oben).[397] Und dann zeigt sich, was sich Peter Brückner, auf den auch Schmiederer sich bezieht, später als in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, als eine Geschichte der Moderne, als vor allem eine Gewaltgeschichte der zum »täglichen« Normalfall gewordenen »Nachtseite« darstellt: „Dass es seit der Morgenröte der bürgerlichen Gesellschaft, der *Französischen Revolution*, nicht nur vorangegangen ist: *wo Licht ist, da ist eben auch Schatten*, die Dinge haben ihre Nachtseite nicht weniger als ihre lichte, ihren »Tag«, das wird nicht mehr bestritten. Wer heute daran erinnert wird, meint, man müsse sich damit abfinden. Nicht alle Blütenträume reifen; gut Ding braucht Weile; wer das Paradies fordert, hat die bessere Zukunft schon verspielt: bekannte Plattheiten der Gegenaufklärung. Ja, jedes Ding geht mit seinem Gegenteile schwanger, so Karl Marx, und mir scheint, die Nachtseite, die es bei allem Fortschritt der bürgerlichen Gesellschaft immer gab, wurde zum Tag […]. *Dass* »Rebarbarisierung« stattfand, dass rohe Gewaltförmigkeit in die Politik der herrschenden Klassen, in die Regelung, Produktion und Zerstörung sozialer Systeme zurückkehrt, ist unbestreitbar; fast ist, wer sein Leben genießt, schon Komplize.“ (Brückner [1981] 2004: 154, 159)

Die »bleierne Zeit«: Beutelsbach und die Folgejahre

Der »bewaffnete Kampf« der *Roten Armee Fraktion* wird schnell zunehmend selbstreferenziell und ist dabei, in guter »deutscher« Tradition – und als lang nachwirkendes und beschämendes Erbe vor allem des »deutschen« Anti-

---

zentrale, d. h. die fast ausschließliche Bevorzugung konservativer Konzeptionen Politischer Bildung, ist zweifellos eine nicht gering einzuschätzende Ursache für den desolaten Zustand der politischen Didaktik in der Bundesrepublik.“ (Schmiederer [1972] 1974[2]: 49 f.; zur Bundeszentrale siehe auch S. 144 ff. oben)

397 Sie kann dabei beanspruchen, den Umkehrschluss einer Überlegung Schmiederers aus 1967 zu vollziehen, indem sie sich auf die Suche nach der kritischen Funktion hinter dem apologetischen Charakter begibt: „Tritt die kritische Funktion hinter der apologetischen zurück, dann wird politische Bildung zur Ideologie. Dabei können Theorien und Ideen, die einst eine vorwiegend kritische Funktion hatten, im Laufe der Geschichte apologetischen Charakter annehmen.“ (Schmiederer 1967: 118) Und dann kann Politische Bildung eben durchaus auch mit Litt „darauf abzielen, die Gegenwart als historische Epoche und menschliches Handeln in seiner geschichtlichen Bedingtheit zu verstehen, und zwar so, daß Geschichte als etwas vom Menschen Gestaltetes und Gestaltbares erkannt wird.“ (Schmiederer 1967: 123)

imperialismus (siehe S. 284 oben)[398] – entschieden israelfeindlich: Bereits die blutig endende Geiselnahme israelischer Sportler durch palästinensische Terroristen während der Olympischen Spiele in München 1972 hatte auch die Freilassung von Inhaftierten der RAF zur Forderung. Am 9. Mai 1976 endet dabei gewissermaßen eine weitere »Oldenburger Tradition« durch den in Zweifel gezogenen (vgl. Commission internationale d'enquête sur la mort d'Ulrike Meinhof [1978/1979] 1996) Suizid der in Oldenburg geborenen Ulrike Meinhof in der Justizvollzugsanstalt Stammheim und stellt dabei nur das Vorspiel für die mit der Ermordung Hanns Martin Schleyers als Reaktion beantworteten und für die Mythenbildung der militanten Linken nicht unwesentlichen ebenfalls unter umstrittenen Umständen sich ereignenden Tode von Baader, Ensslin und Raspe zum Abschluss des *»Deutschen« Herbstes* 1977 dar. (Vgl. Aust [1985] 1998[4]) Auch das mit dem Beutelsbacher Konsens ist so eine Sache. Wer außer den vergleichsweise wenigen, mit akademischer Fachdidaktik befassten Personen leidet denn eigentlich unter der »Polarisierung der Politischen Bildung« (vgl. Schmiederer [1972] 1974[2]: 161)? Wäre diese »Polarisierung« ein Verbrechen, so daher am Ende vielleicht gar eines ohne Opfer? Oder allenfalls ein weiteres Beispiel für die maßlose Selbstüberschätzung der Möglichkeiten in und des Einflusses auf die »wirkliche Wirklichkeit« dieser darin der RAF scheinbar gar nicht so unähnlichen Disziplin? Und darf man denn nicht davon ausgehen, dass in solche »Polarisierungen« verstrickt zu werden, eigentlich wesentlicher Bestandteil der Berufsbeschreibung von in der akademischen Fachdidaktik tätigen Personen ist, deren Sache doch eigentlich – und wenn schon nicht vor dem Hintergrund der allgemeinen Ereignis-, so doch zumindest der Disziplinengeschichte – *das Politische* selbst auch sein müsste? Welche »Befriedung« außer dem »Seelenfrieden« versprach man sich denn da eigentlich mit diesem Konsens? Eine *Didaktik der Moderne* hält sich hier lieber an Negt: „Ohne Öffentlichkeit keine individuelle Emanzipation." (Vgl. Negt [2010] 2011[2]: 284-297)

Im Sinne des disziplinären Narrativs erreicht die *innerfachliche* Polarisierung „[i]hren negativen Höhepunkt […], als sich ab 1975 eine konservative

398 „Mögen anderswo dem amerikanischen Kulturimperialismus die tradierten Lebensformen ganzer Nationen zum Opfer gefallen sein – in Deutschland aber begann mit dem amerikanischen Kulturimperialismus nicht die Barbarei, sondern die Zivilisation. In diesem Land ist jede weitere Filiale der McDonald-Hamburger-Kette eine neue Insel der Gastfreundschaft und eine erfreuliche Bereicherung der Eßkultur." (Pohrt [1981] 2010: 81 f.)

Bewegung formierte, die unter dem Motto »Tendenzwende« den Einfluss emanzipatorischer Erziehungsvorstellungen auf die politische Bildung zurückdrängen wollte, hierbei jedoch mit einer Undifferenziertheit agierte, die selbst potentielle Anhänger erschreckte." (Mambour 2014: 98) Diese »Tendenzwende«-Bewegung ist Teil eines umfänglicheren *konservativ-liberalen Rollbacks*, als dessen – aber nicht deren (vgl. ebd.: 98) – bedeutendster Vertreter Bernhard Sutor zu nennen ist; jener bereits erwähnte Mitautor der »Gelben Bibel« (siehe S. 288 oben), dessen Position in den 1970er und 1980er Jahren „die eines engagierten Verteidigers der bestehenden politischen Ordnung [war]. […] Man kann ohne Übertreibung feststellen, dass Sutor am klarsten und theoretisch überzeugendsten die Gegenposition zum damals weit verbreiteten Neomarxismus verkörperte." (Detjen 2014b: 107) Aber auch *(partei-) politisch* wird die Politische Bildung „in massiver Weise in die politischen Konflikte verwickelt [!], in die die Gesellschaft der Bundesrepublik nach 1968 geriet. Zwar konnten […] diese Konflikte innerhalb der Politikdidaktik relativ schnell so weit bereinigt [!] werden, dass eine produktive wissenschaftliche Entwicklung blieb und eine Spaltung der jungen Wissenschaft in politisch determinierte Schulen oder Richtungen vermieden wurde. In der Bildungspolitik aber sollte die politische Bildung zwischen die Mühlsteine zweier großer Lager geraten, die sich politisch um die sozialliberale Koalition auf der einen und CDU/CSU auf der anderen Seite bildeten, die sich aber auch kulturell, in Werthaltungen und Lebensstilen, deutlich voneinander unterschieden und gegeneinander abgrenzten." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 139) Bei allem heute für das Fach und seine »Erfolgsgeschichte« sonst kennzeichnenden Selbstbewusstsein überrascht ein wenig, dass hier an passiven Formulierungen nicht gegeizt wird – es sei denn, man macht es sich als die »existenzielle Krise« des Helden im dramaturgischen Dreiaktschema nachvollziehbar: Geriet die Politische Bildung also mal unschuldig in den »Strudel« (siehe S. 279 oben) der unbarmherzigen »politischen Systemlogik« (ebd.), beziehungsweise „in die politischen Polarisierungen […], die das politische und gesellschaftliche Klima in der Bundesrepublik in jener Zeit prägten" (ebd.: 136) – als ob dieses »Klima« etwas von der Politischen Bildung Unterschiedenes, ihr Äußerliches sei (siehe die »pädagogische Provinz«, S. 219 oben) –, so wird sie hier eben »verstrickt« und gerät zwischen »Mühlsteine«. Und wie Säuberungsfantasien überhaupt den Zeitgeist der 1970er Jahre prägten (siehe S. 305 oben), so werden schließlich die Konflikte auch *innerhalb* der Disziplin „bereinigt". Als Wehling hingegen die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses nachträglich

formuliert (Wehling 1977, Nachdruck in: Wehling [1977] 2016), ist ihm durchaus bewusst, dass die Schärfe der Konflikte eben nicht nur aus der oben überraschend institutionell gedachten *politischen*, sondern auch und gerade der *pädagogischen* »Systemlogik« selbst erwachsen (siehe S. 272 f., 294 ff. oben): „Nicht unschuldig am Streit um die Politische Bildung ist auch, daß die Konfrontation in der Politik mit der *Curriculumtheorie* in der Pädagogik zeitgleich zusammentraf." (Ebd.: 21) Vielleicht gründet die »Unterschlagung« dieses Zusammenhanges bei Sander ja auch auf der für das heute hegemoniale Paradigma der Kompetenzorientierung, das in eben dieser genuin »modernen« Traditionslinie von rationaler »Machbarkeit« steht, ebenfalls recht unvorteilhaften Kritik Wehlings: „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 Lernerfolgs 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." (Ebd.: 21) Schon in jenem – für Nonnenmacher „immer noch verblüffend" (Nonnenmacher 2011: 89) – im Nachhinein zum »Gründungsdokument« gewordenen Tagungsbericht, der „eine immense Bedeutung erlangt hat, bis heute in vielen Präambeln von Politiklehrplänen zitiert wird und eine wesentliche legitimatorische Basis für die Beurteilung von Politikunterricht darstellt" (ebd.), wird sich nicht gescheut, den »Minimalkonsens« in funktionaler Analogie gleich gar mit dem Grundgesetz zu beschreiben (vgl. Wehling [1977] 2016: 23); und auch heute noch soll er als nicht weniger denn das „Berufsethos des Faches" (Mambour 2014: 100) gelten und damit nach der „»didaktischen Wende« den zweiten Meilenstein auf dem Weg der politischen Bildung zu einer professionellen Disziplin" (ebd.; vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 148 f.) markieren.

Im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens kehrt das mit der »Erfolgsgeschichte« einhergehende Selbstbewusstsein bei Sander rasch zurück, denn „[s]ehr viel eher und klarer als in der zwischen SPD- und CDU/CSU-regierte Bundesländer gespaltenen Bildungspolitik gelang es in der Politikdidaktik, die politische Polarisierung zu überwinden. Entscheidend hierfür war eine Fachtagung, die die Landeszentrale für politische Bildung

Baden-Württemberg 1976 im schwäbischen Beutelsbach veranstaltete." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 147) Tatsächlich war Wehling selbst sich da gar nicht so sicher, stellt er doch zutreffend fest, dass die Interpretationsoffenheit der drei von ihm festgehaltenen Punkte, die „an die drei Seiten des Didaktischen Dreiecks angelehnt" sind (Reheis 2014: 38; siehe S. 267 oben), erstens das »Überwältigungsverbot« und zweitens die Forderung, dass „[w]as in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, […] auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss]" (vgl. Wehling [1977] 2016: 24, Zitat: ebd.), sowie eine Art pädagogische Konsequenz als drittens »Schülerorientierung« im Sinne von „[d]er Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren*, sowie nach Mitteln zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*" (ebd.: 24), die weiterhin offenen Fragen nur verlagert, sie aber nicht löst. (Vgl. ebd.: 26 f.) Die Idee – und das Problem (!) – eines »Minimalkonsenses« selbst ist, worauf Schmiederer in seiner Disziplinengeschichte von 1972 hinweist, im Grunde bereits in der Einsichtenlehre angelegt, insofern auch diese sich in ihrer verkürzten, da wesentlich gesellschaftslosen Pluralismustheorie praktisch auf dem gegebenen Status quo als Bezugsrahmen im Sinne der normativen Kraft des Faktischen gründet.[399]

399 „Wichtiger noch als die Problematik der »Einsichten« dürfte für eine kritische Beurteilung der hier skizzierten Konzeption Politischer Bildung die ihr zugrunde liegende Auffassung von Gesellschaft und Demokratie sein. Diese wird u. a. deutlich in der Betonung der Notwendigkeit eines »Minimalkonsens« im Zusammenleben der Bürger. Dieser Konsens – und damit auch die auf ihm beruhende Theorie der Einsichten – leugnet die bestehenden fundamentalen gesellschaftlichen Widersprüche: er setzt eine klassenlos-homogene Gesellschaft voraus, in der alle Beteiligten sich bei der Verfolgung ihrer Interessen nach den gleichen Verhaltensmustern richten können, weil sie die gleichen sozialen Interessen und die gleichen Chancen, diese auch durchsetzen zu können, haben. […] In einer von antagonistischen Widersprüchen bestimmten Gesellschaft kann der »Konsens« nur ein ideologischer oder ein manipulativ hergestellter sein; die Lösung von Konflikten bleibt, wenn man dem »allgemein Anerkannten« folgt, im Rahmen der vorgegebenen Gesellschaft, bleibt systemimmanent und reproduziert dieses System. […] Die Pluralismustheorie impliziert die Fiktion, daß sich im Kampf konkurrierender Interessen und Anschauungen letztlich eine gerechte und den Interessen aller dienende Lösung der Konflikte erreichen lasse, wobei die vorhandenen Interessen – seien es die der überwältigenden Mehrheit oder die einer verschwindend kleinen, aber einflußreichen Minderheit – als gleichwertig angesehen werden. Zugleich unterstellt die Pluralismustheorie tendenziell gleiche Bedingungen und gleiche mögliche Effektivität bei der Vertretung der sozialen Interessen – ohne Berücksichtigung der Tatsache, daß das gegebene sozialökonomische System keinesfalls »pluralistisch« strukturiert, sondern durch eine gesellschaftliche Polarisierung charakterisiert ist, die herr-

Letztlich ist ein Konsens, als minimaler ohnehin, *per definitionem* auch nur Ausdruck von Kräfteverhältnissen – wie kann man also ohne ideologisch zu werden auf die Idee kommen, in ihm bilde sich eine höhere Einsicht ab? Völlig zu Recht weist die *Autorengruppe Fachdidaktik* – an der auch Sander mitwirkt – daher in ihrer Beantwortung der Frage *Was ist gute politische Bildung?* auch darauf hin, dass „[d]as Beutelsbacher Minimum […] für Mündigkeit nicht aus[reicht]." (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 16)

Dass der Beutelsbacher Konsens streitbar ist und spätestens zu jedem Jubiläum bestritten wird (beispielsweise Schiele & Breit 1996) – zuletzt als vermutlich ebenso folgenloser »Dissens à la Heppenheim« (Geßner et al. 2016: 35), zu dem auch der Verfasser der vorgelegten Arbeit unter dem Titel *Blödmaschine Beutelsbach* (Rößler 2016) beigetragen hat[400] – hat indes seiner Stellung seit nunmehr vierzig Jahren nichts anhaben können: „Die Gründe für die Tagung in Beutelsbach im Jahr 1976 waren ausschließlich die starken Konflikte in der Didaktik politischer Bildung, die dazu führten, dass die politische Bildung in den Schulen je nach der jeweils vorherrschenden politischen Mehrheit instrumentalisiert wurde. Dieser Lage waren in der Regel die Schülerinnen und Schüler hilflos ausgeliefert. Und hier hat der in Beutelsbach gefundene Konsens durchschlagend geholfen. Er verhindert bis heute, dass politische Ideologien – welcher Couleur auch immer – als quasi verbindliche Lehrmeinungen verkündet und Schülerinnen und Schüler zum Objekt degradiert werden", wie Siegfried Schiele (2011: 264), 1976 als gerade eingesetzter Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württembergs Gastgeber der Veranstaltung, festgehalten wissen will. Wäre dies wirklich allein der Sinn des Konsenses, so wäre er – zumal als Minimalkonsens – irgendwie trivial: „Der BK markiert den Unterschied zwischen wissenschaftlichem Denken und dem Verzicht auf rationales Denken auf der Grundlage von fundamentalistischen Annahmen und damit einher gehender subjektiver

---

schende und beherrschte Klassen einander konfrontiert, d. h. solche, die – obwohl numerisch in der Minderheit – im Besitz ökonomischer und damit gesellschaftlicher Macht sind, und solche, die von dieser Macht faktisch ausgeschlossen sind." (Schmiederer [1972] 1974[2]: 102 f., 104)

400 In diesem Beitrag hat sich bei der Erstellung der Druckvorlage durch die BpB eine sinnentstellende Abweichung vom Manuskript ergeben, es muss auf Seite 283 korrekt lauten: „Stattdessen überformen in der Nachfolge Konzepte der Lebenshilfe, im Sinne einer Hilfe zum erfolgreichen Leben, eine mit der Verzweiflung ringenden Suche nach dem guten." – nach dem *guten (Leben)* nämlich und nicht nach „*dem Guten*", wie irrtümlich in der gedruckten Ausgabe. (Vgl. Rößler 2016: 283)

Gewissheit, die sich durch Abschottung vom Denken ergibt." (Kiper 2009: 278) Auch Nonnenmacher hält fest, dass sich „[d]as »Indoktrinationsverbot« in der Rhetorik [!] gegen jedwede Manipulation [richtet]. Es scheint ideologieneutral und in aller Unschuld evident. Dies aber nur, solange man den (bis heute tendenziell anhaltenden) herrschenden Begleitdiskurs ausblendet." (Nonnenmacher 2011: 90)[401] Wie sakrosankt der Konsens – ja vor allem eigentlich ein Zeitdokument der 1970er Jahre – über die Jahrzehnte bis heute ist und so unfähig macht, auf einschneidende gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, zeigt sich – einmal davon abgesehen, dass es ja auch gar kein Verfahren gibt, etwas, das nicht durch ein Verfahren begründet, sondern dem nur nicht widersprochen wurde, zu verändern, außer durch eine entsprechende Praxis – bei Sander selbst, der vor dem Hintergrund neuer Popularität *offen* dargestellter rechtsextremistischer Einstellungen in den 1990er Jahren mit der Anregung ungehört bleibt, ein Bekenntnis zur »demokratischen politischen Kultur« mit aufzunehmen, als deren Teil Politische Bildung sich selbst verstehen möge: „Sie will mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken, denn nur demokratisch verfasste Gesellschaften können die pädagogisch intendierte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptieren." (Sander 1995: 217, zit. nach Scherb 2016: 80) In der Darstellung Scherbs waren für Sander bezeichnenderweise die Fallstricke eines letztlich *juristischen* und daher unpassenden formalisti-

401 Auch die bei Wehling als Erläuterung des Kontroversitätsgebots angeführte Korrekturfunktion der Lehrkraft (vgl. Wehling [1977] 2016: 24) „versteht sich von selbst, sofern Aufklärung ernst gemeint wird. Die Bemerkung aber, dass damit »der persönliche Standpunkt des Lehrers […] verhältnismäßig uninteressant« wird [(ebd., S.R.], zeichnet genau das Bild, welches mir als Einstellung vieler Studierender, die von »guten« und »nichtmanipulativen« Politiklehrerinnen aus ihrer Schulzeit berichten, und das viele auch ganz selbstverständlich für sich als Haltung übernehmen wollen: Um der Gefahr der Manipulation zu entgehen, sollten sich die Politiklehrerinnen und -lehrer bei der Meinungs- und Urteilsbildung am besten »heraushalten«, ihre Meinung nicht mitteilen, auch dann nicht, wenn sie explizit danach gefragt werden. Es sei geradezu ein Ausweis für »Objektivität«, wenn Schülerinnen und Schüler selbst nach längerer gemeinsamer Unterrichtserfahrung nicht wüssten, wo ihre Lehrerin oder ihr Lehrer politisch »steht«." (Nonnenmacher 2011: 91) Und schließlich: „Der dritte Satz des Beutelsbacher Konsenses lässt sich selbstverständlich nicht auf eine […] Differenzierung des Interesse-Begriffs ein. Seine Vagheit würden die Verteidiger des BK vermutlich als den eben notwendigen Kompromiss loben. Den Nachteil, der mit dieser Vagheit in Kauf genommen wird, kann man beobachten, wenn z. B. bei den Unterrichtsvorbereitungen von Referendarinnen und Referendaren unter Bezug auf den BK alle möglichen Gegenstände, Verfahren und Methoden als »im Schülerinteresse liegend« bezeichnet werden." (Ebd.: 92)

schen Rigorismus, wie er schon in Wehlings schiefer Analogie des Beutelsbacher Konsenses zum »Grundgesetz« zum Ausdruck kommt[402], der Anlass, nämlich die ernsthaft gestellte Frage, „ob auch extremistische Positionen gemäß dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses im Unterricht gleichberechtigt behandelt werden sollten"…[403] Wenn auf sehr reale und konkrete rechtsextremistische Bedrohung hilflos mit der vermeintlichen »Neutralität« („gleich welcher Couleur") des »Extremismuskonzepts« als innenpolitischer Variante der Totalitarismustheorie reagiert wird, wird klar, welche »rote Linie« auch im Geiste des Beutelsbacher Konsenses[404] wirklich markiert wird (vgl. Studt 2016: 87): Die Absicherung mediokrer Positionen in der blind gegenüber gesamtgesellschaftlichen Verschiebungen eingenommenen stets relationalen und daher eigentlich ziemlich mobilen Mitte (wie die Rechtsdrift der Mehrheitsgesellschaft in den 1990er, aber auch 2010er Jahren eindrucksvoll belegt). Wer dann aber einfordert, dass Lehrende „wohl nur dann zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Politik anregen [können], in der Lernende ihre eigene Bürgerrolle finden sollen, wenn sie erkennen lassen, dass sie für sich selbst eine solche Bürgerrolle in der Demokratie gefunden haben" (Sander [2001] 2013[4]: 172), beklagt vielleicht gar nicht (mehr[405]) ein immer stärker wahrnehmbares Phänomen

402 Die auch Hilligen 15 Jahre nach Beutelsbach wieder bemüht: „Weder den Beutelsbacher Konsens noch werthaltige Entscheidungen des Grundgesetzes kann man im Politikunterricht »beibringen« oder »lernen lassen« – und wenn, dann bleibt es folgenlos. Vielmehr beginnt z. B. »Thematisierung von Kontroversen« – und d. h.: Anerkennung von Pluralität! – als Methode, als Gewohnheit, nach anderen Möglichkeiten und Meinungen zu fragen; und daraus kann dann auch eine affektbesetzte Norm erwachsen, wie sie z. B. den Art. 5 GG (Meinungsfreiheit) oder 9 GG (Recht, Vereine und Gesellschaften zu gründen) zugrundeliegt." (Hilligen [1991] 1992[2]: 9)

403 Was für den Rechts*extremismus* absurd ist, wird unter den Bedingungen eines mit Parteiprivileg ausgestatteten Rechts*populismus* gegenwärtig zu einem echten Problem, wenn es um Zugang zu Ressourcen der Politischen Bildung geht, der für eine formale Auslegung durch den Beutelsbacher Konsens gedeckt ist. (Vgl. Geßner et al. 2016: 28 f.)

404 „Die Totalitarismustheorie und ihre auf innenpolitische Fragen bezogene kleine Schwester, die »Extremismustheorie«, ersetzten zunehmend die faschismustheoretische Selbstverständigung über die Verfasstheit des bundesdeutschen Staates, an deren Stelle die schematische Entgegensetzung von »Demokratie« und »Diktatur« trat." (Salomon 2013: 101; siehe S. 190 ff. oben)

405 Denn Sander kann durchaus auch werturteilen: „Es scheint, als seien an die Stelle von politischen Programmatiken, mit denen bis zum Beutelsbacher Konsens häufig die Aufgaben politischer Bildung bestimmt wurden, nunmehr im beruflichen Selbstverständnis vieler politischer Bildner *Werte* getreten. […] Auch hierher scheint sich die politische Bildung

mehrheitlich vermeintlich »unpolitischer« Politiklehrkräfte (vgl. Widmaier & Zorn 2016) – das irgendwie auch Siegfried Schiele unheimlich ist: „Selbstverständlich können Lehrerinnen und Lehrer ihre Meinung einbringen, dürfen sie aber nicht höher bewerten als jede einzelne Schülermeinung. Die jungen Leute können durchaus etwas über die privaten politischen Aktivitäten ihrer Lehrer erfahren. Ganz entscheidend ist jedoch, dass sie das volle Vertrauen haben können, nicht den geringsten Nachteil zu erleiden, falls ihre Meinung von der des Lehrers bzw. der Lehrerin abweicht." (Schiele 2011: 265) –, sondern läuft Gefahr an zweifelhafte Traditionslinien »wehrhafter Demokratie« anzuknüpfen, für die das Bestehende immer zugleich schon ihre Verwirklichung ist. Und genau in diesem Sinne einer *Disziplinierungsfunktion* lässt sich auch der Beutelsbacher Konsens selbst vollends wohl nur vor dem Hintergrund der sogenannten Berufsverbote des Radikalenerlasses von 1972 (siehe S. 289 oben) verstehen (vgl. Studt 2016, siehe auch Studt in Anm. 390 oben) und sein zum »Erfolg« verklärter Bestand erklären, *obwohl* beziehungsweise vielleicht auch gerade *weil* er, wie Nonnenmacher plausibel darlegt (siehe Anm. 401 oben), nicht eben geringen Anteil an eben jenem Verlust des Politischen hat, der für die Disziplin, weil er sie selbst erfasst, zunehmend zum Problem wird: „Die Krise der 1980er Jahre führte auch zu einer Stagnation in der *politikdidaktischen Theorieentwicklung*. In Lageeinschätzungen war damals gelegentlich von einer »pragmatischen Wende« oder gar von einer »nachkonzeptionellen Phase« der Politikdidaktik die Rede, weil nach den fachdidaktischen Konzeptionen aus den 1960er- und 1970er Jahren […] nichts Neues mehr zu kommen schien." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 155; vgl. Grammes 1986: 136) Vor dem Hintergrund seiner »Erfolgsgeschichte« kann Sander selbstverständlich nicht bei der »pragmatischen Wende« (vgl. Gagel [1994] 2005[3]: 223; 235 ff.) stehen bleiben und so kann „[d]avon […] heute nicht mehr die Rede sein. Auch die Theoriediskussion hat sich seit den 1990er-Jahren merklich neu belebt. Blickt man allein auf die seitdem erschienen Monographien, so wird man *neue fachdidaktische Konzeptionen* vor allem bei Grammes und Sander erkennen können. Weitere neuere Theorieansätze, die bisher nicht in monographischer Zusammenfassung vorliegen, kommen hinzu; einen guten Überblick gibt ein Sammelband" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 155): Und in der Tat, die von Kerstin Pohl besorgten *Positionen der politischen Bildung* (Pohl [2004] 2016[3])

häufig eher unkritisch in einem Mainstream zu bewegen, der für die politische Öffentlichkeit in Deutschland prägend geworden ist." (Sander 2002: 40)

liefern im ersten Band 17 Interviews auf 351 Seiten, in der in 2016 erschienenen Fortsetzung (Pohl 2016), ergänzt um die im Generationenwechsel Nachgerückten, gar 28 Interviews auf 557 Seiten. Das war beziehungsweise ist wohlgemerkt dann aber jeweils so ziemlich das *gesamte* Feld der mit höheren Weihen ausgestatteten akademischen Fachdidaktik der Politischen Bildung, die wesentlich eine der *schulischen* Politischen Bildung ist (siehe S. 347 unten), in der *ganzen* Bundesrepublik; frei nach Heinrich Böll und den *Goldenen Zitronen*: „28 gegen achtzig Millionen Hooligans" – eine Erfolgsgeschichte? Wenn, dann eine ziemlich überschaubare.

Am Ende sind »Überwältigungsver-« und »Kontroversitätsgebot« leicht durchschaubare Konzessionen an die Befindlichkeiten der politischen Strömungen innerhalb der Disziplin: Die »Linken« dürfen nicht ideologisch indoktrinieren und können sich dafür für ihre Kritik am Status quo auf Kontroversität berufen („Werden Positionen, die vom Mainstream abweichen, einfach weggelassen, so wird gegen dieses Kontroversitätsgebot verstoßen." Reheis 2014: 38). Umgekehrt lässt sich dann mit dem vernachlässigten Kontroversitätsgebot auch ableiten, dass die »Rechten« faktisch indoktrinieren oder dass die »linke« Auslegung von Kontroversität eben doch wieder zur Einseitigkeit führt usw. usf. Oder man geht gleich in die Abstraktion und verhandelt „Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft" (Sander 2009) statt von Politik und Gesellschaft. Der Beutelsbacher Konsens ist also vor allem eine selbstreferenzielle Beschäftigungsmaßnahme. Aber eben nicht nur: Wenn er wirklich einmal praktisch wird, dann eben auch heute noch in seiner disziplinierenden und marginalisierenden Funktion; entweder immerhin öffentlichkeitswirksam über Formen der faktischen Zensur, wie der 2015 – zeitweilig – ausgesetzte Vertrieb der Unterrichtsmaterialien *Ökonomie und Gesellschaft* (Zurstrassen 2014, insbesondere Engartner 2014) zeigt – meist aber doch in aller Stille und so »nachhaltiger« in Form von Förderrichtlinien, mit denen bestimmten didaktischen Zugängen Mittel verweigert werden, weil sie der juristischen Sachbearbeitung zu „inhaltlich« und daher problematisch erscheinen (vgl. Geßner et al. 2016: 29) – oder in der Vorwegnahme so einer Verweigerung eben angesichts der existenziellen Abhängigkeit von »Drittmitteln« – in der außerschulischen Politischen Bildung wie der akademischen Fachdidaktik – gleich zur »Schere im Kopf« führen.

Im Hinblick auf die »Oldenburger Tradition« (siehe S. 291 oben) schließen sich in Bezug auf den Stellenwert des Beutelsbacher Konsenses gleich mehrere

Fragen an. Etwa, ob es zwischen dem Klima in der Disziplin, das er geschaffen hat, und Holtmanns »Flucht« zunächst ins Methodologische und später, in den 1980er Jahren, ganz aus der Disziplin in die Auswandererforschung vielleicht einen Zusammenhang gibt. Aber vor allem selbstverständlich, warum Schmiederer „überhaupt zu dieser von Umarmungsstrategie geprägten Tagung nach Beutelsbach gefahren ist. […] Vermutlich war [der dritte Punkt: die »Schülerorientierung«, S.R.] der Grund, warum Rolf Schmiederer sich in diesem Beutelsbacher Konsens wiedergefunden hat." (Nonnenmacher 2011: 90 f.) Der frühe Tod Schmiederers (1979) ist wohl der Grund, weshalb sich in der Literatur hierzu keine Selbstauskünfte Schmiederers finden lassen. Nach Hedtke war Schmiederer „wesentlich am Zustandekommen des Beutelsbacher Konsenses beteiligt" (Hedtke 2011: 178) und auch Ingrid Schmiederer, glaubt, „dass er sogar einer der Betreiber war, einen Konsens zu finden, wenn ich mich richtig erinnere. Diese Tagungen in Tutzing, da fanden ja vor allen Dingen diese Diskussionen statt, die nachher in den Beutelsbacher Konsens mündeten, darüber hat er immer gesagt: »Ich habe das mit vorgeschlagen.« Also er *wollte* diesen Konsens finden, weil er sagte: »Wir verzetteln uns in Theoriediskussionen und das bekommt der Schule nicht.« Ich weiß es nicht genau, jedenfalls habe ich den Eindruck, er war einer der Initiatoren." (Pohl 2009: 146) Entgegen des ihm heute zugesprochenen »grundgesetzlichen« Charakters zeigt sich bei Schmiederer ein für politische Menschen kennzeichnendes *taktisches* Verhältnis zum Beutelsbacher Konsens: „Also für gut hat er ihn nicht gehalten, aber für gangbar, für eine Möglichkeit, mal das fruchtlose Aufeinander-Loshacken zu beenden." (Pohl 2009: 147) Und wenn Ingrid Schmiederer auch den Konsens als *innerfachlichen Kompromiss* begrüßt, so doch vor allem, weil für Schmiederer seine *Relevanz* für die *bildnerische Praxis* – obwohl sich die Ambivalenz dessen, „[w]as sie daraus gemacht haben" bereits andeutet – durchaus *nicht* als eine z*wingende* gegeben war: „Wenn man diesen Beutelsbacher Konsens anguckt, der ist ja gar nicht so schlecht. Und da haben sie sich alle drauf geeinigt. Was sie daraus machten, ist eine andere Frage, aber das war dann auch für ihn zweitrangig, weil das jeder Lehrer für sich entscheiden muss, wie weit er nun das, was da gefordert ist, im praktischen, konkreten Unterricht umsetzt." (Pohl 2009: 146) Mit dieser Einschätzung scheint Schmiederer jedoch, muss in der Nachbetrachtung gesagt werden, tatsächlich seinem eigentümlichen Optimismus (siehe S. 313 oben) auf den Leim gegangen zu sein.

Ein »neuer« Schmiederer? Noch einmal: »Schülerorientierung«

Wenn Schmiederer in bestimmter Hinsicht eben Marxist war[406], so war er jedenfalls auf keinen Fall, was Arendt unter dem Eindruck der den »deutschen« Verhältnissen der 1970er Jahre durchaus nicht unähnlichen McCarthy-Ära in den USA einmal »Ex-Kommunist« genannt hat. Diese »umgekehrten Kommunisten« (vgl. Arendt [1953] 2000: 230) haben zu jener Zeit „aus ihrer Vergangenheit ein Sprungbrett in das normale öffentliche Leben gemacht" (ebd.: 229) und »machen« nun unter ausgetauschten politischen Vorzeichen einfach weiter »Politik«, nun eben antikommunistische, wie sie zuvor glaubten, Geschichte »machen« zu können. (Vgl. ebd.: 232) Dieser „Kardinalirrtum" (ebd.) der kommunistischen Utopie und Bewegung, »Politik« oder »Geschichte« einfach in Manier des *homo faber* »machen« zu können (siehe Anm. 332 oben) aber ist ein genuin moderner, wie sich an jenen Ex-Kommunisten auch beweist, die ihren Politikstil erfolgreich beibehalten konnten und nur die Inhalte gewechselt haben. Schmiederer war vielleicht das, was Arendt dagegen unter »ehemaligen Kommunisten«[407] verstanden hat – worunter auch ihr zweiter Ehemann, Heinrich Blücher, zählt. „Der für unseren Zusammenhang entscheidende Aspekt ist [aber, S.R.] nicht die biographische Tatsache, dass Arendt mit einem leibhaftigen Revolutionär verheiratet war, sondern der werkbezogene, dass ihr Mann mitsamt seinen Erfahrungen und politischen Einsichten zu ihrem praktisch-revolutionären Alter ego im Feld der Theorie wurde." (Marchart 2006: 35) Auch Arendts zweite Ehe ist, wie die mit Anders, die sie für ihn aufgrund der akademischen Konventionen in den 1920er Jahren eingeht (siehe Anm. 239 oben), zwar aufgrund äußerer Zwänge geschlossen worden – nun wegen der größe-

406 „Was marxistisch an Rolf Schmiederer war – und insofern würde ich schon sagen, er war auch Marxist – ist seine materialistische Geschichtsauffassung, also die feste Überzeugung, dass »das Sein das Bewusstsein bestimmt«. Dass die gesellschaftliche Entwicklung und die damit einhergehenden Herrschaftsverhältnisse in dieser Gesellschaft das Bewusstsein der Menschen prägen und dass wir – und das ist eher Kritische Theorie – eine Bewusstseins-industrie [sic] haben, die darauf aus ist, die Menschen zu unemanzipierten Konsumobjekten zu degradieren, sie mit Brot und Spielen bei Laune zu halten, damit sie sich politisch möglichst wenig engagieren und man die Politik machen kann, die man machen will." (Pohl 2009: 139)

407 „Nicht alle sind Ex-Kommunisten geworden. Gerade die politisch Erfahrenen unter den ehemaligen Kommunisten kann man daran erkennen, daß sie verhältnismäßig früh aus der Partei austraten, daß sie spürten, wann der Moment gekommen war, in dem eine revolutionäre Partei sich in eine totalitäre Bewegung verwandelt hatte." (Arendt [1953] 2000: 228)

ren Aussicht von Ehepaaren auf ein Notvisum für ihre Flucht in die USA –, dennoch ist die Bedeutung des Bundes mit Blücher – jemand, der selbst kaum veröffentlichte (vgl. Young-Bruehl 2004: 130, 223, 369, 587 ff.), „ein ehemaliger Kader der KPD und Autodidakt" (Heuer 2016: 77) und „ein Kind aus der Berliner Arbeiterklasse [war], […] der Arendt ein »Zuhause« gab und ohne den sie sich fühlte, »wie ein verlorengegangenes Rad am Wagen«, das in der Welt herumsaust" (Benhabib [2006] 2011[2]: 357) –, sehr viel stärker jedenfalls als die von Günther Anders (siehe Anm. 193 oben), als intellektueller Gesprächspartner und Begleiter und sein „Anteil am Denken und an den Werken Arendts" (Heuer 2016: 77) beispielsweise in *Elemente und Ursprünge* (vgl. Young-Bruehl 2004: 285), aber etwa auch in der Begeisterung für die revolutionären Räte (siehe Anm. 315 oben), „nicht zu unterschätzen" (Heuer 2016: 77).

Schmiederer also ist nach Beutelsbach nicht zum »Ex-Kommunisten« geworden, sondern – um zu einer anderen intellektuellen Beziehung und damit zur Überschrift dieses Abschnitts zurückzukehren –, wie es seine Frau Ingrid tradiert, im Grunde im besten, nämlich politischen Sinne, immer schon ein Liberaler gewesen. Das ist an dieser Stelle völlig unironisch gemeint und soll keine despektierliche Anspielung auf die frühere Mitgliedschaft Schmiederers in der FDP sein. Im Gegenteil: Wie »ehemalige Kommunisten« aus *politischen* Gründen vormals die KPD verlassen konnten (und auch zwingend mussten), so kann und muss gerade ein *politischer Mensch* durchaus auch als »Linker« seine Interessen in wechselnden Zusammenhängen verfolgen – dies gilt auch und gerade für die junge Bundesrepublik, in der die »deutsche« Sozialdemokratie bereits aus Tradition und bis heute sich stets im Zweifel gegen eine ernsthaft emanzipatorische Politik der Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse gestellt hat (siehe S. 106, 117, 138, 204 und 279 oben), weshalb einer *Didaktik der Moderne* im Nachhinein eher *dieses* später eingegangene strategische Bündnis fragwürdig erscheint.[408] Für

408 „Er hatte – durch das Elternhaus natürlich auch – eine sehr große Distanz zum Nationalsozialismus, und für ihn war völlig klar, dass dieses Deutschland eine ganz andere Richtung nehmen muss. Er ist deshalb in die FDP eingetreten, in die damals in Niedersachsen ja etwas linkere FDP, und war Bezirksvorsitzender der Jungdemokraten und Landesvorsitzender des LSD, als ich ihm in Wilhelmshaven begegnete. […] Das ist kein Schwenk nach links. Also, seine ganzen Schwenks – dazu kommen wir nachher noch – sind überhaupt keine Schwenks, sondern es ist ein kontinuierlicher Rolf Schmiederer. Rolf Schmiederer war in der FDP, weil er aus seiner schwäbischen Tradition heraus ein Demokrat, ein in der Wolle gefärbter Demokrat war; und er wollte für diese Gesellschaft Bundesrepublik, die ja

Ingrid Schmiederer jedenfalls stellt die – für die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung verfasste (vgl. Studt 2016: 89) – Didaktik von 1977 keine »Wende« dar, „denn er hat – so jedenfalls meine Wahrnehmung – die theoretischen Positionen nie aufgegeben, von denen er in seinem ersten Buch ausgegangen war. Er hat sie eher modifiziert und weiter reflektiert. […] Also Weiterentwicklung, ja – oder Erweiterung, sagen wir so. Erweiterung von einer engen Theorieauffassung zu mehr Praxisbezug, um wieder näher an die Schüler und an die Lehrer heranzukommen. Es gab überhaupt keine Abkehr von irgendwelchen theoretischen Grundannahmen.“ (Pohl 2009: 147) Keine »Wende« also, sondern bei Schmiederer selbst vielmehr eine »Horizontverschiebung« (vgl. Grammes 1986: 243) im Sinne jedoch einer disziplinengeschichtlich paradigmatischen »lebensweltlichen Wende« (vgl. Hedtke 2011: 184; siehe S. 333 ff. unten), die – wenngleich auch eine in der Allgemeinen Pädagogik[409] – eben doch nicht zufällig mit dem Beutelsbacher Konsens zusammenfällt, sondern intrinsisch mit ihm verbunden ist (siehe S. 316 ff. unten) – und zwar nicht unbedingt als konzeptionelle »Weiterentwicklung« nach Befriedung der »politischen Polarisierungen«, sondern auch und gerade aufgrund seiner politisch disziplinierenden Funktion im Zusammenhang mit „staatlichen Repressionsmaßnahmen“ (vgl. Studt 2016: 94).[410] Schmiederer hingegen geht es „noch immer vorrangig um die »objektiven« Interessen der Lernenden“, er – und darin deutet sich bereits an, worin diese »lebensweltliche Wende« wesentlich besteht: – „setzte sich ausdrücklich gegen das häufige Missverständnis zur Wehr, Schülerorientie-

sehr belastet war mit alten Nazis und mit restaurativen Tendenzen, etwas anderes. Er wollte einen Aufbruch in demokratische Strukturen. Und der LSD war dafür sehr gut geeignet, er war damals in Niedersachsen relativ links und sehr offen für alle möglichen Strömungen. Und sein »Schwenk« in die SPD hängt damit zusammen, dass die FDP sich verändert hat in der Zeit, dass sie konservativer und restaurativer wurde.“ (Pohl 2009: 137 f.)

409 Hier durchaus in kritischer Absicht: „*Die Selbstproduktion, hier der Schülerinnen und Schüler als orientierte und handlungsfähige Mitglieder der Gesellschaft*, kann schließlich nicht zustande kommen ohne die Verständigung mit ihnen über die Aufgabe, nicht, indem sie ohne ihre Mitbestimmung zu einer Disposition genötigt werden, die allein dadurch gerechtfertigt wird, daß sie den gesellschaftlichen Auftraggebern nutzt.“ (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 38)

410 Sehr freundlich formuliert klingt das dann so: „Die politischen Veränderungen in der Zeit der sozialliberalen Koalition, aber auch die Annäherungen der politischen Didaktiker, wie sie im Beutelsbacher Konsens deutlich werden, spiegeln sich in der Neuauflage wider.“ (Pohl 2014: 104)

rung sei vor allem individuelle Lebenshilfe." (Pohl 2014: 104)[411] Wenn für Gagel die »Schülerorientierung« eine »regulative Idee« ist, die „dem Lehrer ein Bild [vermittelt], eine gedankliche Vorstellung von Unterricht. Dies kann als Regulativ wirken, als Aufforderung, den realen Unterricht diesem Bild anzunähern. […]. Realisierung heißt dann näherungsweise Realisierung" (Gagel [1991] 1994^2: 30), kann dies auch als vorweggenommene Entschuldigung dafür dienen, dass „Schmiederers konsequente und umfassende Schülerzentriertheit, die einen grundsätzlich anderen Unterricht und auch ein anderes Schulsystem [!] verlangt, gegenwärtig zu einem funktionalen Unterrichtsprinzip geschrumpft [ist]: es hilft, den Unterricht schülerorientierter zu planen und zu gestalten, macht Schülerinnen und Schüler aber nicht zu den Subjekten ihres eigenen politischen Lernens. Schülerorientierung wird so zu einer Sache des Lehrers, zu einer relevanten Randbedingung des Unterrichts, nicht aber zu seinem eigentlichen Kern und zur »eigenen« Sache des Schülers." (Hedtke 2011: 184)[412] Gerade aber als „nicht nur ein methodisches, sondern auch ein didaktisches Prinzip" (Gagel [1991] 1994^2: 28) bleibt die »Schülerorientierung« also wesentlich unverstanden, wie Ingrid Schmiederer betont – allerdings nicht nur von Schmiederers Kritikern: „Schülerorientierung hat überhaupt nichts damit zu tun – so hat er auch immer gegenüber den Studenten argumentiert –, dass man Schüler fragt: »Was wollt ihr lernen?«. Also es heißt nicht, sich an Schülerwünschen zu orientieren, überhaupt nicht". (Pohl 2009: 148)[413]

Gerade die von Gagel an Schmiederer geäußerte Kritik, wonach sich dieser Unterricht vor allem „durch Negationen beschreiben" (Gagel [1994] 1995^2: 239) lässt, also das, was er nicht ist, und „ein *rein kognitives Ziel* [wählt] und […] damit auf den Entwurf von Verhaltenserwartungen und Persönlich-

411 „Politischer Unterricht soll zunächst an den sinnlich-konkreten Erfahrungen der Schüler ansetzen. Es komme dann jedoch darauf an, dass sie diese alltäglichen Erfahrungen analytisch durchdringen und soziologisch und politisch begreifen." (Pohl 2014: 104)

412 „Nicht zufällig ist es das längste Kapitel dieses Buches, welches auf die *Probleme* des schülerorientierten Unterrichts eingeht." (Gagel [1991] 1994^2: 29)

413 Wie tief verwurzelt dieses Missverständnis ist, zeigt sich darin, dass Ingrid Schmiederer gleich an zwei Stellen des Interviews sich nachdrücklich darauf bezieht: „[W]obei Schülerorientierung eben nicht war, wir fragen die Schüler: »Was wollt ihr?«. Sondern – das ist ja immer auch falsch verstanden worden von den Kritikern – Schülerorientierung heißt, ich muss wissen, wie die gesellschaftliche Situation meiner Schüler aussieht, wie sie leben, wie sie existieren und was für Schwierigkeiten es gibt, die man mit ihnen zusammen aufarbeiten muss." (Pohl 2009: 145)

keitsmerkmalen“ (ebd.: 240) verzichtet[414], kurzum, dass Schmiederer „hier in radikaler Weise für *Bildung statt Erziehung*“ (ebd.; vgl. Hedtke 2011: 186 f.) optiere, macht ihn eigentlich überhaupt erst für eine *Didaktik der Moderne* interessant. Das von Grammes zu Recht im Kognitivismus der didaktischen Konzeption Schmiederers angelegte Problem eines „Automatismus von Selbstevidenz“ (Grammes 1986: 257), der paradoxerweise gerade durch die im Ethos von Aufklärung schülerorientiert verhandelten »Sachinformationen« Gefahr läuft, „sich dann wieder in Fachwissenschaft auf[zu]lösen“ (ebd.; vgl. Hedtke 2011: 187), scheint jedoch kein systematisches zu sein, sondern adressiert hier wohl vor allem das, was als der ihr eigentümliche Optimismus in der vorgelegten Arbeit für eine *Didaktik der Moderne* bereits verworfen wurde (siehe S. 313 oben). Diese hält es hier eher mit Holtmann: „Die kognitive Lernpsychologie legt nahe, an der kognitiven Struktur der Schüler anzusetzen, d. h. auch bei ihren Interessen und Lebensbereichen, die es im Zuge emanzipatorischer Qualifizierung aus der wahrscheinlichen subjektiven Deformation in die emanzipatorische »Objektivität« mit ihren differenzierten Möglichkeiten zu heben gilt.“ (Vgl. Holtmann [1972] 1976[2]: 49) Schmiederers Konzeption empfiehlt sich einer *Didaktik der Moderne* dennoch im Hinblick auf eine im Epochenverständnis gründende, im Wissen aber um die auch dieser innewohnenden und historisch praktisch gewordenen Möglichkeit einer Verkehrung ins antiemanzipatorische Gegenteil[415] aber nur als *verantwortlich-kritisch* vorstellbare Orientie-

414 „Die Kritik des affirmativen Unterrichts und der »Bindungsdidaktik« jeglicher Art verbietet für eine kritisch-offene Konzeption der politischen Bildung die Formulierung von politischen Richtungszielen im Sinne einer »Erziehung zu …« als Unterrichtszielen.“ (Schmiederer [1975] 1980[4]: 121) – Genauso gut ließe sich diese Aussage aber selbstverständlich auch als Antizipation eines mit der ersten Ausgabe seiner Didaktik evozierten Vorwurfs des Verstoßes gegen das »Indoktrinationsverbot« des Beutelsbacher Konsenses unter dem Eindruck der sogenannten Berufsverbote interpretieren, siehe Studt in Anm. 390 oben.

415 „Eine mögliche Verengung des Horizonts droht z. B. dadurch, daß Instanzen, die schulische Organisationsstrukturen, Sozialverhalten von Lehrern u. a. untersuchen, ohne ihre Ergebnisse unmittelbar auf den fortlaufenden Unterricht in der Schule beziehen zu müssen, ihre aspektbedingten Sichtweisen unzulässig verallgemeinern. So entsteht z. B. der Eindruck, Organisationsstrukturen bestimmten allein, was im Unterricht geschieht, oder Lehrer hätten nur die Funktion, das Zusammenleben in der Klasse zu organisieren, nicht auch, die Qualifikation der Schüler im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte der Erfahrung zu verbessern. Die Bedingtheit derartiger Vereinseitigungen durch die sozialen Zwänge des Wissenschaftsbetriebes, ist im Gegensatz zum heimlichen Lehrplan der Schulen erst wenig

rung am *Alltagsbewusstsein* (siehe S. 459 ff. unten), denn es lässt sich an ihr „noch heute lernen, wie ein Unterrichtsbild mit einem Wissenskonzept und einem Schülerbild zusammenhängt. Die Kritik einer behaviouristischen Lernzielorientierung führt zu einem alternativen Schüler- und Unterrichtsbild, ein Blickwechsel von der Defizit- zur Differenzorientierung in der Wahrnehmung der Lernsubjekte. […] Der Lehrer macht sich wie ein Ethnologe oder Sozialarbeiter durch Elternbesuche, Stadtteilerkundungen, Befragungsaktionen usw. nicht nur ein Bild von den Lebenslagen seiner »bildungsfernen« Schülerinnen und Schüler, denn die Lebenswelten von akademisch sozialisierten Pädagogen und nichtgymnasialen Kindern und Jugendlichen klaffen auseinander. Besser noch: Der Pädagoge partizipiert an diesen Lebenswelten. Der didaktische Kniff besteht darin, dass die Thematisierung von Voreinstellungen und Lebenslagen *im* Unterricht als Verhandlungsprozess stattfindet und damit nicht positivierend festgeschrieben" (Grammes 2011: 41 f.) wird.[416] Der *in diesem Sinne* schülerzentrierte Unterricht ist das Ergebnis von Schmiederers „eigenartige[r] Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der politischen Bildung" (vgl. Grammes 1986: 242) in der *praktisch* die dennoch weiterhin als notwendig eingeforderte *theoretisch* begründete „politische Grundentscheidung" der Lehrkraft „zur Privatangelegenheit" (vgl. ebd.) wird, denn er besteht aus „Projektunterricht »als didaktische[m] Grundprinzip«, Fallanalyse, Konfliktanalyse, Vor-

untersucht worden. Und die verdienstvolle Entschleierung des heimlichen Lehrplans der Schulen wird zur neuen Verschleierung, wo sie die Auseinandersetzung mit dem offiziellen Lehrplan ersetzt, der in der Schule immerhin auch noch etwas bedeutet." (Klafki/Otto/Schulz 1977: 10 f.) Und auch Grammes nimmt sich in den 1980er Jahren mit seiner Dissertation zum „Ziel […], in einem Moment, in dem die Verknüpfung von Sozialisationsforschung und Fachdidaktik zum expliziten Forschungsprogramm geworden ist, das einen Vorschußkredit ähnlich der Curriculumforschung in den 70er Jahren genießt, durch eine Darstellung und Kritik der Forschungstradition aus Sicht der Fachdidaktik eine Bestandsaufnahme im Sinne eines Forschungsberichts zu leisten: Ist die Verknüpfung von Sozialisationsforschung und Fachdidaktik überhaupt ein tragfähiges Konzept zur integralen Neubegründung der Disziplin?" (Grammes 1986: 37)

416 In den Worten Ingrid Schmiederers (siehe auch Anm. 413 oben): „Schülerorientierung heißt – und das ist eine sehr komplizierte Forderung –, der Lehrer muss seine Schüler kennen, er muss wissen, in welcher Situation sie sich befinden, er muss ihre Sozialisationsumgebung kennen, er muss wissen, was sie bedrückt, was also ihre Probleme sind, und muss sie da abholen, wo sie sind. Das heißt mit ihnen zusammen einen Unterricht entwickeln, der etwas mit ihnen und ihren Problemen zu tun hat, so dass sie merken, dass ihr Leben etwas damit zu tun hat. Also konkret, ihnen beispielsweise nicht irgendwelche Institutionenkunde überstülpen, die für sie abstrakt bleiben muss." (Pohl 2009: 148)

haben und Planspiel.“ (Hedtke 2011: 183)[417] Hier zeigt sich wieder, was als Unterscheidung von »Begründungs-« und »Anwendungszusammenhang« mit Grammes als »doppelter Ort« bereits bei Giesecke (siehe S. 225 oben) – und zuvor bei Klafki (siehe S. 212 oben) – begegnete und daran anknüpfend dann (siehe S. 310 oben) als »doppelt bestimmtes didaktisches Verhältnis« einer »dialektischen Denkbewegung« bei Schmiederer bezeichnet wurde.

Betroffenheit kann die Waffe der Kritik nicht ersetzen –
und will es auch gar nicht (mehr)

Wie bereits erwähnt (siehe S. 329 oben), ist die »lebensweltliche Wende« durchaus pädagogischer Zeitgeist mit einschlägigem Niederschlag im Elend der »wirklichen Wirklichkeit«: „Die konzentrierteste Kritik naiver Erfahrungspädagogik (»Betroffenheitskult«) in der westdeutschen Politikdidaktik stammt von Ingrid Haller/Hartmut Wolf: […] Wenn die Urteile von Schülern über gesellschaftliche Sachverhalte klischeehaft sind (»eingeschränkte Thematisierungskompetenz«), dann läßt sich unter Rekurs auf eben dieses Alltagswissen nichts »aufklären«, weil die vorurteilsbehafteten Ordnungsschemata nicht durchbrochen werden.“ (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 505, Anm. 678)[418] Als Elemente solcher Klischeebildung benennen Haller &

417 Ingrid Schmiederer: „Schon am Propädeutikum [in Wilhelmshaven, S.R.] war Graf zu Solms-Rödelheim […] eine Vaterfigur. Sie waren sehr befreundet, auch über das Studium hinaus. Der Graf – und das ist für ihn prägend gewesen – hat seine Soziologie immer an Fällen aufgezogen: »Die freiwillige Feuerwehr holt eine Katze vom Blechdach« oder so. Und daran hat er seine Theorien entwickelt. […] [F]ür Rolf war das der Ansatz, wie man am besten lernt. Das hat ihn sehr geprägt.“ (Pohl 2009: 140)

418 „Worum es uns hier geht, ist die spürbar gewordene und – wie wir meinen – verallgemeinerbare Skepsis gegenüber einer Didaktik der politischen Bildung, die mit den Kategorien »Aktualität«, »Unmittelbarkeit«/»Betroffenheit« und insbesondere über die Präsentation kontroverser und konfliktträchtiger Thematiken Lernrelevanz glaubt im Blick zu haben. Folgt man den Erfahrungsberichten dieser und anderer Lehrer mit solchen Ansätzen, dann begründet sich das Unbehagen bei Lehrern wie bei Schülern aus

- dem Verdacht, Aktualität und/oder Betroffenheit – etwa durch den interessanten Fall oder die mit einem Thema spontan assoziierten Erwartungen – dienten lediglich als Aufhänger für Unterricht, bestimmten jedoch nicht dessen Verlauf und Ergebnis
- der Enttäuschung einer Erwartung, die auch vom politischen Unterricht eindeutige Antworten bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme erhofft
- der Sonderstellung des politischen Unterrichts im Fächerkanon der Schule, der ihn in der Wahrnehmung der Schüler, Eltern, aber auch der Kollegen – gerade wenn er den oben zitierten Kategorien verpflichtet ist – als unsystematisch darstellt.“ (Haller & Wolf 1979: 12 f.)

Wolf dabei Beobachtungen, die wohl auch heute *noch* – sofern sie sich auf die didaktischen Konzeptionen der 1960er und 1970er Jahre bezieht (siehe auch Anm. 305 oben)[419] – oder auch *wieder*, da die Alltagsorientierung unter dem konstruktivistischen Paradigma (siehe S. 385 ff. unten) eine als Lebensweltbezug nochmals in Sinn und Zweck verschobene Aktualität erhält, vermutlich ziemlich exakt die unterrichtliche Wirklichkeit im schulischen *Alltag*, mitunter sogar (was im Übrigen wohl auch für die vorgeschlagenen »Lösungen« bzw. »Antworten« gilt, siehe Anm. 355 oben) mit höheren didaktischen Weihen der akademischen Pädagogik (vgl. Gruschka 2011), beschreibt:

- „die Ebene mittlerer Abstraktheit und Pseudokonkretheit in der Begriffsbildung
- die additive Präsentation von widersprüchlichen, gegensätzlichen Materialien und Erfahrungen, ohne daß diese Widersprüche oder Gegensätze als solche benannt bzw. erkannt werden
- der relativ häufige Verzicht, eigene Urteile abzugeben zugunsten objektivistischer, generalisierender Aussagen (nicht: »ich sehe das so«, sondern: »man sieht das so«)
- die Isolierung gesellschaftlicher Teilwahrnehmungen bzw. »Lebensbereiche«
- die Überschätzung eigener Einflußmöglichkeiten bzw. individueller Handlungs- und Entscheidungsspielräume bei gleichzeitiger Thematisierung umfassender Abhängigkeiten (ein nahezu »modisch« gewordenes Beispiel: Privatbedürfnisse wie etwa Mode werden manipuliert, aber was ich mir kaufe, ist meine freie Entscheidung)
- eine durchgängige Gleichsetzung von Wahrnehmung und Realität (nicht: »ich/wir/man sehe/sehen/sieht das so« sondern: »das ist so«)
- das Vergessen der Entstehungsgeschichte von Erfahrungen und Meinungen

419 „Wichtig an dieser Bestandsaufnahme erscheint in unserem Zusammenhang, daß diese Phänomene in einem solchen Erklärungskontext vor allem für die Lehrergeneration einen hohen Wiedererkennungswert haben, die sich in ihrer Unterrichtspraxis an Konzepten der Konfliktdidaktik und an dem Anspruch orientiert haben, Lebensinteressen der Schüler bei der Bestimmung von Lernzielen, Lerngegenständen und Lernformen in den Mittelpunkt zu stellen.“ (Haller & Wolf 1979: 17)

– die Ontologisierung gesellschaftlicher Entwicklungen, Strukturen und Sachverhalte (»das war immer so« – »so ist eben *der* Mensch/das Zusammenleben der Menschen«).“ (Haller & Wolf 1979: 14)

Neben dem für spätere Überlegungen (siehe S. 458 ff. unten) entscheidenden Hinweis auf das grundsätzliche Infragestehen der Möglichkeiten naiver, also unvermittelter Anknüpfung an Alltagsbewusstsein durch politischen Unterricht – „An die Stelle von Erfahrungslernen tritt von frühkindlicher Sozialisation an die Vermittlung vorgefertigter Wahrnehmungsmuster, die das Individuum übernehmen muß. […] Die Klischeehaftigkeit der Urteile von Schülern über gesellschaftliche Sachverhalte und Lebenssituationen, wie sie derzeit von Lehrern immer wieder beklagt wird, ließe sich demnach durch den Rückgriff auf deren Alltagserfahrungen nicht mehr in Frage stellen, vielmehr würde diese durch einen solchen Rückgriff lediglich bestätigt und erhärtet.“ (Haller & Wolf 1979: 19 f.) – für eine *Didaktik der Moderne* zentral an dieser Intervention von Haller und Wolf ist vor allem die Einsicht, dass von *Politischer Bildung* als dezidiert *kritischer* überhaupt erst jetzt gesprochen werden kann, wo sie sich unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen zu handeln gezwungen sieht, in welchen das Bekenntnis zur Emanzipation nicht mehr durchaus *auch* im Rahmen eines opportunistischen Anpassungsideals wie zur Zeit der »didaktischen Wende« liegt.[420] Insofern

420 „Solche Anregungen erscheinen angesichts der derzeitigen Schul- und Lernorganisation […] illusionär […]. Eine Voraussetzung für das Gelingen solcher Versuche scheint u. E., daß gegenwärtige politische und kulturelle Öffentlichkeit und damit auch die Schule Abschied nehmen vom ausschließlichen Insistieren auf der Sicherung des Status quo, indem z. B. aus der Differenz zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungswirklichkeit sich konkrete Utopien entwickeln […]. Unter einer historischen Perspektive betrachtet, scheint das der Ort zu sein, an dem eine Didaktik der politischen Bildung wie sie Ende der 60er Jahre entstand, nach wie vor ihre gesellschaftliche Funktion gewinnen könnte. […] Politische Bildung schien in dieser Zeit ihre Aufgabe dann zu erfüllen, wenn sie den Willen und die Bereitschaft, solche Veränderungen mitzutragen und mitzugestalten, förderte. […] Mit Jugendarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, aber auch der teilweisen Kriminalisierung von Bürgerinitiativen – um nur einige Phänomene für den Zerfall dieser optimistischen Aufbruchsstimmung [sic] Ende der 60er Jahre zu nennen – gerät politischer Unterricht mehr und mehr in eine Situation, in der Erziehung zur Konfliktfähigkeit nicht mehr naiv in eins fällt mit gesellschaftlich nicht nur erwünschten, sondern auch praktizierten Normen. Die neuerdings so nachdrücklich akzentuierte Festlegung des politischen Unterrichts auf die Kompromißfähigkeit als Primärqualifikation des jungen Staatsbürgers mag eine bezogen auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland unter Umständen von der Theorie der politischen Bildung nicht hinreichend betrachtete politische Tugend gewesen sein. Es

ist eine *Kritische Politische Bildung* heute eben auch *kein* »tautologischer Monopolisierungsversuch« (vgl. Sander 2013: 243).[421]

Ähnlich wie Serge Moscovici ([1981] 1984) Anfang der 1980er Jahre in der Unterscheidung des »mosaischen« vom – bisher vor allem in der Menschheits- als Gewaltgeschichte in Erscheinung getretenen – »totemistischen« Führer mit Freud zum – am Ende allerdings doch gewiss nicht „so einfachen" (vgl. Rößler 2010: 64-70) – Schluss kommt: „Die Lektion der Massenpsychologie ist ganz einfach. Was revolutioniert die Macht im Zeitalter der Massen? Wider aller Erwartung sind es die Führer, die als eine Lösung auf das psychische Elend der Massen erscheinen" (vgl. Moscovici [1981] 1984: 482), erweist sich auch für Haller und Wolf „als zentrale Erziehungsaufgabe der Schule der Versuch, in einer Art nachgeholter Primärsozialisation Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr dadurch zu fördern, daß insbesondere im politischen Unterricht Fixierung an Autorität in einem Aufklärungsprozeß durchschaubar und damit einer distanzierten Bearbeitung zugänglich gemacht wird, sondern wohl auch unter Präsentation der personalen Autorität des Lehrers eine stabile Beziehung aufgebaut wird, die den Auseinandersetzungsprozeß mit der Um-Welt erst einleitet." (Haller & Wolf 1979: 18)[422] Mit dieser überraschenden Volte versuchen sie – in durchaus

---

sei jedoch die Frage erlaubt, wo sich Schüler bei den gegenwärtig zustandekommenden Kompromissen zu Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung und Preisstabilität mit ihren konkreten Lebensinteressen wiederfinden, worin für sie »der Kompromiß der anderen Seite« besteht, der ihnen die Anerkennung dieser Kompromisse anders honoriert denn als Anpassung und als die Fähigkeit, im Konkurrenzkampf um Bildungs- und berufliche Chancen sich durchzusetzen?" (Haller & Wolf 1979: 21 f.)

421 Ganz ähnlich markiert auch Gunter Otto (siehe S. 257 ff. oben) den Unterschied zwischen einem trivialen und einem inhaltlich bestimmten Begriff des »Kritischen«: „Dialektisch ist der Situations- und Lerngruppenorientierung des unterrichtlichen Handelns die Distanzierung von gesellschaftlich bedingten Zwängen, von sozialem Druck und situativer Verengung zuzuordnen. […] Dieser Akt kritischer Distanzierung ist Aufgabe *jeglicher* wissenschaftlicher Arbeit. […] Kritische wird Didaktik also erst, wenn dem Begriffspaar von Kompatibilität und Adaptierbarkeit der Curricula das Gegenüber von Fremdbestimmtheit und Selbstbestimmung der Lernenden zugeordnet wird, wenn gesellschaftliche Bedingtheit *und* individuelle oder gruppenspezifische Intention im Interesse der Lernenden unterrichtlich thematisiert werden." (Otto 1977: 64)

422 Man denke hier etwa auch jene Strategien, die Paul Willis Politisch Bildenden in »der Praxis« am Ende seiner klassischen Studie *Learning to Labour* empfiehlt:

– „Erkenne die kulturelle Ebene in ihrer relativen Einheitlichkeit, statt dich von ihren augenfälligsten und äußerlichsten, möglicherweise persönlich beleidigenden Elementen entfremden zu lassen.

- Erkenne die möglichen oder unterschwelligen Bedeutungen hinter Einstellungen und Verhaltensweisen, die für sich allein genommen strikt zu verurteilen wären.
- Versuche zu verstehen, welche reproduktiven Funktionen die kulturelle Ebene zu erfüllen vermag, statt naiv von der Gleichwertigkeit oder Überlegenheit der kulturellen Formen gegenüber den dominanten Formen auszugehen.
- Lerne von den kulturellen Formen und versuche, zwischen ihren Durchdringungen und Beschränkungen zu unterscheiden – besonders im Blick auf Einflüsse der herrschenden Ideologie. Untersuche, wie Durchdringungen zur systematischen Analyse der Gesellschaft erweitert werden könnten.
- Handle so, dass die kulturellen Prozesse aufgedeckt, nicht mystifiziert oder verstärkt werden.
- Erkenne die strukturellen Grenzen des Kulturellen und organisiere, wenn Veränderung gewünscht ist, politisches Handeln sowohl stellvertretend als auch unter denjenigen, für die du eintrittst. […]
- Nimm eine kulturelle Perspektive ein, um mögliche »Problemfälle« auszumachen – wer ist von den kulturellen Kategorien isoliert, wer geht von der einen in die andere über?
- Ermutige Jugendliche aus der Arbeiterschicht, in die Schule wiedereinzutreten, für die die »kulturellen [sic] Feierlichkeit« vorüber ist und nun in der Klemme sitzen. Arbeite daran, dass diese Kategorie von Jugendlichen mehr Beihilfen bekommt.
- Erkenne, dass solche Vorschläge nur in Einzelfällen eine Verbesserung bedeuten und das die Chancen im Ökonomischen heute einem Nullsummenspiel gleichen. Wenn einige Arbeiterjugendliche bestehende Chancen nutzen können, verlieren andere sie. Was die Ausgeschlossenen und Unzufriedenen betrifft, so erkenne die Logik ihrer kulturellen Form nicht als Mystifikation und Illusion, sondern als Aufrichtigkeit und Illusionslosigkeit. Insbesondere:
  - erkenne die strikte Sinnlosigkeit und das Durcheinander in der gegenwärtigen Verbreitung wertloser Qualifikationen;
  - erkenne die innere Langeweile und Sinnlosigkeit der meisten unqualifizierten und halbqualifizierten Arbeiten;
  - erkenne den Widerspruch zwischen einer meritokratischen Gesellschaft und einem Bildungssystem, wo die Mehrzahl verlieren muss, wo aber von allen verlangt wird, an die gleiche Ideologie zu glauben;
  - erkenne die Möglichkeit der Arbeitslosigkeit sowohl als erzwungene wie als gewählte Alternative zu den gebotenen realen Chancen und zu dem, was Arbeiten wirklich bedeutet – mit oder ohne die kulturelle Ebene;
  - nutze häufiger kollektive Praktiken, Gruppendiskussionen und Projekte, um diese kulturelle Landkarte der Arbeit aufzuzeigen und zu untersuchen. Die Gruppenlogik, die allen kulturellen Formen zueigen ist, kann auch für die Praxis der Berufsberatung relevant sein.
- Sei sensibel für die doppelte Kodierung von Klassen- und Institutionellen Bedeutungen, so dass Antworten und Mitteilungen im Unterricht nicht als Beleidigungen der sozialen Klasse und Identität missverstanden werden.

- Erkenne die Grenzen, die die strukturellen Faktoren und das herrschende Unterrichtsparadigma der pädagogischen Initiative und dem Lehrstil setzen. Versuche das Ausmaß des unvermeidlichen Zirkelschlusses einzudämmen, der sich in den sozialen Beziehungen nach der *Abgrenzung* entwickelt. […] Ein völliger Rückzug vor Konflikten und dem traditionellen Paradigma wird zum Beispiel von den *lads* ihrem eigenen kulturellen Verständnis nach als eine einfache Niederlage und Erniedrigung des »Feindes« aufgefasst […]. Ein solcher Rückzug lässt sich sogar als Ablehnung einer komplexen, widersprüchlichen Verantwortung verstehen.
- Richte, wenn möglich, kleine Klassen ein (was natürlich einen Kampf um zusätzliche Mittel impliziert – und dies ist kein Argument für die Entschulung) und nutze Gruppendiskussionen und Techniken der kollektiven Arbeit. Diese Techniken stehen in einem Spannungsverhältnis zum konventionellen individualistischen Unterrichtsparadigma, aber wenigstens zielen sie auf eine organisatorische Einheit, die homolog zu den erforschenden kollektiven Prozessen und Formen sein könnte.
- Verwende gelegentlich kulturelle Formen, wichtige Übergänge und soziale Einstellungen als »Text«-Grundlage fürs Arbeiten in der Klasse. Versuche, wirkliche Fähigkeiten und eine Disziplin bei einer Art gesellschaftlicher Selbstanalyse zu fördern. Dies ist keine vereinfachte »Zweckdienlichkeit« im bisherigen Sinn, denn dabei wird weder eine Gleichwertigkeit zwischen kulturellen Formen unterstellt, noch werden alle Aspekte der kulturellen Aktivität unkritisch akzeptiert. Vielmehr wird zwischen Durchdringungen und Beschränkungen unterschieden, und beide werden im Verhältnis zur herrschenden Kultur und Ideologie untersucht. Im Mittelpunkt müsste sozusagen ein Versagen stehen: wie die Arbeiterklasse ihre eigene Unterwerfung reproduziert und zur sozialen Reproduktion beiträgt. Spezifische Themen (insbesondere für Gruppen weißer männlicher Jugendlicher, obwohl sie bei Mädchen und ethnischen Gruppen zweifellos ähnlich sein müssten) wären:
  - was die Gegenschulkultur über Qualifikationen, die Bedeutung der Arbeit, das Wesen und die Rolle der Arbeitskraft in der modernen Gesellschaft sagt oder unterstellt;
  - wie die Teilung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit auf kultureller Ebene entsteht, und um welchen Preis;
  - warum körperliche Arbeit mit Männlichkeit und geistige Arbeit mit Weiblichkeit assoziiert wird;
  - was die Kosten und Ablenkungen des Sexismus sind;
  - was Schlägerei, Diebstahl und Einschüchterung bedeuten und was dabei zum Ausdruck kommt;
  - was das Wesen von Freundschaft oder informeller Vereinigung ist; was die Stärken und Schwächen informell kultureller Aktivitäten und Reaktionen sind;
  - welche anderen Arten von Freundschaft möglich sein könnten;
  - wie das Kulturelle formelle Botschaften entschlüsselt, wie es offizielle und ideologische Botschaften akzeptiert, und wie es diese zurückverweist; ob es auf Rationalität oder Irrationalität gegründet ist;

anklingender Verzweiflung – gewissermaßen eben *nicht* „von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“ (Adorno [1944] 2002[4] [1951]: 94), worin Adorno eine „fast unlösbare Aufgabe“ (ebd.) gesehen hat, eben *nicht* zu *resignieren*: „Eine didaktische Konzeption, die diesen theoretischen Ansatz Leithäusers[423] berücksichtigt, müßte davon ausgehen, daß Familie wie Schule ihre Rolle als entscheidende Sozialisationsinstanzen bezogen auf die Herausbildung von Bewußtseinsstrukturen der Heranwachsenden verloren haben. Eine erste Schlußfolgerung daraus, die nicht in Resignation einmündet, könnten Versuche sein, im Unterricht nicht auf Erfahrungen von Schülern zurückzugreifen, sondern in einem im Vorschulalter einsetzenden Prozeß Situationen zu schaffen, die es Kindern allererst ermöglichen, Erfahrungen machen zu lernen.“ (Haller &

– was die realen Ergebnisse und Resultate der Akkumulation von Entscheidungen sind, die auf informellen Kulturen beruhen.“ (Willis [1977] 2013: 291 f., 293 f., 297-299; siehe S. 353 unten)

423 „Leithäuser [(1976), S.R.] versteht unter Alltagsbewußtsein die Art und Weise, in der das Individuum Umwelt wahrnimmt und die Generalisierbarkeit der Wahrnehmungen in der Kommunikation mit anderen sich bestätigen kann. Die Entstehung dieses Alltagsbewußtseins gilt ihm als wesentlichstes Ergebnis des Sozialisationsprozesses. In einem traditionellen Lebenszusammenhang entstehen Bewußtseinsinhalte und -strukturen in Auseinandersetzung des Individuums mit der gesellschaftlich geprägten Objektwelt. Bedürfnisbefriedigung und die Erschließung des Gebrauchswerts der Objekte gelten als Movens für diese Auseinandersetzung. Bewußtseinsinhalte könnten auf diese Weise auch in ihren gesellschaftlich normierten Strukturen alltagspraktisch erfahren und verifiziert werden. Nur unter solchen Voraussetzungen zustandegekommenen Bewußtseinsinhalte – das wäre unsere Schlußfolgerung – sind in in einem Lernprozeß, der individuelle Erfahrungen zum Ausgangspunkt nimmt, im Sinne eines Konzepts des learning by discovery überprüfbar und zu erweitern. […] Folgt man Leithäuser, dann hat sich jedoch – in der zunehmenden Ausweitung der Medien- und Bewußtseinsindustrie faßbar – die traditionelle Form der Entstehung von Alltagsbewußtsein grundlegend geändert. An die Stelle von Erfahrungslernen tritt von frühkindlicher Sozialisation an die Vermittlung vorgefertigter Wahrnehmungsmuster, die das Individuum übernehmen muß. Was auf diese Weise abgeblockt wird, ist die konfliktreiche Auseinandersetzung, in der das Kind über seine Bezugspersonen auf gesellschaftlich legitimierte Wahrnehmungsstrukturen festgelegt wird, die auf diese Weise zwar auch internalisiert werden. Aber dieser Aneignungsprozeß hinterläßt wenn auch als Bedrohung erfahrene Spuren in der Erinnerung. Demgegenüber reduzieren sich Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen gegenwärtig zunehmend auf Entscheidungen über die Wahl zwischen Fernsehprogrammen, modischen Accessoires oder Spielzeugartikeln. Von der ursprünglichen Funktion des erfahrungsgebundenen Lernens bleibt nach Leithäuser nicht viel mehr übrig als eine individuelle Pseudofreiheit suggerierende Konditionierung für »individuelle« Selektion vorfabrizierter Bewußtseinsinhalte und Konsumgüter.“ (Haller & Wolf 1979: 19 f.)

Wolf 1979: 20 f.) Im deutlichen Kontrast dieser merkwürdig anmutenden *Bescheidenheit*[424] einer *ambitionierten* Politischen Bildung zur damit in ihren konkreten Möglichkeitsbedingungen realistisch plötzlich in messianische Ferne verwiesene Hoffnung auf die unmittelbar politisch-praktische Wirksamkeit von »Aufklärung«, die sich 1965 bei Marcuse noch finden lässt, zeigt sich eindrucksvoll, welche Spuren die Zumutungen dieses Jahrzehnts des langen Nachhallens der späten 1960er Jahre hinterlassen haben, heißt es dort doch noch selbstsicher: „Wo der Geist zum Subjekt-Objekt der Politik und ihrer Praktiken gemacht worden ist, ist geistige Autonomie, die Anstrengung des reinen Denkens, eine Sache *politischer Erziehung* (oder vielmehr: Gegenerziehung) geworden. Das bedeutet, daß vormals neutrale, wertfreie, formale Momente des Lernens und Lehrens jetzt auf eigenem Boden und aus eigenem Recht politisch werden: zu lernen, die Tatsachen, die ganze Wahrheit zu kennen und zu begreifen, bedeutet in jeder Beziehung radikale Kritik, intellektuellen Umsturz." (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 123)

Im *eigenen* Bewusstsein der bleibenden demokratietheoretischen Herausforderung, die in der Unterstellung eines *falschen* Bewusstseins bei anderen liegt – von Begehrlichkeiten jeglicher »therapeutischen« Überforderung des *pädagogischen* zumal als *politischem* Verhältnis ganz abgesehen –, kann eine *Didaktik der Moderne* solche Erwägungen aufgreifen, ohne »Überwältigung« zu sein, sofern sie dies eben im Sinne der dialektischen Denkbewegung Schmiederers (siehe S. 310 oben) als *ein* Element von Verantwortung in einer *doppelt* durch die *gleichzeitige* Anerkennung des Eigensinns der Lernenden bestimmten didaktischen Konzeption kontextualisiert – und dieser Grundwiderspruch ist letztlich der für das pädagogische Verhältnis ohnehin konstitutive einer »Erziehung zur Mündigkeit«, selbst noch als »Steuerung zur Selbstlenkung«, wie es Schulz im »Hamburger Modell« (siehe S. 257 ff. oben) formuliert: „Wissenschaftsorientierte Alltagspraxis und auf Alltagspraxis bezogene Wissenschaftspraxis gelten […] einem Unterricht, der Sachbildung, Affektbildung, Sozialbildung nicht nur mit der Intention der Förderung von Kompetenz für angepaßtes Handeln in der gegenwärtigen Situation zu akzeptieren vermag, sondern dieses Ziel nur verfolgt, wenn

424 Wie sie ähnlich auch in Schulz' lehrtheoretischer Didaktik anklingt: „Und wenn mit Hilfe der Unterrichtenden die unkritische Verinnerlichung bestehender Zustände relativiert wird und die Befähigung zur Frage an die Verhältnisse, zum Durchspielen alternativer Antworten gegeben ist und erhalten bleibt, dann macht das und nur das meiner Ansicht nach die *emanzipatorische Relevanz* von Unterricht aus." (Schulz [1980 (1997)] 2011[13]: 39)

dadurch auch die Förderung von Autonomie möglich ist, und die Förderung von Solidarität mit denen, denen Autonomie und damit volle Menschlichkeit versagt wird." (Schulz 1977: 94)

Die Krise(n) der 1980er Jahre

Eröffnet hingegen wird die bundesdeutsche Dekade der 1980er stilecht mit dem Anschlag aufs Oktoberfest, aller Wahrscheinlichkeit nach verübt durch den in der Bundesrepublik auch bei aller RAF-Hysterie der 1970er Jahre nie wirklich verschwundenen Rechtsterrorismus. Das wesentliche Resultat der mit der Kanzlerschaft Helmut Kohls verbundenen »geistig-moralischen Wende« ist erinnerungspolitisch die Repatriierung der nationalsozialistischen Verbrechen in einer atemraubenden Volte: »Auschwitz bleibt deutsch« – „Horkheimer diagnostizierte 1960 das »kleinlaut und formell gewordene Schuldgetue«, welches nur die Funktion habe, sich »zum rechten Patriotismus wieder das gute Gewissen zu machen«. Nach den tapsigen Auftritten des Kanzlers in Israel, in Bitburg und Bergen-Belsen hat sich kleinlaute Verdrücktheit in die stolze und vollmundig selbst von Helmut Kohl verkündete Einmaligkeit der deutschen Verbrechen verwandelt. Vor der als Historikerstreit bekannt gewordenen Ausrede, der Massenmord sei eine Doublette gewesen, rangiert nun die Verteidigung des Urheberrechts, der Anspruch auf Originalität: Auschwitz bleibt deutsch. Als Verbrechen zwar, aber doch auch als unvergleichliche Spitzenleistung." (Geisel [1988] 2015: 35) Auch schon zuvor war „[f]ür Deutschland […] Auschwitz nach dem Zweiten Weltkrieg ein ziemlich brauchbares Symbol, denn es reduzierte das tatsächliche Ausmaß der begangenen Verbrechen beträchtlich. Die Gleichsetzung von Auschwitz mit dem Holocaust machte zudem die groteske Behauptung plausibel, wonach die Deutschen nichts vom Massenmord an den europäischen Juden gewusst hätten, während er stattfand. Es ist durchaus möglich, dass viele Deutsche nicht wussten, was in Auschwitz genau geschah. Es ist dagegen unmöglich, dass viele Deutsche gar nichts vom Massenmord an den Juden wussten." (Snyder 2015: 227) Nun wird die verstörende Entlastungsfunktion der gründlich »deutschen« »Aufarbeitung« der Vergangenheit aber auch aggressive Staatsraison. Dabei verdeckt, wie Volkhard Knigge unter Bezugnahme auf Hannah Arendt bemerkt, „[i]n besonderer Weise […] die Rhetorik der Erinnerung die Frage danach, ob nicht zumindest in Hinsicht auf das historische Lernen und in Hinsicht auf die Folgen für die Bildung von Geschichtsbewusstsein – kurz: in geschichtsdidaktischer Perspektive – zwischen Geschichte und einer Geschichte, die nicht hätte passieren dürfen,

zwischen Geschichte und menschenfeindlicher, unannehmbarer, im nicht-religiösen, nicht-metaphysisch-geschichtsteleologischen Sinne heilloser Geschichte unterschieden werden muss. Und sei es nur, weil sich mit letzterer ein Identifikations- und Tradierungsverbot verbindet sowie eine besondere kognitiv-affektive Wucht, die ebenso aufrütteln wie erschrecken und beängstigen kann; jedenfalls dann, wenn Geschichte nicht nur als narrative Konstruktion ohne Wirklichkeitsbezug verstanden wird." (Knigge 2016: 3)

Im Grunde lässt sich das politische – wie fachdidaktische – Elend der 1980er Jahre nicht anders erzählen als polemisch. Angesichts der gemeinsamen Kranzniederlegung von Helmut Kohl und Ronald Reagan auf der »Kriegsgräberstätte« in Bitburg am 5. Mai 1985 erinnert Wolfgang Pohrt daran, dass die Floskel der »Befreiung vom Faschismus«[425] in der Regel vergessen macht, dass diese notwendig auch eine von Faschisten sein muss – und diese waren (und zwar im entschiedenen und entscheidenden Unterschied zum vereinzelten Widerstand[426]) nun einmal vor allem auch eines: »Deutsche«.[427]

425 Die mit einer anderen korrespondiert: „Sowohl das Scheitern der Weimarer Republik als auch die bisherige Stabilität der bundesrepublikanischen Ordnung ist mit handelsüblichen Floskeln wie der, wonach eine »Demokratie Demokraten brauche« kaum zu erklären." (Salomon 2013: 110) – Denn: „Demokraten fallen nicht vom Himmel" (Theodor Eschenbach, zit. nach Juchler [Mittwoch, 25. April 2012] 2012: 13) …

426 „Für einzelne Personen und Gruppen nominell deutscher Nationalität, die teilweise heroische Aktionen gemacht haben, heißt das: sie haben auf eigene Rechnung und auf eigenes Risiko gekämpft. Der Ruhm, den sie sich dabei erworben haben mögen, gehört ihnen allein, sie brauchen ihn mit niemand teilen, von dem sie damals nicht unterstützt worden sind. Damals fanden sie in der deutschen Bevölkerung weder Resonanz noch Unterstützung. Also soll man sie heute nicht zum Aufpolieren des Deutschlandbildes verwenden, und sie selbst sollen der Versuchung widerstehen, sich dazu verwenden zu lassen, auch wenn es angenehmer ist, statt allein in Gesellschaft zu feiern." (Pohrt [1986] 2010: 241)

427 „Gleichsam gesamtdeutsch und überparteilich hatte sich die lügnerische Sprachregelung [selbst übrigens eine genuine NS-Vokabel, S.R.] durchgesetzt, mit Helmut Kohl oder Jochen Vogel die Deutschen als »unser Volk« zu titulieren und dieses als »Opfer der NS-Gewaltherrschaft« zu bezeichnen oder im DKP/DDR-Jargon von der »Befreiung auch unseres Volkes von Faschismus und Krieg« zu schwadronieren, als wären Faschismus und Krieg mystische immaterielle Gewalten, als gäbe es Faschismus ohne Faschisten und Krieg ohne Krieger, als wäre Befreiung von Faschismus und Krieg nicht eine Befreiung von Faschisten und Kriegern und als wären schließlich die Deutschen nicht selber, in eigener Person, die Faschisten und Krieger gewesen, von denen sie damals angeblich befreit worden sind. Gesamtdeutsch und überparteilich wurde zwar seltener ausdrücklich, dafür aber stets durch die Wahl der Sprachregelung geleugnet, daß die Deutschen nicht für die Befreiung vom Faschismus gekämpft haben, sondern für dessen Sieg, der gleichzeitig ihr

So stellt sich auch die Rede vom »anderen Deutschland« letztlich in die „Tradition der Illusionen, welche die Deutschen sich über sich machen müssen, um sich für Deutschland begeistern zu können […].“ (Pohrt [1986] 2010: 234)[428] Die durch die Neuen Sozialen Bewegungen hoffähig gewordene – und unterm Verdikt des Beutelsbacher Konsenses fachdidaktisch sanktionierte – selbstmitleidige »Betroffenheit« (siehe S. 333 ff. oben) einer Politik wie Politischen Bildung »der ersten Person« äußert sich in schamloser Inflationierung des Gewaltbegriffs[429] und von NS-Vergleichen, die spiegelbildlich zur staatsoffiziellen Erinnerungskultur sich der eigenen, zunehmend abstrakter werdenden Verantwortung in der »Tätergesellschaft« entziehen, indem sie sich sozialpsychologisch ähnlich macht: „Die verständliche Tendenz, Analogien zu ziehen, folgt einem einfachen logischen Lehrsatz: Man kann immer nur schon Gleiches vergleichen. Dadurch wurde die Massenvernichtung verständlich – und schließlich verziehen.“ (Geisel [ca. 1980] 2015: 216) Gerade der Friedensbewegung gelingt es mit Hilfe solcher Analogiebildung zur in »Deutschland« immer verdächtigen Massenbewegung zu werden (die gleichwohl – und wie immer – am Ende doch nur die Angelegenheit engagierter Minderheiten ist, aber dennoch die Debatten be-

---

Sieg gewesen wäre, und daß die gewaltigste militärische Streitmacht der Geschichte erforderlich war, um den Deutschen unter Anwendung unmittelbaren Zwangs den Spaß an der Ausübung jener NS-Gewaltherrschaft auszutreiben, von welcher der Allmächtige selber sie nicht hätte befreien können, weil sie ihnen mit Gewalt entrissen werden mußte.“ (Pohrt [1986] 2010: 238)

428 „Ich behaupte ferner, daß nicht nur das Wort vom »anderen Deutschland« das völkische Denkschema tradiert, sondern daß die unter diesem Begriff befaßten – also das, was man so als antifaschistischen Widerstand bezeichnet – mehr für die schlechte Kontinuität der deutschen Geschichte geleistet haben als die wenigen unbelehrbaren Nazis. Ich behaupte, daß gerade jene Leute aus der bekennenden Kirche oder aus der Sozialdemokratie, die von den Nazis schikaniert worden sind, jene Denkmuster haben konservieren können, die allgemein verbreitet und akzeptiert sein müssen, damit die Nazis Erfolg haben können. Eben der Umstand, daß sie nicht durch Kollaboration mit den Nazis kompromittiert waren, hat es ihnen ermöglicht, wichtige Punkte der Übereinstimmung mit der Nazi-Ideologie zu ignorieren und solche Denkgewohnheiten später zu rehabilitieren.“ (Pohrt [1986] 2010: 234)

429 „Die Probleme des Innenministers, der bereits eine Sitzblockade als Manifestation von Gewalt eingestuft sehen möchte, zeigen sich deshalb spiegelverkehrt bei seinen politischen Gegnern, die ihrerseits bereits einen frivolen Blick gern als »Gewalt gegen Frauen« und das Rauchen als vorsätzliche Körperverletzung verurteilen. Weil die unausgesetzte Verleugnung wirklicher Gewalt jeden Begriff von ihr auflöst, ist das Wort am Ende ein Etikett, mit welchem mißliebige Lebensäußerungen jedweder Art stigmatisiert werden.“ (Pohrt [1986b] 2010: 268)

stimmt): „[M]an bejammert das Land als designierten atomaren Schießplatz der Supermächte und macht gleichzeitig die Grenzen für Ausländer dicht, wie wenn der Untergang ein Vergnügen sei, das man nicht mit anderen teilen wolle." (Pohrt [1983] 2010: 129)[430] Anders ausgedrückt sind es gute Zeiten für Kritiker, Wolfgang Pohrt kommt kaum damit hinterher und ächzt: „Wenn die Atombomben gezündet werden, sind wir tot. Mit den Gegnern der Nachrüstung und der Neutronenbombe aber müssen wir leben. Wenn die Bombe gefallen ist, leidet niemand mehr. Wir leiden – im Atomzeitalter eilen die Kriegsfolgen dem Krieg voraus – an ihren vorweggenommenen politischen Folgeschäden. […] Man hat eine Friedensbewegung machen wollen, und es wurde eine deutschnationale Erweckungsbewegung daraus." (Pohrt [1981] 2010: 76)[431]

Auch in der Politischen Bildung kündigt sich eine bleierne Zeit der geschlagenen Schlachten und begrabenen Hoffnungen in Verbindung mit Hilligens

430 „Zwei Jahre lang, seit dem Hamburger Evangelischen Kirchentag 1981, hatten die Begeisterungsfähigen unter den Bundesdeutschen sich selber aus der Perspektive Pietät übender Grabredner betrachtet. Volk und Nation schwollen dabei zu erhabener Größe an, denn der atomare Vernichtungsschlag, der vor allen anderen die Landsleute treffen würde, maß ihnen durch die Bevorzugung jene herausragende Bedeutung unter den Nationen bei, die sie im Leben vergeblich gesucht hatten und die sie im Moment des Verschwindens nun endlich finden würden. Weit entfernt davon, den befürchteten Untergang nur verhindern zu wollen, waren die Aktionen der Friedensbewegung vielmehr grandiose Bestattungsproben und ein Versuch, noch zu Lebzeiten die Leiche fürs Mausoleum zu präparieren. Gehäuft auftretende Gedenktage, Gedenkjahre und Gedenkfeiern, die nach einem Wort von Harry Pross stets Menschen versammeln, die ihrem eigenen Tod entgegenleben, ergänzten das Erscheinungsbild einer Gesellschaft, in welcher die Angst vor dem Untergang eine unvermeidliche Nebenwirkung der Sehnsucht war, dem pompösen eigenen Begräbnis beizuwohnen, weshalb man mittels gleichsam vorwegnehmender Denkmalspflege dazu schritt, sich selber zum tragisch gescheiterten Friedensmahner zu stilisieren. Das Fehlen einer Nachwelt war bedauerlich, aber der Preis gesicherter Unübertrefflichkeit und ein weiterer Grund, den Verblichenen zeitenvertauscht vor seinem Tod zu betrauern." (Pohrt [1986c] 2010: 287)

431 Auch bei Sander raunt es Anfang der 1990er Jahre noch: „In einer historischen Situation, in der das Überleben der Gattung von der Vernünftigkeit politischer Entscheidungen abhängt, wird – unter der Maßgabe, daß diese Entscheidungen demokratisch getroffen werden sollen –, die Notwendigkeit einer möglichst gut fundierten politischen Bildung für möglichst viele Menschen evident." (Sander [1991] 1992[2]: 28) Wer sich von ungebrochenen Kontinuitäten dieses »deutschen« Diskurses überzeugen möchte, schalte einfach einmal das TV mit dem »Nachrichten«-Sender *N24* ein, wo in Endlosschleife unzählige Varianten von Weltuntergängen zelebriert werden.

»Schlüsselproblem« (siehe Anm. 287 oben) der »ökologischen« und »Friedensbewegung« rasch an: „Einen letzten Höhepunkt erlebten die parteipolitischen Kontroversen um die politische Bildung zwischen 1980 und 1983, als sich CDU- bzw. CSU-regierte Bundesländer auf der einen Seite und SPD-regierte Bundesländer auf der anderen Seite vor dem Hintergrund des in den NATO-Doppelbeschluss mündenden Streits um eine Nachrüstung mit atomar bestückten Mittelstreckenraketen auf keine gemeinsame Empfehlung zum Thema »Friedenserziehung« verständigen konnten. So gaben christ- und sozialdemokratisch regierte Länder schließlich unterschiedliche Empfehlungen heraus, worin sich die für die Polarisierung typische Unfähigkeit, zu produktiven Konfliktlösungen zu kommen, ein letztes Mal manifestierte." (Mambour 2014: 97) Einmal davon abgesehen, dass das »Erleben« von »Höhepunkten« vermutlich nur natürlichen Personen vorbehalten ist, beeindruckt auch hier wieder das über die mit ihr gegebene Information selbst hinaus Unpolitische der Darstellung – wer eine »gemeinsame Empfehlung« anstelle des konstitutiven Streits um die rechte Auffassung darüber, was überhaupt der Fall ist, zum Sinn des Bildungsföderalismus erklärt, verlangt auch von der Redefreiheit nur verantwortlichen Gebrauch zu machen. Was sich aber zweifellos abzeichnet, sind Ermüdungserscheinungen in den gesellschaftlichen Rückzugsgefechten. So resümiert Antonius Holtmann nach der Einstellung des Projektstudiums zur einphasigen Lehrerbildung (siehe S. 291 oben): „*Was geleistet werden könnte: viel.* […] *Was geleistet werden kann: wenig.* Lehrerbildung läßt in der ersten Phase Politikdidaktik nur ganz mager zu; und in der zweiten Phase komme man den Referendaren nicht mit Unterrichtsforschung: die wollen lernen, wie man 45 Minuten durchsteht. […] So sehen dann auch unsere Angebote an die Schule aus: theoretische Entwürfe, Ansprüche und Wünsche, auch Unterrichtsbeispiele und Lehrbücher, in denen mehr oder weniger unsere Theorie steckt. Theoretiker sind wir notgedrungen, auch wenn die meisten von uns Schullehrer waren oder doch in Schulen hineinkommen (Betreuung der Praktika), und Theorien liefern wir im persönlichen Zuschnitt. »Didaktische Konzeptionen« benennt *Walter Gagel* folgerichtig nach den Namen ihrer Autoren: *Fischer* und *Giesecke, Hilligen* und *Sutor, Roloff* und *Schmiederer.* Ich nenne noch *Christian*, den *Gagel* übergeht, und meine Studenten nennen mich. […] Die Schule geht entsprechend mit uns um: Studenten und Referendare lesen einiges von uns, Lehrer mit 23 bis 28 Wochenstunden nur noch wenig – eine Zeitschrift allenfalls, Fachdidaktiken kaum. Didaktik und Methodik gewinnt jeder für sich aus seinen alltäglichen Unterrichtserfahrungen." (Holtmann 1982: 155)

Bereits in den 1950er Jahren wurde nach Schmiederer, der 1979 verstarb, „die mangelnde Artikulation gesellschaftlicher Gegenmodelle und die fehlende Austragung der sozialen Widersprüche in offenen Auseinandersetzungen als Konfliktlosigkeit gedeutet und als das »Ende der Ideologien« gefeiert. […] Wie im politischen Bewußtsein eines Großteils der Bevölkerung, so führten auch in der Politischen Bildung (bzw. in der Schule insgesamt) die […] ideologischen Dominanten bundesrepublikanischer Politik – Antikommunismus, Wirtschaftswunder und »Entideologisierung« – zu der Vorstellung, die Aufgabe der Zukunft bestünde lediglich darin, den bestehenden Zustand fortzuschreiben und das wirtschaftliche Wachstum vor Störungen zu schützen." (Schmiederer [1972] 1974[2]: 52) Unter grundlegend gesellschaftlich gewandelten Bedingungen der bundesdeutschen Entwicklung in den 1980er Jahren, die Erschütterung durch die Wirtschaftskrise – die sicher nicht eine »Wende« bei Schmiederer erklärt (vgl. Studt 2016: 90 f.), wohl aber in der Mehrheitsgesellschaft wirklich eine perfide „politische Verarbeitung der Endlichkeit der Welt" (Gagel [1994] 1995[2]: 236), die nämlich in der offenen Konkurrenz um Lebensqualität und Privilegien relativ schnell Schluss macht mit »internationaler Solidarität« – und der relative, nur noch innenpolitisch zur endgültigen »Bewältigung« der »Politisierungen« der späten 1960er und 1970er Jahre funktionale und daher rhetorische Antikommunismus, erfährt dabei die »Entideologisierung« ihre die postfordistische Zukunft schon aufblitzen lassende Wiederkehr gleichsam als Farce *en miniature*.[432] So enträt auch im von vornherein schon kleinen akademischen Fach die bei Holtmann gewissermaßen bereits angelegte, aber dort noch unter das Mündigkeits- beziehungsweise gesellschafts- und erkenntnistheoretisch substanziierte Emanzipations- und Demokratisierungsparadigma gestellte *Methodenorientierung* (siehe S. 292 ff. oben) in der sogenannten Janssen-Debatte der *Politik unterrichten* (vgl. Hedtke, sowi-online-Reader »Methodenorientierung«) zur bloßen *Unterrichtsmethode*[433] als Selbstbeschäftigung einer *Methodenorientierte*[n] *Politikdidaktik als Alternative zur*

---

432 Es wäre abermals Ausdruck spezifisch »deutscher« Selbstüberschätzung, diese Begebenheiten tatsächlich mit Hegel beziehungsweise Marx als »weltgeschichtliche« betrachten zu wollen: „Hegel bemerkt irgendwo, daß alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich sozusagen zweimal ereignen. Er hat vergessen hinzuzufügen: das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce." (Marx [1852] 1956 ff. [1960]: 115)

433 Vgl.: „Die Hauptursache für dieses Defizit der methodenorientierten Politikdidaktik sehe ich in einer oberflächlichen Rezeption vorliegender fachdidaktischer Konzepte." (Grammes 1988: 10)

Pädagogik der guten Absichten (Janssen 1986) in Zeiten des konzeptionellen Leerlaufs: „Die Hoffnungen, die in den siebziger Jahren mit der Entwicklung der Politikdidaktik verbunden waren, sind weitgehend verflogen. Viele Ansprüche sind politisch gescheitert, häufig wurde aber auch die beharrende Kraft des Faktischen unterschätzt: das Bedingungsgefüge im Unterrichtsalltag und der heimliche Lehrplan von Schule. Am Ende stehen die fachdidaktischen Lehrgebäude nicht besser da als die bekannten Konzeptionen der Allgemeinen Didaktik: als Feiertagsdidaktiken, und eben nicht als realistische Handlungsanleitung für den tagtäglichen Unterricht." (Janssen 1987: 19) – Jäh unterbrochen von der sich einfach so in der *wirklichen* »Wirklichkeit« dann schlicht unvorbereitet ereignenden Implosion der DDR.

Erfolgs- und weitere hier nicht erzählte Geschichten…

Außerschulische Politische und Politische Erwachsenenbildung

Es gehört zu den offensichtlichen Mängeln der hier vorgelegten Arbeit, die Geschichte außerschulischer Politischer und Politischer Erwachsenenbildung (vgl. etwa Länge & Menke 2014) praktisch nicht in den Blick genommen zu haben. Das zweckrational vorgeschobene »Argument« ist dabei auch, dass „[d]er Anteil der politischen Bildung an der allgemeinen Weiterbildung […] verschwindend gering" (Allespach 2011: 263) ist. Wo sie sich zudem den allgemeinen Entwicklungslinien selbstverständlich genauso unterworfen sieht, wie es die »schulische«, die ja faktisch zugleich die *akademische* Fachdidaktik ist – auch insofern *eine* politische Bildung (siehe S. 243 oben) –, würde das im egoistischen Erkenntnisinteresse der vorgelegten Arbeit auch nicht zur Begriffsschärfung einer *Didaktik der Moderne* beitragen. Wo sie ihrer Eigenarten gemäß sich jedoch je konkret und besonders entwickelt, verfügt der Verfasser sogar noch weniger über ein belastbares Verständnis als er sich in den bisherigen Ausführungen zu erarbeiten bemüht hat. Das ist bedauerlich, denn gerade die außerschulische Politische Bildung unterliegt als »freiwilliges Angebot« doch noch einmal sehr viel stärker den Zwängen eines von gesellschaftspolitisch emanzipatorischem Gestaltungswillen weitgehend emanzipierten »Bildungsmarktes« (vgl. Hufer 2014)[434] – verfügt

434 Soziologisch-distanziert klingt das bei Sander dann wie ein Prozess, der den politischen Entscheidungscharakter dieser Entwicklung völlig ausblendet: „Der soziale Umbruch auf dem Weg in eine nachindustrielle Gesellschaft führt zur Erosion der Milieustrukturen, auf denen das Trägersystem und die Rekrutierungsmechanismen der politischen Bildung beru-

aber andererseits, wenngleich auch zunehmend dem Regime des »Beutelsbacher Konsenses« unterworfen (Geßner et al. 2016: 29), über sehr viel mehr »Nischen«, eigenständige und vom »Mainstream« abweichende Antworten zu finden: „Diese Polarität von Instrumentalisierung und kritischer Reflexion zog und zieht sich seit dieser Zeit (vor allem nachdem Fall des Eisernen Vorhangs und dem Fortschreiten der Kommunikationsrevolution) durch die Erwachsenenbildung und lässt natürlich auch die politische Bildung nicht unberührt. Gerade die Tatsache einer verstärkten Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung für arbeitsmarkt- und sozialpolitische Zwecke […] traf und trifft die politische Erwachsenenbildung in ihrem inneren Kern, ihren finanziellen Grundlagen und Spielräumen, ihren Organisationsformen, ihren Arbeitsverhältnissen, ihren Formaten und Methoden und letztlich auch in ihren Ansprüchen.“ (Länge & Menke 2014: 44) In anderen – d. h. mit Sanders – Worten, klingt das dann so: „In der außerschulischen Bildung fällt es auch heute noch vielen Pädagoginnen und Pädagogen und mehr noch den Trägern erkennbar schwer, sich auf den mit einer Professionalisierung des Faches unabweisbar verbundenen Abschied von Aufgabenverständnissen einzulassen, die primär von den politischen Perspektiven und Interessen des Anbieters her bestimmt sind.“ (Sander 2002: 39) Dabei ist Sander sogar noch anzurechnen, die außerschulische Politische und Politische Erwachsenenbil-

---

hen.“ (Sander [2001] 2013[4]: 142) Und genau deshalb ist es, anders als Sander es darstellt, nicht bloß ein Vermittlungsproblem: „Je überzeugender es der außerschulischen politischen Bildung gelingt, ihre Leistungen zu definieren, in Lernangeboten zu konkretisieren und professionell zu kommunizieren, desto größer sind die Chancen politischer Bildung auch in der Umwelt eines Bildungsmarktes.“ (Ebd.: 143) Wo die Marktlogik das bisherige Selbstverständnis konterkariert, kann dieses nur noch »überzeugen«, wo es jene sich zu eigen macht und so notwendig ein anderes wird. In anderer Absicht sagt Sander im Grunde genau dies: „Eine kundenorientierte politische Bildung muss ihre Angebote vom Nutzen für die Adressaten her konzipieren.“ (Ebd.: 147) Von seinem über Stichworte strukturierten Verständnis fachlich sinnvoller Angebote als einer »Dienstleistung für freie Bürgerinnen und Bürger« (vgl. ebd.: 146-149), das zuerst: „Politik besser verstehen und beurteilen lernen“ (ebd.: 147) nennt, wird vermutlich aus »Kundenperspektive« allenfalls das letztgenannte Moment, „[d]ie beruflichen Chancen verbessern“ (ebd.: 148), noch verfangen, wenn auch nicht nur hierauf, sondern auch auf alles andere – „Etwas über sich selbst erfahren […] Einen Ort der Verständigung bieten […] Sich einmischen lernen“ (ebd.: 147 f.) – hat eine Vielzahl von Akteuren für »Kunden« jedoch im Vergleich zur Politischen Bildung wahrscheinlich sehr viel überzeugendere und selbstredend sehr viel weniger explizit politische Antworten – also de facto ideologische.

dung überhaupt – aus seiner eigenen Biografie heraus[435] – in seiner didaktischen Konzeption zu berücksichtigen, der Normalfall ist ja wie gesagt eher, dass die *akademische*, auch schlicht aufgrund ihres Dienstleistungscharakters im Rahmen der Lehrerbildung, wesentlich allein auf die *schulische* Politische Bildung ausgerichtet ist – und selbst hier vor allem eine Veranstaltung der *gymnasialen* Politischen Bildung ist, kann sie über die dort nachgefragte Wissenschaftspropädeutik doch auch sich ihrer eigenen »Wissenschaftlichkeit« vergewissern und muss sie hier auch die Grenzen der eigenen sozioökonomisch vermittelten Milieukultur nicht überwinden. So kommt – und das macht eben das »Bedauerliche« des Mangels einer Öffnung der Perspektive auch in der hier vorgelegten Arbeit zugleich zu einer einzugestehenden profanen Fortführung der Enttäuschung über den strukturell erfahrenen Ausschluss – es zum Beispiel auch dazu, dass selbst der große Sektor der Berufsbildenden Schulen in der akademischen Didaktik weitgehend ignoriert wird. (Vgl. Besand 2014: 11 ff.) „Es gibt kirchliche, gewerkschaftliche und von Parteien oder Verbänden getragene Einrichtungen und Organisationen. Sie werden von sogenannten freien Trägern unterhalten. Daneben gibt es die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, die bekanntesten sind die Volkshochschulen (VHS). Das Feld ist bunt und vielfältig. Hinzu kommt noch die politische Jugendbildung, die unabhängig von den allgemeinbildenden Schulen – manchmal auch in Kooperation mit ihnen – Jugendlichen politische Bildung anbietet.“ (Hufer 2014: 122) Wenn Sander 1988 betont, es sei die Auffassung „[i]rreführend […], Politische Bildung in der Schule müsse wertneutral, politische Erwachsenenbildung dürfe dagegen parteilich sein. Dagegen muß festgehalten werden, daß Politische Bildung, die sich der Leitidee der politischen Mündigkeit verpflichtet weiß, weder die Möglichkeit eines »objektiven« Standpunkts bei der Beurteilung politischer Fragen vortäuschen, noch die Lernenden manipulativ auf eine bestimmte politische Position festlegen darf“ (Sander 1988: 239), so ist dies vor allem für die Politische Bildung in der Schule interessant, die demnach auch *nicht* wertneutral sein *muss*. Bezogen auf die außerschulische Politische Bildung hingegen wirkt die »Auflage«, „mindestens wäre hier der jeweiligen innerverbandlichen Pluralität Rechnung zu tragen und am Prinzip der Rationalität politischer Urteilsbildung festzuhalten“ (ebd.), etwas aufgesetzt und auch ein

435 So bemerkt er 1988: „Nach Lehramtsstudium und einigen Jahren der Beschäftigung mit Problemen der schulischen Politischen Bildung bin ich – zunächst nebenberuflich und jetzt hauptberuflich – in der Erwachsenenbildung tätig geworden.“ (Sander 1988: 233)

bisschen trivial. Wenn hingegen die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall unter Bezug auf Klafkis Bildungsverständnis auf *Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität* zielt, so sind dies in den realen Konflikten und Kämpfen zwischen Kapital und Arbeit vermutlich sehr viel tauglichere Kategorien: „Zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gehört auch die Arbeit an Haltungen. Eine wesentliche Voraussetzung für selbstbewusstes politisches Handeln ist die Überwindung der gesellschaftlich zugewiesenen Rolle passiver Anpassung, die eng mit dem Status von abhängig Beschäftigten verbunden ist. Dem Vorgesetzten oder der Geschäftsleitung zu widersprechen, dazu gehören Mut und Zivilcourage, aber auch Wertmaßstäbe, die Sicherheit geben. Deswegen hat gewerkschaftliche Bildungsarbeit immer auch die Aufgabe, zu ermutigen, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und die eigenen Haltungen zu überdenken." (Wentzel 2014: 169) Mit Negt[436], der „in den 1960er Jahren eine gewerkschaftsinterne und dann weiter reichende Debatte aus[löst], indem er das von Martin Wagenschein entwickelte methodisch-didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens auf die politische Bildung" (Hufer 2014a: 153) überträgt, finden sich jenseits von klassischen Schulungen hierzu auch originäre Ansätze, die neben und begleitend zu den Debatten um »Exemplarität« in der akademischen Fachdidaktik (siehe S. 242 oben) verhandelt werden (vgl. Petrik 2011a: 25, 36) und auf diese zurückwirken (siehe bei Schmiederer, S. 307 oben).

Die Staatsbürgerkunde in der DDR

Im Kontext der historischen Logik der akademischen Fachdidaktik der Politischen Bildung vermutlich etwas anders gelagert mag hingegen zwar vielleicht nicht der Umstand, aber doch die Begründung der Entscheidung sein, die Diskurse um die »Staatsbürgerkunde« in der *Deutschen Demokratischen Republik* ebenfalls nicht vergleichend oder ergänzend einbezogen zu haben, scheint doch sogar der Titel des Kapitels als „Stationen der Politischen Bildung in »*Deutschland*« nach 1945" dies fast zwingend in Aussicht zu stellen. Entgegen der damit in klassisch-antikommunistischer Tradition aufgerufener Absicht, einen zum entschiedenen Vorteil der Bundesrepublik ausfallenden Systemvergleich anzustellen (siehe S. 190 ff. oben), sollte aber aus der Dar-

436 „Neben seiner herausragenden Bedeutung als Soziologe und Sozialphilosoph und seinen mit großer öffentlicher Aufmerksamkeit wahrgenommenen tagespolitischen Stellungnahmen ist Negt einer der profiliertesten politischen Erwachsenenbildner der Bundesrepublik." (Hufer 2014a: 153)

stellung dieser Stationen auf den zurückliegenden Seiten hinreichend deutlich geworden sein, dass mit »Deutschland« eher ein politisches Syndrom, denn jener neuzeitliche territorial verfasste Nationalstaat, der es auch immer nur sein wollte, beschrieben ist. Auch, dass die »DDR« seit über einem Vierteljahrhundert nicht mehr existiert, ist sicherlich kein Grund, im Gegenteil: Ohne die zusammen mit diesem in bestimmter Hinsicht tatsächlich »anderen«, aber immer noch »Deutschland« aus dem realpolitisch relevanten Horizont einer Welt von »Staaten«[437] verschwundene und irgendwie auch immer noch verknüpfte Erinnerung an die historische Hoffnung auf eine als »soziale« im Widerstreit zur sich als »liberal« verstehenden – und nun gleichsam als »Siegerin« aus der Systemkonkurrenz hervorgegangenen und »vereinsamten« (vgl. Salomon 2012), will sagen: ungehindert sich brutal

437 Auch wenn es *heute*, an die in vulgärer Dialektik vermeintlich hinzunehmenden »Nachtseiten« bei Brückner (siehe S. 316 oben) erinnernd, vermutlich nur noch apologetischen Charakter hat, so ist es in zeitgenössischer Perspektive doch fraglos »wahr«, wenn Luxemburg gegen die Doppelmoral des »Wehklagens« der bürgerlichen Gesellschaft über die Vorgänge der Oktoberrevolution daran erinnert, dass die Versuche, eine neue Ordnung zu gründen, sich – in der Regel, wäre mit Arendt im Verweis auf die sich davon unterscheidende Amerikanische Revolution (siehe S. 251 oben) zu ergänzen – immer auch noch mit der »alten« Ordnung auseinanderzusetzen haben, die sie überwinden wollen, und von welcher, da sie nicht im geschichtslosen Raum sich ereignen, als Gewaltgeschichte, sie auch schwer gezeichnet sind: „Die Bolschewiki haben sicher verschiedene Fehler in ihrer Politik begangen und begehen sie vielleicht noch jetzt – man nenne uns eine Revolution, in der keine Fehler begangen worden sind! Die Vorstellung von einer Revolutionspolitik ohne Fehler, obendrein in dieser völlig beispiellosen Situation, ist so abgeschmackt, daß sie nur eines deutschen Schulmeisters würdig wäre. Wenn die sogenannten Führer des deutschen Sozialismus in einer außergewöhnlichen Situation schon vor einer einfachen Reichstagsabstimmung die sogenannten Köpfe verlieren und ihnen schon dort, wo das einfache Abc des Sozialismus den Weg klar vorzeichnet, das Herz in die Hosen rutscht und sie den ganzen Sozialismus wie eine schlecht gelernte Lektion vergessen – wie will man, daß eine Partei in einer wahrhaft dornenvollen und unerhörten historischen Situation, in der sie der Welt ganz neue Bahnen weisen will, keine Fehler begeht?“ (Luxemburg [September 1918] 2000[6] [1974]: 390 f.) In eine ähnliche Situation gestellt sehen sich später auch die Dekolonisationsbewegungen, wie Sartre an das europäische Publikum von Fanons *Die Verdammten dieser Erde* (Fanon [1961] 1994[6]) gerichtet anklagt: „Seht doch endlich folgendes ein: wenn die Gewalt heute Abend angefangen hätte, wenn es auf der Erde niemals Ausbeutung und Unterdrückung gegeben hätten [sic], dann könnte die demonstrative Gewaltlosigkeit vielleicht den Streit besänftigen. Aber wenn das ganze System bis zu euren gewaltlosen Gedanken von einer tausendjährigen Unterdrückung bedingt ist, dann dient eure Passivität nur dazu, euch auf die Seite der Unterdrücker zu treiben.“ (Sartre [1961] 1994[6] [1961]: 22 f.)

entfaltenden – Demokratie, lässt sich die weitere Entwicklung der Bundesrepublik zurück zu einer neuen Normalität »Deutschlands« (siehe S. 90 oben) doch überhaupt nicht verstehen. Nein, der Grund ist ein ganz anderer und wird bei aufmerksamer Lektüre (siehe beispielsweise S. 111 oben) auch nicht weiter überraschen: Vor dem erkenntnisleitenden Interesse einer *Didaktik der Moderne* ist, mit Arendt gesprochen, „[d]ie Alternative Kapitalismus-Sozialismus […] keine wirkliche Alternative. Dies sind gleiche Brüder mit ungleichen Kappen." (Arendt [1970] 1976: 53)[438] In der Tat weisen Bundesrepublik und DDR als spätmoderne »Industriegesellschaften« – eigentlich ein liberaler Gegenbegriff zu »Spätkapitalismus« (vgl. Adorno [1968] 2003) – und der für diesen Typus erforderlichen Reproduktionsfunktion in „Organisation und institutionelle[r] Anleitung von Schule und Unterricht […] mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede" (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 492) auf[439], wie Grammes et al. in einem verdienstvollen und umfänglichen Dokumentenband zur *Staatsbürgerkunde in der DDR* bilanzieren. Wenn nun Sander den unbestrittenen Umstand, dass nicht nur der Staatsbürgerkunde-Unterricht, sondern „auch andere Fächer wie Deutsch und Musik

438 „Ein K[autsky] sieht hier in seinem pedantischen, schulmeisterlichen Schematismus den Triumph der »Demokratie«, deren einfaches Zubehör und Erscheinungsform der Nationalstaat sei. Der trockene kleinbürgerliche Formalist vergißt natürlich, in den inneren historischen Kern hineinzublicken, vergißt als berufener Tempelwächter des historischen Materialismus, daß »Nationalstaat« und »Nationalismus« an sich leere Hülsen sind, in die jede historische Epoche und die Klassenverhältnisse in jedem Lande ihren besonderen materiellen Inhalt gießen." (Luxemburg [(1918)] 2000[6] [1974]: 368) Und so hat „der Kapitalismus […] das Ständesystem, die Zünfte, die Gilden usw. aufgelöst. Er hat all die Kollektivgruppen, die ein Schutz für den einzelnen waren, auch für sein Eigentum, und die ihm eine Sicherheit garantierten, wenn natürlich auch keine absolute – die hat er zerschlagen. An ihre Stelle hat er Klassen gesetzt, im Wesentlichen zwei: die Ausbeuter und die Ausgebeuteten. Nun hat auch die Arbeiterklasse, eben weil sie eine Klasse und ein Kollektiv war, dem einzelnen noch einen gewissen Schutz gewährt, und sie hat dann, als sie gelernt hatte sich zu organisieren, ganz erhebliche Rechte für sich erkämpft. Was hat der Sozialismus getan? Er hat auch diese Klasse zerschlagen: kein Streikrecht, keine Gewerkschaften, nur die Illusion, daß der Klasse die Fabriken gehörten. Der Sozialismus hat im Grunde nur fortgesetzt, was der Kapitalismus begonnen hat. Warum soll er eigentlich das Heilmittel sein?" (Arendt [1970] 1976: 54)

439 Der Unterschied ist auch gar nicht der »Plan« des Wirtschaftens, sondern die politische Frage nach dem Anteil derer, die davon betroffen sind: „Die Riesenkonzerne planen selbstverständlich unentwegt, sie werfen ihre Planungsnetze über ganze Völker und Regionen. Gesellschaftlich kontrollierte, auf erweiterte Mit- und Selbstbestimmung gerichtete Planung scheint das Problem zu sein, nicht Planung als solche." (Negt [2010] 2011[2]: 531)

oder – über Textaufgaben – Mathematik und Naturwissenschaften […] auf mehr oder weniger subtile Weise für die Legitimation der SED-Herrschaft in Anspruch genommen“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 105) wurden, so unterschlägt er dabei aber nicht nur, dass dies, wenn auch in einem qualitativ selbstverständlich anderen Sinne von Alltagsideologie, einerseits auch „mehr oder weniger subtil“ für bundesdeutsche Schulbücher galt (und gilt vgl. Lange & Rößler 2012), was nun ein zugegeben eher schwacher Einwand wäre, sondern auch, wie Paul Willis in seiner klassischen Studie *Learning to Labour* (Willis [1977] 2013, siehe auch Anm. 422 oben) für das britische Bildungs-, mindestens aber Haupt- und Realschul-System eindrucksvoll herausgearbeitet hat, dass nämlich „Institutionen nicht als schlichte Einheiten untersucht werden können. Sie haben zumindest drei Ebenen, welche wir die offizielle, die pragmatische und die kulturelle nennen können.“ (Ebd.: 277) »Offiziell« ist dabei die normative Selbstbeschreibung, also gewissermaßen die »didaktische« Ebene, »pragmatisch« deren Wirksamkeit in den unterrichtlichen Handlungen und »kulturell« die Aneignung der pragmatischen Ebene bei den Lernenden. Es gibt also mindestens zwei Vermittlungsschritte, in denen soziologisch interessante, teils kreative, teils auch nur durch Scheitern erfolgende Abweichungen erwartbar sind, zumindest, solange man nicht in leninistischer Manier von einem einfachen, unvermittelten Abbildverhältnis ausgeht… Ähnlich wie Willis differenzieren auch Grammes et al. zwischen einer „vor allem durch die Funktion der Herrschaftslegitimation gekennzeichnet[en]“ »intendierenden« Staatsbürgerkundemethodik, einer „dem Prinzip Mündigkeit verpflichtet[en] (»die Subjektposition des Schülers stärken«)“ »reflektierenden« Staatsbürgerkundemethodik und einer „die – allerdings unmögliche – »positive« Mission“ kommunizierenden »praktizierenden« Staatsbürgerkundemethodik. (Vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 475, Zitate: ebd.) Dies wiederum bedeutet zum einen, dass in der Wirklichkeit des Staatsbürgerkundeunterrichts die intendierte Herrschaftslegitimation überhaupt nicht auch zugleich das »Gelernte« gewesen sein muss – schließlich darf vor allem bei den „weniger subtilen“ Versuchen zumindest bei den geistig eigenständigen Lernenden – und auf die kommt es ja immer an – auf insgeheime Verachtung und Widerwillen gehofft werden. Zum anderen stellt sich im bundesdeutschen Politikunterricht, der sich aus liberaldemokratischem Ethos inhaltlich bewusst mehrdeutig hält, das spiegelbildliche Problem, da „[m]it einer hohen Integrationsleistung des politischen Systems wie in der BRD […] notwendigerweise die Reflexionsfähigkeit für die Beurteilung eines erfolgreichen Lernens von eigensinnigen Lernsubjekten gemindert

[wird], da jenseits der Verfassungsgrundsätze keine Bewertungskriterien dafür zur Verfügung stehen. Die durch die Schulbürokratie hergestellte Eindeutigkeit durch Lern-Ziele und die Identifizierung des erfolgreichen Lernens durch eine Wissensreproduktion läuft Gefahr, durch einen solchen Lehr-Lern-Kurzschluß ein falsches Verständnis des Politischen bei den Schüler [sic] zu induzieren." (Ebd.: 494) Es genügt, um den Bildungszweck Politischer Bildung zu erreichen, also nicht, es bloß *nicht* wie im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR anzugehen. Nur um Missverständnissen vorzubeugen: ein »Kleingartenverein mit Schießbefehl« (Rößler 2017: 122, Anm. 1) ist sicher kein Sehnsuchtsort für eine *Didaktik der Moderne* (siehe Anm. 443 unten). Wenn Grammes mahnt, dass „[d]ie sensible und heikle Frage »Was war die DDR?« […] in heutigen Bildungsplänen nicht mit einem vorgegebenen Etikett vordergründig bewältigt, sondern besser als eine dynamische Relation begrifflich erfasst werden sollte" (Grammes 2014a: 216), so vor allem in Würdigung des Umstandes, dass „[g]erade weil die alltägliche Praxis auch als Aushandlungsgesellschaft erlebt werden konnte, […] sich ein subjektives Empfinden von kommunikativen Nischen, opponierender Kooperation und anderen Formen des Eigen-Sinns als Lernerfahrung einstellen" (ebd.) kann – und angesichts der durchaus wechselvollen und nur selten über die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Moderne hinausweisenden Geschichte der Politischen Bildung in der Bundesrepublik lässt sich in dieser Erfahrung auch durchaus für die Bildungsanstrengungen »diesseits der Elbe« heute noch Trost und Hoffnung finden, denn: „Ihrem ganzen, geschichtlich geprägten Wesensgehalt nach ist politische Bildung unabtrennbar von der Deutung gesellschaftlicher Strukturen und dem Ziel, die ideologischen Ablagerungen, die Wirklichkeit verdecken, abzutragen und die Veränderungspotenziale im Bestehenden sichtbar zu machen. *Denn Utopie ist die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden.*" (Negt [2010] 2011[2]: 36)

Erfolgsgeschichte der Politischen Bildung?

Mit der Systemkonkurrenz endet 1989 auch das »kurze 20. Jahrhundert« (vgl. Hobsbawm [1994] 1995). Der eine vormalige Frontstaat der sogenannten »freien Welt«, die Bundesrepublik, verleibt sich den anderen, die DDR, ein und fusioniert so, zur berechtigten Sorge jenseits, aber auch diesseits von

Elbe und Rhein (siehe S. 90, 142 oben), zu einem »wiedervereinigten Deutschland«[440] in der geostrategischen Ost-Erweiterung der Europäischen Union (siehe die Ukraine-»Fabel«, S. 71 ff. oben). Aus dem politischen „Wir sind *das* Volk“ werden »Brüder und Schwestern« des „Wir sind *ein* Volk“; aus der »Bonner« die »Berliner Republik«, deren hässliches Antlitz in einer Welle rechtsextremistischen Terrors und der faktischen Abschaffung des Asylrechts als mehrheitsgesellschaftlicher »Reaktion« auch unmittelbar alle Befürchtungen bald ins Recht setzt. „Mit dem Fall der Mauer fielen auch die Kostüme. Die Schauspieler traten ins wirkliche Leben zurück; aus eingebildeten Juden wurden wieder handfeste Deutsche. Und die das vergangene Jahrzehnt en suite gespielte Verwechslungskomödie mit dem Titel »Am jüdischen Wesen soll Deutschland genesen« wurde abgesetzt. Happy End, denn nun dürfen alle nach Herzenslust wieder ganz ordinäre Antisemiten sein.“ (Geisel [1991] 2015: 239)[441] *Dieser* gewaltförmige »Extremismus der Mitte« einer radikalisierten »Normalität« der »Berliner Republik« ist ebenfalls wesentlicher Bestandteil der »Erfolgsgeschichte der Bundesrepublik«. (Vgl. Rößler 2015: 29 f.)

Es gehört zur Ironie teleologisch vom Status quo abgeleiteter Erfolgsgeschichten – deren Tenor auch in der These »vom kurzen 20. Jahrhundert« zum Ausdruck kommt, wonach die vom Nationalsozialismus ausgehenden Irritationen des Fortschrittsoptimismus (als dessen größtmögliche Entfaltung dann die Gegenwart weiterhin erscheinen kann) in ihrer bundesdeutschen Variante erst mit dem Ende der DDR national vermeintlich wieder »ins Lot« gekommen sind –, dass jener Status quo eben auch realgeschichtlichen Ver-

440 „Auf den neuen Postwertzeichen steht nur noch »Deutschland«, die Bezeichnung für die politische Form des Gemeinwesens, »Bundesrepublik« entfällt.“ (Geisel [1995a] 2015: 142)

441 Gegen eine populäre und deshalb auch in der politischen Linken häufig anzutreffende Auffassung, dass die Menschenfeindlichkeit des Rechtsextremismus und also von rechtsextremistischen Menschen durch deren sozio-ökonomische Prekarität erklärbar wird und in diesem Sinne als Teil der »sozialen Frage« mit deren Lösung auch ihr Ende fände, lässt sich mit Heller daran erinnern, dass Affekte eben nicht nur gegebenenfalls korrigierbare Reaktionsweisen, sondern wesentlich auch gesellschaftlich strukturiert sind und also entscheidender Faktor von Subjektivation überhaupt: „Wir nennen Liebe, Haß und Indifferenz Orientierungsaffekte, weil ihre Aufgabe darin besteht, die Orientierung im Alltagsverkehr zu fördern bzw. zu steuern. Ich muß orientiert sein, mit wem zu verkehren gut, schlecht oder indifferent ist. Doch sind diese Affekte *keineswegs so subjektiv, wie sie auf den ersten Blick scheinen*. Die Menschen werden – in verschiedenen Zeiten in verschiedenem Ausmaß zwar – in ein Netz von Liebes- und Haß-Beziehungen hineingeboren.“ (Heller [1970/1978] 2015[2]: 294)

änderungen unterworfen ist, die zu betrachten durchaus etwas Entlarvendes hat. Das ist – ein Nachweis, den zu erbringen, das Hauptanliegen der vorgelegten Arbeit ist – schlicht fatal, wenn es um den Nationalsozialismus als das stets »ganz Andere« geht, weil so systematisch der Blick auf das Verbindende, die Abkunft aus einer gemeinsam geteilten Welt, kurzum: *die Gleichursprünglichkeit in der Moderne*[442] verstellt wird, die eben auch die »Erfolgsgeschichte des Nationalsozialismus« (vgl. Rößler 2015: 30) ausmacht: „Werden die Gedenkstätten als Kontrastfolien zur gegenwärtigen demokratischen Gesellschaft betrachtet und unter dieser kontrastierenden Perspektive besucht, dann werden die zutiefst beunruhigenden Orte zu Plätzen einer gesellschaftlichen Selbstbestätigung und damit ganz und gar verfehlt." (Messerschmidt 2015: 39) Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage »Was war der Nationalsozialismus?« eben nicht wie die, was die DDR war, mit dem Eigen-Sinn der Akteure (siehe S. 354 oben) beantworten – für wen es erst den Genozid gebraucht hat, um zu »lernen«, dass man Menschen nicht industriell ermorden sollte, dem ist tatsächlich nicht mehr zu helfen (siehe S. 125 oben), „da ist nichts mehr zu argumentieren und zu vergleichen." (Negt [2010] 2011[2]: 153)[443]

442 „[D]ie Ausübung politischer Rechte (wie das der Wahl, das Schreiben von Briefen an die Presse, an Senatoren usw., Protestdemonstrationen, die von vornherein auf Gegengewalt verzichten) in einer Gesellschaft totaler Verwaltung dient dazu, diese Verwaltung zu stärken, indem sie das Vorhandensein demokratischer Freiheiten bezeugt, die in Wirklichkeit jedoch längst ihren Inhalt geändert und ihre Wirksamkeit verloren haben. In einem solchen Falle wird die Freiheit (der Meinungsäußerung, Versammlung und Rede) zu einem Instrument, die Knechtschaft freizusprechen." (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 95)

443 „Aus der totalen Unfreiheit und Entwürdigung der Menschen, durch die ein keineswegs nur symbolisch gemeinter kollektiver Schmerz entsteht, und dem Erschrecken darüber, wie Dolf Sternberger es bezeichnet hat, gewinnt dieser kategorische Imperativ eine über jede Argumentationskunst hinausgehende Tendenz: da ist nichts mehr zu argumentieren und zu vergleichen, für Kant war das Vermögen der Selbstgesetzgebung der praktischen Vernunft ein Faktum, eine Gegebenheit, die keiner weiteren Begründungen bedurfte. Dem kategorischen Imperativ, den Adorno hier aus den Bindungen der Metaphysik löst, fügt er die Unmittelbarkeit des Schmerzes, das Unüberhörbare der Opferschreie hinzu." (Negt [2010] 2011[2]: 153) Die Tendenz, aus Gründen der unmittelbareren Zeitgeschichtlichkeit die DDR statt den Nationalsozialismus zu behandeln, leugnet den spezifischen Charakter der totalen Herrschaft. Auch wenn die DDR nicht nur kein Rechtsstaat war, sondern auch Elemente eines Unrechtsstaates aufwies, so ist sie, im Unterschied zum Nationalsozialismus, doch in der menschlichen als Elendsgeschichte keine singuläre Erscheinung – und darauf kommt es, unbeschadet des realen Leidens von Menschen, denen Unrecht widerfahren ist und für diese sicher kein Trost, dass selbst diese Qual noch trivial ist, im Verständnis der Gegen-

Es kann aber auch durchaus erhellend sein, wenn man die dann mitunter in Konflikt geratende situationsbezogene Erfolgsgeschichte rekontextualisiert: So etwa, wenn derselbe Wolfgang Sander, der genau dies einer zugegeben zunächst nur selbst ernannten *Kritischen Politischen Bildung* zum Vorwurf macht (vgl. Sander 2013), kategorisch entlastend wie rechtfertigend erklärt – er selbst hat als »Westimport« von 1994 bis 1998 eine Professur an der Friedrich-Schiller-Universität Jena inne –, dass es verbunden mit der »Wiedervereinigung« „[e]inen strategischen Plan einflussreicher Kräfte aus der Bundesrepublik zur Übertragung der westdeutschen Konzepte und Strukturen der politischen Bildung auf die DDR […] bis dahin nicht [gab]. Wenn es dennoch dazu kam, […] lagen die Ursachen hierfür in der DDR selbst", um mit rhetorischem Bedauern festzustellen, dass es dort eben *keine* (!) „subversiven Entwürfe, keine untergründigen Debatten zu einer »anderen« politischen Bildung gegeben [hatte], die nun hätten freigesetzt werden können". (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 110) So schnell wird man innerhalb weniger Jahrzehnte vom Kriegsverlierer, der selbst demokratischer Anstöße von außen bedurfte, zum Vereinigungsgewinner, der nun selbst welche zu geben historisch berechtigt ist: „Nicht anders war die Stimmung mit Blick auf Politik in der Schule nach 1989 in Osteuropa und nach 1945 in Österreich und in Westdeutschland. Soweit es dennoch relativ schnell zu neuen Ansätzen einer demokratischen politischen Bildung kam, war dies zunächst wesentlich Anstößen von außen zu verdanken: In Westdeutschland kamen sie nach 1945 von der Re-education-Politik der Alliierten, in Ostdeutschland nach 1989 von den inzwischen seit langem etablierten Institutionen der politischen Bildung aus den westdeutschen Ländern." (Sander 2009a: 31)

---

wart als Moderne ums Ganze politisch an. Dieser Unterschied liegt hier weniger – aber ja durchaus auch – in den reinen Opferzahlen, nicht – aber auch nicht keineswegs – in der Stoßrichtung bzw. fundamental unterschiedenen ideengeschichtlichen Traditionslinien der politisch vorgegebenen Programmatik, sondern wesentlich in der für den Nationalsozialismus konstitutiven Verschränkung von Ideologie und Terror, der in der totalen »Politisierung« faktisch systematischen Vernichtung *des Politischen* (siehe S. 128 oben) – innerhalb derer ein Verbrechen nicht bloß gegen die Menschlichkeit, sondern gegen die Menschheit elementares Prinzip und nicht »bloß« dessen Folge war. Der folgenschwere und tausendfach leidbringende Machbarkeitswahn- und Irrsinn eines »*Neuen* Menschen« hingegen genauso wie das millionenfache Ersticken in der mit Schießbefehl umzäunten Kleingartenanlage DDR findet darin eben nicht seine Entsprechung, sehr wohl aber in der spezifischen Rationalität (spät)moderner Industriegesellschaft – und mit dem voranschreitenden Strukturwandel einer »globalisierten Welt« – vulgo: globaler Arbeitsteilung und Tertiarisierung in den Ökonomien der Metropolen – vermutlich auch nicht zufällig sein Ende.

Schaut man sich jedoch die ein Vierteljahrhundert später in der »wirklichen Wirklichkeit« institutionell höchst »erfolgreich« implementierte Kompetenzorientierung samt Kerncurricula und überdeterminierten Katalogen von Operatoren, Zentralabitur und PISA-standardisiertem *Teaching to the test* an (siehe S. 412 ff. unten), so scheint am Ende die als Notwendigkeit von Entwicklungshilfe für Lehrkräfte aus der ehemaligen DDR und Ausweis ihrer »totalitären« Herkunft – die ja, wenn man dem Begriff des »Totalitarismus« überhaupt noch einen analytischen Erklärungswert zusprechen möchte (siehe S. 193 oben), allenfalls »nur« eine autoritäre war (siehe Anm. 443 oben) – verstandene *Angst vor der Freiheit* sich letztlich in der neuen »Normalität« des größeren »Deutschland« insgesamt durchgesetzt zu haben – und so viel eher etwas über das autoritäre Erbe der Moderne selbst auszusagen. So heißt es bei Grammes 1991: „Die neuen Gesellschaftskundelehrer wissen die Freiheiten eines *Rahmen*planes zu schätzen. Gleichwohl wird ihnen zunehmend bewußt, daß von der Struktur des Faches her eine »eindeutige Linie« fehlt. Solches Profil biete der Rahmenplan als »Mischung aus Gummi und Überfrachtung« nicht. […] Die eigene Tätigkeit wird »als einziges Schwimmen von Stunde zu Stunde« empfunden. Der Vorbereitungsaufwand für die Einzelstunde sei hoch, da eine fachwissenschaftliche Ausbildung mit Bezug auf die neuen Inhalte fehle." (Grammes 1991: 9) Es ist jenes »Leiden an Unbestimmtheit« (vgl. ebd.: 9 f.), also an just dem, was für das Politische *konstitutiv* ist, keineswegs nur das Problem der Lehrkräfte aus den »neuen Bundesländern«, wie Grammes zu Recht festhält: Der „schwierige Brückenschlag von lebensweltlich-sozialen Problemen zu politischen Fragen macht die Crux des Faches aus und – dies ist die Pointe – *alle* Lehrer haben ihre Probleme damit; diese Schwierigkeiten sind typisch auch für Unterrichtsalltag in Saarbrücken, Augsburg oder Rendsburg. Beschäftigung mit dem Unterrichtsalltag in den neuen führt so zu kritischen Rückfragen an die Unterrichtspraxis in den alten Bundesländern." (Ebd.: 10) Doch am Ende kommt es, als im Nachhinein folgenreiche Vorgeschichte der gegenwärtigen Verwerfungen in der Disziplin, in den 1990er Jahren schließlich zu einer Re-Politisierung der Politischen Bildung in ganz bestimmter Hinsicht, nämlich eines – sich allerdings auch begründet vom empirischen Elend neusozialbewegter »Lebenshilfe«-Projekte des »westdeutschen« Politikunterrichts absetzenden – stärkeren fachlichen Bezugs auf die Politik*wissenschaft*: „Nach unseren Erfahrungen haben Lehrerinnen und Lehrer jedoch gerade mit der Sachanalyse erhebliche Schwierigkeiten. Dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf den Unterricht. Er ist häufig auf der Ebene Lebenshilfe und der Ebene Sozialen Ler-

nens angesiedelt, ohne zum politischen Lernen vorzudringen. Eine Ursache liegt darin, daß den Lehrerinnen und Lehrern ein elaborierter Politikbegriff fehlt und sie keinen strukturierten oder kategorialen Zugang zum Politischen finden. Dies hat zur Folge, daß der Unterricht auch dann »unpolitisch«, d. h. auf der Ebene formaler Institutionenkunde, verbleibt, wenn Politik direkt angestrebt wird." (Massing 1999: 24)[444]

Wie bei Massing, so kommt auch bei Sander um die Jahrtausendwende die Forderung nach einem »elaborierten« und »reflektierten« Verständnis des Politischen sowohl der Lehrkraft als auch im Unterricht selbst unleugbar zum Ausdruck: „Im schulischen Politikunterricht zeigen eine Reihe von

444 „In dieser Situation einer drohenden Reduktion von Fachdidaktik auf Rezepte unter dem Slogan »Alltagsdidaktik« bildet sich eine Konzeption, die unter der Formel »Politik als Kern« seit Ende der 1980er-Jahre bekannt geworden ist. Das Konzept »Politik als Kern« hat mindestens zwei Kristallisationspunkte:

1. im Kontext der nordrhein-westfälischen Curriculumreform und der Planungsdidaktik von Walter Gagel;
2. in der Lehrerweiterbildung am Referat Politische Bildungsarbeit am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin von Werner Skuhr und Peter Massing.

Beide Entstehungskontexte sind im Herausgeberteam der einflussreichen Fachzeitschrift Politische Bildung (seit 1967, zunächst im Klett-Verlag, später im Wochenschau-Verlag) vernetzt, die sich mit fachwissenschaftlichen Beiträgen (Sachanalysen) und thematisch darauf bezogenen Unterrichtsplanungen vorwiegend an Lehrende in der gymnasialen Oberstufe richtet. Mit der Formel »Politik als Kern« werden die Erfahrungen der Bildungs- und Curriculumsreform der 1970er-Jahre mit ihren z. T. überzogenen Ansprüchen konstruktiv verarbeitet. Es ist wichtig, sich die Motive und weiterhin positiven Bilanzen, mit denen der Ansatz »Politik als Kern« auf diese resignative nachkonzeptionelle Phase reagiert, bewusst zu halten. Dazu zählen die fachdidaktische Umsetzung des exemplarischen Prinzips sowie eine nicht-positivistische Bestimmung der Inhalte. Politik wird im Unterrichtsplanungskonzept systematisch als Prozess re-präsentiert und nicht als Faktenwissen und Institutionenkunde. […] Grundelemente des Konzepts »Politik als Kern« sind:

- entscheidungsorientierter Politikbegriff,
- ein dynamisches Modell des Politikzyklus,
- Dimensionen des Politischen,
- problemorientierte fachdidaktische Perspektive (Thema des Unterrichts),
- Beutelsbacher Konsens,
- Aktualitätsprinzip, Fallorientierung, Methodenvielfalt.

Urteilsbildung und Handlungsorientierung sind gleichberechtigte Ziele. […] Das ursprüngliche Konzept »Politik als Kern« hat im Übergang zu »Konzepte der Politik« [siehe S. 390 ff. unten, S.R.] eine massive und signifikante Eingrenzung und Erstarrung erfahren. […] Die folgenden Beiträge in dieser Streitschrift werden deutlich machen, wie in der Umformung von »Politik als Kern« zu »Konzepte der Politik« diese innovativen Gründungsmotive zunehmend in den Hintergrund treten." (Grammes 2011: 45 f.)

Unterrichtsanalysen aus der qualitativen Unterrichtsforschung und viele Unterrichtsbeobachtungen, dass oftmals trotz »guten Willens« von Lehrkräften ein reflexiver Unterricht, der den Minimalkriterien des Beutelsbacher Konsenses genügt und Schülerinnen und Schülern einen auf das persönliche Verhältnis zur Politik bezogenen Lernzuwachs ermöglicht, nicht gelingt. Das Politische verschwindet dann schnell hinter dem scheinbar sicheren (und gut zu benotenden) »Faktenwissen«, hinter dem unverbindlichen Meinungsaustausch oder hinter dem moralischen Räsonieren." (Sander 2002: 39 f.) In der notwendig doppelt verkürzten Fokussierung auf Wolfgang Sander (das Verkürzende ist dabei bezogen in der Beschränkung *auf ihn* wie auch *seinem Werk* gegenüber) soll daher nicht nahegelegt werden, in ihm irgendwie »den Schuldigen« für die aufgezeigten Widersprüche und dem seitens einer *Didaktik der Moderne* zu Widersprechenden des Faches zu erkennen. Auch wird vermutlich so manche – wenn aber auch bestimmt nicht jede – Rekontextualisierung von Sanders Positionen der ursprünglichen Intention ihres Autoren nicht gerecht. Der in der Kritik der »Erfolgsgeschichte« unternommene Versuch, exemplarisch die Fallstricke einer Didaktik *in der Moderne* nachzuzeichnen, ließe sich im Grunde, woran sich eben die Suche einer *Didaktik der Moderne* überhaupt rechtfertigt, relativ beliebig auch an anderen Autorinnen und Autoren des Faches vornehmen. Nicht beliebig, sondern ihn vielmehr auszeichnend ist dabei – wie bereits in der Einleitung daher ausdrücklich festgestellt –, dass die Wahl auf Sander eben auch nur fallen konnte, *weil* er überhaupt und durchgängig zu den Anliegen der hier verhandelten Fragestellungen bereits maßgebliche Arbeiten geleistet hat, an denen sich daher hier auch abgearbeitet werden konnte. (Siehe *Zu dieser Arbeit*, S. 20 ff. oben) Das Erstaunliche und daher wohl nur in einer Metaperspektive des Epochenverständnisses einer *Didaktik der Moderne* verständlich werdende der »Erfolgsgeschichte von Erfolgsgeschichten« (vgl. Rößler 2015: 30 f.) ist dabei jedoch gerade, dass *obwohl* »Fortschrittskritik« unbedingt zum aufgeklärten Mainstream der Gesellschaftswissenschaften gehört und jede und jeder, direkt darauf angesprochen, sich vehement dagegen verwahren würde, des »Fortschrittsoptimismus« verdächtigt zu werden, sich *unter der Hand* dennoch einstellt, was bereits Benjamin als Wesenszug von »Erfolgsgeschichten« bestimmt: „Der Fortschrittsbegriff mußte von dem Augenblick an der kritischen Theorie der Geschichte zuwiderlaufen, da er nicht mehr als Maßstab an bestimmte historische Veränderungen herangebracht wurde, sondern die Spannung zwischen einem legendären Anfang und einem legendären Ende der Geschichte ermessen sollte. Mit andern Worten:

sobald der Fortschritt zur Signatur des Geschichtsverlaufes *im ganzen* wird, tritt der Begriff von ihm im Zusammenhange einer unkritischen Hypostasierung statt in dem einer kritischen Fragestellung auf.“ (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 598 f. [N 13, 1]) Ganz beiläufig stellt sich solche Legendenbildung ein, wenn beispielsweise Juchler in der lapidaren Formulierung, dass „[d]er Übergang von der Monarchie zur Demokratie […] eine neue Legitimationsgrundlage für die Herrschaftsausübung [erforderte] – an die Stelle der Herrschaft »von Gottes Gnaden« trat mit der Volkssouveränität ein Prinzip, welches die Legitimität der Staatsgewalt an den Willen der Herrschaftsunterworfenen band“ (Juchler 2005: 77), in entscheidender Weise unterschlägt, dass ein solcher, an sich schon recht grenzwertig behaupteter Übergang von der »Monarchie« zur »Demokratie« als solcher wenn überhaupt erst ex post durchsichtig wird, es also für die zeitgenössischen Akteure überhaupt keinen »Übergang« gibt, sondern nur ergebnisoffene Kämpfe und eher vom Verlust bestimmte Suchbewegungen, wenn bisher tragende Konzepte und Sinndeutungen an Plausibilität zunehmend verlieren, zu welchem man, in der hier bedienten Vorstellung wie in der Weiterentwicklung einer Maschine dann einfach das Bauteil Gottesgnadentum durch »Volkssouveränität« hätte austauschen können. Das Gleiche gilt etwa auch für die von Theo W. Länge und Barbara Menke auf Kerschensteiner zurückprojizierte „unaufhaltsame Herausbildung des deutschen Verfassungsstaates.“ (Länge & Menke 2014: 40)[445] An anderer, in diesem Abschnitt daher bereits mehrfach angeführter Stelle hat der Verfasser der vorgelegten Arbeit dieses Phänomen mit der von Anders entliehenen Figur des *Emotionalen Antikopernikanismus* (Rößler 2015) zu beschreiben versucht. Das Treffende dieser auf die lange vor der »didaktischen« Widerwillen gegen die im Sich-um-die-Sonne-Drehen liegende Deklassierung provozierenden »kopernikanische Wende« anspielenden Figur, deren Kultivierung „zugleich, wenn nicht sogar in erster Linie, *eine politische Verblendungsmethode* [ist], mit deren Hilfe man diejenigen, deren Leben durch die politisch, wirtschaftlich oder technisch Herrschenden von Tag von Tag gefährlicher bedroht und schlimmer dehumanisiert wird, blind macht; und zwar *gegen die Tatsache, daß sich »um sie«*

445 „Die »große Politik«, bislang eine Domäne der Staatsspitze und zum Räsonnement bestenfalls den höheren Ständen vorbehalten, wurde nun zu einem Pflichtgegenstand in der Erziehung jedes Staatsbürgers. Kerschensteiners Pädagogik bildete gewissermaßen das pädagogische Äquivalent zur schleichenden Parlamentarisierung des Reiches und zur zögerlichen, wenngleich unaufhaltsamen Herausbildung des deutschen Verfassungsstaates.“ (Länge & Menke 2014: 40)

eben einfach nichts »dreht«. Um die Erniedrigten zu betrügen, verwenden die Herrschenden den Singular" (Anders [(1929; 1930/1985)] 2011: 39), liegt eben im Fortbestand einer voraufgeklärten *affektiven* Abwehr *kognitiver* Einsichten. Im Beispiel der Narration der Disziplinen- als Erfolgsgeschichte „auf dem Wege zu einer *Professionalisierung* der politischen Bildung in Deutschland" (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 148 f.) wird diese liberale Variante materialistischer Geschichtsphilosophie eben wirksam, um sich – einem psychologisch nachvollziehbaren und irgendwie sogar »gesunden« Selbstschutzimpuls folgend – der im Zivilisationsbruch *radikalisierten Rationalität* als letzte Konsequenz der Moderne vernünftigerweise unbezweifelbar ansichtig gewordenen *Sinnlosigkeit* historischer Entwicklung zu entziehen.[446] So flieht man schließlich auch wegen der in den periodisch aufbrechenden regressiven Phasen in der »wirklichen Wirklichkeit« der Geschichte der Bundesrepublik offenkundig werdenden über siebzigjährigen Wirkungslosigkeit Politischer Bildung eben in die Schein-Evidenzen der im abgegrenzten Bereich der eigenen Disziplin wiedergefundenen fachlichen »Rationalität« von „*Professionalisierung* und *Modernisierung*" als „wichtige Stichworte" in der „Fachdiskussion um die Jahrtausendwende" (ebd.: 151): „Wie das Bildungswesen insgesamt steht auch die politische Bildung vor der Notwendigkeit einer Modernisierung. Im Kern geht es für die politische Bildung dabei um eine Professionalisierung ihres Selbstverständnisses und ihrer Praxis: Politische Bildung sollte sich als eine Profession verstehen, die ihre Aufgaben nach fachlich orientierten Gesichtspunkten diskutiert, in der pädagogischen Praxis bewältigt und ihre Leistungen durch Forschung und Evaluation selbst überprüft." (Sander 2002: 38) Und wenn Sander auch heute noch – im verbandspolitischen Interesse der Behauptung von »Selbstwirksamkeit« im Angesicht des realen gesellschaftlichen Bedeutungsverlustes des Faches nachvollziehbar – festhält, dass „[i]m frühen 21. Jahrhundert […] die politische Bildung in Deutschland durchaus auf eine Erfolgsgeschichte zurückbli-

446 „Anstelle der *ganzen* Wahrheit wird der Leser jedoch *Momente der Wahrheit* finden, und einzig vermittels dieser Augenblicke kann man dieses Chaos aus Grauen und Bosheit artikulieren. Diese Augenblicke tauchen unerwartet auf, wie Oasen in der Wüste. Es handelt sich dabei um Anekdoten, und diese erzählen in äußerster Kürze, worum es eigentlich ging. […] Es gibt den kleinen Sohn eines SS-Mannes, der ins Lager kommt, um seinen Vater zu besuchen. Doch ein Kind ist ein Kind, und an diesem besonderen Ort gilt die Regel, daß alle Kinder sterben müssen. Deshalb muß dies Kind ein Schild um seinen Hals tragen, »damit sie es nicht schnappen und weg in die Gaskammer damit!«" (Arendt [1966] 2014[2] [1989]: 135 f.)

cken“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 161) kann, so zeigt sich sogar in der in 2002 unter »Perspektiven und Modernisierungsaufgaben« (Sander 2002: 36) von ihm selbst formulierten Einschränkung noch die Selbstreferenzialität eines Praxisbegriffs, der keine gesellschaftliche Praxis mehr meint, sondern nur die der »Profession« – und insofern auch nur eine rhetorische Einschränkung ist, als sie mit der »Entwicklungsaufgabe« auch nur den Fortbestand der Disziplin rechtfertigt: „Eine Erfolgsgeschichte also – einerseits. Wechselt man die Perspektive von der großen historischen Linie zu den Schwierigkeiten und Widerständen in der alltäglichen Praxis, so zeigt sich das sprichwörtliche Glas dann doch als erst halb voll.“ (Sander 2002: 36)

Not like the brazen giant of Greek fame,
With conquering limbs astride from land to land;
Here at our sea-washed, sunset gates shall stand
A mighty woman with a torch, whose flame
Is the imprisoned lightning, and her name
Mother of Exiles. From her beacon-hand
Glows world-wide welcome; her mild eyes command
The air-bridged harbor that twin cities frame.
"Keep, ancient lands, your storied pomp!" cries she
With silent lips. "Give me your tired, your poor,
Your huddled masses yearning to breathe free,
The wretched refuse of your teeming shore.
Send these, the homeless, tempest-tost to me,
I lift my lamp beside the golden door!"

Lazarus *The New Colossus* (1883)[447]

447 Lazarus [1883] 2002: 233.

3 Gegenwärtige Tendenzen in der Politischen Bildung

Selbstverständlich ist mit der »lebensweltlichen Wende« der 1980er Jahre (siehe S. 341 ff. oben) und dem dieser, ob nun wirklich intrinsisch verknüpft (siehe S. 316 ff. oben) oder doch nur mehr oder weniger koinzident (Sander), vorangegangenen »Konsens« von 1976 der (theoretische) Diskurs der akademischen Fachdidaktik nie *völlig* abgebrochen, er ging und geht, genauso selbstverständlich, auch stets weit über die von Sander im Verweis auf damals noch den einen Interviewband Kerstin Pohls (Pohl [2004] 2016[3]), dem mittlerweile ein zweiter (Pohl 2016) folgte, genannten 17 beziehungsweise 28 Akteurinnen und Akteure (siehe S. 324 oben) in »legitimer« Sprechposition qua universitärem Prestige hinaus (vgl. etwa auch *Konzeptionen der Politischen Bildung*, Band 1 in Lange & Reinhardt [2007] 2010[2]). Nicht mehr als ein Schlaglicht kann daher in diesem Kapitel verhandelt oder angemessener: im Wortsinne nur *an-gesprochen* werden.

Ganz anders noch als in seiner in Kapitel 2 oben zugrunde gelegten »Erfolgsgeschichte« klingt der Zeitgenosse Sander Anfang der 1990er Jahre: „Tatsächlich hat sich die Situation der politischen Bildung in der Bundesrepublik in den achtziger Jahren insgesamt gesehen verschlechtert." (Sander [1991] 1992[2]: 27) Die „bildungspolitische Situation" steht hier gar „[i]n krassem Gegensatz" (ebd.: 28) zu „gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen" (ebd., Marginalie). Mitursächlich für ein in den 1990er Jahren feststellbares Wiederaufleben wird dabei aber nicht in erster Linie die *innerfachliche* Entwicklung gewesen sein, sondern schlicht *das Ende* einer – daher vormals sicher auch ihren nicht unerheblichen Anteil an der sowohl konzeptionellen wie auch personellen Krise der Politischen Bildung wie der (Fach-) Didaktiken überhaupt beitragenden (vgl. ebd.: 27) – anhaltenden Phase der »Lehrerarbeitslosigkeit« (vgl. Bölling 1987) durch den zu jener Zeit anstehenden Generationenwechsel des Lehrpersonals an den Schulen. Die so wieder gestiegene berufsqualifizierende Bedeutung schlägt sich auch im Stellentableau nieder und, weil die Universität in Konkurrenz mit den Schulen um den eigenen Nachwuchs in der Regel deutlich weniger attraktiv erscheint, eröff-

net zugleich auch praktische Möglichkeiten des Quereinstiegs in die akademische *Didaktik* der Politischen Bildung für Menschen mit *fachwissenschaftlichem* Hintergrund. Diese Entwicklung wird schließlich in den 2000er Jahren von einer nicht weniger äußerlich angestoßenen Konjunktur *bildungswissenschaftlicher* Fragestellungen in Verbindung mit der Umstellung der Forschungsfinanzierung auf kompetitive Verfahren, die aufgrund ihrer methodischen Vergleichbarkeit im »peer review« vor allem empirische Zugänge gratifizieren, weiter begünstigt. (Siehe S. 412 ff. unten)

»Mündigkeit« ist ein wesentlicher Bezugspunkt auch des »Mission Statements« gegenwärtiger Politischer Bildung. In der Regel sieht man sich jedoch weniger der Notwendigkeit einer *Erziehung zur Mündigkeit* (Adorno [1969] 2002[18] [1971]) ausgesetzt (vgl. Eis et al. 2015a), als vielmehr aufgefordert, in der Anrufung des kantschen „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“ (Kant [1784] 2004[13] [1968]: 53) vor allem präludierende Traditionspflege jenseits einer *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001[13]) zu betreiben (beispielsweise in Sander [2001] 2013[4]: 43). „Sowohl im Hinblick auf die Orientierung an einer über die gesellschaftliche Rationalität hinausweisenden Vernunft wie auch im Hinblick auf die paradoxe Figur der Ermöglichung einer Unabhängigkeit des Anderen erscheint die Erziehung zur Mündigkeit in der pathetischen Rhetorik als ein nicht nur notwendiges, sondern auch machbares Projekt. Zum anderen geht diese programmatische Wendung von Mündigkeit auf praktischer Ebene insbesondere mit dem Effekt einer hierarchisierenden Unterscheidung von jenen »schon Mündigen« gegenüber den »noch Unmündigen« einher, die alle Mehrdeutigkeiten und Widersprüche zugunsten einer teleologischen Perspektive ausblendet.“ (Bünger 2013: 19)

Außerhalb der Diskurse der akademischen Fachdidaktik, in der »wirklichen Wirklichkeit« von Politischer Bildung spielen solche Erwägungen ohnehin nur eine untergeordnete Rolle[448]: In der Erinnerungskultur ändert die Tatsa-

448 Unbeschadet seiner zweckoptimistischen oder auch bloß höflichen Erschließung *zukünftig* »neuer Aufgaben und Chancen« wird diese Einschätzung in der Beschreibung der *gegenwärtigen* Situation auch bei Sander vergleichsweise deutlich: „Angesichts der Tendenz in der Reformdebatte, den Schulen größere Freiräume bei der individuellen Profilbildung wie der inneren Lernorganisation zuzugestehen, ergeben sich hier für die politische Bildung neue Aufgaben und Chancen: Über den Fachunterricht hinaus muss sich die Fachkultur der politischen Bildung sehr viel stärker als bisher dafür verantwortlich fühlen, innovative Modelle für fächerübergreifendes politisches Lernen und für schulische Profilbildungen

che, dass „etwa vierzig Jahre lang […] die politische Durchsetzung und die Existenzsicherung der Gedenkstätten gesellschaftlich umkämpft [waren], sie […] massiv abgelehnt und schließlich erst durch den Nachdruck von Organisationen der Überlebenden als Mahnmale und zum Angedenken an verlorene Zeitgenossen und gegen das kollektive Schweigen in der Gesellschaft durchgesetzt“ (Wittmeier 2015: 95) wurden, gewiss nichts daran, dass es auch weiterhin mehr oder weniger durchschaubar als Provokationen[449], die die Grenzen nicht nur des »Menschenmöglichen«, sondern eben auch des gesellschaftlich sanktionsfrei Sagbaren ausloten und verschieben, gemeinte Versuche *Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur* (Giesecke & Welzer 2012) gibt, die nicht weniger „ver-störend“ (vgl. Ahlheim 2014) sind als die Vergangenheit selbst.

In einem Land, in dem Stacheldraht also schon aus Traditionspflege als dekorativ gilt[450], verbindet sich die Vorstellung von »Demokratie« geradezu auf magische Weise an einem bestimmten Punkt immer mit dem Wald als »deutschen« Sehnsuchtsort. Ob in Stuttgart 21 (vgl. Rößler 2014a: 92 f.) oder bei der »*unglücklichen Kastanie*«[451] der Demokratiepädagogik (vgl.

---

mit sozialwissenschaftlich-politischen Schwerpunkten zu entwickeln. Allerdings darf ein solches breiteres Verständnis von politischer Bildung in der Schule nicht in einen Gegensatz zu fachlicher Professionalität und zur Notwendigkeit von im engeren Sinne fachbezogenen Lernangeboten gesetzt werden. Es kann nicht übersehen werden, dass das Modellprogramm »Demokratie lernen und leben« der Bund-Länder-Kommission (www.blk-demokratie.de) genau dieser Gefahr unterliegt und sich damit um einen Teil der möglichen produktiven Wirkung für eine Verbesserung der politischen Bildung zu bringen droht.“ (Sander 2002: 44; siehe auch Anm. 451 unten)

449 So ist die von Giesecke & Welzer (2012) geforderte »Entrümpelung« der historischen Bildungsinhalte „respektlos angesichts der noch sprechenden ältesten Überlebenden“. (Vgl. Wittmeier 2015: 93) „Diese »Schau«, inszeniert im (neudeutschen) Zwang des Tabubrechens, modisch verpackt in viele (auch neoliberale) Worthülsen und Banalitäten, kann den alten, seit 1945 gehegten Wunsch nicht einmal notdürftig verhüllen: die Entsorgung des Vermächtnisses der Ermordeten und Überlebenden. Herausgekommen ist eine modifizierte und aufgeblähte Variante der »Auschwitzkeule« (Martin Walser)“. (Huhnke 2012)

450 Aus einem Baumarktsprospekt (toom): „Stacheldrahtpflanze, für halbschattige bis sonnige Standorte, 11-cm-Topf, je ~~1,79~~ 1,59“.

451 „In einem der größten deutschen Schulwettbewerbe, dem Wettbewerb »Demokratisch handeln«, wurden seit 1989 weit mehr als 3000 Projekte eingereicht. Die Projektdatenbank (www.demokratisch-handeln.de) ist eine Fundgrube für Falldarstellungen, an denen sich ein variationsoffenes didaktisches Denken schulen lässt. Das Vorhaben 271/95 »Ein-

Petrik 2010): Dialoge gelingen in »Deutschland« immer noch am Besten mit Bäumen, denn die können hier sogar sprechen. (Vgl. Grammes 2010: 212)[452] Angesichts derjenigen, die am Ende für die Demokratiepädagogik aber dann doch nur dem Baum ihre Stimme leihen, erinnert Grammes (vgl. ebd.: 213) zutreffend an Arendts entschiedene Kritik der politischen Funktionalisierung des Mobilisierungspotenzials der selbst eben noch nicht erwachsenen nachfolgenden Generation: „Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nicht von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde." (Arendt [1958] 2000[2] [1994]: 267; siehe »Natalität«, S. 166 oben)

Gar nicht mal unter der Hand, sondern offensiv bedient die »Handlungsorientierung« auch und gerade in ihrer demokratiepädagogischen Variante »Citizenship Industry« (Splitter 2011: 12) in der Regel ein antiintellektualistisches Ressentiment, das häufig im paternalistischen Gestus einer »adressat_innengerechten« Orientierung an, nach Maßstäben der Angestelltenkultur, sogenannten »bildungsfernen« Lernenden – und wie bei Nietzsches »letzten Menschen« (siehe das Motto der *Einleitung*, S. 14 oben) – jegliche bildsame gedankliche Anstrengung von vorneherein unterlässt. „Dass Lernen als Welterschließung kein einsamer, sprachloser Prozess im Innern der Subjekte sein kann, scheint Didaktikern leicht zu entfallen, wenn sie sich forciert handlungsorientiert geben. Aus dieser Blickverengung erklärt sich, dass die in der letzten Zeit in den Vordergrund getretene »handlungsorientierte« schulpädagogische Literatur in den praktischen, auf Schüleraktivierung bezogenen Ideen zwar anregend, im Hinblick auf deren Wirkung und ihre Erklärung aber verunklärend bis irreführend sein kann. So stellen etwa Greving und Paradies in ihrem populären Buch über »Unterrichts-Einstiege« [(Greving & Paradies [1996] 2009[7]), S.R.] eine Vielzahl interessanter und anregender Methoden vor; doch wird der Leser gut daran tun, sich bei ihrer

---

mischen als Bürgertugend – Der Fall Kastanie« fand 1995 am Friedrich-Schiller-Gymnasium in Weimar statt." (Grammes 2010: 202; siehe auch Anm. 448 oben)

452 Selbstverständlich greift im gleichen Sinn auch „[d]ie traditionelle Friedens- und Umweltpädagogik […] zu kurz. Sie beschränkt sich zu sehr auf das Individuum und dessen Verhalten. Sie vernachlässigt die Verhältnisse, in die das Verhalten eingebunden ist." (Reheis 2014: 136)

Anwendung nicht von den mit angebotenen anti-sprachlichen und anti-kognitiven Affekten leiten zu lassen. Letztere führen hier etwa zu Kategorienbildungen wie »eher ganzheitlich und handlungsorientiert« gegen »eher sprachlich vermittelt bis ›verkopft‹« (ebd., 22 f.) oder zu Erklärungen wie diesen (in der Kritik am »Informierenden Unterrichtseinstieg«): »Der Einstieg ist einseitig ›verkopft‹ und rein kognitiv orientiert. Die Verständigung über die zu lernenden Inhalte und insbesondere die Reflexion über den Sinn dessen, was man denn nun lernen soll, beruhen ganz und gar auf Sprache« (ebd., 35). Wo sich derartige »Verständigung« und »Reflexion« abspielen soll, wenn nicht im Medium Sprache, bleibt (ein niemals zu lösendes) Geheimnis »handlungsorientierter« Didaktik.“ (Steffens [2007a] 2010[2]: 64 f.)[453] Nonnenmacher plädiert angesichts dieser einflussreichen verzerrenden Begriffsaneignungen gar für eine Aufgabe im terminologischen Repertoire *kritisch-emanzipatorischer* Zugänge. (Vgl. Nonnenmacher 2002: 249)[454] In diesem antiintellektualistischen Ressentiment spiegelt sich auch die gesellschaftliche Ambivalenz des Berufsbildes von Lehrkräften samt deren häufig selbst ambivalentem Verhältnis zur akademischen Fachdidaktik und der Universität an sich, in welchem Affekte gegenüber der ersten Phase der als *Aus*bildung aufgefassten Lehrer*bildung* in, freundlich ausgedrückt, unterkomplex konstruierten Widersprüchen zwischen »Theorie« und »Praxis« (wonach schlicht alles »Theorie« ist, was nicht unmittelbar als »Praxis« anerkannt wird) rationalisierend wirksam werden.[455]

---

453 Diese Sprachlosigkeit mag kein Zufall sein, denn „[u]nterm Monopol erstarrt die Sprache zu einem Zeichensystem, stummer und ausdrucksloser als Morsezeichen und Klopfsysteme von Gefangenen. Den Sinn des Ausdrucks büßt sie völlig ein. Sie ist ein Mechanismus in der Produktion wie Hebel oder Drähte, eine Rechenmaschine der Verwaltung, ein Inbegriff von Suggestionspraktiken. Der geistige Verkehr der Individuen reduziert sich auf das Zeigen und Erspähen von Erkennungsmarken. Die Rede weist den Sprecher als zuverlässig für die Rackets aus, oder verrät ihn wie den Verschworenen der die Spitze des Dolches sehen läßt.“ (Horkheimer [1939-1942] 1985: 289)

454 „Wenn die Beliebigkeit des Begriffs dazu führt, dass die selbstständige Bearbeitung von raffiniert durch die Lehrkraft vorgefertigten Materialien auch unter »Handlungsorientierung« subsumierbar ist, sollte man sich von ihm distanzieren. Sprechen wir in Zukunft lieber wieder von Erkundung, Recherche, Informationsbeschaffung, Interview und Veröffentlichung, wenn wir das im Rahmen problemanalysierender Lernprozesse meinen, anstatt an der weiteren Banalisierung eines unscharf gewordenen Begriffs mitzuwirken.“ (Nonnenmacher 2002: 249)

455 Vgl. etwa Adornos *Tabus über dem Lehrberuf* (Adorno [1965] 2007[2] [1977]) und die anschließende Diskussion (Adorno/Heydorn/Becker [1965] 2001), u. a. mit Heydorn: „Die

Wie schon in der Partnerschaftspädagogik Wilhelms (siehe S. 150 ff. oben), auf deren Grundvorstellungen auch „aus der Perspektive der Fachgeschichte der politischen Bildung manche Argumentationen aus dem Bereich der »Demokratiepädagogik«“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 158 f.) zurückzufallen scheinen, lässt sich auch in dieser eine immanente Entsprechung zu gesellschaftlichen Rollenerwartungen erkennen, wie Nonnenmacher über die *Schule im »nationalen Wettbewerbsstaat«* (siehe S. 265 oben) bemerkt: „Warum ist »schüleraktivierender« Unterricht so modern? Warum stellen ganze Bundesländer im Rahmen der Lehrerfortbildung Riesensummen bereit, um Lehrer(inne)n in »Methodentrainings« beizubringen, wie man Schüler/innen dazu bringt, dass sie bis ins Detail vorgegebene Aufgaben in kleinschrittigen Aktivphasen selbständig und kreativ lösen? Offensichtlich deshalb, weil die so beschriebene Qualifikation genau zu dem neuen Menschenbild passt: Der Mensch muss »flexibel«, »kreativ«, »selbstständig« und »methodisch« Tätigkeiten ausführen, für die er im Holzkamp'schen Sinne allenfalls »defensive« Lerngründe hat, also die Hoffnung auf Gratifikationen, z. B. in Form von Lohn, Belobigung oder zumindest Nachteilvermeidung. Ziele und Inhalte sind beliebig, vorgegeben. Die Autonomie der Subjekte besteht in der freien Wahl der Ausführungsschritte.“ (Nonnenmacher 2002: 248; vgl. Nonnenmacher 2009) Hier drückt sich letztlich eine bloß *instrumentelle*, nicht aber ernsthaft subjektbezogene »Schülerorientierung« aus. (Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 63) Im Sinne einer *Didaktik der Moderne* ist mit Negt „[d]iese Scheinautonomie und die entsprechenden Freiheitsillusionen aufzuheben, […] deshalb der erste und wesentliche Akt bei der Herstellung der *Grundlagen* für Lernprozesse, die wirklich Autonomie und Freiheit begründen.“ (Negt [2010] 2011[2]: 216) Denn unter den herrschenden Verhältnissen muss sich das »defensiv«[456] motivierte »Lernsub-

---

Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. […] Im Bild des Lehrers wiederholt sich, sei's noch so abgeschwächt, etwas vom affektiv höchst besetzten Bild des Henkers.“ (Adorno [1965] 2007[2] [1977]: 661, 644) Dieser Ambivalenz *gegen* das Berufsbild »des Lehrers« eignet dabei auch ein gesellschaftlich tief verwurzelter antisemitischer Gehalt, denn „[n]icht bloß geben die Lehrer rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder, sondern ihre Mittlerfunktion als solche, wie alle Zirkulationstätigkeiten vorweg gesellschaftlich ein wenig suspekt, zieht etwas von allgemeiner Abneigung auf sich.“ (Ebd.: 661)

456 „Holzkamp [(1995)] brachte eine Unterscheidung in die Lernpsychologie ein, die vor allem schulisches Lernen hinsichtlich seines absichtsvollen, begründeten Weltaufschlusses untersucht – er unterscheidet expansives und defensives Lernen. Als *expansives Lernen* wird

jekt« rasch eingestehen, dass »Nachteilvermeidung« die sehr viel realitätsbezogenere Strategie ist als die Erwartung von Gratifikation; ist es doch fast schon das Privileg, sich das gouvernementale »Selbstmanagement« (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke [2000] 2004[3]) des *flexiblen Menschen* (Sennett [1998] 2008[4]) noch aneignen zu dürfen: „Gouvernementabilität ist nur noch für einen begrenzten Teil der Gesellschaft zu erzielen; der »regierbare Mensch« kann nur noch in einer Mitte erzeugt werden, die sich ihrerseits immer prekärer anfühlt, zur gleichen Zeit aber fiktionalisiert und virtualisiert sich immer mehr das eigentliche Feld für Regierung. […] Der Staat ist ein bewaffneter Wirtschaftsstandort. Und er verwandelt sich dabei weiter von einem Organ in eine Maschine. Erst so wird die Dreieinigkeit der Herrschaft in der Postdemokratie verständlich: Macht, Blödheit, Maschine. (Nicht das eine »erzeugt« das andere, sondern alles ist auf den gleichen Diskurswechsel bezogen.)“ (Metz & Seeßlen 2011: 738) Um die privilegierte Minderheit

---

jenes Lernen verstanden, von dem sich Lernende ein besseres Verständnis über die Welt (*Weltaufschluss*) versprechen. Lernen geschieht hier folglich nicht als Selbstzweck, sondern wird als funktional für die [sic] ein erweitertes Weltverständnis und damit potenzieller Weltverfügung verstanden. Weiterhin ist mit dem Lernen die subjektive Erwartung verbunden, dieses Ziel zu erreichen; es besteht nicht nur eine von außen gesetzte Lernanforderung, sondern eine subjektive Lernproblematik. Beide Merkmale expansiven Lernens sind in der deutschen Lernpsychologie einmalig, wenn sie die subjektive Funktion und Absicht von Lernen sowie dessen gesellschaftlichen Kontext in den Blick nehmen. Während expansives Lernen auf die Erweiterung des Weltverständnisses bzw. der Weltverfügung zielt, liegt die Begründung für *defensives Lernen* in der Abwehr von Benachteiligungen, die mit der Unterlassung der jeweiligen Lernhandlung drohend verbunden sind. Herausragendes Beispiel hierfür sind schulische Leistungstests, hier insbesondere jene, von deren Bestehen oder Versagen viel abhängt – z. B. Abiturprüfungen [sic] in Thüringen, die die SchülerInnen bei Nicht-Bestehen ohne jeglichen Schulabschluss entlassen, während dies in vielen anderen Bundesländern »nur« den Abschluss der mittleren Reife bedeutet. Das Begriffspaar extrinsisch-intrinsisch [sic – *expansiv-defensiv*? S.R.] unterscheidet sich dabei in zentralen Punkten von dem durch die kognitivistische Lerntheorie weit verbreiteten Begriffspaar der *intrinsischen oder extrinsischen Motivation*. Intrinsisch motiviert ist Lernen dann, wenn es um seiner selbst willen geschieht und sich eine Person selbst dazu entscheidet. Ob diese Entscheidung für das Individuum sinnvoll (im Sinne der Erweiterung des Weltverständnisses) ist, aus freien Stücken erfolgt, ob damit eine Erweiterung der eigenen Möglichkeiten und des eigenen Weltverständnisses verbunden ist oder ein bereits internalisierter, gesellschaftlicher Zwang verbunden ist, spielt für den Begriff der intrinsischen Motivation keine Rolle. Auch der Begriff des extrinsischen Lernens (Lernen unter äußerem Zwang) lässt keine Rückschlüsse darauf zu, inwiefern Lernen die soziale Position von Lernenden verändert und inwiefern Lernen tatsächlich durch Momente der Fremd- oder der Selbstbestimmung geprägt ist.“ (Bauer 2012: 4 f.)

»regierbarer Menschen« kümmert sich dann »Jugend debattiert« (vgl. Wolf 2011; siehe auch Wolf 2014), für die anderen genügen Ansätze, deren Bezug „– oft verkürzt – auf John Dewey […] das Prinzip »learning by doing« [favorisiert], ohne deutlich zu machen, dass man »by doing« überhaupt nicht lernt, sondern allenfalls »by reflecting our doing«." (Nonnenmacher 2002: 246) Was in der »common-sense Lerntheorie« des *trial and error* systematisch unterschätzt wird, ist, dass „Menschen […] ziemlich lange »Fehler« begehen [können], bis diese »zurückschlagen«." (Grammes 2005: 55)

Mit dem soziale Ungleichheit faktisch perpetuierenden scheinautonomen Antiintellektualismus – im berufsfeldspezifischen Kitsch[457] veredelt – korrespondiert eine „machtablehnende Sichtweise der Demokratiepädagogik", die zugleich ihren „deliberativen Demokratiebegriff" (Kirschner & de Moll 2011: 47) bestimmt. [458] Schon vor 65 Jahren warnte Litt so immer noch höchst aktuell in *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes* (siehe S. 184 ff. oben): „Durch solche Gedankenvermittlungen wird die Lehre, die den politischen Kampf als eine Ausartung des menschlichen Zusammenlebens meint verurteilen zu sollen, zum Nährboden jenes verbissenen Fanatismus, der im politischen Gegner nichts anderes zu erblicken vermag, als den, sei es um seiner Torheit, sei es um seiner Niederträchtigkeit willen, zu liquidierenden Schädling der menschlichen Gesellschaft." (Litt [1954] 1995: 167) Dem Verfasser der vorgelegten Arbeit war nie einsichtig – außer in dem bei Litt beschriebenen Sinne –, wieso in der Legendenbildung der Demokratiepädagogik ausgerechnet das »Typhus-Projekt« (vgl. Knoll 2011: 193-234) als eines der pragmatistischen *best practice* gilt, liegt hier doch das Problem

457 „Kitsch ist immer auch ein *Fehlen von Widerspruch* bzw. die Tendenz zur *Vereindeutigung*. […] Gegen Kitsch hilft v. a. *Ironie*. […] Der Kitsch der *praktischen Ratschläge* und der *richtigen Gesinnung* bezieht sich auf eine weit verbreitete Nettigkeit, denn »man kann richtig erziehen«, wenn man es »nur richtig anpackt«, es ist »gar nicht so schwer, aber man muss es wirklich wollen und dann auch tun«, »hört Euch meine Erfahrungen aus Schule X an, aus Familie Y, aus dem Stadtviertel Z und mit dem schwierigen Auslandschüler – nennen wir ihn Mehmet –, der im Grunde ein so toller Bursche ist.« (Reichenbach 2003: 779 f., 782; vgl. Reichenbach 2003a)

458 „Diese Para-Politik, wie Rancière sie bezeichnen würde, untergräbt den politischen Streit um die Aufteilung des Sinnlichen ebenso wie die Arche-Politik der Demokratiepädagogik, da jeder Streit nur innerhalb der Grenzen festgelegter Grundorientierungen stattfinden darf. Aber selbst dieser »Streit« zielt auf die Einigung und verbindliche Festlegung gemeinsamer Vorstellungen und Ziele ab. Der Konsens rückt so ins Zentrum der Bemühungen von Politik." (Kirschner & de Moll 2011: 52)

weniger im tatsächlich nicht unerheblich durch Collings manipulierten Verlauf (Knoll 1996), sondern im Entwürdigenden der Objektwahl des Ansatzes: Eine Lerngruppe dringt ins Private von bereits als abweichend markierten, also sozial schwächeren Mitlernenden ein, »lehrt« sich selbst und »belehrt« jene auf deren Kosten mit der bevormundend fürsorglichen Schwarmintelligenz von demokratischer »Gemeinschaft« darüber, dass Mülltrennung zu höherer Lebensqualität führt… „Aus der Politikdidaktik ist hier früh eingewandt worden, dass Partizipationserfahrungen im sozialen (und auch im schulischen) Alltag ohne begleitende fachlich-inhaltliche Reflexion nicht per se zu Demokratie- und Politikverstehen führen“ (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 158 f.); allenfalls könnte von einem *Spill-Over* sozialen zu politischen Lernens im »Typhus-Projekt« gesprochen werden als einem besseren Verständnis des allgemeinen Elends politischer und sozialer Wirklichkeit, ansonsten aber „konnte durch zahlreiche empirische Studien gezeigt werden, dass partizipationsorientierte soziale Lernvorhaben zwar positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern haben können; zugleich aber wurde der aus der Politikdidaktik vorgetragene Einwand bestärkt, dass solche Lernvorhaben ohne fachlichen Unterricht in der politischen Bildung nicht zu einem besseren Verständnis von Politik und Demokratie führen.“ (Ebd.: 159; vgl. Reinhardt 2009, Wohnig 2016)

So läutet der Einzug der Demokratiepädagogik in die Schulen auch den vorläufig endgültigen „Abschied von einer gesellschaftskritischen politischen Bildung“ (Prauschke & Steffens 2011) ein, die gemeinschaftsrhetorische Harmoniesucht gebiert stattdessen eine eigentümliche Streitschlichtungsbewegung[459] und „[m]it dem im Leitbild ausgemalten zielgerichteten Mit-

459 „Das drückt sich darin aus, dass der streitschlichtende Schüler die Schlichtung zu einem Zwischending zwischen Erziehung zur Einsicht und Therapie erhebt: Die streitenden Schüler sollen erst einmal jenseits von Schuld und Sühne sich über den Konflikt aufklären […]. Am Ende soll es nur Sieger, keine Verlierer geben. Der Blick bleibt dabei konsequent nach vorne gerichtet auf die Aufhebung des Streits in einer gemeinsamen friedvollen Praxis und auf die wiederum vertragsmäßig zwischen den Streitenden vereinbarte Verbesserung ihrer Beziehung. Wo liegt das Problem? Das Modell laviert um die grundlegende Paradoxie herum, dass es nur funktionieren kann, wenn der Streit sich als Missverständnis auflösen lässt und/oder überlagert wird durch das erneut aufbrechende Interesse an gemeinsamen Umgang, was jenseits der Form der Streitschlichtung in der Regel wie von selbst geschieht. Demgegenüber wird der Streit in den harten Fällen dem weichen Zwang zur Beteiligung am Verfahren entsprechend mehr aufgeschoben als aufgehoben werden können. Dafür sorgt der sachlich begründete Ärger, der ohne Urteil nicht geschlichtet werden kann. Das Verfahren schließt aber sowohl eine Erklärung der Ursachen des Konflikts

einander wird die reale Kälte der institutionellen Abläufe aufgewärmt". (Gruschka 2011: 110)[460] Am Ende *bedingt* der Konformitätsdruck noch die psychische Verrohung, auf die einzuwirken er vorgibt[461] – und selbst wenn nicht, so ist doch „das Lämmchenhafte […] selber wahrscheinlich nur eine Form des Barbarischen, indem es nämlich bereit ist, das Abscheuliche mit anzusehen und im entscheidenden Augenblick sich zu ducken." (Adorno [1968] 2002[18] [1971]: 129) Vor diesem Hintergrund ist „[i]m Falle politischer Bildung […] diese Herstellung politischer bzw. demokratischer Kompetenzen besonders heikel: Politische Partizipation ist dann nicht mehr etwas, das freiwillig – aus einem Freiheitsmoment heraus – »von unten« aufkommt, sondern etwas, das »von oben« als Ausgleich von strukturellen Demokratiedefiziten herbeigesehnt und gewissermaßen oktroyiert wird." (Lösch 2011: 118)

Zwei »neue« Didaktiken

Auch für die beiden bei Sander (siehe S. 324 oben), um eine »nachkonzeptionelle Phase« widerlegen zu können, ausdrücklich als solche angeführten »neuen« Didaktiken, nämlich seine eigene und die *Kommunikative Fachdidaktik* (Grammes 1998) von Tilman Grammes, bietet die vorgelegte Arbeit

---

als auch eine Bewertung seiner Form und Wirkung aus, damit es zu einer Schlichtung kommt. Wo es aber genau um solches gehen müsste, kann man nicht auf Streitschlichtung bestehen, denn solches würde die Entwertung des Geschehens und des Konfliktes bedeuten: Weder für den Täter noch für das Opfer kann das ohne Folgen auf die Einsicht und das Verhalten bleiben." (Gruschka 2011: 119 f.)

460 „Bei all dem zielt die Hoffnung darauf, dass im Prozess der Bildung einer pädagogischen Corporate Identity, die Identity des Einzelnen kollektiv praktisch wirksam wird. Aber indem der Konsens der Schulgemeinde sich auf das richtet, was alle teilen, werden Formeln gesetzt, die in ihrer Idealität und Allgemeinheit wenig mehr als feierliche Beschwörungen sein können. Die Evidenz des allgemein Guten verstellt den Blick auf das alltäglich konkrete Schlechte." (Gruschka 2011: 111)

461 „Wo Verhalten gewaltlos zwangsgeregelt wird, verringern sich Stör- und Konfliktzonen in der Weise, dass Affektbeträge, Stimmungslagen und Bedürfnisse nicht mehr zureichend in sozialem Handeln, in Interaktion und Kommunikation entäußert werden. Sie können, einmal von der Entäußerung ein Stück weit ausgeschlossen, nicht »sozial reifen«, bleiben oder werden roh. Diese partielle Dissozialisierung der Affekte, Bedürfnisse usw., namentlich angesichts der allgemein verringerten Nötigung, sich selbsttätig oder in Kommunikation mit anderen zu orientieren, konstituiert »mit einem Male« unterhalb der Koordination und Regelung des Lebensflusses eine wachsend nicht-sozialisierte und a-soziale Psyche." (Brückner [1981] 2004: 44)

nicht hinreichend Raum. Nun ist das mit dem »Neuen« in der universitären Geschäfts-Praxis aber immer auch so eine Sache, denn Qualifikationsarbeiten müssen allein schon in der Funktionslogik der Stellenallokation geschrieben werden, selbst „auf Gebieten, wo alle spezifisch wissenschaftliche Arbeit schon geleistet und nur noch Gelehrsamkeit sinnvoll ist". (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 33 f.; siehe Anm. 2 oben und vgl. auch die hier vorgelegte Arbeit insgesamt) Das heißt eben auch, neben dem Arendts negativer Anthropologie eignenden und als Hoffnungsschimmer gegenüber dem Herrschaftsanspruch totaler Herrschaft behaupteten stets Neu-anfangen-Können (siehe S. 166 oben), dass auch aus rein deskriptiv-organisationssoziologischer Perspektive immer »etwas« »irgendwie« »Neues« im akademischen Diskurs hervorgebracht wird – und sei es eben nur „alter Wein in alten Schläuchen", wie Schmiederer (siehe S. 114 oben) in seiner Disziplinengeschichte für die Gründungsphase der Politischen Bildung in der Bundesrepublik festhält – wenn dieses Verdikt damit sicher nicht auch zugleich auf die Didaktiken von Grammes und Sander übertragen werden kann, so bildet es doch angesichts der für das Fach selbst konstitutiven »Krise« (siehe Giesecke, S. 286 oben) ab, dass das »Neue« »neu« häufig auch nur vor dem Hintergrund der Generationenerfahrung ist und auch im Prozess der Weltaneignung jeweils notwendig sein muss – mitunter um den Preis ihrer Kehrseite, einer »Theorievergessenheit« (vgl. Grammes 2014b: 603), die hinter den von der vorangegangenen Generation erreichten Diskussionsstand zurückfällt, dennoch gilt: »Lektüre schützt vor Neuentdeckung!«, eine Einsicht, wie Sander erinnert, mit der „Kurt Gerhard Fischer während meiner Studienzeit uns Studenten oft (und nicht selten zu unserem Verdruß) zum Lesen animierte" (Sander 1988: 233).

Grammes: Kommunikative Fachdidaktik

Neben »Generationenerfahrung« und »Betriebslogik« auf abstrakter Ebene, sprechen aber auch konkrete Gründe zumindest gegen eine Behandlung der Didaktik von Grammes in diesem Rahmen. Es sprechen dagegen Gründe, die eigentlich dafür sprechen, nämlich die in der hier vorgelegten Arbeit häufig zweckdienliche Aufnahme unterschiedlichster Einzelbeiträge von Grammes (etwa zur »*unglücklichen Kastanie*«, siehe S. 367 oben, oder die »Lesefehler«, siehe S. 154, 217, 304 oben und S. 444 unten) – insbesondere seine disziplinengeschichtlichen Arbeiten zum Staatsbürgerkundeunterricht, die als kontrastierende Erhellung der Verhältnisse von »Bonner« wie »Berliner Republik« hier von nicht eben geringer Bedeutung für den Argumentations-

gang sind –, ferner auch die erst im fortgeschrittenen Prozess der Ausarbeitung stärker ins Bewusstsein geratene Affinität zu analytisch domänenübergreifenden Referenzbereichen – siehe die Kritik der »Mustererzählung« der »Konzepte«-Autorengruppe um Weißeno[462] – und in strukturanalogen Erklärungsansätzen, wie etwa im von einer *Didaktik der Moderne* zur Definition der s*pätkapitalistischen Moderne* (siehe S. 45 oben, S. 528 unten) faktisch erweiterten »Gefangenendilemma« (vgl. Petrik [2007] 2010[2]: 184), oder auch eine Kritik von unterrichtspraktischem »Neopositivismus«, „[w]enn Texte […] als Autoritätsbelege statt als hypothetisches, perspektivisches Wissen verwendet werden" (ebd.: 182), wie sie etwa ebenfalls grundlegend für den *Projekttag »Bin ich das im Schulbuch?«* (Rößler 2017a) ist. Darüber hinausgehend kann nun aber nicht auch noch, gerade weil sie „eine intellektuelle Herausforderung dar[stellt]" (Petrik [2007] 2010[2]: 176), eine angemessen systematische Auseinandersetzung mit der *Kommunikativen Fachdidaktik* selbst erfolgen, welche somit auf eine zukünftige Gelegenheit zu datieren sein wird – auch wenn „die im letzten Jahrzehnt veröffentlichten Vorlesungen, Entwürfe und Notizen aus Hannah Arendts Denkwerkstatt […] einen *philosophischen* Anschluß des habermasianischen, vernunftrepublikanischen »Projekts der Moderne« an Arendts Perspektiven auf Denken und Handeln vielleicht noch eindeutiger als bereits ihre zu Lebzeiten veröffentlichten Schriften" (Kallscheuer [2006] 2011[2]: 371) verbieten.[463] So kann

462 „Die Autorengruppe stellt ihr Konzept nicht nur in einen Traditionsstrom politikdidaktischer Konzeptionen und Denkstile ein, es werden auch einige voraussetzungsreiche Annahmen gemacht, die […] durch andere Lesarten hinterfragt werden sollten. Die Mustererzählung würde sonst zu sehr den Eindruck einer unstrittigen Theoriekontinuität erwecken. […] Die Autorengruppe ordnet die Konzeptionen nicht systematisch, sondern in etwa chronologisch nach ihrem Erscheinungsdatum. Temporalisierungen wie »erst seit«, »etwa zeitgleich«, »der erste Didaktiker«, »in einer späteren …« suggerieren implizit eine Entwicklungslogik im klassischen Erzählmuster von Aufstieg, Verfall und Rettung in letzter Minute. […] An diesem Punkt der Geschichte erscheint das Konzept der Autorengruppe als eine Art Rettungsprogramm, »um anschlussfähig an die anderen Fachdidaktiken zu bleiben«." (Grammes 2011: 43)

463 Der Zeitkern des »Kommunikativen« bei Habermas ist so wesentlich mit seiner Rolle als Intellektueller in der »Bonner Republik« verknüpft, deren charakteristische und heute gelegentlich sentimental berührende Merkmale als politisches »Provisorium« und der sozialstaatlichen Konsequenz des »Nie wieder!« spätestens mit der – wieder einmal: sozialdemokratischen! – sogenannten Agenda 2010, wenn nicht zuvor bereits mit dem – ebenfalls ein sozialdemokratischer Tabubruch (siehe Scharpings »Fötengrill«) – kriegerischen »Auslandseinsatz« im Kosovo unwiederbringlich sich – wie damit auch das habermassche Werk – selbst erledigt haben. Es ist also Sander hier einmal ausdrücklich und entschieden

hier auch wieder nur auf geliehene Urteile zurückgegriffen werden, die aber auch ein weiteres Argument *gegen* eine weitere und nähere Beschäftigung mit Grammes in der hier vorgelegten Arbeit sichtbar werden lassen. So stellt etwa Andreas Petrik, der mit seinem Dorfgründungsszenario eine innovative Makromethode entwickelt hat, die als *Genetische Politikdidaktik* eine fachdidaktisch sehr gut begründete Antwort auf die *Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden* (Petrik [2007] 2013[2]) gibt, den eigenen Ansatz wie auch den von Grammes in eine geisteswissenschaftliche Traditionslinie (vgl. Petrik 2011a: 23 f.), worin beide dann aber tatsächlich *erstmals* „Wagenscheins und Sprangers Ideen politikdidaktisch ausbuchstabiert und empirisch evaluiert" (vgl. ebd.: 25) haben. In der durch das Erkenntnisinteresse der vorgelegten Arbeit begründbaren Allgemeinheit zwar nur, gibt es aber im Argumentationsgang durch die Konkretisierung mit Litt und Klafki nicht gerade einen Mangel an geisteswissenschaftlicher Orientierung.

Als *Fach*- eine dezidiert „sozialwissenschaftliche Ausprägung der Bildungsgangdidaktik" (Petrik [2007] 2010[2]: 179), verspricht die *Kommunikative Fachdidaktik* für das fortzuführende Projekt einer *Didaktik der Moderne* Anregungen gerade im Hinblick auf eine von dieser eingeforderte und ihr sonst nur vereinzelt aufscheinende hinreichend durch sozial- und didaktische Theorie begründete und angeleitete »Empirie« (vgl. ebd.: 176) zu liefern, das Gleiche gilt für die von der »KFD« *kasuistisch* betriebene Lehrerbildung (vgl. ebd.: 182), die auch einer *Didaktik der Moderne* als allein gegenstandsadäquat erscheint, weil ein reflektierendes Urteil erfordernd, welches das Spannungsverhältnis von Allgemeinen und Besonderen bewahrt. Soviel beziehungsweise so wenig also zum jetzigen Zeitpunkt nur zu Grammes.

Sander: Politik entdecken – Freiheit leben

Während Petrik resümiert, dass die Didaktik Grammes' „[d]en modischen, doch »fachdidaktisch blinden« individualistischen Konstruktivismus […] durch einen *sozialen* Konstruktivismus ab[löst]" (ebd.: 177), findet sich

zuzustimmen, wenn er feststellt: „Inzwischen allerdings ist Habermas geradezu zum »Hausphilosophen« der Bundesrepublik Deutschland geworden. Er repräsentiert wie kein anderer die Versöhnung der aufgeklärten Linken mit der liberalen Demokratie, auch und gerade der deutschen Demokratie. Aus heutiger Sicht wäre daher eine »kritische politische Bildung«, die sich im politischen Sinne gesellschaftskritisch auf Habermas ausrichten und in Theorie und Praxis gegen das vorherrschende Selbstverständnis des Fach [sic] abgrenzen wollte, wohl eher ein Kuriosum." (Sander 2013: 244)

ersterer just in jener zweiten »neuen« Didaktik: Sanders *Politik entdecken – Freiheit leben* (Sander [2001] 2013[4]) wieder. (Siehe S. 388 unten) Deren *konstruktivistische* Legitimation wird in einem eigenen Abschnitt exemplarisch anhand der Begleitdebatte des Hauptvortrags von Sander in *Erwägen – Wissen – Ethik* (siehe S. 385 ff. unten) zumindest oberflächlich mitverhandelt sowie auch im Unterkapitel zur Bildungsreform (siehe S. 412 ff. unten), insofern ihre lern- und wissenschaftstheoretischen Implikationen einer *Didaktik der Moderne*, wie sie hier verfolgt wird, *politisch* verdächtig sind. Das gilt umso mehr, wo sich in Sanders *liberalem »*Freiheits«-Pathos auch offensichtliche Nähen zu Arendt herstellen. Inwiefern diese sich aber gegebenenfalls in der konkreten Auslegung dann doch nur als eine oberflächliche, *rein begriffliche* Übereinstimmung herausstellen, vermag vielleicht auch schon die in enger Auseinandersetzung mit Sanders »Erfolgsgeschichte« erfolgte *konzeptuelle* Anwendung ihrer *kritischen Theorie der Moderne* hinreichend verdeutlicht haben.[464] Aber wer wollte – unter diesem Vorbehalt – widersprechen, dass etwa »Lehren« „eine *intervenierende* Tätigkeit" (ebd.: 227) ist? Wenn aber andererseits Familie „als erste und wichtige Sozialisationsinstanz" für die Politische Bildung vor allem „als ein Feld interessant [ist], in dem Lernangebote für Eltern, die diese pädagogische Aufgabe reflektierter wahrnehmen wollen, unterbreitet werden können" (ebd.: 111), dann wird klar, dass diese »Freiheit« vor allem eine für diejenigen sein soll, die unter den gegebenen Bedingungen bereits ohnehin so ressourcenstark sind, dass sie es sich leisten können, noch »reflektierter« zu werden – so reproduziert sich die Herrschaft gesellschaftlicher Gruppen kulturell. Und zum anderen drückt sich hier auch wieder jene technologisch-defizitorientierte Eindimensionalität (Marcuse [1964] 1970) einer im Angestelltenideal formierten Gesellschaft von »Professionalität« aus – wie auch ihr affektiver

464 Viel eher mit Arendt hingegen verbinden lässt sich mit Reichenbach stattdessen ein zugleich widerständiger und „bescheidenere[r] Begriff von Freiheit, mit welchem postuliert wird, daß Freiheit nur in ihrem *Gebrauch* existiert und nie außerhalb desselben, nicht als Eigenschaftsbeschreibung des reifen oder gebildeten oder mündigen Menschen und nicht als moralisch und entwicklungstheoretisch eindeutig qualifizierbar oder quantifizierbar, sondern höchstens als rechtlich und/oder moralisch verlangte Zumutung und »Pflicht«, [er, S.R.] wird hier nicht bloß deshalb gewählt, weil er eine weitere mögliche Perspektive auf Erziehung und Bildung darstellt, sondern vielmehr, weil er für die *spätmoderne Situation,* die es zu umreißen gilt, als geeigneter betrachtet wird, als Begriffe, die Freiheit nur mit Termini der moralischen Kompetenz zu beschreiben vermögen und dazu führen, die demokratische Dimension des Lebens als moralisch eindeutig bewertbar zu verstehen." (Reichenbach 2001: 16)

Paternalismus[465], nach der sämtliche gesellschaftliche Bereiche nichts Anderem und nichts Wichtigerem bedürfen als dem Rat »wissenschaftlicher« Expertise. So weist auch Frank Nonnenmacher darauf hin, dass „Skepsis angebracht [ist], wenn smarte Jungunternehmer erklären, es gehe auch ihnen um Kritikfähigkeit, Teamarbeit und das Lernen des Lernens, weil sie diese Qualifikationen für ihre neue Unternehmenskultur des »lernenden Betriebs« benötigen. Es ist Skepsis angebracht, wenn ein Politikdidaktiker feststellt, dass infolge neuer Unternehmenskulturen »eine Sicht auf den Betrieb als Lebenswelt die Handlungsspielräume der Individuen in einer industriegeschichtlich neuen Weise erweitert, und dass in innovativen Unternehmen neue Räume für die Mündigkeit der Beschäftigten entstehen« [(Sander 1996: 12)]. Es stünde einer sich in der Tradition kritischer Sozialwissenschaft verstehenden Politikdidaktik gut an, politische Bildung weder auf eine Dienstleistungseinrichtung zu reduzieren noch – wie Wolfgang Sander es tut – nach »Schnittmengen« und »Anschlussfähigkeit« zwischen den neuen Paradigmata der Unternehmensführung und Schlüsselqualifikationen der politischen Bildung zu fragen, sondern […] eine Kontroverse über Differenzen und Unvereinbarkeiten zu führen.“ (Nonnenmacher 2002: 250) So hat am Ende Sanders „*Anstiftung zur Freiheit*“ (Sander [2001] 2013[4]: 53) mit Arendt nur noch wenig zu tun, wenn »Freiheit« nur bedeutet, dass „in einer freien Gesellschaft […] die gemeinsame Basis schmal [ist]. Das »Wir« besteht im Kern gerade darin, dass sich die Bürgerinnen und Bürger das »Ich« wechselseitig zugestehen.“ (Ebd.: 55) Von einem republikanischen Ethos ist hier nichts zu erkennen, im Gegenteil, wie Oeftering richtig erkennt, aber einen anderen Schluss daraus zieht: „Diejenigen aber, die sich an den öffentlichen Angelegenheiten beteiligen, können nicht nur sagen, sie hätten gerne, dass die Dinge so oder anders *wären* – sie haben die Freiheit dafür zu sorgen, dass die Dinge tatsächlich so oder anders *sind*.“ (Oeftering 2013: 45 f.) Damit aber ist Politische Bildung weitaus weniger ein „Gegen-

465 Der kognitiv selbstverständlich abgewehrt wird – nicht ohne dem vermeintlichen politischen Gegner noch ein »Selber!« nachzurufen: „Aber in weiten Teilen ihrer Geschichte zählte auch die politische Bildung zu diesen Vormündern, und ihre vormundschaftliche Rolle hat sie nicht nur im Interesse von herrschenden Machteliten, sondern oft auch im Gewand der Gesellschaftskritik gespielt.“ (Sander [2001] 2013[4]: 9) Völlig verkannt wird wieder einmal (siehe ad »Gegenindoktrination«, S. 105 oben) der Unterschied ums Ganze: dass nämlich in der Regel die »*Kritik*«, anders als die Machteliten (zumindest noch) *nicht herrscht*; ein Unterschied, der den von der vormundschaftlichen Belehrung Betroffenen sicher recht präsent ist. (Siehe S. 24 oben)

gift gegen die Furcht vor der Freiheit“ (Sander [2001] 2013[4]: 54; vgl. Oeftering 2013: 46), sondern latent auch die Vollstreckerin eines klassisch philosophischen Mandats *politischer Pflicht* gegen jeden »Verfolg des Glücks« aus »Liebe zur Welt« (vgl. Arendt [1963] 1974[2]: 147-182), das sich in »Deutschland« durch das lutherische »Berufsethos« noch einmal potenziert hat: „Nach der Phrase, es käme allein auf den Menschen an, schieben sie alles den Menschen zu, was an den Verhältnissen liegt, wodurch dann wieder die Verhältnisse unbehelligt bleiben“ (Adorno [1959] 2007[2] [1977]: 560) – selbst wenn sie eigentlich zur *politischen* Wahrnehmung der Freiheit ermutigen will (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 54, Anm. 20; 106 f.). Entsprechend finden sich Bezüge auf Arendt bei Sander auch wesentlich im Grundlagenkapitel (vgl. ebd.: 15 f., 51, 54, 62), in der konkreten didaktisch-methodischen Darstellung taucht sie indes – aber immerhin – nur einmal in einer exemplarischen Aufzählung kanonisierten politischen Denkens auf (vgl. ebd.: 187) und ein ihr zugeschriebenes Verständnis von »Pluralität« begründet im »Didaktischen Werkzeugkoffer« »Kontroversität« als didaktisches Prinzip (vgl. ebd.: 196; siehe auch S. 386 unten).

Sanders Didaktik setzt gleich zu Beginn ein mit einer Auseinandersetzung mit Arendts aus einer Kritik des anthropologischen Verständnisses von Aristoteles' »zoon politikon« abgeleiteten Kopplung des Freiheitsbegriffs an eine *politische* als *bestimmte* Ordnung, wogegen Sander selbst seinen Begriff von »Freiheit« von einem derart *bestimmten* Politikbegriff alsbald löst, um diesen auch auf – mit Arendt: – *unpolitische* Ordnungen anwenden zu können. (Vgl. ebd.: 15 f., Anm. 1) Dennoch gilt auch ihm nach Arendt „Freiheit als Kern des Politischen überhaupt“. (Vgl. ebd.: 51) Als Kern seines Paradigmas der »Verwissenschaftlichung« (so etwa auch bei seiner Antrittsvorlesung an der Universität Wien, vgl. Sander 2009a: 35) ist ihm jedoch Politische Bildung „nicht die Instanz, die den Lernenden zu sagen hätte, wie sie politisch denken und auf welche Weise sie ihre politische Freiheit leben sollen“ (Sander [2001] 2013[4]: 9); insofern haben Weißeno et al. nicht unrecht, wenn sie feststellen, dass Sander „in seinem konstruktivistischen politikdidaktischen Ansatz keinen inhaltlich differenzierten Politikbegriff und kein inhaltlich konkretes Demokratiekonzept“ (Weißeno et al. 2010a: 43; siehe S. 388 unten) entwickelt, da für ihn Politische Bildung „[i]n der Demokratie […] ihren Sinn aus der Freiheit, nicht aus Gleichheit und Solidarität [gewinnt], und die Freiheit der Person ist der zentrale normative Bezugspunkt.“ (Weißeno et al. 2010a: 43) Es scheint bei Sander im regelrecht ätiologischen Sinne traumatisch fortzuwirken, dass „[d]ie politische Bildung […] die

pädagogische Bühne als ein ideologisches Fach“ (Sander [2001] 2013[4]: 22) betrat, so sehr ist er davon getrieben, ein »ideologisches Grundverständnis«, das zwar „heute kaum mehr offen und offensiv vertreten“ (ebd.: 23) wird, „in schattenhaften Restbeständen“ (ebd.) aber weiterhin unterrichtspraktisch ausmachen zu wollen: „Beispielsweise findet Henkenborg bei einer Typisierung von beruflichen Selbstverständnissen von Politiklehrern neben vielen anderen auch heute noch den Typ »Mission«, der – in einem Lehrerzitat – seine Schüler »auf den richtigen Weg« führen will.“ (Ebd., Anm. 12; vgl. Henkenborg 2006)[466]

466 Tatsächlich muten die Interviewauszüge bei Henkenborg alles andere als bedrohlich an, bspw.: „… und das Politische lag so gewissermaßen in der Luft, damals, und dann hab ich mich sehr schnell entschlossen in Marburg Deutsch und Politik zu studieren … . Ich hab' 68/69, hab' ich in Marburg dann begonnen, hab' da Abendroth kennengelernt … und hab' dann so'n bisschen von der Studentenbewegung in Marburg mitbekommen, und das hat mich dann auch darin bestärkt, dass ich Lehrer werden wollte und auch Sozialkundelehrer werden wollte. So'n bisschen von diesem missionarischen Bewusstsein ist mittlerweile auf der Strecke geblieben, aber das liegt vielleicht nicht unbedingt an der Schule, sondern das liegt auch an anderen Verhältnissen.“ (Henkenborg 2006: 82 f.) Hier sprechen weniger (im diffusen Sinne) ideologisch überwältigende Agenten als Akteure, die im Laufe eines Berufslebens sowohl durch die Beharrungskraft gesellschaftlicher Verhältnisse, aber auch durch die Einsicht in die eigene Naivität zwar ernüchtert, aber nicht wesentlich erschüttert wurden, wie auch Henkenborg feststellt: „Die meisten der befragten hessischen Lehrerinnen und Lehrer mussten sich mit der Enttäuschung ursprünglicher Motive, mit denen sie ihre Berufsbiografie begonnen haben, auseinander setzen: dass das Politische nicht mehr in der Luft liegt, weder in der Gesellschaft noch in der eigenen Biografie und vielleicht erst recht nicht bei Schülerinnen und Schülern, dass das missionarische Bewusstsein an Akzeptanz und Möglichkeitsgrenzen gestoßen ist, dass die Gesellschaft sich wohl nicht durch politische Bildung verändern lässt. […] Die Interviews belegen aber auch die große berufsbiografische Rolle, die wichtige Elemente dieses Musters [des Typs »Mission«, S.R.] bei vielen westdeutschen Lehrerinnen und Lehrern gespielt haben“ (ebd.: 83), um zudem zu ergänzen: „Die Neigung zur Mission, zur Predigt und zur »Holzhammermethode« räumen viele hessische Lehrerinnen und Lehrer quer durch alle Typen ein“ (ebd.), sodass der Unterschied, der hier den Unterschied machen soll, im Grunde gar nicht gegeben ist. Stattdessen bestätigt die Einschätzung der Befragten von jungen Kolleg_innen vielmehr das oben erwähnte Problem gleichsam (in diesem Sinne) »nicht-missionarischer« Politischer Bildner_innen: „Man merkt aber auch, dass die Einstellungen der Praktikanten an den Beruf anders sind als meine damals. Also die sind (…) die sind ziemlich technokratisch geworden. Also die kommen und wollen die erste Stunde perfekt halten.“ (Ebd.: 86) Oder auch: „Wenn wir sagen, die Jugend ist unpolitisch und die sagen »Nee, nee, ganz im Gegenteil, die Politik kümmert sich nicht um Jugendliche, aber die Jugend ist nicht unpolitisch« oder so. Das ist so'n Prozess, den man hier in Schule ganz schwierig mit jüngeren Kollegen diskutieren kann. (…) Weil, ich denke schon, dass da dieser Sozialisati-

Im „Dilemma, über ihren Gegenstand keine allgemein anerkannte Begriffsdefinition geben zu können“ (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 59), findet Sander in beredter Weise nur den Trost, dass dies auch anderen Wissenschaften so gehe, er erkennt aber nicht, dass es das konstitutive – unhintergehbare – Wesen eines gesellschaftswissenschaftlichen Faches wie der Didaktik der Politischen Bildung ist. Unbeschadet dessen hält er kurz darauf – konstruktivistischer Logik folgend (siehe S. 388 unten) – dennoch das Offensichtliche fest: „Fächer konstruieren ihren Gegenstand vielmehr durch die Art der Fragen, die sie an die Welt stellen, und durch die Konzepte, mit denen sie Antworten suchen.“ (Ebd.: 61) So kommt er am Ende zum Vorschlag einer *formalen* Bestimmung des Begriffs von »Politik«, „der gewissermaßen »hinter« den divergierenden Politikverständnissen liegt und hinreichend offen für die Wandlungen des Politischen ist.“ (Ebd.: 66) Es soll „in der politischen Bildung unter »Politik« die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften verstanden werden. Das generelle Problem von Politik – und damit auch der allgemeine Gegenstand von politischer Bildung – ist

---

onshintergrund ein anderer ist und äh, äh, also diese Überzeugung zu sagen, wir begleiten – ich (…) für mich wir begleiten drei, vier Jahre junge Menschen hier und haben damit auch ein großes Stück Verantwortung, äh, was wir oder wie wir helfen, dass diese Menschen sich selbst finden und Selbstverständnis 'n Platz in dieser Gesellschaft einordnen und das ich so'n Menschenbild habe, was ich da auch gern vermitteln möchte. Diese Überzeugung, den, den Drang und deswegen auch pädagogisch arbeiten zu wollen, der ist ganz wenig ausgebildet, bei denen, deren, die jetzt so mit 30 an der Schule arbeiten. (…) Ich denke, wahrzunehmen ist auf der einen Seite, dass sie noch viel stärker fixiert sind auf das, was hier berufliche Bildung angeht. Was man nicht vernachlässigt, also das ist ganz klar, seine Arbeitskraft auf dem Markt gut verkaufen zu können, ist nach wie vor natürlich ein wichtiger Wert. Äh, aber sie sehen keinen Punkt in der Gesellschaft, wo wir sagen, da würde sich's lohnen für zu kämpfen um dies zu verändern oder so. Sondern sie sind fest eingebaut in die Gesellschaft und finden sie eigentlich okay, sowie sie ist. Und so diese äh, diesen Drang, der, der Arbeitenden, den des arbeitenden Teils der Bevölkerung mehr Einfluss und mehr Macht in dieser Gesellschaft zu geben, das ist, glaube ich, überhaupt kein Wert.“ (Ebd.) Und es scheint, als fasse er – ganz anders als im Bezug, den Sander nimmt (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 23), zu vermuten gewesen wäre, zum Ende seines Beitrags nicht nur die vorgestellten Positionen zusammen, wenn Henkenborg (2006: 87) resümiert: „Politische Bildung war für viele ihrer Akteure nicht denkbar ohne den Mut zur Gesellschaftskritik und zur Utopie. Doch genauso wie in der Gesellschaft scheint sich dieser kritische Ausgangspunkt auch in der politischen Bildung aufgelöst zu haben; auf jeden Fall aber ist er an den Rand des Professionsverständnisses gerückt. Die Frage ist deshalb, ob politische Bildung nicht da langweilig und überflüssig wird, wo sie mit der Welt – der Schule, der Gesellschaft, der Politik – gründlich einverstanden ist, statt sie kritisch zu betrachten.“

die Frage, auf welche Weise wir als menschliche Gesellschaften unser Zusammenleben gestalten wollen.“ (Ebd.) Nun kann ein solcher Metabegriff des »Politischen« aber allenfalls *konzediert* werden, nicht von Einzelnen *formuliert*, da jeder ernsthaft gemeinte Politikbegriff ja nur sich selbst verpflichtet sein kann und die »Divergenzen« keine bloß akademischen Petitessen sind, sondern immer auch schon selbst strategische Positionen im realen politischen Ringen um den rechten Selbst- und Weltbezug, also mit Arendt gesprochen nicht Resultat des *philosophischen Willens* (siehe S. 18 oben), sondern eben des *politischen Willens*, dem der andere unverfügbar bleibt.[467] Die Frage ist von daher einerseits, ob der jeder »Wissenschaft« eigentümliche und insofern grundsätzlich auch legitime Versuch, sich aus der Unmittelbarkeit der conditio humana derjenigen, die sie betreiben, durch Verfahren und Begründung zeitweilig zu entheben, hinreichend eben das nur Versuchende und das bloß zeitweilige Gelingen dieses Versuchs als Vorbehalt gegenüber den eigenen Aussagen reflektiert, und andererseits, ob die spezifische »Subjektivität« nicht bloß der Lernenden und der Lehrenden, sondern eben auch des *pädagogischen Verhältnisses* dieser miteinander und noch viel grundsätzlicher als Weltverhältnis von Menschen zueinander selbst *sinnvoll* und *der Möglichkeit nach* überwunden werden – und Politische Bildung daher als *Politische* und *Bildung* überhaupt *Wissenschaft* sein kann und sein sollte beziehungsweise inwiefern *nur* sein sollte. „Die *Verwissenschaftlichung* der Theorie politischer Bildung hat“ also nicht nur „wesentlich dazu beigetragen, Traditionen eines ideologisch geprägten Selbstverständnisses zu überwinden“ (ebd.: 26), sondern mithin auch gleich diese, für eine *»Theorie der Bildungsinhalte«* (Gagel [1994] 2005[3]: 133; vgl. Sander [2001] 2013[4]: 33) essenzielle Frage mit, wenngleich unbenommen zutrifft, dass sich didaktische Theoriebildung *„*an wissenschaftlichen Geltungskriterien – und nicht

467 Die Definition Sanders eines fachkonstituierenden Arbeitsbegriffes müsste also dahin gehend zwingend ergänzt werden, dass „in der politischen Bildung unter »Politik«“ *der Streit um die rechte „*Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften verstanden werden“ muss. „Das generelle Problem von Politik – und damit auch der allgemeine Gegenstand von politischer Bildung – ist die“ *stets kontroverse „*Frage, auf welche Weise wir als menschliche Gesellschaften“ *die aus der Pluralität zwingend erwachsenen Konflikte unseres* „Zusammenlebens gestalten wollen.“ (Sander [2001] 2013[4]: 66) – Immer unter Berücksichtigung der Tatsache, dass „[w]as im konkreten Fall als »politisch« zu gelten hat, […] selbst ein Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses – freilich eines mit Mitteln der Sozialwissenschaften beobachtbaren und analysierbaren Prozesses“ (ebd.: 68) ist.

beispielsweise an Kriterien von Praktikabilität in bestimmten pädagogischen Handlungssituationen – orientiert." (Sander [2001] 2013[4]: 38) Wenn Sander darauf hinweist, dass gleichzeitig „die Politikdidaktik – wie andere didaktische Disziplinen, aber auch wie andere Wissenschaften wie z. B. die Medizin oder die Rechtswissenschaft – handlungsbezogene Wissenschaft in dem Sinn [ist], dass es zu ihren Aufgaben gehört, zur Professionalisierung des Handelns in bestimmten sozialen Feldern beizutragen", was „immer wieder zu erheblichen Missverständnissen zwischen Wissenschaft und Praxis führt, in der politischen Bildung nicht anders als in anderen Fachgebieten" (ebd.: 38), dann steht nicht nur das Mantra, eine »Wissenschaft« wie jede andere zu sein, erkennbar im Vordergrund, sondern wird das eben als eine *politische* Frage gestellte Spannungsverhältnis nur *(schul-) unterrichtspraktisch* gesehen. Eine wie in der vorgelegten Arbeit betriebene *Didaktik der Moderne* erschiene insofern tatsächlich wohl nur als ein »Missverständnis«, wie auch im Hinweis seiner Antrittsvorlesung in Wien, dass sich „Pädagogen oder Didaktiker […] vor der Déformation professionelle hüten [müssen], mittels Erziehung die Welt retten zu wollen" (Sander 2009a: 48), obwohl (!) „[p]olitische Freiheit […] kein Naturzustand [ist], und Demokratie […] nicht das Ziel der Geschichte, sondern die historische Ausnahme. Beides sind fragile menschliche Konstruktionen, die in jeder Generation neu angenommen und rekonstruiert werden müssen, wenn sie Bestand haben sollen, wie ja gerade die Geschichte des 20. Jahrhunderts zeigt." (Ebd.) Stattdessen wird in den fachdidaktischen Debatten zynisch eine, wie *kritisch* sie letztlich auch immer sein mag (siehe S. 390 ff. unten), *Kritische Politische Bildung* – in einer für Sander atypischen[468] und daher nicht nur (theorie-) politisch, sondern auch psychoanalytisch interessanten Selbst-Diminuierung gegenüber der vermeintlichen *fachwissenschaftlichen* »Komplexität« – rasch auf die »kleine Münze« des »kleinen Faches« verpflichtet, als sei ihr bereits der *Versuch* vorzuwerfen, das empirische Elend fragmentierter und gesellschaftsloser Sozialwissenschaften zu überwinden – ein Versuch, der, wie doch „gerade die Geschichte des 20. Jahrhunderts zeigt", auch für eine Politische Bildung

468 Wendet er sich doch sonst vehement – und, wenn auch durch den beabsichtigten Nachweis der berufsqualifizierenden Bedeutung aus den falschen Gründen, absolut zu Recht – gegen das „Missverständnis, die für die berufliche Zukunft wichtigsten Fachgebiete seien die Sprachen sowie Mathematik und Naturwissenschaften. Demgegenüber sei das kleine Unterrichtsfach der politischen Bildung bestenfalls eine demokratiepolitisch wichtige Nebensache und schlimmstenfalls ein Orchideenfach am Rande des wirklich Wichtigen." (Sander 2014b: 247)

alternativlos ist: „Die Komplexität des Denkens Adornos, Horkheimers, Bourdieus oder Foucaults lässt sich nicht in die kleine Münze einer politisch aufgeladenen politischen Bildung transformieren, deren gemeinsamer Nenner eine vage kapitalismuskritische Übereinkunft ist. Hierin läge eine Trivialisierung dieser Philosophen, deren Absicht es gewiss nicht war, Legitimationsfolien für eine parteiliche pädagogische Praxis zu liefern. Auf der anderen Seite dürften sich Theoretiker des kleinen Fachgebietes der politischen Bildung überheben, wenn sie meinten, sie könnten die in den Sozialwissenschaften nicht mehr existente Einheit einer »Kritischen Theorie« selbst herstellen." (Sander 2013: 245)[469]

Während für eine *Didaktik der Moderne* mit einigem Recht wertvolle Anregungen von einer *Kommunikativen Didaktik* (siehe S. 375 oben) in geisteswissenschaftlicher Tradition zu erwarten sind, so gilt dies für eine *konstruktivistische* des *Entdeckens von Politik* und *Lebens von Freiheit* (siehe S. 377 ff. oben) wohl vor allem ex negatione, im Sinne eines sich abarbeitenden und abgrenzenden Konturierens. Die beiden »neuen« Didaktiken beschreiben also durchaus so etwas wie zwei Pole im Feld der unter bestimmten Voraussetzungen (siehe S. 390 ff. unten) später hier *klassisch* genannten Strömung innerhalb der gegenwärtigen Politischen Bildung.

Die Konstruktivismus-Debatte in »Erwägen – Wissen – Ethik«

Mit dem bereits erwähnten (siehe S. 325 oben) Beitrag *Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft* (Sander 2009) eröffnet Sander 2009 eine Debatte um »Konstruktivismus« in der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik*. Im nach dem vorherigen Abschnitt nicht mehr überraschenden, scheinbar plausiblen

469 In eine ähnliche Richtung zielt die, allerdings völlig anders, nämlich systematisch aus der disziplinären Logik heraus formulierte und daher auch durchaus berechtigte, zumal an die Autorengruppe der *Konzepte der Politik* (siehe S. 390 ff. unten) gerichtete Kritik bei Grammes: „Fachdidaktik muss sich vor dem überzogenen Anspruch hüten, Metawissenschaft der Sozialwissenschaft sein zu wollen, die den sogenannten Fachwissenschaften vorschreibt, was denn nun ihre existenziellen Einsichten und grundlegenden Strukturen seien. Dies führt zu Dilettantismus und übersieht, dass Sozialwissenschaften diese Reflexion immer schon selbst thematisieren. Kategorien und Konzepte sind daher nicht Abbild oder Kondensat einer politischen Theorie, sondern Element einer didaktischen Konstruktion." (Grammes 2011: 32)

Verweis auf Arendt (und Sutor[470]) hält er darin fest, dass „[i]m Gegenstandsbereich der politischen Bildung, auf die der Beutelsbacher Konsens sich ja bezieht, der Politik also, […] die »Sache« recht offensichtlich gerade durch das Merkmal des Kontroversen erst *konstituiert* [wird]: »Politik beruht«, so Hannah Arendt, »auf der Tatsache der Pluralität der Menschen.«“ (Ebd.: 240; vgl. Arendt [August 1950] 2003: 9) Was zunächst einmal im Bezug auf das (siehe S. 384 oben) als bei Sander »entpolitisiertes« angesprochene Spannungsverhältnis wie auch auf das, der Autorenintention folgend, Kontroversitätsgebot durchaus nachvollziehbar klingt – „Eine reflexive Haltung, die das Kontroverse als zentralen Aspekt der Sache selbst erschließt, wäre als Konsequenz aus dem Beutelsbacher Konsens für den Unterricht in der politischen Bildung zu fordern.“ (Sander 2009: 240) –, verliert jedoch „in Sanders Verallgemeinerung seinen politischen Kern“ (Lange 2009: 281), denn für ihn, Sander, wird so plötzlich „Multiperspektivität als Prinzip für alle Fächer begründet“ (Sander 2009: 239) und Kontroversität erscheint nur noch „als eine Spezialform von Multiperspektivität“ (ebd.: 241).

Auch, wenn Sander „für eine Renaissance des Bildungsbegriffs als Referenzkonzept für die Schule auf der Grundlage dieses konstruktivistischen Wissensverständnisses plädiert“ (ebd.: 239), klingt das skizzierte Wissensverständnis[471] – wie die Verteidigung des Bildungsbegriffes (vgl. ebd.: 246 f.) – im Grunde für die in der vorgelegten Arbeit unternommenen Überlegungen recht tauglich, bezieht sich dabei aber ebenfalls schon nicht mehr auf die »Welt« selbst, sondern nur noch auf ein „wissenschaftlich tragfähiges, gleichwohl für unterschiedliche Perspektiven offenes Verständnis von »Welt«“ für das „der Konstruktivismus heute nicht nur einen möglichen,

470 Im direkten Anschluss: „Sie [die Politik, S.R.] entsteht überhaupt erst, weil aus unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen unterschiedliche Vorstellungen und somit Perspektiven von der und auf die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten in einer Gesellschaft erwachsen. Deshalb ist in »der Politik jede Sache jemandes Sache.«“ (Sander 2009: 240; vgl. Sutor 1997: 101)

471 „Wissen ist strukturell mit Perspektivität verbunden und ohne Perspektivität nicht zu haben. Das heißt weder, dass alle denkbaren Perspektiven gleich sinnvoll sind […], noch heißt es, dass wissenschaftliches Wissen den gleichen Status hat wie jede andere Wissensform. […] Wissenschaftliches Wissen ist nach transparenten Regeln *auf methodische* Weise gewonnen. Über die methodischen Regeln seines Zustandekommens definiert sich sein intersubjektiver Geltungsanspruch; deshalb gibt es in einem durch solche Regeln begrenzten wissenschaftlichen Diskurs selbstverständlich auch »richtige« und »falsche« Aussagen.“ (Sander 2009: 241, 243)

sondern wohl auch den einzigen Referenzrahmen dar[stellt], der […] über die Breite der Wissenschaftsdisziplinen hinweg kommunizierbar ist“ (ebd.: 245) – also letztlich doch nur innerhalb einer von der ihr *inhärenten* Gesellschaftlichkeit und Vermachtetheit absehenden Sphäre der »Wissenschaftlichkeit«.[472]

Ein solch selbstbewusster Alleinvertretungsanspruch provoziert selbstverständlich die Frage, die Joachim Detjen schließlich im Titel seines Beitrages stellt, nämlich: *Ist Bildung nur auf der Basis des Konstruktivismus möglich?* (Detjen 2009) Bernhard Claußen gibt hierauf eine ziemlich eindeutige Antwort; Sanders Konzeption sei vor allem schlicht eines: eklektisch, selbstreferenziell und selbstimmunisierend (vgl. Claußen 2009: 252): „Der Nachweis der behaupteten Konstruktivismusgüte wird ausdrücklich nicht in Auseinandersetzung mit kritischen Einwänden und konträren Konzepten gewonnen. Vielmehr werden steinbruchartig zu seiner Aufwertung allerlei Anlehnungen an polyvalente Zitate aus der Geistesgeschichte und aktuellen Schriften gesucht, deren Bezeichnung partikularer Dilemmata leichtfertig als Richtigkeitsbestätigung oder wie ein Hinweis auf eine Selbstrelevanz als Weiterverfolgung längst anerkannter Fundamente ausgegeben wird. So werden etwa Erkenntnisse zur Dialektik der Aufklärung als Argument für die Obsoleszenz von Vernunft und Fortschrittsdenken schlechthin überdehnt, ohne ihren Impetus und ihre Zuordnung sowie ihre Prämissen und Konsequenzen zu teilen“ (Claußen 2009: 253) und so kommt es zu einem „in der Fokussierung

472 In einer sehr »liberalen« Perspektive sind Sander gesellschaftliche Vermachtungen jenseits von »Wissenschaft« dabei durchaus geläufig: „Es ist durchaus möglich, ja wahrscheinlich, dass ein durchgehend marktförmig organisiertes und weitgehend privatisiertes Bildungssystem angesichts der leichten Verfügbarkeit von Wissensressourcen heute in ökonomischer Hinsicht funktional und effizient wäre. Allerdings ist es ebenso wahrscheinlich, dass der Preis für eine solche Lösung zunehmende soziale und kulturelle Disparitäten sowie das Einschleichen von weltanschaulich motivierten, beispielsweise religiös-fundamentalistischen Angeboten in das Bildungssystem sein könnte, die für Freiheit und Demokratie zur Gefahr werden können.“ (Sander 2009: 245) Dabei geht es hier doch gar nicht um das Spiel mit dem *politisch* »Fremden« „religiös-fundamentalistischer Angebote“, sondern um die Gefahr, die aus einer wie bei Sander verstandenen „Freiheit und Demokratie“ selbst erwächst: „In einer sozialen Blödmaschine kann man zugleich Ausbeuter und Gutmensch sein. […] Die mediale Verwandlung von Gemeinwohl in Gönnerlaune macht aus einem Akt der sozialen Zärtlichkeit und der Angleichung (es tut uns gut, wenn die Güter in einer Gesellschaft bzw. in der Welt nicht allzu ungleich verteilt sind) eine Geste der Differenz, welche den Unterschied zwischen Arm und Reich, zwischen Haben und Nichthaben nicht vermindert, sondern betont.“ (Metz & Seeßlen 2011: 751)

individualisierter Subjektzentrierung liegende[n] Idealismus (subkutan als geistig-emotionale Aktivität vorgenommene Wirklichkeitsdeutung und darauf individualisierend gerichtete pädagogische Arbeit), dem die Verdrängung materialistischer Seinsumstände als Referenzgröße des sozialisatorischen Zustandekommens von Konstruktionen und eigenwertiger Lerngegenstand mit originärer Ausformung sekundiert" (ebd.), welcher schließlich „Ausdehnung in einer Ausblendung intersubjektiver Verständigungs- und Einigungsprozesse" (ebd.) findet. Auch Hanna Kiper moniert den »Fehlschluss« eines ungültigen Überganges „vom epistemischen zum ontologischen Konstruktivismus." (Vgl. Kiper 2009: 278, Zitat: ebd.) Lapidar stellt sie fest, „Wolfgang Sander versäumt in seiner Analyse, den für Schule wichtigen Aspekt des *Verstehens eines Sachverhalts* zu erwähnen" (Kiper 2009: 279) und sieht „Sanders Überlegungen […] in der Gefahr einer *Neuauflage relativistischen Denkens."* (Ebd.) Dabei betont sie, dass »Mehrperspektivität« didaktisch „allenfalls ein Hilfsprinzip [ist], das andere Prinzipien wie kategoriales Wissen, sein Beitrag für die Entwicklung der Person mit Blick auf Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität oder lebenspraktische Bedeutung nicht ersetzen kann" (ebd.: 280)[473] und schließt kategorisch damit, dass, weil „Bildungswissen […] auch das Beobachten und kritische Entgegenstellen gegenüber der Welt" umfasst, Sander „[d]ie von Wolfgang Klafki formulierten Prinzipien der Auswahl von schulischen Inhalten und einer Bestimmung ihres Bildungswerts […] mit dem Aspekt der Multiperspektivität nicht im Ansatz erfasst" (ebd.) worden sind. Einmal von solchen durchaus verallgemeinerbaren Hinweisen auf die Qualität mancher politikdidaktischer Konzeptproduktion, wie sie ähnlich deutlich ja auch bei Claußen gegeben werden, abgesehen, können sich im Schlaglicht der *EWE-Debatte* nahezu alle Kritikpunkte, die auch im Hinblick auf eine *Didaktik der Moderne* bisher gegenüber dem »Konstruktivismus« gesehen wurden (siehe S. 224, 238, 247, 248, 309, 334, 377, 380, 382 oben), bestätigt sehen. Angesichts der Anzahl an Veröffentlichungen Sanders, die auch seine Bedeutung im fachdidaktischen Feld unterstreichen, ist dieses Schlaglicht selbstredend *nicht* geeignet, seine Konzeption und Position hinreichend darzustellen. Das ist für das Erkenntnisinteresse der vorgelegten Arbeit aber auch unerheblich. Zusammenfassend lässt sich mit Dirk Lange daher über Sander hinaus *grundsätzlich* zu fachdidaktischen

473 So auch Müskens: „Perspektivenvielfalt allein genügt nicht", es ist ein „steinige[r] Weg zum wissenschaftlichen Denken". (Müskens 2009: 295)

Anleihen am »Konstruktivismus« als Lerntheorie festhalten, dass „[d]er sich in Lernprozessen vollziehende Aufschluss des Menschen für die Wirklichkeit […] ein subjektiver Vorgang [ist]. Sander betont die Bedeutung von Sinngebung und Bedeutung für das Lernen." Soweit, so gut – jedoch: „Von Interesse ist die Sinnstiftung im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft." (Lange 2009: 281) Und hier kommt zum Tragen, worauf Wolfgang Müskens mit Recht aufmerksam macht: „Am Beginn des Lernprozesses ist der Lernende gerade nicht »mündig«. Er verfügt über ein vorwissenschaftliches, naives Gegenstandsverständnis, das sich kohärent in seine sonstige Wirklichkeitskonstruktion einfügt. Wissenschaftliche Erklärungen widersprechen häufig diesen naiven Alltagsvorstellungen." (Müskens 2009: 296) Sich „mit neuen Vorstellungen auseinandersetzen, diese elaborieren und erfolgreich mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen […][,] ist für die Lernenden anstrengend und häufig mit negativen Emotionen verbunden" (ebd.: 297), bedeuten sie doch vor allem „Krisen des bisherigen Wirklichkeitsverständnisses." (Ebd.) Damit erscheint „[d]er hier von Sander skizzierte hypothetische Lernprozess […] aus lernpsychologischer Sicht – auch und gerade, wenn man eine konstruktivistische Lerntheorie zugrunde legt, – insgesamt wenig plausibel. […] Die Geschichte der Wissenschaft kann geradezu als ein Ringen um Wahrheit gegenüber Viabilität verstanden werden." (Ebd.: 296) Und dieses Ringen um Wahrheit lässt sich daher erstens eben nicht nur auf eine idealisierte Sphäre von »Wissenschaft« begrenzen, sondern findet – aller abstrakten »Multiperspektivität« zum Trotz – mit ganz realen Ergebnissen tatsächlich auch *politisch*, also in der Welt der Menschen unterhalb der Metaebene, als zweitens *konkurrierender Anspruch auf Wahrheit* (von denen der »Konstruktivismus« daher auch nur einer sein kann) tagtäglich in der »wirklichen Wirklichkeit« statt, auf welche Politische Bildung sich bezieht. Wenn es darum gehen soll, interdisziplinär »kommunizierbar« (vgl. Sander oben) zu sein, so mutet für die Anliegen einer *Didaktik der Moderne* der Vorschlag Langes, Bildung als *Kulturphänomen* zu betrachten, jedenfalls tragfähiger an, zumal „[e]ine Stärke des Kulturbegriffs […] in der Fähigkeit [liegt], dass er unterschiedliche Agenturen und Praxisfelder Politischer Bildung auf die den verschiedenen Bereichen gemeinsamen Sinnbildungen zurückführen kann. […] Dadurch hat die formale wie nonformale Politische Bildung eine [sic] gemeinsames didaktisches Reflexionsfeld." (Lange 2009: 282)

Traditionelle, klassische und kritische Politische Bildung

Innerhalb der – hier wohlgemerkt soziologisch, nicht polemisch nun so bezeichneten – »etablierten« Politikdidaktik lassen sich zwei Hauptströmungen ausmachen, die sich, bei aller Heterogenität untereinander, vor allem entlang der Konfliktlinien einer zu Beginn der aktuellen Dekade geführten Auseinandersetzung (siehe Anm. 478 unten) idealtypisch, also selbstverständlich verallgemeinernd und vereinfachend, abzeichnen. Es ging dabei um die im GPJE-Entwurf für nationale Bildungsstandards beschriebene Kategorie des »konzeptuellen Deutungswissens« (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 14), „[i]n dieser Wissensdimension der Kompetenzen verbargen sich Kontroversen, die erst später als »Konzepte-Debatte« virulent werden sollten." (Lange 2014: 113) In auf eine dritte, tendenziell eher »nicht-etablierte« und zunächst auch nur in diesem Sinne (!), als Sammelbezeichnung, so genannte *kritische* Strömung, bereits verweisender und terminologisch an Horkheimer ([1937] 1995) angelehnter Unterscheidung wird die eine, stärker politikwissenschaftlich-kognitiv, cum grano salis der Historie des Faches (siehe S. 87 ff. oben) entsprechend *staatstragend* ausgerichtete Strömung der »Etablierten« hier die *traditionelle* genannt, die andere, in einer direkten Traditionslinie zu den Klassikern der »didaktischen Wende« (sich ver-) stehende, die *klassische* – in ihrer Praxis *affirmativ* können dabei letztendlich alle drei sein.[474] Beide »etablierte« Hauptströmungen verbindet dabei zunächst ein »Grundkonsens« über das bildungs- und schulpolitische Leit- und Reformparadigma der »Kompetenzorientierung« (vgl. S 412 ff. unten)[475], es

474 Vgl.: „Doch auch wenn das Anliegen im Sinne einer kritischen politischen Bildung angemessen formuliert ist, können Methoden unbeabsichtigte Eigeneffekte haben, die das Anliegen für die Bildungssituation selbst oder aber übergeordnete Anliegen konterkarieren. Als Effekte unterscheide ich im Folgenden: die Reduzierung von gesellschaftlicher Komplexität; die Banalisierung politischer Ereignisse, Konflikte, Probleme und deren Lösung sowie die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse." (Lapp 2010: 381)

475 So auch Oeftering: „Auch wenn die von der »Autorengruppe« formulierte Kritik, wie im Folgenden weiter deutlich werden wird, in vielen Punkten zutrifft, ist festzustellen, dass die Gesamtdebatte um Konzepte in der politischen Bildung auf *beiden* Seiten defizitär geführt wird, weil bestimmte Aspekte, deren kritische Diskussion sich in diesem Zusammenhang anbieten würde, wenig oder gar nicht berücksichtigt werden. Hierzu gehört erstens das Fehlen einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem *Kompetenzparadigma*. […] Die zweite Fragestellung, die in der aktuellen politikdidaktischen Diskussion zu wenig berücksichtigt wird, bezieht sich auf das in der politischen Bildung zu vermittelnde Fachwissen." (Oeftering 2013: 20 f.)

trennen sie also »nur« „sehr unterschiedliche Vorstellungen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 7), während die, nun auch deshalb *kritisch* zu nennende Strömung diesen »Grundkonsens« prinzipiell eher bestreitet. Damit bilden diese drei Strömungen auch die sachlogisch vorgegeben einnehmbaren Bezüge auf die Kompetenzorientierung ab; die Fragen *was* als »Kompetenz« politischer Bildung vermessen werden soll und *ob* es überhaupt outputorientiert messbar ist. (Vgl. Reichenbach 2007a: 71)

Mit der auch für das Fach unerwarteten Veröffentlichung eines »Kompetenzmodells« unter dem Titel *Konzepte der Politik* (Weißeno et al. 2010) – das auch in die Schriftenreihe der Bundeszentrale Aufnahme fand (vgl. Weißeno et al. 2010a) – wurde 2010 eine Autorengruppe (fach-) öffentlich, die sich um den abweichend zur sonst alphabetischen Ordnung erstgenannten Georg Weißeno formiert hat und zu der auch Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter zähl(t)en (an der späteren Veröffentlichung eines Modells der *Politikkompetenz* von Detjen et al. 2012 ist Juchler nicht mehr beteiligt). Diese Autorengruppe eröffnete die Auseinandersetzung mit einem Modell, das dem eigenen Anspruch nach „nicht nur Mindeststandards formuliert, sondern auch aus theoretischer politikdidaktischer Perspektive die Anforderungen an ein solches Wissenskonzept vorstellt. Es konkretisiert die Ansprüche an eine Grundbildung, die dazu befähigt, an der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland teilzunehmen.“ (Massing 2011: 124) Der an diese Besetzung eines Diskursfeldes, das nicht weniger als das Insgesamt der Politischen Bildung zu umfassen nahelegt[476], anschließend tatsächlich einmal mit einiger Leidenschaft – „im Vergleich zu damals [in der »didaktischen Wende«, S.R.] wirkt der aktuelle politikdidaktische Diskurs blutleer und aseptisch.“ (Juchler 2011: 111) – geführte „Streit ist der erste tiefgreifende, die Grundlagen der Didaktik der politischen Bildung und der Unterrichtspraxis berührende Konflikt in der Disziplin seit vielen Jahren.“ (Sander 2011a: 154) In einer Replik unterstreicht Massing dann auch, dass es „ausdrücklich das Ziel der Autor/-innen der »Konzepte der Politik« [war], eine solche Diskussion anzuregen.“

476 Vgl.: „Alles in allem möchte das vorliegende Modell a.) den wissenschaftlichen Ansprüchen der Politikdidaktik genügen, indem es erstmals ein konsensual gewonnenes konkretes Modell des Fachwissens entwirft, b.) die Anforderungen empirischer Forschung an eine präzise Beschreibung der zu prüfenden Konzepte und ihrer Aspekte erfüllen, und c.) hinreichend konkret für die Planung kompetenzorientierten Unterrichts sein.“ (Weißeno et al. 2010a: 14)

(Massing et al. 2011: 134) Wenn er jedoch die Resonanz als überraschend gleich eine, „die bisher wohl noch kein politikdidaktisches Buch erfahren hat“ (ebd.), charakterisiert, so mag dies wohl doch eher ein Beitrag zur eigenen Legendenbildung sein – oder Sander müsste seine Klage über die das Fach bedrohenden heftigen Auseinandersetzungen der frühen 1970er Jahre (siehe S. 263 ff. oben) ein wenig relativieren… – vermutlich trifft beides zu.

Durch den nachdrücklich vertretenen Anspruch der einen Autorengruppe jedenfalls provoziert, veröffentlicht eine weitere, die sich – im Unterschied zur namentlichen Koautor- und Koautorinschaft der ersten – auch ausdrücklich so nennt, nämlich »Autorengruppe Fachdidaktik«, die *Konzepte der Politischen Bildung*, betont als erwidernde *Streitschrift* (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Nicht nur in den Titeln spiegeln sich damit die Konfliktlinien, die der hier vorgenommenen Einteilung in Strömungen zugrunde liegen. Nimmt das Kollektivsubjekt der »Autorengruppe« den impliziten Alleinvertretungsanspruch der konventionell von Einzelpersonen verantworteten *Konzepte der Politik* noch ironisch auf[477], so markiert der namentliche Bezug auf »*Fachdidaktik*« doch auch programmatisch den Unterschied zu den Konzepten der *»Politik«* bei Weißeno et al. Wenn der plurale Zugang der als Sammelband mit Beiträgen von Anja Besand, Reinhold Hedtke, Tilman Grammes, dem 2015 verstorbenen Peter Henkenborg, Andreas Petrik, Dirk Lange, Sibylle Reinhardt und Wolfgang Sander konzipierten *Streitschrift* tatsächlich auch für das repräsentierte Fach- als Selbstverständnis konstitutiv ist – „Zwischen uns bestehen in einer ganzen Reihe von wissenschaftlichen Einzelfragen unterschiedliche Auffassungen. Wir halten solche Unterschiede für fruchtbar und sind skeptisch gegenüber jedem Versuch eine »Einheitsdidaktik« für kompetenzorientierten Unterricht in der politischen Bildung.“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 8) –, so darf doch der 2015 ebenfalls in Autorinnenschaft als »Autorengruppe Fachdidaktik« in monografischer Gestalt unter der Frage *Was ist gute politische Bildung?* erschienene *Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Autorengruppe Fachdidaktik 2015) auch als eine praktische Antwort auf den Vorwurf mangelnder »Eindeutigkeit« – *„zu kleinteilig“* und *„disparat“* (vgl. Massing et al. 2011: 135) – im Vergleich mit den *Konzepten* verstanden

477 So heißt es dann in der Einleitung zur *Streitschrift* auch, um Fallhöhe zu erzeugen: „Die fünf Autoren treten dabei mit dem hohen Anspruch auf, dass ein kollektiv erarbeitetes Modell einen höheren Legitimationsanspruch als andere in der Diskussion befindliche Ansätze habe“. (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 7; vgl. Weißeno et al. 2010a: 10)

werden. So lassen sich die oben vorgenommenen Charakterisierungen der beiden Hauptströmungen bereits in der Betrachtung der bibliografischen Angaben plausibilisieren. Als *traditionelle* Strömung soll im Folgenden die »Konzepte«-Autorengruppe um Weißeno begrifflich beschrieben werden und die »Autorengruppe Fachdidaktik« als die *klassische* begegnen. Auch die gegenwärtig als *kritische* verhandelte Strömung hat 2010 mit den im von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebenen Handbuch *Kritische politische Bildung* (Lösch & Thimmel 2010) zusammengeführten Arbeitszusammenhängen einen wesentlichen Bezugspunkt und das Fach damit einen Anlass zur Frage *Was heißt heute kritische politische Bildung?* (Widmaier & Overwien 2013) gefunden.

In diesem Abschnitt – wie auch nicht im anschließenden Kapitel zur Kompetenzorientierung als Teil eines didaktischen Zeitgeistes selbst (siehe S. 412 ff. unten) – kann und soll es nun nicht darum gehen, die Auseinandersetzung im Einzelnen nachzuzeichnen.[478] Interessant ist die Ausdifferenzierung, die sich darum auch wesentlich auf die (wechselseitige) Kritik beider Hauptströmungen beschränken kann, vor allem vor dem Hintergrund einer prospektiven Einordnung der bisherigen aus der Disziplinengeschichte gewonnenen Elemente einer *Didaktik der Moderne*. Konturierten sich diese bisher vor allem an der kritischen Auseinandersetzung mit von Wolfgang Sander vertretenen Positionen – zuletzt in der Diskussion eines durch den Bezug auf bestimmte und populäre Lesarten des »Konstruktivismus« (siehe S. 385 ff. oben) –, könnte ja vielleicht in der *traditionellen* Strömung die Perspektive einer *Didaktik der Moderne* angemessener berücksichtigt sein. Und in der Tat: auch für jene ist „[d]ie politische Bildung […] keine wertfreie Veranstaltung“ (Weißeno et al. 2010a: 34) und man hält dort „an Vorstellungen vom autonomen Subjekt, von einheitsstiftender Vernunft und normativer Bildungstradition“ (Massing et al. 2011: 135) fest, die „von Anhängern des erkenntnisphilosophischen Konstruktivismus abgelehnt oder zumindest stark relativiert“ (ebd.) werden. Eine *Didaktik der Moderne* ist zudem auch materialistisch genug (siehe Schmiederer, Anm. 406 oben), nicht unterschiedslos gleich *jedes* kognitive Insistieren auf ein »objektiv«

478 Bei Oeftering (vgl. Oeftering 2013: 41-89) findet sich – auch diese Arbeit mit der Frage nach dem *»Politischen« als Kern der Politischen Bildung* ist ja vor dem Hintergrund möglicher Antworten im Werk Hannah Arendts in Sinne eines *Beitrag*[es] *zur Didaktik des politischen Unterrichts* verfasst – im ersten Teil eine wirklich gelungene Zusammenfassung und Darstellung der Entwicklung.

nach Vernunftkriterien beurteilbares »richtig« oder »falsch« zu verwerfen und auch nicht *jeden* Staatsbezug von vorneherein als Herrschaftslegitimation zu verdammen (siehe Litt, S. 174 ff. oben). Und wie sollte sie – das „erfrischende Moment rationaler Kühle der littschen Konzeption" ausdrücklich schätzend (siehe S. 193 oben) und in Übereinstimmung mit einer von Arendt auch an Machiavelli geschätzten »unmoralischen« historischen Analyse des Politischen (siehe Anm. 482 unten) – gegen mehr didaktischen »Realismus« sein, wie er in Detjens Bürgerleitbildern (vgl. Detjen 2011) beansprucht wird? Zumal sie sich daran erinnern lassen wird, Einwände jener »Berliner Schule der Didaktik« gegen die bisher favorisierte geisteswissenschaftliche Didaktik sich aneignend Geltung zugesprochen zu haben (siehe S. 257 ff. oben), die auch für die Autorengruppe der *Konzepte der Politik* handlungsleitend ist. (Vgl. Grammes 2011: 27) Wenn nun sogar noch Arendt selbst auch bei der Autorengruppe der *klassischen* Strömung prominent in der theoretischen Gegenstandsbestimmung des Faches angeführt wird (vgl. Weißeno et al. 2010a: 23-28), ausgehend – wie bei Sander – vom »Faktum der Pluralität« (Arendt [1958] 2003[2]: 17), das hier jedoch zutreffend gefasst wird als „das Vorhandensein einer Vielfalt von Meinungen, welche im Prozess der politischen Öffentlichkeit aufeinander treffen und verhandelt werden" (Weißeno et al. 2010a: 23)[479], so erscheinen Bezüge auf die *traditionelle* Strömung zunächst tatsächlich vielversprechend.

Doch bald zeigt sich – wie schon bei Sander –, dass sowohl der *inhaltliche Bezug* auf Arendt nur ein oberflächlicher ist wie auch sonst theoriepolitisch es sich eher um jene Didaktik *in der* Moderne handelt, die eine *Didaktik der Moderne* letztlich *überwinden* möchte. Wie könnte es auch anders sein, wenn der Autorengruppe um Weißeno et al. »Theorie« und (empirische) »Modelle« als synonyme Begriffe gelten (vgl. Weißeno 2015: 4), als »Theorie« nur Geltung beanspruchen darf, was sich empirisch – und zwar in einem ebenfalls arg reduzierten Sinn – überprüfen lässt (vgl. ebd.: 8).[480]

---

479 Und auch im Fachkonzept »Öffentlichkeit« (vgl. Weißeno et al. 2010a: 129-132), wo nachvollziehbar auf Arendts Unterscheidung der eigenlogischen Sphären des Öffentlichen und Privaten im Kontext zeitweiliger Vernachlässigung des Eigenwertes des Privaten in feministischer Kritik hingewiesen wird. (Vgl. ebd.: 130, ähnlich Rößler 2010: 323 f., Anm. vi)

480 „Die Politikdidaktik analysiert und beschreibt des Weiteren die durch diese Begrifflichkeiten im und durch den Politikunterricht (Erfahrungswelt) entstehenden Phänomene. Sie repräsentiert ihre Begriffe in Modellen (Theorien) und überprüft sie empirisch. Mit dieser Arbeitsdefinition sollen andere inhaltliche Schwerpunkte nicht ausgeschlossen werden.

Diese Oberflächlichkeit zeigt sich etwa in der verkürzten und konstruierten Inanspruchnahme arendtschen »Handelns« als Teil des Basiskonzepts »Entscheidung« im Fachkonzept »Macht« (vgl. Weißeno et al. 2010a: 122-125), wo diese als bloße *power to* merkwürdigerweise *gegen* Foucaults dezentriertes Machtverständnis in Anspruch genommen und zur Differenzierung eines einseitig negativen Machtverständnisses als Variante eines Fehlkonzepts angeführt wird. (Vgl. ebd.: 123 f.)[481] Wenn nun, wie bei Sutor (siehe Anm. 583 unten) mit Sternbergers *drei Wurzeln der Politik* (Sternberger 1978) erklärt wird, dass „[d]as Machtmodell wie auch das Heilsmodell […] die Legitimitätsgrundlagen des demokratischen Verfassungsstaates" (Weißeno et al. 2010a: 36) sprengen, welchem „die politische Bildungsbemühung jedoch verpflichtet" (ebd.) ist, weshalb sie sich „bei der Thematisierung politischer Äußerungen und Handlungen, die eindeutig dem Macht- oder dem Heilsmodell zuzuordnen sind, nicht auf das wertneutrale Analysieren beschränken" (ebd.: 36) darf, wird das »Sein« des konkreten demokratischen Verfassungsstaates schnell auch zu seinen bereits verwirklichten »Sollen« und etwa aus dem »machiavellistisch« genannten Machtmodell, das

---

Alternative Definitionen sollten aber die Eigenständigkeit gleichfalls aufzeigen." (Weißeno 2015: 8)

481 Zu Arendts Gewaltkritik und Machtverständnis vgl. Rößler 2014: 67 f., auch ihre nicht unproblematisch so genannten »Jüdischen Schriften«, also „diejenigen Essays […], die sich mit zionistischer Politik, jüdischer Kulturgeschichte, Flüchtlingspolitik, Antisemitismus, dem Genozid an den europäischen Juden, kurz: mit jüdischer Identität und Geschichte seit der Aufklärung befassen […]" (Grunenberg 2006a: 15) – beispielsweise *Eine Lektion in sechs Schüssen*: „»Junge jüdische Mädchen, Maschinenpistolen über den Schultern und Granaten am Gürtel, marschieren stolz durch die Straßen Wilnas, für dessen Befreiung sie drei Jahre kämpften.« So berichtet der Moskauer Korrespondent Mikhailov laut einer AP-Meldung. Eines der Mädchen, die siebzehnjährige Betty, erzählte dem Korrespondenten ihre Geschichte in den folgenden Sätzen: »Ein Deutscher kam und führte meine Familie ins Ghetto. So widerstandslos und gefügig waren wir im Jahre 1941. Aber das deutsche Regime hat uns eine Lektion erteilt. Die im Ghetto lebten, wurden die wirklichen Rächer. Ich tötete nur 6 Deutsche, aber es gibt Juden in unserer Abteilung, welche Dutzende getötet haben.« Die Lektion ist sehr einfach, und Betty hat in wenigen Sätzen ihren wesentlichen Gehalt zusammengefaßt. […] Mit sechs Schüssen hat sie die Schande der Opfer, der wehrlosen und gefügigen Opfer ausgetilgt. […] Diejenigen aber unter uns, die guten Willens sind und wissen, daß Hitlers Sturz nicht die automatische Lösung der Judenfrage bedeuten kann, sondern sich vorbereiten wollen für die harten Aufgaben einer jüdischen Zukunft, möchte ich bitten, Bettys sechs Schüsse nicht aus der Erinnerung zu verlieren und so oft wie möglich, im Sinne der alten Exerzitien, die Stadien der Schlacht im Warschauer Ghetto zu rekapitulieren." (Arendt [Freitag, 11. August 1944] 2014[2] [1989]: 160, 162 f.)

angeblich „zu einer dämonologischen, d. h. amoralischen und zynischen Politik“ (vgl. ebd.: 35) führt, ein Verdikt gegen die bei Machiavelli lernbare und in einem sehr bestimmten, nämlich *nüchternen* Sinne »amoralische«[482] Analyse von realer Politik als zynisch und des *Politischen* überhaupt in Arendts Verständnis, denn „[p]olitische Verantwortung ist für Arendt keine moralische Kategorie und auch keine republikanische des vorrangigen Interesses am Gemeinwohl, sondern eine existenzielle.“ (Heuer 2006: 14) Jegliche über den *konkreten* »demokratischen Verfassungsstaat« hinausgehende Kritik – in letzter Konsequenz also auch eine *Didaktik der Moderne* – kann auf dieser Grundlage in die Nähe des augustinischen »Heilsmodells« gerückt, so auch rasch auf den Boden der »freiheitlich-demokratischen Grundordnung« zurückgeholt werden. Dagegen gibt es „[a]uf der Ebene des Unterrichts […] keine Notwendigkeit, Pluralismus durch Festlegungen einzuschränken, etwa kommunistische Positionen auszuschließen.“ (Grammes 2011: 34)

Dass „[d]ie Aussagen zu den einzelnen Basis- und Fachkonzepten […] immer gleich aufgebaut“ (Weißeno et al. 2010a: 12)[483] sind und eine

482 Etwa: „Viel wesentlicher ist hier, daß Machiavelli als erster in all diesen Vorkommnissen die Heraufkunft oder die Wiederkehr eines rein weltlichen Bereichs antizipierte, dessen Prinzipien und Verhaltensregeln sich von den Geboten der Kirche emanzipieren und dessen moralische Wertsetzungen von keiner Transzendenz mehr gegründet und begründet sein würden. Dies ist der eigentliche Sinn seiner vielfach mißverstandenen Lehre, daß es in der Politik darum gehe, zu lernen, »nicht gut zu sein«, nämlich nicht im Sinne christlicher Moralvorstellungen zu handeln.“ (Arendt [1963] 1974^2: 43; vgl. Rößler 2014: 67)

483 „Die Beschreibung der Basiskonzepte definiert und erläutert zunächst das Konstrukt, bevor der Bezug zur internationalen und globalen Ebene hergestellt wird. Danach werden die Theorien zum Konstrukt diskutiert. Bei der kürzeren Darstellung der Fachkonzepte wird zunächst die Essenz des Konzepts dargestellt, bevor es politikwissenschaftlich vertieft wird. Um das Konzept für die praktische Planung des Lehrenden handhabbar zu machen, werden anschließend einige in der Praxis vorkommende Fehlvorstellungen dargestellt. Sie beruhen auf intuitiver Empirie der Autor/-innen und können noch nicht auf systematische, reliable empirische Befunde einer fachdidaktischen Fehlkonzeptforschung zurückgreifen. Da die Einteilung und Ordnung der Fachkonzepte aus analytischen Gründen erfolgte, wird im Folgenden benannt, wo Vernetzungen zu anderen Fachkonzepten möglich sind. […] Hierzu sind auch die konstituierenden Begriffe heranzuziehen. Für erfolgreiches Lernen gilt, dass die Schüler/-innen mit dem in dieser Darstellung vorgestellten Fachvokabular angemessen umgehen können. Der weiteren Konkretisierung dieses Zusammenhangs dient die folgende Anregung für Beispielthemen. Der Erläuterung der Fachkonzepte schließt sich ein Unterrichtsbeispiel an, das die Planung der fachlichen Dimensionen konkretisiert.“ (Weißeno et al. 2010a: 12 f.)

„aus den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften übernommene Struktur zur Systematisierung der in der Schule zu erwerbenden Konzepte […] der Übersichtlichkeit [dient] und […] den Lehrer/-innen die Handhabbarkeit der Planung von Unterricht“ (ebd.: 11) erleichtert, stellen für eine *Didaktik der Moderne* ebenfalls keine Argumente *für* den Ansatz der Autorengruppe der *Konzepte der Politik* dar, denn »Denken« und »Verstehen« funktionieren nicht nach diesem Schema; *politisches* Denken und Verstehen im Bereich der menschlichen Angelegenheiten schon gar nicht (siehe S. 412 ff. unten).[484]

484 Schon Litt schreibt in einem Abschnitt über *Das Wesen pädagogischer Plangestaltung*: „Aber diese technizistische Denkart, die der abendländischen Zivilisation in Fleisch und Blut übergegangen ist, vergißt, daß jenes Schema zwar derjenigen Form und Richtung des menschlichen Handelns angemessen ist, an der es sich heraus geklärt hat: der mit den Stoffen und Kräften der *»Natur«* operierenden – daß es hingegen das auf die Wirklichkeit des Geistes, das heißt auf die mehr als »natürliche« Existenz von Menschen und Menschengemeinschaften bezogene Handeln allenfalls in untergeordneten, mechanisierten Funktionen, aber ganz und gar nicht in seinen zentralen Leistungen zu erfassen vermag. Im Gegenteil: man kann die höhere Wirklichkeit, die wir als »Geist« bezeichnen, nicht schlimmer verzerren als dadurch, daß man das menschliche Bewußtsein, das *in* dieser Wirklichkeit als seiner Lebensluft atmet und sich regt, gleich einer rechnenden, konstruierenden und regulierenden technischen Intelligenz *neben* oder *über* sie stellt. Vielmehr ist hier jede lebendige Einzelregung derart in ein unüberschaubares Kräftespiel eingelagert, daß sie ihre höchste Form gerade dann erreicht, wenn sie davon abgeht, sich in zweckgeleitetem Handeln, das heißt, auf direktem Wege, erzeugen zu wollen. Das »Bildungsideal« aber, verstanden als Entwurf eines durch die Erziehung zu verwirklichenden Menschentums, ist nichts anderes als der gesammelte Ausdruck des Unterfangens, lebendige Form als zu realisierenden »Zweck«, als zu erreichendes »Ziel« vor dem Auge des Erziehers aufzurichten. Dem Gedanken des Bildungsideals entsagen, heißt also nicht die Erziehung der Ratlosigkeit ausliefern, sondern ihren Lebens- und Wirkungsbedingungen die gebotene Achtung erweisen. […] Also auch hier ist unter dem Titel »Bildungsideal« im Grunde nichts weiter ausgesprochen als die objektive Situation, innerhalb deren der Bildungsprozeß sich zu vollziehen hat. Wo immer der Begriff des Bildungsideals seine Ansprüche so begrenzt, wie es in solchen Beispielen geschieht, wo immer die Arbeit an Bildungs- und Lehrplänen sich im gleichen Rahmen hält, da werden natürlich die Bedenken hinfällig, die ihm entgegengestellt wurden. Aber an dieser Begrenzung fehlt es eben in der Mehrzahl der Fälle, in denen das pädagogische Streben sich an diesem Begriff orientiert: es ist die gelebte Form des Daseins, es ist der so und so bestimmte »Mensch«, den man in ihm meint, vorwegnehmen zu sollen, auf daß der pädagogischen Arbeit ihre letzten Richtpunkte gegeben seien. Schon daß man das durch die Erziehung zu Erwirkende wieder und wieder mit demjenigen in Parallele setzt oder gar aus demjenigen herleitet, was die *Geschichte* uns als Formen gelebten Menschentums vor Augen stellt, kennzeichnet aufs deutlichste die Richtung, in die der Begriff des »Bildungsideals« zumeist weisen will. Mit ihr aber ist, wenn auch in pädagogi-

Tatsächlich handelt es sich auch „bei der Kritik am Wissensverständnis bei Weißeno et al. […] nicht in erster Linie um eine konstruktivistische Gegenposition. Die Kritik ließe sich ebenso gut aus einem hermeneutischen, kritisch-rationalen oder sokratischen Wissensverständnis heraus formulieren. […] Das unter »Essenz« formulierte definitorische Wissen glättet Widersprüche, folgt einer Mainstreamlogik und grenzt alternative oder randständigere wissenschaftliche Sichtweisen aus, während die »Fehlkonzepte« oftmals Vorstellungen umfassen, die zumindest teilweise oder in manchen Kontexten sehr wohl legitim sein können." (Sander 2011a: 156) Auch wenn die Gegenposition in erster Linie keine konstruktivistische ist, so ist es wohl nicht zufällig, sie als solche leichter zurückweisen zu können, denn ihr Widerspruch ist nur ein vordergründiger, weil sie sich die in Gesellschaftstheorie wurzelnde Kritik nämlich bloß oberflächlich aneignet: „Schon vor Jahren warnte Klaus Holzkamp vor dem »Lehrlernkurzschluss«, der das tradierte schulische Unterrichtsscript prägt: die Vorstellung, das Lernen der Schülerinnen und Schüler sei durch das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer plan- und steuerbar. Heute verstehen wir noch genauer, wo die Irrtümer in diesem Kurzschluss liegen: Lernen ist eine konstruktive Leistung der einzelnen Lernenden und dem Lehren nicht verfügbar." (Sander 2002: 42) Es fragt sich, neben der etwas irritierenden Fortschrittsrhetorik des »Noch-genauer-Verstehens« nur, ob diese »konstruktive Leistung« damit auch tatsächlich vom »Konstruktivismus« hinreichend theoretisch im Sinne Holzkamps erfasst wird, denn auch wenn „([n]icht nur) Holzkamps Betonung von Subjektivität als Ausdruck von Individualität (eine Betonung des *vergesellschafteten* Subjekts findet sich bei Holzkamps Lernbegriff nur stark eingeschränkt) […] eine Nutzung des »Subjekts« im Kontext tendenziell individualistischer und konstruktivistischer Annahmen [erlaubt,] […] ist ein solchermaßen verkürzter und gewandelter Subjektbegriff mit Holzkamp nicht vereinbar." (Bauer 2014: 189 f.; vgl. Nonnenmacher 2002: 241) Gegen eine konstruktivistische Einhegung Holzkamps spricht nicht zuletzt auch, dass der Kurzschluss ja gerade in der indikativ (vgl. Holzkamp 1992: 97 f.)[485] *Lehr-*

---

scher Einkleidung, jener Anspruch auf »Führung« erneut, der dem Geist echter Bildung zuwiderläuft." (Litt [1927] 1995: 47, 51)

485 „So spricht man etwa in den einschlägigen Schulverordnungen kaum vom Lernen, sondern meist nur von den pädagogischen Aufgaben, Erziehungszielen, Lernzielen etc. und damit – wie man meint – ja sowieso auch vom Lernen. In § l des Berliner Schulgesetzes über die »Aufgaben der Schule« heißt es entsprechend u. a.: »Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die Ideologie des Nationalsozialismus und aller

mit *Lernzielen*, nun eben eines Outcomes an »Können« der Lernenden, identifizierenden Sprache der Reform das kompetenzorientierte, aber nicht minder ideologische (vgl. ebd.: 99) Come-back einer »Erziehung zu …« gleichsam als verwirklichter »konstruktiver Synthese« (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 485)[486] erlebt, wie die curriculumkybernetische Variante des Lehr-Lern-Kurzschlusses in der Didaktik des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR lautete. (Vgl. ebd.: 491) Entlarvend ist in der historischen Distanz auch der Fortschritt dieser »Sowjetisierung« in der *bundesdeutschen* Bildungsreform, wenn Giesecke 1997 in seiner *Kleinen Didaktik* sich noch abgrenzend auf den politischen „Bedeutungsunterschied von »Richtlinien« und »Lehrplänen«" beziehen kann: „Während »Richtlinien« lediglich einen Rahmen abstecken, den die Lehrer im einzelnen nach eigenen Vorstellungen ausfüllen sollen, gehen die Vorgaben bei »Lehrplänen« sehr viel weiter, im Extremfall bis dahin, daß die Lehrer nur noch eine exekutierende Funktion dabei haben. Letzteres kennen wir aus der alten DDR-Schule […]. Das Beispiel zeigt, daß die relative Offenheit der bei uns üblichen Richtlinien

---

anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten«. Entsprechendes findet sich in den Landesverfassungen der einzelnen Bundesländer, wobei die allseits beliebte Formel »Erziehung-Zu« im Mittelpunkt steht: Erziehung zu »selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit«, »zu Freiheit und Demokratie«, »zu Toleranz, Achtung der Würde des Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen« etc. Derartige Absichtserklärungen setzen sich dann bis in die einzelnen fachspezifischen Curricula, wo ziemlich durchgehend von »Lernzielen« die Rede ist, wenn »Lehr-[«] oder »Unterrichtsziele« gemeint sind, fort. So werden im »Rahmenplanwerk« für die Berliner Schulen häufig die Lernziele sogleich als entsprechendes »Können« der Schülerinnen/Schüler terminologisiert. Im Rahmenplan für die Sekundarstufe I, Fach Musik, z. B. heißt es unter der Rubrik »Lernziele«: »Die Schüler können – diasthematische, rhythmische und harmonische Verläufe analysieren und darstellen[,] – musikalische Strukturen weiterverarbeiten und verfremden, – Melodien harmonisieren und arrangieren, Musikstücke singen und spielen«." (Holzkamp 1992: 97 f.)

486 „Es war aus Sicht der Leitungsinstitutionen nur konsequent, wenn unter dem Stichwort »konstruktive Synthese« […] darüber diskutiert wurde, ob es nicht möglich wäre, alle Typen des pädagogischen Prozesses zu identifizieren und hinsichtlich von Gesetzmäßigkeiten zu erfassen. Die didaktisch-methodischen Forderungen gingen in die Richtung, alle unterrichtlichen Prozeßabläufe zu erfassen, um sie in eine Art von »Baukastensystem« je nach empirischem Auftreten in der Unterrichtssituation zueinander in Beziehung zu setzen, um eine ideale und differenzierte Zielrelation zu ermöglichen. Diese Planungseuphorie verstieg sich in die Vorstellung, alle Prozeßabläufe zu systematisieren und methodisch zu strukturieren." (Grammes/Schluß/Vogler 2006: 485)

einen *politischen* Hintergrund hat, insofern in unserer *pluralistischen* politisch-gesellschaftlichen Verfassung Detailregelungen wie früher in der DDR nicht mehr durchsetzbar sind." (Giesecke 1997: 10 f.; siehe Anm. 439 oben)[487] Auch wäre in diesem Sinne „die Frage der Motivation nach

487 So kommentiert beispielsweise Ulrich Ruschig die »indikatorgesteuerte Mittelvergabe« des akademischen *Controllings*: „Dieses Zuteilungsgeld nach Indikatoren erinnert an das DDR-Geld; was heute »Indikator« ist, hieß früher »Kennziffer«. DDR-Kombinate wurden mit »Geld« in dem Maße versorgt, wie die Kennziffern erfüllt waren, genauer: wie die Planungsbehörde die Maßzahlen für die Erfüllung feststellte. […] Eine Planungsbehörde – sei es in der damaligen DDR, sei es in der heutigen Uni –, welche die Kennziffern sowie deren Gewichtung festlegt und die Daten über die Kennziffer-Erfüllung feststellt, gewinnt Macht über diejenigen, die zur Kennziffer-Erfüllung verdammt sind, wollen sie nicht, dass ihre Arbeitsbedingungen massiv verschlechtert werden." (Ruschig 2007: 515) Regelrecht witzig lesen sich vor diesem Hintergrund der »Bildungs«-Reform im Hochschulbereich nun auch die Passagen in Wolfgang Leonhards *Die Revolution entlässt ihre Kinder* (Leonhard [1955] 2011[25]) zur stalinistischen Hochschule – beispielsweise ad Anwesenheitspflicht, Arbeitsdichte und rein reproduktiv angelegten Lehrveranstaltungen im heutigen Bachelor/Master-System: „Der Besuch aller Vorlesungen war obligatorisch, und die Teilnahme an den Vorlesungen wurde ständig kontrolliert. Täglich gab es 2-3 Vorlesungen, wobei eine Vorlesung in einer sowjetischen Hochschule stets 90 Minuten dauert. […] In […] kleinen Gruppen fanden die Seminare statt, die aber nur sehr bedingt mit Seminaren an westlichen Universitäten verglichen werden können. Es handelt sich meist um reine Unterrichtsstunden, mehr oder weniger wie die in einer Schule. Es gab auch hier wieder eine Fülle von Examen. […] Examen finden am Ende des Semesters in den wichtigsten Fächern statt. […] Im Vergleich zu westlichen Universitäten scheint mir die Kontrolle des Studien- und Examenssystems an den sowjetischen Hochschulen straffer, schärfer und organisierter zu sein." (Ebd.: 107 f.) Oder die heutige »Workload«-Berechnung für die Vergabe sogenannter »Kredit-Punkte« (ECTS): „Zur Durcharbeitung der angegebenen Literatur wurde eine bestimmte Stundenanzahl angesetzt. Wir waren verpflichtet, Notizen zu machen, die gelegentlich kontrolliert wurden." (Ebd.: 245) Und auch die zeitweilige Einführung von Studiengebühren (von deren Wiederabschaffung wohlgemerkt die sogenannten »Langzeitstudiengebühren« unberührt erhalten geblieben sind) erinnert nicht zuletzt in ihren sozialen Konsequenzen an die Reproduktion der sozialen Eliten qua monetärem Eintrittshemmnis zur Erlangung der entsprechenden Zertifikate: „Das Studium war damals noch kostenlos. Darüber hinaus erhielt jeder Student vom Staat ein Stipendium, das mit jedem Kursus […] erhöht wurde. Zu jener Zeit schwankte es zwischen 140 Rubel im ersten Kursus [d. i. Studienjahr, S.R.] und 280 im letzten. Die Summe reichte gerade zur Bestreitung der notwendigsten Lebensbedürfnisse aus […]. Die meisten ausländischen Studenten, vor allem die Söhne und Töchter von Emigranten, erhielten regelmäßig von der MOPR, der Roten Hilfe, eine zusätzliche Unterstützung von 200 Rubel monatlich. So standen uns im Monat 340 Rubel zu Verfügung – aber selbst mit dieser Summe konnte ich nur ganz knapp auskommen. […] Der große Schlag vom 2. Oktober 1940 – »In Anbetracht der Steigerung des materiellen Wohlstandes der Werktätigen …« begann er zu lesen. Nach einem solchen

Holzkamp deutlich stärker als inhaltliche wie subjektive, d. h. auch als vergesellschaftete Disposition zum Gegenstand zu behandeln; als zwar individuelle Haltung zu einem Gegenstand, die aber eine relative Entsprechung zu einer sozialen Position aufweist, als gesellschaftlich präformierter Blick auf die soziale Welt zu verstehen wäre." (Bauer 2014: 192; vgl. Steffens [2007a] 2010[2]) Erst vor diesem Hintergrund findet sich wirklich „[e]in tragfähiger Lernbegriff, der an einen Bildungsbegriff anschlussfähig ist[,] […] bei Klaus Holzkamp." (Heitz 2014a: 237; vgl. Heitz 2014) Und der findet sich, wesentlich in seiner Verunmöglichung, denn „Kompetenzen sind, wie gezeigt wurde, Könnensbeschreibungen, die zur Responsibilisierung auffordern, das adressierte Individuum zuständig und verantwortlich machen. Zum rhetorischen Charakteristikum gehört, dass sie als Istzustand formuliert sind". (Rodrian-Pfennig 2014: 31; vgl. Oeftering 2013: 62)[488]

Um wieder zum Ausgangpunkt einer Passung von *traditioneller* Strömung und einer *Didaktik der Moderne* zurückzukommen: Auch der vermeintliche

---

Anfang ahnten wir Schlimmes. […] Dann folgte ein Schlag, der uns traf: »Für das Studium an den Hochschulen der UdSSR wird folgende Höhe der Bezahlung festgelegt: a) In den Hochschulen, die sich in Moskau, Leningrad und den Hauptstädten der Unionsrepubliken befinden – 400 Rubel im Jahr« […]. Bis zum 2. Oktober 1940 war es praktisch allen begabten und fähigen Kindern der Arbeiter und Bauern möglich, unabhängig vom Geldbeutel der Eltern, die 10-Jahres-Schule und danach die Hochschule zu besuchen. […] Seit dem 2. Oktober 1940 können dagegen in der Regel nur solche jungen Menschen in höhere Positionen aufsteigen, deren Eltern selbst hohe Funktionen innehaben. Der Kreislauf hat sich geschlossen: Die herrschende bürokratische Schicht, die sich seit Ende der 20er Jahre gebildet und mit den Säuberungen von 1936 bis 1938 durch die Liquidierung der »alten Garde« ihre Macht konsolidiert und gefestigt hatte, begann sich nun im Jahre 1940 von »Außenseitern« abzuschließen und tat damit den ersten Schritt, ihre Privilegien und Funktionen zu vererben." (Ebd.: 112 f., 117, 119) So resümiert auch Behrmann die »Reformpropaganda« (vgl. Behrmann [2004] 2009: 181): „Der Konferenzbetrieb zum Bologna-Prozess scheint wie ehedem die Planwirtschaft nur Erfolgsmeldungen und -ziffern zu kennen." (Ebd.: 184)

488 „Bildungspläne sind das Ergebnis bildungspolitischer Prozesse, sie stellen instrumentelle Vorfestlegungen der Bildungsverwaltung dar. In ihnen kommt der Anspruch, dass Schule eine bestimmte Leistung zu erbringen habe, zum Ausdruck. Diese Leistung wird zunehmend darin gesehen, eine Vielzahl von Kompetenzen zu vermitteln, über die die Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Verwaltung am Ende ihrer Schulzeit verfügen müssen, um sich in der globalisierten Welt behaupten zu können. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass auch in den Bildungsplänen nicht mehr davon gesprochen wird, dass die Schülerinnen und Schüler etwas können *sollen*, sondern behauptet wird, dass sie am Ende einer Unterrichtsstunde oder -einheit bestimmte Dinge *können würden*." (Oeftering 2013: 62)

»Realismus« in Detjens Bürgerleitbildern (siehe S. 394 oben) stellt sich als vielmehr »pseudo«-realistisch heraus, weil sie in der *Beschreibung* zwar durchaus zutreffend sein mögen, jedoch nicht anders als ein bloß technisches *Problem* gesehen und im naturalistischen Trugschluss gegenüber der gewordenen und daher veränderbaren Gesellschaftlichkeit der Verhältnisse, *in denen* sie zutreffend sind, als folgenloses »es ist, wie es ist« (im doppelten Wortsinn) »behandelt« werden[489]; jede Kritik an diesen Verhältnissen wird hier als „[d]ie schöne Idee des sich an der Politik ständig beteiligenden Bürgers", die „auf eine ehrwürdige Tradition zurückblicken" (Detjen 2011: 125) kann, in freundlicher Umarmung unmittelbar erstickt.[490] Es ist, um mit Brückner zu sprechen, „der Güte nicht immer anzusehen, inwieweit sie eine Reaktionsbildung auf tief verborgene Aggressionen darstellt, inwieweit einspringende Fürsorge feindselige Impulse in ihr Gegenteil verkehrt und inwieweit sie eigene Schuldgefühle und Strafängste eliminieren soll." (Brückner [1981] 2004: 102) Gerade die hinter dem pseudo-realistischen Abgeklärtsein verborgene, um mit Arendt zu sprechen, Logik des »kleineren Übels« (vgl. Arendt [Freitag, 17. Juli 1942] 2004: 73) aber treibt den Menschen das Unterscheidungsvermögen aus.[491] Wenn die hier *traditionell* genannte Strömung also nur gegen eine überfordernde *»Politisierung«* (worin diese dann

489 „Die Aufgabe der schulischen politischen Bildung besteht also im Wesentlichen darin, aus Unwissenden und häufig Desinteressierten wenigstens reflektierte Zuschauer zu machen. Das klingt bescheiden, bedeutet in Wirklichkeit aber viel Arbeit." (Detjen 2011: 135)

490 „Das Grundgesetz stellt die Handlungsfähigkeit des Staates auch für den Fall sicher, dass die Bürger partizipatorisch passiv sind. Die Verfassungsorgane können weithin abgekoppelt vom Engagement der Bürger agieren. Das Grundgesetz vertraut also nicht darauf, dass es nur aktive Bürger gibt. Es rechnet auch mit passiven Bürgern. Das Grundgesetz ist damit eine kluge Verfassung!" (Detjen 2011: 130) Es ist vor allem deshalb eine kluge Verfassung, weil es für ein mehrheitlich genozidal veranlagtes Tätervolk von Teufeln erforderlich war! Ja, nicht mit Helden rechnen ist aber kein Privileg einer vorgeblich – nämlich in schlichter Abgrenzung zur emanzipatorischen – realistischen Schule bei Detjen.

491 „Die Politik des kleineren Übels hatte seit eh und je die fatale Tendenz, das große alte Übel festzuhalten und so auf neue größere Übel vorzubereiten. Indem man aus Angst vor dem größeren Übel das kleinere Übel in etwas Gutes umlügt, treibt man dem Volk das Unterscheidungsvermögen zwischen Gut und Böse allmählich aus. Mit Menschen aber, die gewöhnt sind, Übel zu akzeptieren, statt ihnen zu widerstehen – und sei es unter der Vorgabe, größere Übel zu vermeiden –, kann man keine Politik machen. So stimmten die Deutschen für das kleinere Übel Hindenburg und fanden dann Hitler gar nicht mehr so schlimm. So saßen wir Juden ganz friedlich und ganz unpolitisch in den französischen Internierungslagern und trösteten uns damit, daß Dachau schlimmer ist." (Arendt [Freitag, 17. Juli 1942] 2004: 73)

auch immer bestehen mag) einwendet: „Die politische Bildung auf welcher Ebene auch immer darf ihre Wirkung nicht überschätzen“ (Detjen 2011: 135), zielt der sinngemäß gleiche Einwand einer *Didaktik der Moderne* auf den Versuch von »Politischer Bildung« überhaupt. (Vgl. Rößler 2015) »Politik« ist in ihrer *traditionellen* Lesart voraussetzungsvoll (vgl. Detjen 2009a), es bedarf, anders als bei Rancière (und, was das bloße Faktum des In-die-politische-Situation-Kommens betrifft, auch bei Arendt), der besonderen Befähigung *zur Teilhabe* an Politik.[492] Zugleich aber werden „[s]oziologische Ansätze […] explizit ausgeschlossen: Sie schlügen sich »institutionell überhaupt nicht nieder« und ereigneten sich »jenseits aller Verfasstheit«. Der Ort des Politischen sei in ihnen »nicht mehr erkennbar«, im Zentrum müsse daher das »Handeln des Staates« stehen [(vgl. Weißeno et al. 2010a: 28, Zitate: 28, 31), S.R.]. Der Befund des angeblich »fehlenden Niederschlags« alltäglichen Handelns in politischen Institutionen verkennt, dass demokratische Entscheidungen von gesellschaftlichen Mehrheiten abhängig sind. Dies nenne ich *Politikermöglichung*. Die Rede von der »fehlenden Verfasstheit« des Alltags ignoriert, dass in der Lebenswelt »Verbindlichkeiten« in Form von Normen hergestellt werden, die individuelles Handeln häufig stärker leiten als Gesetze. Dies nenne ich *Gesetzesfilter*.“ (Petrik 2011: 70 f.) Als „Kritische Theorie des falschen Bewusstseins und der entfremdeten Erfahrung“ (Grammes 2014b: 603) hält auch eine *Didaktik der Moderne* am »autonomen Subjekt« fest, aber mit Arendt nur gegen alle historische Erfahrung *als notwendige Zielvorstellung*, will das Projekt der Gründung eines politischen Gemeinwesens einmal gelingen*, nicht jedoch als reale Kategorie*. (Vgl. Arendt [1971] 2000[2] [1994]) Ohne eine dezidiert sozialpsychologisch informierte Gesellschaftstheorie ist eine solche Kritik nicht zu leisten – und Kritik ist, wie schon die *konzeptionelle* Selbstbeschränkung auf »Schule und Unterricht« (vgl. Grammes 2011: 27) und die „vornehmlich deutsche Tradition“ *einer* Politikwissenschaft (vgl. ebd.: 27, Zitat: ebd., vgl. auch Sander 2011a) zeigt, auch *inhaltlich* gar nicht gewünscht: „Die Festlegung eines nach politikdidaktischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten konstruierten Modells, das die Fachkonzepte darstellt, ist notwendig, damit die Schüler/-innen vergleichbare Wissensstrukturen

492 Im eigenen Wortlaut: „Im Kompetenzmodell Wissen wird die theoretische Position vertreten, dass sich Alltagsphänomene, also auch politische Phänomene, nur mit Hilfe von vertieftem Strukturwissen verstehen lassen. Lernende sollen daher im Politikunterricht systematisches und flexibles Wissen erwerben.“ (Massing et al. 2011: 137)

aufbauen können. Die Fachkonzepte dienen der Strukturierung des Lernangebots und der politischen Denkweisen. […] Wenn Schüler/-innen über konzeptuelles Politikwissen verfügen, können sie in späteren Anwendungssituationen als Bürger/-innen zu richtigen Lösungen kommen, obwohl sie eine Erfahrung mit der erforderlichen richtigen Antwort nicht gemacht haben." (Weißeno et al. 2010a: 20) Mit einem in der *traditionellen* Strömung derart „pseudonaturwissenschaftlichen Wissensbegriff" (Sander 2011: 22) einer politikwissenschaftlichen »Abbilddidaktik« (Grammes 2011: 33) und elitär *verkürztem*[493] Verständnis Politischer Bildung will eine *Didaktik der Moderne* nur wenig gemein haben, hier hält sie es eher mit Oskar Negt auch für die akademischen »Realdidaktiker« der Politischen Bildung: „Man muss sich wundern, mit welchem Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz Realpolitiker ausgestattet sind, die sehenden Auges eine Gesellschaft an den Rand des Abgrunds treiben und dabei nicht die geringsten Schuldgefühle entwickeln. Sie sind stolz darauf, das Zeitalter der Utopien und der Gesellschaftsentwürfe erfolgreich beendet zu haben; aber sie torkeln von einer Systemkorrektur zur anderen, lassen jedoch die Kernfragen des Systems, die Kultur und Moral im Beziehungsgeflecht des Gemeinwesens betreffen, unbeantwortet, ja diese Fragen werden sogar überhaupt nicht mehr gestellt." (Negt [2010] 2011^2: 488) Es hätte die Autorengruppe um Weißeno auch stutzig machen können, ob es nicht gute Gründe dafür geben könnte, dass, wie sie selbst schreiben, die meisten politikdidaktischen Konzeptionen „auf inhaltliche Konkretisierungen, aus denen sich ein Konzept inhaltlichen Grundwissens ableiten ließe" (Weißeno et al. 2010a: 43), verzichten.

Der »Gesetzesfilter« macht blind dafür, dass es zum »guten Bürger« eben nicht nur »Bildung«, sondern auch »ökonomischer Sicherheit« bedarf: „Gute Menschen werden erst in Notsituationen erkennbar, in denen sie plötzlich wie aus dem Nichts, in allen Gesellschaftsschichten auftauchen. Der gute Bürger muß dagegen auffällig in Erscheinung treten; ihn kann man studieren und kommt zu der nicht gerade tröstlichen Erkenntnis, daß er einer kleinen Minderheit angehört: in der Regel ist er gebildet und kommt aus den oberen

493 „Die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken müssen sich um einen integrativen sozialwissenschaftlichen Rahmen bemühen, der das Gemeinsame und das Unterschiedene der Disziplinen und Schulfächer herausarbeitet, anordnet und vernetzt. Die differenzierte Beschreibung einer *Domäne* – nicht nur einer Disziplin oder eines Faches – steht noch aus. Erst mit Blick darauf kann man sinnvoll darüber nachdenken, welche Kompetenzen man welchen Schulfächern oder Lernbereichen zuordnen kann." (Hedtke 2011a: 67)

Gesellschaftsklassen!“ (Arendt [1970] 1999: 129) Und zwar nicht, weil diese in hohem Maße zur Politik begabt sind, sondern weil die Prekarität der anderen es ihnen strukturell verunmöglicht, ein »guter Bürger« zu sein, beziehungsweise es auch unsinnig erscheinen lässt, einer sein zu wollen: „Daß die herrschenden Klassen oder Schichten prozentual mehr politisch aktive Mitglieder aufweisen, bedeutet allerdings nicht, daß diese die – wie man sie zu nennen pflegt – wirklichen »historischen« Klassen wären. Während nämlich die Politik der herrschenden Klassen und Schichten – wiederum nur im großen und ganzen – die *Aufrechterhaltung der Stabilität*, also die Konservierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, anstrebt, handeln die nicht herrschenden Klassen und Schichten, bzw. Stände, sobald sie überhaupt selbständig politisch tätig werden, *auf den Umsturz der bestehenden Verhältnisse* hin.“ (Heller [1970/1978] 2015[2]: 151) – Insofern sie, *wenn* sie als Nichtherrschende *politisch* werden, ganz *praktisch* die Verhältnisse infrage stellen, dazu müssen sie es auch gar nicht wollen – und in der Regel wollen sie es auch nicht. So ist, wenn die „nicht herrschenden Klassen“ heute vermutlich ebenso noch sehr genau wissen, dass es nicht »ihre« Ordnung ist, der sie eine gute Bürgerin oder ein guter Bürger sein sollen, *Partizipation* dann nicht nur in diesem Sinne, als dass es nämlich einflussreichere Interessen als die freie Assoziation von Mitgliedern eines Gemeinwesens gibt, *das Problem, nicht die Lösung* (Hedtke 2012). Denn „*Armut* nimmt dort, wo sie nicht mehr physischen Hunger bedeutet, monströse, entwürdigende Züge an: Inmitten des Güterwohlstands schwindet die letzte Chance, sich mit dem schlechteren ökonomischen Schicksal abzufinden. War früher die Zugehörigkeit der Einzelnen zur besseren Gesellschaft eine Bedingung dafür, ob sie am Konsum teilnehmen konnten oder nicht, so entscheidet heute das Maß, in dem der Einzelne am Konsum teilnimmt, darüber, ob er zur Gesellschaft sich rechnen darf oder nicht. Materielle Armut bedeutet erzwungene Desintegration.“ (Brückner [1981] 2004: 77) Und eine derart – als ihr nämlich keine strukturell *funktionalisierte* »Armut« mehr zugrunde liegt, die sich klassenkulturell noch kollektiv auffangen ließe (vgl. Willis [1977] 2013), sondern eine strukturell *determinierte* stets drohende, unmittelbare aufs Individuum zielende der graduellen Konsumfähigkeit einer alternativlosen Massengesellschaft – entgrenzte Desintegration der Massengesellschaft ist so ziemlich das Gegenteil einer politischen »Sorge« um und für die Welt. *Eine Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation* (Biedermann & Oser 2010) ist daher dringend geboten, denn nicht eben selten auch Politische Bildner_innen „glauben an den Slogan von der Welt im Wandel. Wenn ihre

eigene soziale Lage sich ändert, dann meinen sie, es verändere sich die Welt, für deren Zentralgestirn sie sich offensichtlich halten. Sie gleichen Himmelsbetrachtern vor der kopernikanischen Wende. Ihr egozentrisches Weltbild täuscht ihnen tausend Weltuntergänge vor, von der Rente mit siebzig über die Niedriglohnjobs bis zum Verfall des Euros." (Pohrt 2012: 8)

Über ihre angeführte Kritik der *traditionellen* konnte zugleich implizit auch eine hinreichende Bestimmung der diskursiven Position der *klassischen* Strömung im Feld der akademischen Didaktik der Politischen Bildung bereits erfolgen. In ihrer Abgrenzung zur *kritischen* wird dieses Prinzip der wechselseitigen Darstellung als Relation der drei Strömungen entsprechend nun abschließend weitergeführt:

Der Kritik der *Kritischen Politischen Bildung* geht es nach Wahrnehmung von Sibylle Reinhardt dabei „um ein Ziel von politischen Bemühungen, nämlich um die Abschaffung des Kapitalismus (so fasse ich viele systemkritische Äußerungen in einer Kurzformel zusammen). Das ist aber eher ein politisches Ziel als ein Ziel für die konkreten Lernprozesse konkreter Menschen, die einen Anspruch auf die Achtung ihrer eigenständigen (individuellen) Urteilsbildung und ihrer letztlich eigenen (individuellen) politischen Handlungen haben" (Reinhardt 2016a: 245). Dass »der« Kapitalismus – als Gesellschaftsordnung (!) – abgeschafft gehört, darüber kann es unter politisch denkenden Menschen doch überhaupt keinen Zweifel geben – die Frage ist vielmehr, was danach kommen wird. Wer hier letztlich recht hat? Darüber kann nur und wird zudem die Geschichte urteilen. Unbeschadet aber einer zwar unerlässlichen, an dieser Stelle wenig zielführenden (und von Reinhardt auch eher als diskursive Blendgranate angeführten) Kapitalismusdebatte, finden die Ansätze in der *kritischen* Strömung sicherlich ein Gemeinsames in der „These, dass die allgemeinen Zielsetzungen Politischer Bildung mit den wesentlichen Funktionen und Systemkennzeichen der staatlichen Schule im Widerspruch stehen." (Nonnenmacher 2009: 269) Was aber darin den »Anspruch« konkreter Menschen als Lernende betrifft, so hat wohl auch dieser „mit Prozessen politischer Bildung […] direkt und unvermittelt wenig zu tun" (Reinhardt 2016a: 245), denn um bildsam zu sein, muss er sich am Eigensinn auch des Gegenstandes brechen können. Es ist doch genau diese *Vermittlung*, die – auch in der »klassischen« Politische Bildung – überhaupt eine institutionelle Intervention durch *Politische Bildung* in die angesprochenen konkreten Lernprozesse einer individuellen (!) Urteilsbildung rechtfer-

tigt. Ein »selbst gesteuertes« Lernen ist noch lange kein selbstbestimmtes. (Vgl. Heitz 2014a: 236 f.; siehe S. 370 oben)

Wenn nun die fachwissenschaftlich längst kanonisierten Studien Pierre Bourdieus zur kulturell vermittelten[494] Klassenlage in *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu [1979] 2003), die mit der Frage *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (Bourdieu 2001), immer auch schon selbst und früh *Die konservative Schule* (Bourdieu [1966] 2001) in den Blick genommen haben und zeigen, wie „Fremdzwänge […] zu Selbstzwängen" (Bremer 2010a: 182)[495] werden, in diesem Sinne auch fachdidaktisch angeeignet werden, fällt es wahrlich nicht schwer[496], hierin »wichtige Impulse« (siehe S. 409 unten) zu erkennen: „Die Gesellschaft *braucht* und *will* diese Einteilungen und Trennungen, sie »zwingt« die Menschen in sie hinein, und darin liegt ein Akt der Gewalt. […] Wenn Fremdzwänge zu Selbstzwängen werden, dann heißt das, dass die Menschen selbst diese Prinzipien der sozialen Ordnung in gewisser Weise akzeptieren und mittragen, sich also selbst in solche Zwänge hineinbegeben." (Ebd.: 182) Die Frage zu stellen: „Wer aber hat die Macht, solche Vorstellungen und Sichtweisen als akzeptiert durchzusetzen" (ebd.: 183) und damit die Souveränität von »Herrschaft«, ist per definitionem eine *politische* und von daher bedarf es hier zunächst in der Tat eigentlich keiner tautologischen Bestimmung einer fachdidaktischen Perspektive der Politischen Bildung als zudem *kritische* (vgl. Sander 2013: 242 f.; siehe S. 31, 336 oben). *Kritisch* aber wird Politische Bildung allerdings, wenn sie aus dem Umstand, dass „[g]erade die Gruppen und Milieus, die aufgrund ihrer Benachteiligung am stärksten daran interessiert sein müssten, dass die allgemeinen Angelegenheiten anders geregelt sind, […] sich dazu gesellschaftlich am wenigsten legitimiert" (Bremer 2010a: 187) sehen, einen fachdidaktischen (!) Anspruch ableitet, der gesellschaftspolitisch Partei ergreift und es nicht ins Belieben

494 Zu den *drei Formen des kulturellen Kapitals* vgl. Bourdieu [1979] 2001.

495 „Diese *Selbstausschließung* [von Betroffenen durch Politik, S.R.] muss demnach interpretiert werden als vorweggenommene *Fremdausschließung*. Sie sagt weniger über vorhandenes politisches Wissen, sondern mehr über den Zustand und die Grenzen des politischen Feldes; Desinteresse an Politik wäre mit anderen Worten nur ein »anderer Ausdruck für Ohnmacht«." (Bremer 2010a: 187; vgl. Bourdieu [1979] 2003: 623 f., auch: S. 632, 639)

496 Vielleicht aber doch, wenn Bremer sich in einem anderen Kontext zudem gezwungen sieht, darauf zu verweisen, dass „[a]nders, als das heute zum Teil wieder behauptet wird, […] sich das durch die seriöse Bildungsforschung im Übrigen vollständig auf Prozesse sozialer Vererbung zurückführen [lässt] und eben nicht auf genetische Veranlagung." (Bremer 2010: 13)

eines liberalen Freiheitspathos stellt, das „unter der majestätischen Gleichheit des Gesetzes, das Reichen wie Armen verbietet, unter Brücken zu schlafen, auf den Straßen zu betteln und Brot zu stehlen“ (France [1894] 2015: 70), die freie Wahl eines Lebensstils proklamiert, denn »Emanzipation« „aus solchen Strukturen [kann] nicht einfach durch eine Aufklärung im Sinne eines einmaligen Bewusstwerdungsaktes erfolgen“ (Bremer 2010a: 183). *Kritisch* ist dieser Anspruch ebenfalls, weil er die ihn begründenden Einsichten im Zweifel konsequent gegen sich selbst wendet, denn auch dem vermeintlich durch das wissenschaftliche Verfahren abgesicherten »Erkennen« liegt eine „praktische Zustimmung unter »Verkennung« von verborgen wirkenden Strukturen“ (ebd.: 184) zugrunde.

Gerade aber, weil ihre Kritik so oft unmittelbar einsichtig anmutet – „Geeignete Methoden für eine kritische politische Bildung zu finden bedeutet also, bei der Auswahl den sozialen Ort der Lernenden zu berücksichtigen.“ (Lapp 2010: 379) –, läuft eine *Kritische Politische Bildung* stets Gefahr, eine weitere Episode jener allzu vertrauten Tendenz zu werden, deren prototypische Variante zunächst in der Bewegungs- und dann der Parteiengeschichte der Bundesrepublik bei den *Grünen* zu finden ist, und – wie das Risikokapitalinvestment heutiger Start-up-Ökonomie – bloß als kreatives Experimentierfeld von »jungen Wilden« zu dienen: „Aus dem radikalen Außenseitertum, aus der Verweigerung jeglicher Kooperation mit dem etablierten Herrschaftsapparat, spricht freilich nicht der Wille zum grundsätzlichen und bedingungslosen Verzicht auf Macht, sondern der Unwille, sie mit anderen Gruppen zu teilen. […] Erneuerung von Herrschaft, nicht deren Abschaffung ist das Ziel.“ (Pohrt [1997] 2000^2: 34 f.)

Nachdem sich das in der Kritik der *Kritischen Politischen Bildung* artikulierende Unbehagen im und am Fach weder inhaltlich noch fachöffentlich ignorieren ließ – einen Anteil hieran hat sicher auch der Versuch, mit der »Frankfurter Erklärung« (Eis et al. 2015) einer *kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung* zur strategischen Diskursposition zu verhelfen –, reagiert das etablierte akademische »Racket« (siehe Anm. 9 oben) zunächst mit geringschätzender Verachtung, so, wenn Sander – in bewusster (?) Vereinseitigung der ja doch *doppelten* Bestimmung von *Kritischer Politischer Bildung* als eben »kritisch« *und* »politisch« (vgl. Rößler 2013: 224, Anm. 2) – das Fehlen eines eigenen „wissenschaftliche[n] Profil[s]“ (Sander 2013: 243) moniert, weshalb eine »Abgrenzung« als „Versuch, den Begriff der Kritik für ein bestimmtes politisches Milieu zu monopolisieren“ (ebd.) zu werten

sei, der „den Wissenschaften […] eine Zumutung darstellt." (Ebd.) Zur Sicherheit monopolisiert er daher auch gleich den Begriff der didaktischen Theorie: „Didaktische Theorie – eine Fehlanzeige" (ebd.: 245 f.). Sprachspiele wie der „Versuch einer kritischen Dekonstruktion des Konstrukts »Kritische politische Bildung«" (ebd.: 241) können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Formulierungen, wonach Schmiederer „bekanntlich schon 1977 die Konsequenz einer Kehrtwende in seinem politikdidaktischen Denken" (ebd.: 241) zog, eben jenes »bekanntlich« eher eine Selbstvergewisserung denn ein Argument darstellt. Bevor nämlich eine *wissenschaftliche Kritik* sich sinnvoll äußern kann, braucht es selbstverständlich auch eine *Kritik der Wissenschaft* und ihres angerufenen Ethos: „Was passiert jedoch, wenn diese unterstellte wissenschaftliche Kontroverse nicht stattfindet, da z. B. gesellschaftskritische Theorien nicht oder weniger drittmittelfähig sind? Was passiert mit wissenschaftlich und öffentlich nicht oder kaum repräsentierten Ansichten und Stimmen?" (Lösch 2013: 178; vgl. Lösch 2012)[497]

Einen anderen, historisch oft erfolgreicheren Weg geht Reinhardt, wenn sie zwischen »wichtigen Impulsen« (vgl. Reinhardt 2016a: 242), »überflüssiger« (vgl. ebd.: 243) und »fahrlässiger Kritik« (vgl. ebd.: 244) unterscheidet (siehe auch Reinhardt 2016) und so jene altbekannte Doppelstrategie, die ja das Erfolgsrezept des Kapitalismus überhaupt ist, anwendet: die »innovativen« Positionen (und Personen) zu *integrieren* und gleichzeitig, in »bester« – also schlechtester – Tradition des *Beutelsbacher Konsenses*, mittels eines begrifflich über seinen qua Deutungshoheit herrschaftlichen Charakter hinwegtäuschenden Kriteriums von »Professionalität« »fahrlässige Kritik« zu *disziplinieren* (wo analog die kapitalistische Logik in letzter Konsequenz auf *Vernichtung* zielt): „Wenn »Kritische politische Bildung« das Leiden an der Wirklichkeit formuliert, dann ist das aller Ehren wert, aber kein Beitrag zur

497 Gerade in der Scheinrationalität des »kompetitiven« *peer review* einer *scientific community* verbirgt sich ein mächtiges Instrument zur lautlosen Einschränkung des legitim Sagbaren. Die fetischisierte Marktlogik des Wettbewerbs ist alltagsweltlich derart durchgesetzt, dass es einer argumentierenden Kritik hier sehr viel schwerer fällt, nachvollziehbar zu sein als bei mehr oder minder transparenten politischen Entscheidungen. Aus demokratietheoretischer Perspektive jedoch ist es unzweideutig: Wettbewerb schafft Sportler, keine entbarbarisierten Menschen: „Ich bin völlig der Ansicht [Hellmut Beckers, S.R.], daß der Wettbewerb ein im Grunde einer humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip ist. Ich glaube im übrigen auch, daß ein Unterricht, der sich in humanen Formen abspielt, keineswegs darauf hinausläuft, den Wettbewerbsinstinkt zu kräftigen. Damit kann man allenfalls Sportler erziehen, aber keine entbarbarisierten Menschen." (Adorno [1968] 2002[18] [1971]: 126)

(außer-) schulischen politischen Bildung. Dafür müsste das theoretische Denken auch Praxis erfassen und also professionell argumentieren. Hier ist noch viel zu tun." (Reinhardt 2016a: 249)

Und es wurde auch bereits einiges getan: So ist es – aber auch hier: wann je? – nicht ohne Ambivalenz, dass die DVPB 2015 zwei Vertretern aus dem Umfeld der *Kritischen Politischen Bildung* stellvertretend den „Walter-Jacobsen-Preis in der Kategorie »Innovation« für die Aktualisierung von Fragestellungen einer kritisch-emanzipatorischen Politikdidaktik" (Jury des Walter-Jacobsen-Preis 2015), dokumentiert u. a. in Eis & Salomon 2014, verliehen hat – und zwar ausdrücklich dafür, dass die kritisch-emanzipatorischen Perspektiven der Politischen Bildung in einen didaktischen Kontext gestellt werden." (Olberg 2015: 5) Es zeigt sich darin einerseits, dass es unterkomplex und intellektuell träge wäre und schon gar nicht politisch gedacht, die Konfliktlinien im Fach im schlichten Manichäismus zwischen »Kritiker_innen« (gut) und »Etablierten« (böse) zu sehen. Andererseits aber erwachsen aus der – die »Kritik« auf ihre Fähigkeit zur »Innovation« begrifflich bereits einkürzenden – Anerkennung des ohnehin nicht mehr ohne Weiteres Ignorierbaren auch plötzlich Begehrlichkeiten und neue Opportunitätskostenkalküle. (Siehe S. 26 oben)[498] Es wird sich also erst noch zu zeigen haben, inwiefern die durchaus festzustellende revitalisierende Wirkung der zur Selbstvergewisserung auffordernden Kritik einer entschieden *Kritischen Politischen Bildung* tatsächlich zur tiefer greifenden Änderung des Status quo taugt oder ob nicht eben beispielsweise der gut begründbare Streit um den »Beutelsbacher Konsens« (vgl. Widmaier & Zorn 2016) am Ende nicht doch bloß sich als eine weitere ritualisierte Scheindebatte anlässlich seines vierzigjährigen »Jubiläums« erweist, deren schadlose Wiederholung zum runden Geburtstag (siehe S. 316 ff. oben) in wenigen Jahren erst recht wieder ansteht. Soll das Projekt *Kritische Politische Bildung* gelingen, bedarf es

498 Angesichts des grassierenden Unvermögens zur Urteilsbildung und wachsender Popularität von Verschwörungs-»Theorien« aller Art und von größter Unsinnigkeit – und zugleich die so einfach mögliche Delegitimation von grundsätzlicher »Kritik«, indem sie in solche Nähe gerückt wird – sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass hierbei weder von individuellen Fehlleistungen oder charakterlichen Mängeln gesprochen wird, die zu beheben wären (schließlich hat auch der Verfasser selbst zu dem ausgezeichneten Band beigetragen), noch von der konzertierten Aktion irgendwelcher, Übles anstrebender Kollektivsubjekte, deren Einfluss wie auch immer einfach nur unwirksam zu machen wäre, sondern es ausschließlich um die politische Beurteilung eines Sachverhalts auf Grundlage soziologischer Argumente mit historischer Plausibilität geht.

für sie selbst einer Form von Selbstkritik, die „[a]ls Selbstkritik der Mündigkeit, als Reflexion auf die Verstrickung der eigenen Sichtweisen und Gewohnheiten in gesellschaftliche Bedingungen […] sich aus der Perspektive Kritischer Bildungstheorie zugleich als mögliche Form von Bildungsprozessen begreifen lässt." (Bünger 2013: 181) In Vorarbeiten des Verfassers wurde dies als für eine *Didaktik der Moderne* zentrale „Einsicht in die eigene Ohnmacht" (Rößler 2013: 230) zusammengefasst.[499] Als nicht-etablierte und den »Grundkonsens« – da nicht zuletzt die Möglichkeit Politischer Bildung selbst – infrage stellende ist eine *Didaktik der Moderne* formal und inhaltlich wohl vor allem der *kritischen* Strömung zuzuordnen. (Vgl. ebd.; Rößler 2012) Während sie von der *klassischen* Strömung vor allem die *(theorie-) politischen* und *didaktischen* Konsequenzen in der *Bedingungsanalyse* trennt, so verbindet sie mit dieser jedoch ein geteiltes Fach- und *Selbstverständnis* als Anwältin des »Politischen« in gemeinsamer *Ab-* zur fachwissenschaftlichen *Begrenzung* auf »die« Politik der *traditionellen*.[500] Immerhin eines aber verdankt der Verfasser der vorgelegten Arbeit der Autorengruppe um Weißeno: den Hinweis auf die bisher noch nicht rezipierte »Kritische Politikdidaktik« Bernhard Claußens (1981; siehe jedoch S. 387 oben).[501]

499 „Kritik ist kein äußerlicher Vorgang. Eine nun naheliegende naive »Selbstkritik« aber ist weder politisch noch kritisch, sondern moralisch und reaktionär. Das »Selbst« muss sich begreifen als gesellschaftliche Funktion – sobald es das tut, ist es mit dieser – zumindest zeitweise – nicht mehr identisch. Ziel einer »Kritischen Politischen Bildung« kann daher nur sein, auf diese transzendierende Qualität des Denkens hinzuwirken. Dabei ist Kritik nicht per Akkreditierung zu haben, kein Label oder abstraktes »Ziel«, sondern authentische Krisenerfahrung, die zunächst Widerstände auch im »kritischen« Subjekt provoziert, durch das die gesellschaftlichen Verhältnisse ja ebenso hindurchgehen." (Rößler 2013: 226)

500 „Wir halten die Grundannahmen bei Weißeno et al. über weite Strecken für problematisch und sehen sie in manchen Bereichen, insbesondere in der Form ihrer Konkretisierung in einem Unterrichtsbeispiel in ihrer Publikation, als einen Rückfall hinter den fachdidaktischen Erkenntnisstand über guten Unterricht in der politischen Bildung." (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 8)

501 „Er versucht die frühe kritische [sic] Theorie, die er als emanzipatorische Sozialwissenschaft beschreibt, systematisch in einer didaktischen Konzeption zur politischen Bildung zu entfalten, die negativ dialektisch und materialistisch verfährt und die selbst Kritische Theorie sein will. Da die kritische Politikdidaktik nicht von einer gegenstandsbezogenen Systematik ausgeht und auch nicht von einem relativ festgefügten Begriffs- und Verknüpfungszusammenhang argumentiert, verzichtet Claußen weitgehend auf einen inhaltlich definierten Politikbegriff und auf ein Demokratiemodell." (Weißeno et al. 2010a: 42 f.)

Basisbildungskompetenzkerncurriculum-theorieorientierungskonzeptstandards

Gleich zu Beginn des *Manifests der kommunistischen Partei* (Marx & Engels [1848] 1956 ff. [1977]) heißt es 1848 über die moderne Gesellschaft als bürgerliche: „In den früheren Epochen der Geschichte finden wir fast überall eine vollständige Gliederung der Gesellschaft in verschiedene Stände, eine mannigfaltige Abstufung der gesellschaftlichen Stellungen. Im alten Rom haben wir Patrizier, Ritter, Plebejer, Sklaven; im Mittelalter Feudalherren, Vasallen, Zunftbürger, Gesellen, Leibeigene, und noch dazu in fast jeder dieser Klassen wieder besondere Abstufungen. Die aus dem Untergang der feudalen Gesellschaft hervorgegangene moderne bürgerliche Gesellschaft hat die Klassengegensätze nicht aufgehoben. Sie hat nur neue Klassen, neue Bedingungen der Unterdrückung, neue Gestaltungen des Kampfes an die Stelle der alten gesetzt. Unsere Epoche, die Epoche der Bourgeoisie, zeichnet sich jedoch dadurch aus, daß sie die Klassengegensätze vereinfacht hat. Die ganze Gesellschaft spaltet sich mehr und mehr in zwei große feindliche Lager, in zwei große, einander direkt gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat.“ (Ebd.: 462 f.)

1972 kommt Antonius Holtmann, die Eindrücke seiner Studienreise in die USA (siehe S. 292 ff. oben) zusammenfassend, zu dem Schluss: „[D]ie »New Social Studies« sind nur ein bescheidener Schritt nach vorn,

- weil sie personalisieren, wo die politisch-ökonomischen Ursachen analysiert werden müssen;
- weil sie bei aller Sozialwissenschaft allenfalls sozialpsychologisch belehren, aber nicht konkret-situationsbezogen reflektieren;
- weil sie in Form durchstrukturierter curriculum-units zumeist in vorgegebenen Denk- und Lösungsmöglichkeiten verharren und damit kreative Selbständigkeit unbemerkt beschränken;
- weil sie auf politische Praxis als Teil des schulisch arrangierten politischen Lernens verzichten;
- weil sie den interessenbestimmten Wertrelativismus des amerikanischen politisch-ökonomischen Systems bestätigen und nicht durch eine auf die Menschenrechte bezogene konkret-utopische Dialektik zu ersetzen versuchen[;]
- weil sie die gesellschaftliche Funktion der Schule in Theorie und Praxis unreflektiert den pluralistischen Gegebenheiten überantworten und nicht vom Menschenrechtskatalog her gesellschaftskritisch bestimmen.

Die »New Social Studies«: ein Instrument nationaler Verteidigung zur Sicherung der bestehenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Vgl. Holtmann [1972] 1976[2]: 33 f.)

Im Grunde ist hiermit *inhaltlich* auch bereits alles Wesentliche zum (im doppelten Sinne) empirischen Elend heutiger »Kompetenzorientierung« gesagt, denn nachdem nun auch in der Politischen Bildung als einer *Didaktik in der Moderne* sich in den (späten) 1970er Jahren, als unmittelbare Folge des konstitutiven Zwangs der Curriculumtheorie[502] zur konzeptuellen Verbindlichkeit als faktisch überdeterminierende *Standardisierung* mit maximaler Reichweite und somit einer eminent modernen Strukturlogik, der Beutelsbacher Konsenses herausbildete (siehe S. 319 oben), wiederholt sich in einer *Didaktik in der (Spät-)Moderne* mit der Ausbildung zweier Autorengruppen entlang der Auseinandersetzung um die groß angelegte Bildungsreform in den 2000er Jahren (siehe S. 390 ff. oben) mit circa 150 Jahren Verspätung jene für die sonstige bürgerliche Gesellschaft längst kennzeichnende Vereinfachung in zwei große, einander direkt gegenüberstehende »Klassen« tendenziell auch in der Profession ihrer ideologischen Reproduktion – die Dinge liegen eigentlich klar auf der Hand: Es gibt – Achtung Weißeno et al.: in bester augustinischer Tradition des »Heilsmodells« (siehe S. 396 oben) – wesentlich nur noch die Frage einer sich als Erfahrung des 20. Jahrhunderts an den Menschen orientierenden *Bildung* oder der *Erziehung*[503] einer an den (Verwertungs-) Interessen der nach Ausreizung ihrer Ausdehnungsmöglichkeiten im krisenhaften Modus nach Innen zurückschlagenden, nahezu total entfalteten kapitalistischen Ordnung, die sich mehr schlecht als recht nur

502 „Da sich dort [in der Curriculumreform der 1960er und 1970er Jahre, S.R.] schon Systeme von Basiskonzepten finden, lässt sich prognostizieren, dass die aktuellen didaktischen Diskurse die politische Bildung allenfalls dann voranbringen, wenn sie systematisch an fachdidaktischen Traditionen (vgl. dazu Grammes 2005) anschließen. Einige der Beiträge zum neuen didaktischen Diskurs lesen sich aber so, als gelte es wieder einmal, die Fachdidaktik (oder vielleicht nur ihr Vokabular?) neu zu erfinden. Auch so generiert man »Stoff«.“ (Behrmann 2008: 24) Auch Sander stellt diesen Bezug auf die Curriculumtheorie ausdrücklich her: „Schon die Debatte um Lernzielorientierung in den 1960er- und 1970er-Jahre hatte klar gezeigt, dass Ziele wie »Mündigkeit« nicht als Summe von beobacht- und testbaren Verhaltensweisen operationalisierbar sind. Nicht anders verhält es sich mit Kompetenzen wie »politische Urteilsfähigkeit«.“ (Sander 2011: 13)

503 „Das vorliegende Modell ist aber insofern kompatibel mit den EPA und dem GPJE-Modell, als es dieselben Kompetenzdimensionen in der Benennung übernimmt. Es stellt insofern keine Abkehr von bisherigen Denkansätzen dar, orientiert sich aber nicht mehr an der Bildungstheorie.“ (Detjen et al. 2012: 11)

noch im Gewand des „demokratischen Verfassungsstaates“ zu kleiden vermag. Also, warum nicht längst „Auf zum letzten Gefecht!“? Weil dies die bittere Erfahrung der Arbeiterbewegung nur selbst als Farce (siehe Anm. 432 oben) wiederholen würde, dass nämlich diese Vorstellung, die »zweier Klassen« wie die des »letzten Gefechts« selbst – als bloße Umkehrung des Auf-die-Füße-Stellens (siehe Anm. 299 oben) – eine genuin moderne und antipolitische ist. Denn während die *traditionelle* Strömung in Übereinstimmung mit der spätmodern-kapitalistischen Systemlogik die apodiktischen Scheinevidenzen eines »Wissens« um »richtig« und »falsch« unproblematisch für sich, da sich ja tatsächlich an der Wirklichkeit gesellschaftlicher Verfasstheit bestätigend, in aller Eindeutigkeit reklamieren kann, ist es das Dilemma von *klassischer* wie *kritischer* Strömung, wie jene konstitutive Pluralität der Menschen, für die sie streitet, wie der Konzepte, die sie hierzu entwickelt, wie der theoretischen Zugänge, auf die sie sich bezieht, eben inhaltlich wie politisch Stärke und Schwäche zugleich: würde sie mit »einer Stimme« sprechen, gäbe sie auf, was sie mit allem historischen Recht auszeichnet; verbleibt sie in ihrer dem *Politischen*, für das sie steht, eigentümlichen Offenheit, Uneindeutigkeit, Widersprüchlichkeit und also auch utopischen Momenten, wird sie nach den politischen Imperativen des »Politik«-Machens jedoch fast notwendig scheitern. So lautet dann auch folgerichtig der »Vorwurf« in *traditioneller* Perspektive prompt, dass ihr wesentlich unverstandener *Sinn* der „unbestimmten Kompetenzvorstellungen“ (Detjen et al. 2012: 11) ein *Mangel* sei: „Der GPJE-Entwurf für Bildungsstandards versucht, dies mit dem Begriff »konzeptuelles Deutungswissen« auszudrücken. Die Bedeutung dieses Begriffs bleibt jedoch offen“ (Weißeno et al. 2010a: 17; vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 14). Vor dieser Angst vor Uneindeutigkeit (vgl. Grammes 1991: 10; siehe S. 358 oben), für die vor allem die Frage eine entscheidende ist, „wie das seit Gründung der Bundesrepublik bestehende Problem einer bundesweit einheitlichen Fachbezeichnung für das Unterrichtsfach der politischen Bildung an Schulen in Deutschland aus der Sicht der Fachdidaktik gelöst werden könnte“ (Weißeno [2004] 2004[2]: 7; vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 12), ist allerdings auch Sander nicht gefeit. (Vgl. Sander 2014: 52)[504]

504 Beispielsweise: „Zwar setzte sich in den 1950er und 1960er Jahren in allen Bundesländern nach und nach ein eigenes Fach für politische Bildung durch, die Unentschlossenheit der

Im tragischen, weil historisch eben bisher noch nie erfolgreichen Spiel einer Politischen Bildung des »Menschenmöglichen« (Fischer) übernehmen daher *klassische* wie *kritische* Strömung die sie wirklich eher *politisch* als *wissenschaftlich*, aber ums Ganze trennenden Rollen einer *sozialdemokratischen* Strategie des Mitspielens um Schlimmeres zu verhüten – auch wohl deshalb finden sich „[g]esellschaftsdiagnostische oder gar ideologiekritische Begründungen für die geforderten Kompetenzen […] bei diesen Autoren nicht." (Reheis 2014: 70)[505] – und einer *kritischen* des wahrsprechenden Rechthabens, allerdings um den Preis absoluter politischer Bedeutungs- und deshalb Folgenlosigkeit. Sowohl in der Status quo affirmierenden Wiederspiegelung der *traditionellen*[506] wie auch in der *sozialdemokratischen* Strategie

---

KMK im Jahr 1950 führte jedoch zu einer Vielzahl heterogener Fachbezeichnungen der politischen Bildung in Deutschland, was ihre Profilierung in Schule und Öffentlichkeit bis heute nachhaltig erschwert." (Sander 2014: 52)

505 Eine sehr anspruchsvolle, weil im Grunde beide Klaviaturen beherrscht werden müssen, Variante ist die das *kritische* Moment in der *sozialdemokratischen* Strategie bewahrende des »U-Bootes«, wie sie von Tilman Grammes in der Vorstellung eines *sachlogischen Kerncurriculum*[s] (Grammes 2005) unternommen wird, sodass unter dem gewandelten Paradigma die eigene fachliche Identität aufrechterhalten werden kann: „Wolfgang Sander [vgl. Sander [2001] 2013[4], S.R.] hat der kategorialen Fachdidaktik gar eine inhaltliche Totalabsage erteilt. Ich will im folgenden zeigen, dass das kategoriale Paradigma einen systematisch-curricularen Zugriff auf die Frage nach einem Kanon als dem sachlogischen Kerncurriculum eröffnet. […] In Demokratien *ist* die Methode – lies: das kommunikative Verfahren – der Inhalt – und umgekehrt! […] Damit ist eine Korrespondenz von Form und Inhalt erreicht, die die *ästhetische Dimension* politischer Bildung ausmacht […]. Die Pointe kategorialer Konfliktdidaktik lautet: Trotz maximaler Flexibilität kann es einen normativen Kanon geben, eine verbindliche Vereinbarung darüber, was allen wichtig ist. Dieses Kerncurriculum ist aber nicht auf der Ebene der Materialobjekte zu suchen, sondern auf der Ebene der *Formalobjekte.* Es umfasst aber nicht nur Syntax und Grammatik, sondern auch eine Semantik und Pragmatik […]. Es ist unverzichtbar, um die gemeinsame Verständigungsfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft zu sichern." (Grammes 2005: 45, 54, 57)

506 Die entsprechend auch das Grundprinzip der *Arbeitsteilung* in der bürgerlichen Gesellschaft samt ihren Fallstricke widerspiegelt: „Die GPJE entschied sich hier für Fachverständnis [sic], mit dem Politische Bildung (hier in Großschreibung, weil dies auch als einheitliche Fachbezeichnung vorgeschlagen wurde) als interdisziplinäres Fach verstanden wurde, das sich auf die »fachlichen Perspektiven der Sozialwissenschaften« [(Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 9)] stützt und neben »Politik im engeren Sinn« auch »wirtschaftliche Fragen und Probleme«, »Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens« sowie »rechtliche Fragen und Probleme« zum Gegenstand hat [(ebd.: 10 f.)]. Ein solches Fachverständnis

der im besten, nämlich *politischen* Sinne *linksliberal* ausgerichteten *klassischen* Hauptströmung beantwortet sich auch die Frage, welches Interesse eigentlich die akademische Fachdidaktik daran hat, sich kompetenzorientiert »aufzustellen«: „Die Politikdidaktik hat wie auch andere Fachdidaktiken zunächst diesen neuen Ansatz nahezu durchweg positiv aufgenommen und auf ihn sehr schnell mit dem einmütig in der GPJE beschlossenen Entwurf für nationale Bildungsstandards reagiert." (Sander 2014b: 250) Wohlgemerkt *zunächst*, denn nachdem ihre Implementierung als »Schulreform« über Jahre hinweg und mit allem Nachdruck von »Professionalität« und »Modernisierung« tatkräftig von der *klassischen* Strömung mitbetrieben wurde, zeigt sich »plötzlich« in der Unterrichtspraxis, dass alle die schönen, in der Selbsttäuschung über die eigene Bedeutung im Reformdiskurs sorgfältig »verwissenschaftlichten« Argumente nur ideologisches Beiwerk[507] eines Prozesses waren, der mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ohne sie überhaupt nicht anders verlaufen wäre: „Die als unverrückbar ausgegebene Auskunft der Politikberater aus der Bildungsforschung lautet: Was die PISA-Studien messen, enthält faktisch bereits d[a]s Curriculum der Zukunft, es ist das der allgemeinen Kompetenzorientierung. […] Nach Jahren rasender Reform besteht kein Anlass mehr dafür, vertrauensvoll die »Sanierung des Betriebes« weiterhin in die Hände einer Gruppe wissenschaftlich aufgerüsteter

---

entspricht einer überwiegenden Tradition politischer Bildung in Deutschland und der Praxis in den meisten Bundesländern. Dass es dennoch nicht unumstritten ist, zeigt der bald auf die GPJE-Standards folgende Vorschlag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung für eigene »Kompetenzen in der ökonomischen Bildung« [(Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 2004)] – ein Beispiel dafür, wie ältere Konflikte (hier um das Verhältnis von ökonomischem und politischem Lernen und die Frage nach einem eigenen Fach »Wirtschaft« in Deutschland) nunmehr in der Sprache der Kompetenzorientierung ausgetragen werden. Freilich kann der Entwurf der DEGÖB hinsichtlich der unterstellten fachlichen Eigenständigkeit ökonomischen Lernens wegen der vielen inhaltlichen Überschneidungen zu politischen Fragen nicht überzeugen; ebenso wie das Wissensmodell von Weißeno et al., das eine »Domäne Politik« dezidiert von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektiven abgrenzen will, an der inhaltlichen Konsistenz eines solchen Abgrenzungsversuchs scheitert". (Sander 2011: 19 f.)

507 „Sie benötigen nur noch von einer Seite inhaltliche Hilfe, nämlich von den Vertretern der Fachdidaktik, die ihnen die Fachlichkeit liefert, die sie benötigen, aber als Psychometriker eben nicht besitzen. Auch hier scheiden sich die Geister. Im Glanz hoffen die Fachdidaktiker zu stehen, die als Items liefernde Mägde dieser Forschung sich zu Empirikern wandeln, um damit das fraglos bestehende Empiriedefizit der Fachdidaktik zu beheben. Im Schatten wiederum verbleiben alle anderen, die nicht so forschen wollen, wie es der Konzern vorschreibt." (Gruschka 2013: 2)

Modernisierer zu legen, die mit dem Versprechen, über universell einsetzbare Heilmittel zu verfügen, Schulen heimsuchen (ähnlich, wie sie das bereits mit Kirchen, Krankenhäusern, Verwaltungen, Vereinen gemacht hatten)." (Gruschka 2011: 10, 18)[508] Und da stellt »man« in der »pädagogischen Provinz« nun also völlig überrascht fest, was »man« mit einem bisschen *politischer* Intuition und *gesellschaftstheoretisch* informiertem *Urteilsvermögen* schon von Anfang an hätte wissen können – und, würde die *Kritische Politische Bildung* einwenden, auch tatsächlich wusste –, nämlich, „dass die Kompetenzorientierung sich im Zuge ihrer Durchsetzung im Schulsystem verwandelt und von einem Mittel zur Befreiung von Stoffzwängen zu einem Instrument der umfassenden Steuerung und Kontrolle zu werden droht, bei dem am Ende die Schüler vielleicht nicht mehr für die klassische stofforientierte Klassenarbeit, dafür aber für den kompetenzorientierten Test lernen." (Sander 2016: 185) Geister, die man rief…[509]

Nun gehört es zweifellos zur Freiheit dazu, sich auch einmal irren zu können. Und in der pluralen Öffentlichkeit »offener Gesellschaften« wird sich hinterher immer jemand finden lassen, der es tatsächlich schon vorher gesagt

508 „Das Hypertrophe der Versprechungen rächt sich vielfach mit der Resignation an der Basis. Das Fatale daran ist: Zwischen die fraglos gegebene Notwendigkeit, die Schulen wieder mehr zu dem zu machen, was sie pädagogisch sein sollten, und dem schlechten Fortgang der Dinge schiebt sich die Erfahrung der entfremdeten Getriebenheit. Bis heute wird ungebrochen ein technokratischer Reformdiskurs geführt, der mit Plastikwörtern und Leerformeln angefüllt sich zunehmend als unfähig erweist, die pädagogische Substanz der Probleme zu erfassen. Das meiste, was zur Durchsetzung der Optimierung des Systems durch Reformen ersonnen worden ist, kommt nicht aus dem genuinen Ideenhaushalt der Pädagogik. Es baut nicht auf der abrufbaren Erfahrung mit der pädagogischen Denk- und Handlungsform auf, sondern kann als Import aus der angewandten Betriebswirtschaftslehre und den Forschungskonstrukten einer »pädagogischen« Psychologie angesehen werden." (Gruschka 2011: 14)

509 „Die positive Reaktion in den Fachdidaktiken dürfte ihre Hauptgründe darin haben, dass mit der Kompetenzorientierung der bildungsreformerische Blick auf die Qualität des Unterrichts gelenkt wurde, und zwar in einer Weise, die der fachdidaktischen Kritik an der tradierten Stoffzentrierung schulischen Lehrens entgegenkam. Vielen Befürwortern der Kompetenzorientierung in den Fachdidaktiken schwebt eine Vorstellung von Unterricht vor, die von intensivem Bezug auf das Weltverstehen der Adressaten, Selbsttätigkeit und Arbeit an komplexen Problemen und Aufgaben geprägt ist und damit die kleinschrittige, lehrerzentrierte und instruktionsorientierte Unterrichtsweise überwindet, die für den Alltag an deutschen Schulen traditionell prägend ist. Zehn Jahre nach Beginn der bildungspolitischen Durchsetzung der Kompetenzorientierung im Bildungssystem ergibt sich freilich ein weitaus ambivalenteres Bild." (Sander 2014b: 250)

hat. Wie es auch ein grundsätzliches Problem der auch in der vorgelegten Arbeit angewandten *dialektischen* Methode ist, irgendwie am Ende immer recht zu behalten, wenn sich der in den Blick genommene Widerspruch dann einmal – im hegelschen Sinne wohlgemerkt – so oder eben auch so »aufhebt«. Aber es gehört schon einiges an politischer Naivität dazu, nicht damit zu rechnen, „dass sich hinter unterschiedlichen Auslegungen der Kompetenzorientierung auch maskierte Konflikte verbergen, die älter sind als die aktuelle Schulreformdebatte und die nunmehr lediglich in anderen Begriffen ausgetragen werden – Konflikte etwa um Leistungsverständnis und Lehrerrolle, um pädagogische Freiheit und Kontrolle, um Fachstrukturen und Fachprofile, um fachwissenschaftliche oder erziehungswissenschaftliche Orientierung der Fachdidaktiken. Vielleicht ist gerade in dieser Hinsicht der derzeitige Konflikt in der Politikdidaktik um Wissen und Basiskonzepte in der schulischen politischen Bildung ein exemplarischer Konflikt." (Sander 2011: 9) Denn in der Tat, *so sehr* die konstruktivistische Denunziation vermeintlich »trägen Wissens« – und damit eines kognitiven Zuganges überhaupt, wie er in der nie unproblematischen, aber dennoch nicht aufzugebenden Dimension von »Aufklärung« als Aufgabe Politischer Bildung jedoch vonnöten ist (siehe Schmiederer, S. 304 ff., 327 ff. oben): „Die erklärte Absage an einen Kanon feststehender Bildungsgüter verschleiert nämlich, dass es eine rein formale Bildung gar nicht gibt. Ebenso wie sich etwa das Denken nur als *Denken an etwas* realisieren lässt, kann auch das Englischsprechen nur als *über etwas sprechen*, das Rechnen nur als *etwas rechnen*, das Lesen nur als *etwas lesen* gelernt werden." (Oeftering 2013: 55) – offensichtlich in einem modischen Zeitgeist (siehe S. 377 oben) gründet, der von gesellschaftlich machtvollen Interessen gestützt wird, denen wie eh an repressiver Entsublimierung gelegen ist[510], *so wenig* ist er sicher »allein« verantwortlich zu machen für die Überformung durch jene anderen, im epochalen Sinne »zeitgeistigen« Imperative. Diese sind nämlich die der Moderne, die sich ästhetisch im Modus der Geschäftigkeit – „Die Sprache der Reform ist weitgehend die des Business." (Gruschka 2011: 14) – äußern und real durch Kontrolle und Zwang, wonach Kompetenzen immer im doppelten Sinn als

510 Wie auch die in Sanders *Kleine*[r] *Geschichte* ausführlich zitierte »Allerhöchste Ordre« Wilhelms II. zeigt: „Um den Religionsunterricht […] fruchtbarer zu machen, wird es erforderlich sein, die ethische Seite desselben mehr in den Vordergrund treten zu lassen, dagegen den Memorierstoff auf das Notwendigste zu beschränken." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 40)

Fähigkeit *und* Berechtigung (vgl. Bremer 2010a: 186) zu sehen sind. Dabei ist „[h]istorisch gesehen" nicht nur „politische Bildung, besonders an Schulen, sehr eng mit Staaten- und Nationenbildung verbunden" (Sander 2014b: 259), auch „Curricula […] gehören in den Entstehungszusammenhang des modernen Staates" (Steffens [2007] 2010[2]: 109). Nicht zuletzt spiegelt die Sehnsucht nach Vergleichbarkeit[511] nur das bürgerliche Tauschverhältnis im allgemeinen Äquivalent: „Der pädagogische Preis für den pseudo-demokratischen und pseudo-egalitären Kompetenzidealismus ist die Isolierung des Individuums von Fragen der Macht und Kontrolle." (Reichenbach 2007a: 75, wieder abgedruckt in Reichenbach [2008] 2014[2]) Letztlich ist und bleibt das die der Schule „auferlegte gesellschaftliche Funktion als Zuweisungsinstanz ungleicher Lebenschancen" (Holzkamp 1992: 96; siehe S. 307 oben). Einer Ungleichheit, die sie über das Prinzip der »Normalverteilung« zum Teil überhaupt erst selbst herstellt. (Vgl. Holzkamp 1992: 96)[512]

Was ist, wenn die klassische Gegenüberstellung von »Totalitarismus« und »Demokratie« (siehe S. 190 ff. oben) unter den realen Bedingungen spätmoderner Massengesellschaft überhaupt nicht mehr die Verhältnisse einer *Bad Civil Society* (Chambers & Kopstein 2001) beschreiben kann?[513] „The gist of the civil society argument, which has received a great deal of atten-

511 „Die Entsorgung der Verbindlichkeit der jeweils gelehrten Sache durch das Methodentraining wird dabei sachlogisch durch die Vergleichsarbeiten wieder aufgenommen. Denn diese sind so gut, wie sie das Verglichen-Werden sichern, nicht jedoch deshalb wertvoll, weil sie inhaltlich von Relevanz sind, sei es mit Blick auf die Sache oder mit Blick auf die Entwicklung der Schüler. Das gilt, obwohl Arbeiten der hinter diesen stehenden Theorie der Bildungsstandards zufolge es genau um die Inhalte gehen sollte." (Gruschka 2011: 130 f.)

512 „Tatsächlich wird die entsprechende Unterschiedlichkeit der Notenwerte aber durch die Schule *hergestellt*: Dies dadurch, daß der Lehrer (durch verschiedene Mechanismen) dazu angehalten und letztlich verpflichtet wird, in seiner jeweiligen Klasse die Notenskala auszuschöpfen, d. h. jeweils um eine zentrale Tendenz schwankende Streuungen der Notenwerte (gemäß der Annäherung an ein mehr intuitives Normalverteilungsmodell) abzuliefern. (In Berlin gibt es dazu etwa einen dies dokumentierenden »Notenspiegel« unter jeder Klassenarbeit.)" (Holzkamp 1992: 96)

513 „If the question is, Which is better for democracy, self-absorbed individualism or associational participation? the answer seems to be clear: associational participation holds more promise for democracy. The answer is not just clear but glaringly obvious in the case of totalitarianism. We must choose autonomous self-organization over frightened isolation as the friend of democracy every time. But what if this is no longer the question?" (Chambers & Kopstein 2001: 838)

tion of late, goes something like this: a robust, strong, and vibrant civil society strengthens and enhances liberal democracy. […] The civic education argument is also laudable but insufficient because there is very little evidence that it can work in situations of scarcity. Even under conditions of relative abundance, the power to shape associational life from the outside is tenuous at best." (Chambers & Kopstein 2001: 837, 860) Diese Angst im Moment des feingeistig-feuilletonistischen Steigbügelhalters nicht etwa zu ignorieren, sondern sogar für die eigenen Zwecke in Anschlag zu bringen – „Weiterhin darf nicht übersehen werden, dass die sehr reale Bedeutung schulischer Gratifikation für berufliche Chancen den augenzwinkernden Unernst im Umgang mit Lerngegenständen und programmatischen Bildungszielen in der Praxis schulischen Lernens jedenfalls für diejenigen aushaltbar macht, die zu den Gewinnern des schulischen Berechtigungswesens gehören." (Sander [2001] 2013[4]: 118) –, ist der zu verantwortende bestehende Anteil des »Konstruktivismus« an der „forcierte[n] Entfachlichung schulischen Unterrichts" (Gruschka 2011: 139). Auch dem Konstruktivismus eignet dabei faktisch ein mit der Kontroll- und Steuerungswut der »traditionellen« Strömung geteiltes mangelndes Zutrauen in die Lernenden. Ihre Flucht vor der Sache in die *Didaktisierung* durch irgendwelche angeblich lernförderlichen »Arrangements« ist nur die den Lernenden vorgeblich zugewandtere Variante desselben Prinzips: „Didaktische Bearbeitung setzt vielfach an einer pessimistischen Anthropologie des Schülers an. Die geht sowohl von fehlender Bildsamkeit wie auch entsprechender Unmotiviertheit und Leistungsverweigerung der Schüler aus." (Ebd.: 81)[514] So ist es gerade auch der

514 Entsprechend fällt dann auch die *Didaktisierung* des Lehrmaterials aus: „Der Text weicht immer mehr der Bebilderung […]. Inzwischen machen Versionen von Klassikerlektüre Karriere, die als »einfach klassisch« den Originaltext so weit didaktisieren, dass neben Schiller oder Keller zu Recht der Name des Bearbeiters genannt wird. Damit werden letztlich nur Methoden der Textver- und Textbearbeitung gelehrt, nicht aber mehr das Verstehen selbst. Erziehung geht nicht mehr von der sachlichen Aufgabe aus, sondern wirkt konditionierend manipulativ unter Verwendung der angedienten Hilfsmittel." (Gruschka 2011: 69) Als »Entwissenschaftlichung« der Didaktik fällt *Didaktisierung* auch zurück auf jene Institutionen, der sie entspringt und „ist inzwischen zum fatalen Standard der Lehrbuchliteratur geworden. Überall wird es immer dünner, werden komplexe Argumentationen oder zum Nachdenken auffordernde Darstellungen vermieden und an deren Stelle Definitionen nebeneinandergestellt und Schemata als Anschauung ohne Begriff angeboten. Das möglichst interaktive Design der Bücher verspricht die beschwerdelose Rezeption der Stoffe. Der Student wird mit ihnen nicht mehr als lesefähig, lesemotiviert oder gar als kritikfähig wahrgenommen. Mit der überschießenden Didaktik der Einführungen wird auf diese Weise

Konstruktivismus, der „jene eherne Tafel wieder aufrichtet, die die Bourgeoisie und jede herrschende Klasse seit Jahrtausenden den Unterdrückten entgegenhielt und auf der geschrieben stand: »Ihr seid nicht reif; ihr könnt es nie werden, eine innere Unmöglichkeit; ihr brauchet Führer; die Führer sind wir.«" (Luxemburg [Dienstag, 3. Dezember 1918] 2000[6] [1974]: 430) Angesichts des »heiligen Ernstes« (vgl. Pfaller [2008] 2009[2]; siehe S. 32 oben), welcher in »Deutschland« lutherisch überformter Ausdruck der *Heilige*[n] *Hure Vernunft* (Pohl & Türcke [1983] 1991[2]) ist und „vom Pathos des Absoluten herrührt und ohne den das Beste nicht wäre" (Adorno [1965a] 2007[2] [1977]: 695), ohne den aber auch „Hitler nicht [hätte] gedeihen können" (ebd.: 695), mutet daher didaktische »Unernsthaftigkeit« in bestimmter Hinsicht fast noch humaner an als die pädagogische Kritik daran.

In der Regel vermittelt Sander ohnehin viel eher „jenen ungesunden Optimismus […], der Tür an Tür mit der Verzweiflung wohnt" (Arendt [1943] 1999: 12) – etwa, wenn er gegen jede historische Erfahrung und im offenkundigen Widerspruch zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der die Sozialwissenschaften bereits ganz offen im BMBF-Programm »Zusammenhalt stärken in Zeiten von Krisen und Umbrüchen« (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2016) zu drittmittelfinanzierter präventiver Aufstandsbekämpfung aufgefordert werden, fabuliert, also tatsächlich eine »*demokratische Märchenerzählung*« (vgl. Detjen 2011) betreibt: „Die stofforientierte Schule zeigt im besten Fall eine Welt, in der man sich zurechtfinden kann. Eine Schule, die sich eher als offene Lernwerkstatt versteht, vermittelt alltäglich die Erfahrung, dass die Welt nicht fertig ist, dass es spannend ist, sie zu entdecken, und dass sie viele lohnende Aufgaben und Räume für eigenes Tun bereithält." (Sander [2001] 2013[4]: 138) Solche »Ermutigungen« und »Anstiftungen« (siehe S. 377 oben) zu »lohnenden Aufgaben« und »eigenem Tun« können doch gar nicht anders praktisch wirksam werden als im Sinne der „immer deutlicher werdenden und aufdringlicher erscheinenden Optimierungszumutungen unserer Zeit – die auch als Dilettantismusüberwindungsaufforderungen gedeutet werden können" (Reichenbach 2012: 306), statt in den „nicht-optimierbaren Seiten des Menschen und Grenzen des menschlichen Optimierungswillens […] gerade die Grundlage der Freiheitspraxis »dilettantischer« Subjekte sehen zu können." (Ebd.: 306) Wenn Holtmann von politischem Lernen verlangt, es solle „konsequente[s] Zu-

auch indirekt eine obere Grenze der Zumutung an den Leser markiert, denn mehr sei leider nicht mehr von diesem zu verlangen." (Ebd.: 67)

Ende-Denken der eigenen Position […] »habituell« werden lassen“ (vgl. Holtmann [1972] 1976[2]: 48, Zitat: ebd.), so muss dies wohl auch von einer Didaktik der Politischen Bildung erwartet werden können, die jenes anleitet.

Letztlich aber ist die zur *sozialdemokratischen* Strategie überhaupt gehörende *Haltung* stets eine, die »Chancen« sehen *muss*; in der Kompetenzorientierung liegt sie beispielsweise für Henkenborg „darin, dass mit neuem Wein in alten Schläuchen das erneut angestoßen werden könnte, was kategoriale Bildung immer schon wollte: dass sich der Unterricht nicht an Stoffkatalogen orientiert, sondern an der Idee des Deutungswissens.“ (Henkenborg 2008: 89) Die zur *sozialdemokratischen* Strategie gehörende *Erfahrung* indes ist meist die Verwirklichung der durchaus bereits gesehenen »Gefahren«, diese liegen für Henkenborg „darin, dass die notwendige Komplexitätsreduktion mit einem Verlust an Pluralität in der politischen Bildung aufgrund von Kontingenzverdrängungen einhergeht.“ (Henkenborg 2008: 89)[515]

515 So vertraut auch Sander auf eine ahistorische Pendelbewegung, in der bildungstheoretische Fragestellungen dann wieder relevant werden würden: „Ohnehin spricht manches dafür, dass die schnelle Durchsetzung der Kompetenzorientierung auch ein Surrogat für einen nicht mehr bestehenden selbstverständlichen Grundkonsens darüber ist, und zwar weder in den Schulen noch in der Gesellschaft, worin der letztendliche Sinn von Schule und Schulpflicht über den Erwerb von Zertifikaten hinaus bestehen soll und wie dieser Sinn am besten in der schulischen Alltagspraxis zum Ausdruck kommen soll. Vor PISA drückte sich dieser mangelnde Grundkonsens in einer stetig zunehmenden Unzufriedenheit in der Öffentlichkeit und an den Schulen aus. Wenn die szientistischen und steuerungstechnischen Illusionen verfolgen sein werden, wird dieser Mangel wohl wieder stärker ins öffentliche Bewusstsein dringen. Ihm kann nur abgeholfen werden durch eine bildungstheoretische [sic!] Wende in den Bildungswissenschaften. Worin der Bildungssinn der Schule im 21. Jahrhundert bestehen soll und wie sich von daher Aufgaben und Beiträge eines Fachgebietes begründen lassen, wird dann eine zentrale Fragestellungen [sic] auch für die politikdidaktische Theorieentwicklung werden müssen.“ (Sander 2014b: 252) Dieser notwendige Optimismus macht einfach immer weiter, so ist es, laut Sander, der das *Wesentliche* des Bücherlesens für eine Politische Bildung – als *elementare* Kulturtechnik und Medium *von* und *der Aufklärung* – sorgsam versteckt in sich auslassenden Reflexionen über Urheberrechte und Materialeigenschaften, „durchaus möglich, dass im schulischen Politikunterricht das traditionelle Schulbuch durch softwarebasierte Lernmaterialien ersetzt werden könnte. […] Der Vorteil läge für die politische Bildung, deren Schulbücher bekanntlich im Kern didaktisch strukturierte Sammlungen ausgewählter Materialien sind, in der leichten Aktualisierbarkeit solcher Materialien und deren Ergänzung durch Audio- und Videodateien sowie interaktive Formate. Die Hindernisse für eine solche Entwicklung dürften weniger in der technischen und didaktischen Realisierbarkeit als vielmehr in ökonomischen und urheberrechtlichen Fragen liegen. Andererseits kann die politische Bildung auf Bücher, und zwar auf gedruckte Bücher, keinesfalls verzichten. […] Die Traditionen

Besagter von der „Mitgliederversammlung der GPJE […] am 16. 9. 2003 einstimmig“ (Weißeno 2005a: 33: Anm. 6) beschlossene Entwurf, der, laut Sander (vgl. Sander 2008: 61), maßgeblich auf Sander zurückgeht, zumindest als Auftrag jedoch an „Prof. Dr. Peter Massing (Berlin) und Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen)“ (Weißeno [2004] 2004[2]: 7) erging, ist entgegen Sanders zweckoptimistischer Lesart in einer nur kurzzeitig tragfähigen Variante der »Erfolgsgeschichte« in 2005[516] vor allem aus der Defensive eines um seine Berechtigung in den Reformprozessen ringenden Faches heraus als „verbandspolitische[s]“ (Detjen et al. 2012: 11) Modell[517] verfasst: „*Erstens* musste der Entwurf sich in formaler Struktur, Umfang und Konzeption an die Vorgaben der KMK für die anderen Fächer halten, wenn er überhaupt Chancen auf Wahrnehmung und Wirkung in der Bildungspolitik haben wollte. *Zweitens* musste er sich an eine breitere Öffentlichkeit (politische Bildungseinrichtungen, Verlage, Lehrerverbände, Lehrerschaft) und nicht in erster Linie an ein wissenschaftliches Fachpublikum wenden. *Drittens* durfte kein neuer fachdidaktischer Ansatz erwartet werden, sondern die Standards

---

politischen Denkens von Platon und Aristoteles bis zur politischen Philosophie der Gegenwart sind in Büchern aufbewahrt […]. Das gedruckte Buch bleibt wegen seiner technischen Voraussetzungslosigkeit bei der Lektüre das bei weitem am einfachsten handhabbare Medium für das Lesen komplexer und langer Texte; die Haltbarkeit des Buches, das noch nach Jahrzehnten und je nach Relevanz auch nach Jahrhunderten in Bibliotheken verfügbar ist, ist von gänzlich anderer Qualität als die digitaler Formate […].“ (Ebd.: 257) Einem gesellschaftlich und politisch zugleich nüchterneren wie urteilsfreudigeren Blick hingegen entgeht nicht, dass am Ende selbst „[d]er Lehrer, so die Prognose, […] in Zeiten zunehmender Ökonomisierung schulischer und universitärer Institutionen durch die neuen Typen des Trainers, Teamers und Wissensmanagers ersetzt [wird] – und diese wahrscheinlich bald, zumindest partiell, durch digitale Programme.“ (Schulz 2015: 77)

516 „Die GPJE hat damit erstmals in der Geschichte der politischen Bildung in Deutschland eine aus dem Fach selbst kommende und in der Wissenschaft konsensfähige Formulierung von Zielen der politischen Bildung vorlegt, die sich nicht auf allgemeine Grundsätze beschränkt, sondern in elaborierter und differenzierter Form beschreibt, was Schülerinnen und Schüler in diesem Fach lernen können. Unabhängig von der Frage, ob die KMK diesen Entwurf formell übernimmt, stellt der Text damit einen wichtigen Bezugspunkt für die künftige Fachdiskussion dar. Sofern Lehrerausbildung, Lehrplan- und Prüfungsrichtlinien sowie die Praxis sich auf ihn beziehen, können diese Standards zu einem wesentlichen Faktor der Professionalisierung und Qualitätsverbesserung in der politischen Bildung werden.“ (Sander [1997] 2005[3]: 42 f.)

517 „Der Entwurf für Bildungsstandards war als politisches Papier konzipiert, das die politische Bildung in die Bildungsreformdebatte einbinden sollte. Es richtete sich aber zugleich nach innen, indem verschiedene fachdidaktische Positionen integriert wurden.“ (Lange 2014: 113)

mussten pragmatisch einen breiten Konsens in der wissenschaftlichen Politikdidaktik repräsentieren." (Weißeno 2005a: 33) Trotzdem konstruiert Sander auch in der *Streitschrift* noch eine Traditionslinie zu „stark normativ orientierten Kompetenzen" (vgl. Sander 2011: 17, Zitat: ebd.), etwa bei Negt (vgl. Negt 1999), die außer der Bezeichnung faktisch überhaupt nichts mit der »Bildungsreform« gemein haben, deren Impetus vielmehr – siehe die Bezüge auf Negt in der vorgelegten Arbeit in den Anm. 11, 26 und 441 sowie auf den S. 38, 91, 96, 283, 287, 307, 317, 350, 354, 356, 370 und 404 oben – negtschem Verständnis fundamental entgegensteht. „Das Kompetenzmodell der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) ist eine Setzung, die primär aus verbandspolitischen Motiven erfolgte und weniger aus Theorieproblemen und -diskussionen heraus entstanden war." (Buchstein & Weißeno 2012: 15) Anders als reaktiv lässt sich auch gar nicht erklären, weshalb man sich in die Bredouille lavierte, irgendwie das Spannungsverhältnis vermitteln zu müssen, das die „Kompetenzentwicklung im Bereich von politischen Urteilen […] in besonderer Weise mit der Schwierigkeit konfrontiert, Kompetenzzuwächse in einer Weise zu beschreiben, die das Grundrecht der Schülerinnen und Schüler auf Meinungsfreiheit nicht einschränkt. Bei der Beurteilung von Leistungen ist deshalb bei einer Bewertung von politischen Urteilen äußerste Vorsicht geboten: solche Bewertungen können sich allenfalls auf formale Anforderungen – wie innere Widerspruchsfreiheit – und auf den Grad der Komplexität in der Begründung, nicht aber auf die inhaltliche Position selbst beziehen." (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 15)

Vor allem die »innere Widerspruchsfreiheit«, die dem *politischen* im Unterschied zum *philosophischen* Urteil ja gerade *nicht* zu eigen ist, verweist auf ein immanentes Problem von Basiskonzepten, das Haller und Wolf (siehe S. 333 ff. oben) bereits in den 1970er Jahren nachdrücklich formuliert haben: „Entscheidend für eine Weiterentwicklung von Konzepten politischer Bildung ist in diesem Zusammenhang, daß auch Sinndeutungen als vorgefertigte Ordnungsschemata übernommen werden. Gelernt wird in diesem Aneignungsprozeß, Unbekanntes stets auf Bekanntes zurückzuführen. Dadurch entsteht ein sogenanntes Thema-Horizont-Schema, welches verhindert, daß nicht in die vorgegebenen Ordnungsschemata Passendes überhaupt wahrgenommen und thematisiert werden kann." (Haller & Wolf 1979: 20) Das Problem von »Basisbildungskompetenzkerncurriculumtheorieorientierungskonzeptstandards« und anderen »Leerformeln« (vgl. Gruschka 2011:

14), »Plastik-« (vgl. ebd.) und »Zauberwörtern« (vgl. Henkenborg 2008: 76 f.) ist dabei nicht, dass es wie jedes vernünftige Modell überhaupt *eine* politikdidaktische Struktur ist, sondern, dass es *die* im Verbund mit einer Vielzahl gesellschaftlicher Interessen durchgesetzte Struktur sein soll[518] und mittlerweile auch ist, die – siehe das Zentralabitur – im trügerischen Versprechen, dass »Vergleichbarkeit« bereits ein Wert an sich sei, sich selbst zum Erfolg verdammt, wenn nicht eine ganze Generation, wie bereits im Reformfuror der letzten Jahre, im Falle eines Scheiterns verloren gegeben werden soll. „Zum einen werden neue Unterrichtsformen werbesprachlich aufgewertet, um zu verschleiern, dass konzentriertes Arbeiten in Gymnasialklassen mit über 30 Schülerinnen und Schülern kaum mehr möglich ist; denn große Klassen reduzieren den Bildungsetat. Zum anderen werden seit Jahren die Leistungsstandards für gute und sehr gute Noten immer weiter herabgesetzt, wodurch suggeriert wird, dass das neue kompetenzorientierte Bildungssystem sehr gute Abiturientinnen und Abiturienten produziert. Die Note »1« wird mittlerweile inflationär vergeben und die Abiturfeiern gleichen Oskar-Preisverleihungen. Man feiert sich, denn man ist »sehr gut«. So wird der Abiturdurchschnitt einer Schule zu deren Werbeplakat.“ (Schulz 2015: 87) Doch der Zeitgeist schreit solche Einwände gegen die Verhältnisse unbeeindruckt nieder: „Money is less important than you might think.“ (The Economist 11. Juni 2016) – Und propagiert im falsch-fröhlichen »Machbarkeitsgestus« (vgl. Oeftering 2013: 57; siehe S. 430 unten): „What matters in schools is teachers. Fortunately, teaching can be taught“ (The Economist 11. Juni 2016)[519], statt Lehrkunst zählen hier Techniken des *Classroom Managements*: „Great teaching has long been seen as an innate skill. But reform-

518 „Das Konstrukt »Kompetenz« steht also für eine Verbindung von – um es […] mit Pestalozzi zu sagen – knowledge, skills und dispositions, wobei es immer gut ist, wenn der Kopf weiß, was die Hände tun, und das Herz nicht nur für sich alleine schlägt. Diese sogenannte »Komplexität« erteilt dem soft skills talk offenbar eine eklektizistische »licence to kill«: alle haben immer irgendwie recht und man kann die Dinge immer von allen Seiten betrachten. Doch diese synästhetische Saturiertheit, wo die Ganzheitlichkeit schon zu triefen beginnt, haben wir natürlich nicht allein dem »teacher of the unteachable«, »father of the fatherless« und »lover of the unloved« – wie Pestalozzi in einem Gedicht von Morris A. Shirts umschrieben wird – zu verdanken…“ (Reichenbach 2007a: 69)

519 „Forget smart uniforms and small classes. The secret to stellar grades and thriving students is teachers. One American study found that in a single year’s teaching the top 10% of teachers impart three times as much learning to their pupils as the worst 10% do. Another suggests that, if black pupils were taught by the best quarter of teachers, the gap between their achievement and that of white pupils would disappear.“ (The Economist 11. Juni 2016)

ers are showing that the best teachers are made, not born". (The Economist 11. Juni 2016a)[520]

Wenn überhaupt das Insistieren aufs immer je *Konkrete* des pädagogischen Verhältnisses eine *Didaktik der Moderne* einer Bestätigung bedurfte, so findet sie diese zweifellos in jener gegenwärtigen »Bildungs«-Reform, deren Bildungsgehalte für die Einzelnen, denen sie widerfährt, vor allem solche der Ohnmacht und Überflüssigkeit gegenüber »bildungs«-»wissenschaftlichen« (eine doppelte contradictio in adjecto) Imperativen sind. Ein vom Verfasser der vorgelegten Arbeit ohnehin nur selten wahrgenommener Unterricht, der tatsächlich bildsam im Sinne einer Politischen Bildung sein könnte *und* aus dem die Lernenden mutmaßlich als andere herauskommen, als sie vorher waren, jedenfalls verdankt sich meist jener Generation von Lehrkräften, der Sander (mit Henkenborg) »Mission« nachsagt – und deren Didaktik noch erkennbar von den »Klassikern« des Faches, nicht aber vom Impetus jener Reform bestimmt ist, sondern ganz bewusst dagegen verstößt[521]: „Es ist nicht leicht, *gegen* Demokratie, Kreativität und Selbstregulation und das ganze Steigerungsethos zu argumentieren, welches mit Kompetenztheorien und -modellen verbunden ist. Ob edel oder unedel motiviert, ob unter gerechten oder ungerechten Bedingungen, ob frei gewählt oder erzwungen, jedenfalls erhöht sich mit dem antibehavioristischen, anti-positivistischen Demokratie-Kreativitäts-Selbstregulations-Denken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz. Dieselbe können wir auch mit dem Begriff der *»Trainability«* belegen. […] Menschen mit Macken, Fehlern, Schwächen

520 „Mr Cavanagh is the product of a new way of training teachers. Rather than spending their time musing on the meaning of education, he and his peers have been drilled in the craft of the classroom. Their dozens of honed techniques cover everything from discipline to making sure all children are thinking hard. Not a second is wasted. North Star teachers may seem naturals. They are anything but. […] Teachers like Mr Chew ask probing questions of all students. They assign short writing tasks that get children thinking and allow teachers to check for progress. Their classes are planned—with a clear sense of the goal and how to reach it—and teacher-led but interactive. They anticipate errors, such as the tendency to mix up remainders and decimals. They space out and vary ways in which children practise things, cognitive science having shown that this aids long-term retention." (The Economist 11. Juni 2016a)

521 Vgl. ebenso: „Während erfahrene Kollegen oftmals weiter wie bisher unterrichten, lernen dies junge Lehrer kaum mehr." (Krautz [2015] 2015[2])

und Problemen, mit Sehnsüchten und Träumen ausgestattet, die sich fast sicher nicht erfüllen werden, peinliche Dilettanten eben, können wir gerade an ihrem Unvermögen, ihrer Inkompetenz und ihrem »lack of skills« erkennen, obwohl wir sie deshalb noch lange nicht schätzen müssen. Aber was könnten wir über Zeitgenossen sagen, die über sämtliche der vorher genannten »successful interpersonal interaction strategies« in einem ausgereiften Sinn verfügen würden? Wahrscheinlich am letzten, dass sie menschlich sind. Wer sich mit dem »krummen Holz der Humanität« (ein Ausdruck Kants) nicht abfinden kann, fühlt sich wohl von einem Kompetenz- und Steigerungsethos angezogen und bringt in einer anti-tragisch zuversichtlichen Kompetenz-, Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft eine scheinbar vernünftige, scheinbar transparente, pragmatische und entheiligte Pädagogik hervor." (Reichenbach 2007a: 74 f.)[522]

Sanders Kritikpunkte, wonach eine prinzipielle Unklarheit von Begriff und Stellung der Kategorien, ein Funktionsdefizit in der Vermittlung zwischen pluraler Wissenschaft und Gebrauchswert für Didaktik (je unterkomplexer, desto höher der Gebrauchswert für die Politische Bildung, desto inadäquater gegenüber der Wissenschaft) und ein Problem der Systematik in Lehren und Lernen (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 79-87) gegen eine kategoriale Politische Bildung sprechen, sind in gewisser Weise nachvollziehbar – sie werden aber gleichzeitig erstens von Kompetenzen auch nicht besser gelöst, wenn in der pädagogischen Praxis statt expliziter (also bestreitbarer) Kategorien nun implizite (und damit ideologische) Kategorien zum Tragen kommen, denn auch „Kompetenzkataloge, als normierende Texte gelesen, können das Missverständnis begünstigen, eine Fachdidaktik gäbe erst das »richtige« Weltbild, das dann zu vermitteln wäre" (Grammes 2011: 35), und zweitens ist letztlich jede Wissenschaft von den Menschen notwendig aporetisch – im Sinne eben einer *Anmaßung*. Auch insofern sind von Sander genannte »Vorläufer von Bildungskonzepten« als „[ä]ltere Lösungsversuche in der Politikdidaktik" (»Themenfelder und Schlüsselprobleme«, »Einsichten«, »Kategorien«) (vgl. Sander 2008: 65-69, Zitat: 65) genau das: »Versuche« – »Such«-Bewegungen innerhalb eines unlösbaren Spannungsverhältnisses zwischen Besonderem und Allgemeinen – mit der auch der beständige Befund einer „Krise der politischen Bildung" (Giesecke [1993] 2000[2]: 15 ff.; siehe S. 286

522 „Inhalte sind in der kompetenzorientierten Bildungsvorstellung nur noch »Schmieröl für den Erwerb von Methoden«, der kompetente Mensch wird tendenziell einer Maschine immer ähnlicher." (Reheis 2014: 65)

oben) korrespondiert, *weil* einerseits und zunächst diese *Krise* eine der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist, „[d]enn die Krise in der Erziehung […] ist ja nur ein besonderer Aspekt der allgemeinen Krise, in welche die moderne Welt überall und auf nahezu allen Lebensbereichen geraten ist“ (Arendt [1958] 2000^2 [1994]: 255) – folgerichtig *widerfährt* sie Politischer Bildung nur, wird erlitten. Die *Krise in der Politischen Bildung* ist dabei auch immer ein Hinweis auf die Unmöglichkeit des Faches (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 465 ff.) *in der Moderne*. Andererseits jedoch heißt „[d]er Verlust von Vorurteilen […] ja nur, daß wir die Antworten verloren haben, mit denen wir uns gewöhnlich behelfen, ohne auch nur zu wissen, daß sie ursprünglich Antworten auf Fragen waren. Eine Krise drängt uns auf die Fragen zurück und verlangt von uns neue oder alte Antworten, auf jeden Fall aber unmittelbare Urteile. Eine Krise wird zu einem Unheil erst, wenn wir auf sie mit schon Geurteiltem, also mit Vor-Urteilen antworten.“ (Arendt [1958] 2000^2 [1994]: 256)[523] Für eine sich erst noch konturierende *Didaktik der Moderne* ist es dabei zunächst einmal egal, ob Bildungskonzepte wirklich *wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen* (Gruschka 2010) – und in der Tat ist „»Konzept« […] nicht das Gegenteil von »Stoff«, sondern ein Ergebnis begrifflicher Abstraktion.“ (Behrmann 2008: 24) –, entscheidend hingegen ist, dass allein *in der Suchbewegung* sich Selbst- und Weltbezug überhaupt einstellt. Gerade in der Krisenhaftigkeit ihres pädagogischen *Unvermögens* (siehe Holzkamp, S. 398 oben), dessen Einsicht keine privilegierte des »Konstruktivismus«, sondern eine konstitutive ist (vgl. Rößler 2015: 32)[524], gewinnt sie auch ihre Qualitäten – „[e]s spricht nichts dagegen (Kontroversprinzip des Beutelsbacher Konsenses), mehrere Kategoriensysteme plural nebeneinander zu verwenden, die sich teilweise überschneiden, […] [d]ies stellt für Jugendliche vielmehr eine wichtige wissenschaftspropädeutische Erfahrung dar.“ (Grammes 2005: 48) Die *Krise der Politi-*

523 „Was uns alle angeht und was daher nicht der Pädagogik, einer Spezialwissenschaft, überlassen bleiben darf, ist der Bezug zwischen Erwachsenen und Kindern überhaupt, oder noch allgemeiner und genauer gesprochen, unsere Haltung zu der Tatsache der Natalität: daß wir alle durch Geburt in die Welt gekommen sind und daß diese Welt sich ständig durch Geburt erneuert.“ (Arendt [1958] 2000^2 [1994]: 276; siehe auch S. 166 oben)

524 Vgl.: „Alle seit Beginn der 60er Jahre vorgelegte Konzepte und Versuche haben den relativ großen Spielraum der Unbestimmbarkeit nicht wesentlich einengen können … weil eben kaum vorhersehbar ist, welche erzieherischen Wirkungen welche Stoffe tatsächlich haben … Jedenfalls ist Bescheidenheit angesagt.“ (Giesecke [1993] 2000^2: 159, zitiert nach Grammes 2011: 33)

schen Bildung ist von daher auch „Ausdruck von Kontingenz und Pluralität“ (Henkenborg 2008: 85), die jedoch zumindest keine unproblematischen *demokratischen* Werte »an sich« sind, sondern zuallererst einmal schlicht wirklichkeitsadäquat, schließlich ist auch die Gesellschaft „widerspruchsvoll und doch bestimmbar; rational und irrational in eins, System und brüchig, blinde Natur und durch Bewußtsein vermittelt. Dem muß die Verfahrensweise der Soziologie sich beugen. Sonst gerät sie, aus puristischem Eifer gegen den Widerspruch, in den verhängnisvollsten: den zwischen ihrer Struktur und der ihres Objekts.“ (Adorno [1962] 2003: 548) Dieses Schicksal trifft beispielsweise jene, denen ein Modell wirklich gar erst „der Akzeptanz und der Legitimation durch die Gemeinschaft [sic!] der Politikdidaktiker/-innen“ (Weißeno et al. 2010a: 45) bedarf, der mehr als unglücklichen Übersetzung von »community« geht hier offenbar auch ein konzeptuelles Unglück für eine *Politische* Bildung voraus.

„Die Didaktiker trauen den Kollegen Praktikern nicht mehr allzu viel zu, sie sind mehr um deren Entlastung durch allerlei sogenanntes teacher-proofed-pupil-food bemüht.“ (Gruschka 2011: 29) Und umgekehrt erwarten die Praktikerinnen von den Kolleginnen Didaktikerinnen vor allem eine „rhetorische und symbolische Ordnung des Vielseitigen“ (ebd.: 33), die sie etwa bei Hilbert Meyer finden.[525] Das Hervorbringen immer weiterer Unterscheidun-

525 „Der Leser wird so nämlich vor allem auf einen Aufgabenkatalog eingestimmt: Er soll für eine klare Strukturierung des Unterrichts sorgen, einen hohen Anteil an echter Unterrichtszeit sicherstellen, ein lernförderndes Klima einrichten, für inhaltliche Klarheit sorgen, sinnstiftendes Kommunizieren organisieren, Methodenvielfalt gewährleisten, die Schüler individuell fördern, intelligentes Üben einrichten, transparente Leistungserwartungen herstellen und die Lernumgebung angemessen vorbereiten [(vgl. Meyer 2004: 23 ff.); siehe auch Meyer [2007] 2010[5]: 227 f., S.R.] Alle Merkmale erscheinen als Postulate unmittelbar plausibel. Sie sind es auch deswegen, weil sie keine alternative Bestimmung zu formulieren erlauben: Unklare Strukturierung, verplemperte Unterrichtszeit oder sinnlose Kommunikation kämen ausschließlich als Negativbild in Betracht. […] Der Leser wird bei seinem Bedürfnis nach Klarheit damit bedient, dass ihm immer mehr Unterscheidungen angeboten werden, die leicht dazu führen können, eine konzentrierte Perspektive auf das Wesentliche zu verlieren und sich in der Welt der begrifflichen Unterscheidungen zu verlieren. Am Ende entsteht der Eindruck einer ungeheueren Komplexität und Vielfalt der Sache und der Unmöglichkeit, auf alles gleichzeitig achten zu können, was dennoch ebenso zeitgleich eingefordert wird. Letztlich geht es in solcher Herangehensweise nicht darum, eine empirisch gehaltvolle Vorstellung von den Bedingungen erfolgreichen Unterrichtens zu liefern, sondern eine akademische Übung möglichst vieler Unterscheidungen durchzuführen. Das

gen als konstitutives Moment der »Anreizung zu Diskursen« (vgl. Foucault [1976] 2003[14]: 23 ff.) produktiver Macht und, bei deren »taktischer Polyvalenz« (vgl. ebd.: 100 ff.), gleichzeitig auch strategisches Moment von Herrschaft, die in der modernen Variante der Bio-Macht (vgl. ebd.: 129 ff.), gerade die juridische Eindeutigkeit von Grenzziehungen regulativ verflüssigt und so tatsächlich *Leben macht*. (Vgl. ebd.: 23 ff., 129 ff.) Es benötigt nicht viel Fantasie, im „[m]it der Erwartung an eine stringente und systematisierte Planung und Durchführbarkeit von Unterricht eng verbunden[en,] […] dem Kompetenzkonzept eigentümliche[n] »Machbarkeitsgestus«, der sich nicht nur auf die Gestaltung von Unterricht, sondern auch auf dessen Evaluierbarkeit bezieht" (Oeftering 2013: 57), eine – letztlich dennoch immer enttäuschende – Reaktion auf die so hervorgebrachte Kontrollverlustangst und spätmoderne Überforderung[526] zu sehen, die sich wiederum, nebenbei erwähnt, *politisch* – und also für die Politische Bildung entscheidend – in einem – im dreifachen Sinne von un-*heim*-lich, bedrohlich und massiv – *unheimlichen Identitätszwang* äußert.[527] Die *schulischen* (Steuerungs-) Modelle der

---

Interesse daran festzulegen, auf was es eigentlich ankommt, schlägt um in die letztlich nur rhetorische und symbolische Ordnung des Vielseitigen." (Gruschka 2011: 31, 33)

526 Auf die Schule (zurück-) bezogen: „Am Ende liest sich das als die Beschwörung von allem und jedem noch so Trivialen und Unbestimmten als Kompetenz. Pragmatisch hilft man sich mit Umetikettierung: Man nehme Hochspringen oder das Verfassen von Korrespondenzbriefen, nenne es nun Hochspringkompetenz und Korrespondenzbriefschreibekompetenz, und man hat aus Wissen oder Handeln eine Kompetenz gemacht." (Gruschka 2011: 16)

527 „Die modernen Massengesellschaften bieten zahllose Beispiele dafür, daß es erheblich näher liegt, Gleichheit für eine angeborene Eigenschaft eines jeden Individuums zu halten, das »normal« genannt wird, wenn es ist wie jedermann, und »anormal«, wenn es sich unterscheidet. Diese pervertierende Umwandlung eines politischen in einen gesellschaftlich-psychologischen Begriff ist dann besonders gefährlich, wenn die Gesellschaft auf verhältnismäßig kleinen Raum die Unterschiede klar ans öffentliche Licht bringt und damit eine Fülle von Konflikten erzeugt." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 139) – „Für Arendt sitzt diese Spannung zwischen politische Gleichheit und sozialer Verschiedenheit an der Wurzel des modernen, säkularen Antisemitismus im Gegensatz zum religiös motivierten Antisemitismus." (Benhabib [2006] 2011[2]: 64) Wie dieser sich in den 1980er Jahren äußert, evoziert er umgehend auch entsprechende Beispiele aus der Gegenwart: „Wenn man neuerdings mit beflissener Pedanterie nicht mehr von Zigeunern spricht, sondern von Sinti und Roma, die ebensogut Bantu oder Nuba heißen könnten, weil kein Mensch den Unterschied kennt, mit Ausnahme von Leni Riefenstahl und den Experten für Abstammungslehre und Rasseforschung aus dem ehemaligen Reichssicherheitshauptamt selbstverständlich; […] wenn kleine Gruppen ermuntert werden, die Identitätsmarotte der Mehrheit zu übernehmen, welche den Minderheiten keineswegs uneigennützig Entwicklungshilfe leistet, sondern welche Sinti, Roma, Juden produzieren muß, um sich selber als rein deutsch zu fühlen; wenn man ver-

neuen Erziehung (Leitbilder, Rituale, Verträge und Benutzerordnungen, Streitschlichtung, Trainingsräume, Meritentafeln, Lerntagebücher und Portfolios, Methodentraining, Vergleichsarbeiten; vgl. Gruschka 2011: 95-133; auch: Gruschka 2007: 178-190) verstärken sich wechselseitig mit *unterrichtspraktischen* Effekten der Didaktisierung[528], die die einstmals noch als *Tabu über dem Lehrberuf* (siehe Anm. 455 oben) liegende »immanente Unwahrheit der Pädagogik« (Adorno [1965] 2007[2] [1977]: 661)[529] sich zum erklärten Ziel macht. „[D]ass das Didaktische nicht mehr das Hinführende zur Sache bedeutet, sondern selbst zur Sache geworden ist, die einen externen Inhalt lediglich dazu gebraucht, sich selbst zu inszenieren" (Gruschka 2011: 84), gleicht einer fachübergreifenden »Strategie der faktischen Verfälschung« und der »Entsorgung«, „[d]ie am häufigsten beobachteten Formen lauten" (vgl. ebd.: 72, Zitat: ebd.): „Verfälschung durch Vereinfachung", „Verfälschung durch Schematisierung", „Verfälschung durch Aktualisierung", „Verfälschung durch Analogiebildung", „Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum"[530], „Entsorgung des Inhalts durch Umarbeitung",

---

sprengten Individuen, deren Eltern Zigeuner oder Juden gewesen sein mögen, die selber aber meist friedensbewegte, ökologiebewußte Bundesbürger mit der landesüblichen Schwäche für Folklore sind, förmlich dazu drängt, sich Sinti, Roma, Juden zu nennen; […] wenn einzelnen eingeredet wird, sie seien kraft Abstammung und Herkunft verschieden, obgleich die Nachkommen polnischer Einwanderer, die im Ruhrgebiet und in Berlin einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung bilden, keine schlechteren Nazis waren; wenn also die Mehrheit einzelne in ihren Abstammungsmarotten bestärkt, unter dem Vorwand, Minderheiten zu begönnern – dann liegt der Verdacht nahe, daß die Mehrheit nur einen unverfänglichen Weg sucht, jenes Abgrenzungs- und Ausgrenzungsrecht für Kollektive zu proklamieren, welches sie dann als das ihre beanspruchen wird, um es gegen die Minderheiten anzuwenden." (Pohrt [1986a] 2010: 254 f.)

528 „Der Begriff Didaktisierung meint in diesem Zusammenhang, dass die Vermittlung selbstbezüglich geworden ist. Sie dient nicht mehr der einer bestimmten Sache, sondern betreibt faktisch deren Entsorgung durch die möglichst einfache, zum Auswendiglernen einladende Darstellung eines didaktischen Stellvertreters. Dieser Stellvertreter führt nicht zur Sache, sondern bleibt beim didaktisch reduzierten Abziehbild stehen. Hier wird, um im Bild zu bleiben, alles »auf Flaschen gezogen« (Meyer), während deren Inhalt dem Konsumenten verschlossen bleibt." (Gruschka 2011: 66 f.)

529 Sie liegt darin, „[…] daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften die Kinder unbewußt sich betrogen fühlen." (Adorno [1965] 2007[2] [1977]: 661)

530 „Das folgende Beispiel stammt aus dem Geschichtsunterricht einer 11. Klasse. Behandelt wird der Holocaust mit einer Serie von medialen Zugängen, etwa Filmen, in denen Zeitzeugen berichten oder die Vernichtungslager zeigen. Ergänzt werden diese Filme von Dias,

„Trivialisierung und Kontrolle“, „Entsorgung des Inhalts durch Präsentation“[531] (vgl. ebd.: 66-86) – erst die Didaktisierung macht aus Sozialwissenschaften ein »Laberfach« (vgl. ebd.: 176)[532] – und stehen so im *intrinsischen* Zusammenhang mit jenen konzeptuellen »Fallen«, die Sander für die Praxis der Politischen Bildung identifiziert: Wissensfalle, Moralfalle, Meinungs-

---

mit denen exemplarisch, d. h. möglichst krass, die Unmenschlichkeit des Systems gezeigt wird. Die Schüler haben jeweils die Aufgabe, aus den zur Verfügung gestellten Dias einige auszuwählen und sie knapp zu kommentieren. Dabei greifen sie oft auf die kurzen Kommentierungen zurück, die sie im didaktischen Begleitmaterial gefunden haben. Angesichts der Ungeheuerlichkeit des Gezeigten zeigt sich hier eine verständliche Zurückhaltung. Die Dias tun ihre Wirkung, indem sie die Schüler zu schweigender Betroffenheit zwingen. Auf diese Weise gerät die Stunde unfreiwillig zu einer Dia-Horrorshow: Ohne jede Distanzierungsmöglichkeit werden die Schüler ausweglos dem Sog der Bilder ausgesetzt. Entsprechend schwer fällt es ihnen, zur unterrichtlichen Haltung bzw. zu einer wie auch immer gearteten Analyse zurückzufinden. Erleichtert fällt einem Schüler die Rückfrage nach der Authentizität der Bilder ein: Schwer vorzustellen sei, dass es sich um dokumentarische Abbilder handele. Was aber bedeute die mögliche Inszenierung der Bilder für die Sache, die sie zeigt? Diese brisante Frage wird jedoch nicht aufgegriffen, vielmehr die Betroffenheit durch Bilder als Erreichung des avisierten Ziels gewertet.“ (Gruschka 2011: 79)

531 „Die Ökonomie der Zeit wird anders als beim traditionellen Vortrag organisiert: Möglichst viele Bilder werden in die Präsentation hineingepackt, die selbst wiederum abwechslungsreich graphisch gestaltet werden muss. Der Zuschauer/Zuhörer wird so von einem Bild zum nächsten geführt oder besser: gehetzt. […] Gelungene mediale Inszenierung gilt als Ausweis von Kompetenz, und zwar unabhängig davon, was gezeigt wurde.“ (Gruschka 2011: 86) Dies führt dazu, dass statt „der einzelne Schüler konzentriert und still arbeitet, einen Text liest, ihn zu verstehen versucht, was Zeit beansprucht (kostet), werden Gruppen (im Newspeak: Teams) gebildet, die in möglichst kurzer Zeit (effizient) aus dem Internet gepatchworkte PowerPoint-Präsentationen erstellen. Die Präsentation ist der neue Fetisch der Schule: das Vermarkten und Zur-Schau-Stellen von sogenannten Ergebnissen.“ (Schulz 2015: 84) Dabei konzentriert sich „[d]ie Aufmerksamkeit […] fast vollständig auf das Technische: sowohl bei der Vorbereitung der Präsentation als auch bei seiner Auswertung“ (Gruschka 2011: 85 f.) – „PowerPoint mußte erfunden werden, um das Grobe und Vereinfachte unseres Denkens zu sakrifiktionalisieren.“ (Metz & Seeßlen 2011: 92)

532 Gruschkas Kritik der Entwissenschaftlichung ist nicht die gleiche wie bei Weißeno: „Der Aufbau des Fachs wäre zu konfrontieren mit den in ihm enthaltenen erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und didaktischen Grundlegungen. Die Didaktiker haben das als den »Bildungssinn der Fächer« (Wilhelm Flitner), als das »Kategoriale der Inhalte« (Wolfgang Klafki) oder als das »Exemplarische der notwendigen Vertiefung« (Martin Wagenschein) immer wieder ausgelegt.“ (Gruschka 2011: 140) Auch die *Autorengruppe Fachdidaktik* hält in diesem Sinne fest: „Guter allgemein bildender Unterricht orientiert sich nicht an den Einzelwissenschaften, sondern an *Grundprinzipien* von Wissenschaftlichkeit. Er praktiziert damit Wissenschaftsorientierung im Sinne von Wolfgang Klafki.“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 80)

falle, Parallelisierungsfalle, Kontextfalle (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 68 f.). Es sind also tatsächlich von einer antipolitischen Wirklichkeit aufgestellte »Fallen«. Im Angesicht seiner strukturellen Unmöglichkeit in der Moderne dennoch ein »autonomes Subjekt« zu behaupten (siehe S. 403 oben), produziert faktisch ein anti-demokratisches Ressentiment: „Der Neoliberalismus freilich erzeugt einen immer weiter wachsenden Druck auf das »autonome Individuum«, das immer weniger mit den Verpflichtungen der Demokratie anfangen kann und insbesondere das Gemeinwohl als einen ausgesprochen lästigen Bremsklotz bei der profitablen Selbstverwirklichung empfinden muß. Demagogen diverser Couleur haben es nun durchaus leicht, das autonome Individuum, das sich seine Lebensenergie hat rauben lassen, um einen gefühlten Platz in der Mitte der Gesellschaft zu behaupten, gegen jene aufzuhetzen, die seiner Meinung nach persönliche, manchmal ganz buchstäblich seinen Ekel erregende Verkörperungen des geopferten Gemeinsinns zu sein scheinen: Arbeitslose, Schmarotzer, Flüchtlinge, zunehmend aber auch ganz einfach Arme, Kranke, Schwache – mit einem Wort: Verlierer.“ (Metz & Seeßlen 2011: 750) Dabei ist »Bildungsferne« eben nicht, wie demokratiepädagogischer Jargon und Praxis nahelegen, Dummheit, sondern allenfalls Unwissenheit. Gleichzeitig aber gibt es eben auch eine weitaus grassierendere Dummheit vermeintlich »bildungsnaher« Menschen (siehe den „Mangel an Urteilskraft“ nach Kant, S. 505 oben), eine »kindliche Bornierung«, „die es erschwert, sich der Objektivität der Welt geistig anders denn nach dem Muster des unsachlichen, gefühligen Nützlichkeitsdenkens zuzuwenden.“ (Huisken 2011: 84)[533] – Auch hier schlägt die »Didaktisierung« voll durch, wenn sie dazu dient, „die Schüler bei der Stange des Unterrichts zu halten. Allzu häufig werden sie durch Entlastung verzogen, anstatt durch Ansprüche an die eigene Person herausgefordert. Die Anwendung von didaktischen Hilfsmitteln wird zunehmend übertrieben. Sie helfen dabei, ein Stundenpensum zu absolvieren. Sie organisieren, »was dran ist«, damit man

533 „Es fällt nicht unter Dummheit, wenn man die Rechtschreibung nicht beherrscht, nur schlecht lesen und rechnen kann, die Nebenflüsse der Donau und die chemische Formel von Schwefelsäure nicht kennt. Das ist *fehlendes* Wissen, das kann man sich aneignen. Besser: Das *könnte* man sich aneignen, wenn das Schulwesen tatsächlich das Anliegen verfolgen würde, den Nachwuchs solide in die »Kulturtechniken« einzuführen, ihm gediegenes Wissen über Natur und Gesellschaft zu vermitteln und dabei zugleich alles daran zu setzen, jene kindliche Bornierung zu überwinden, die es erschwert, sich der Objektivität der Welt geistig anders denn nach dem Muster des unsachlichen, gefühligen Nützlichkeitsdenkens zuzuwenden. Tut es aber nicht.“ (Huisken 2011: 84)

es anschließend »gehabt hat«, als wäre es tatsächlich »durchgenommen worden«. Was verhandelt wurde, muss dabei gar nicht geklärt werden. Der mögliche Bildungseffekt, ein Verstehen der Sache, wird zum privaten Glücksfall eines Einsichtigen, er leitet nicht unbedingt das Vermittlungshandeln an." (Gruschka 2011: 21)

Zeigten sich in der Disziplinengeschichte bereits manche Tendenzen einer Vereinseitigung innerhalb des didaktischen Dreiecks (siehe S. 267 oben), so ist man heute schon einen Schritt weiter: Die »Kompetenzorientierung« vereinseitigt sich gewissermaßen *jenseits* des didaktischen Dreiecks, es geht nur noch um ein sich selbst nicht mehr fragwürdiges »Tun«: „Ein Vorteil des kompetenzorientierten Ansatzes liegt darin, dass entsprechende Lernaufgaben leicht zu konstruieren sind." (Weißeno et al. 2010a: 22) Hier begegnet dann das Unheil des »Vor-Urteils« als bloße Anwendung von bereits *Geurteiltem*. Auch dies ist „ein besonders deutlicher Hinweis […] auf die intellektuelle Verarmung der Bildungspolitik in Deutschland in den letzten Jahrzehnten." (Sander 2011: 19)[534] Nicht nur »Deutschland«, dem Land der Dichter und Henker, in dem »Intellektualität« stets verdächtig ist, ist diese Armut zu eigen, auch „[d]er neue Schweizer »Lehrplan 21« notiert für die Grundschule fast 4000 Kompetenzen." (Schulz 2015: 86)[535] Die Autorengruppe um Weißeno ist also „nur *ein* Exempel von vielen, wie Wunsch und Zwang zum Messen und Vergleichen wirken: Quantifizierung verdrängt Mündigkeit, Ergebnisorientierung Offenheit, Rechnen Aufklärung." (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 18)

Ist diese Verarmung auch machtvoll, weil eben systematischer Bestandteil der »allgemeinen Krise«, so doch zumindest klar erkennbar und damit auch relativ leicht kritisierbar. Verheerender jedoch scheint eine planmäßige Verweigerung von »unmittelbaren Urteilen«, wie sie sich bei Sander findet, dem

534 So wird auch heute im Vorwort der *Konzepte der Politik* bedauert: „Ein Konsens ist aber darüber bisher nie erzielt worden, und in vielen Curricula werden bis heute keine genauen Angaben gemacht über das Wissen, das in der Schule vermittelt werden muss." (Kiefer 2010: 7 f.) Es ist schon etwas dran: „Die sukzessive Abschaffung der Philologien und damit einer langsamen Lese- und Schreibkultur folgt der Dynamik eines Industrialisierungsprozesses, der nun auch das erreicht hat, was man früher Geistesleben nannte. In nietzscheanischer Perspektive könnte man diesen Prozess sicherlich auch als Rache des an die Macht gekommenen Kleinbürgers am Geist interpretieren." (Schulz 2015: 80)

535 Ein Überblick über die Inflation der Kompetenzmodelle der Politischen Bildung findet sich in Oeftering 2013: 60 f.

Kompetenzen gerade *deshalb* als hilfreich gelten, weil inhaltliche Leitbilder „der Freiheit der Bürgerinnen und Bürger, ihre Bürgerrolle selbst zu bestimmen, entgegen[stehen]“ (vgl. Sander [2001] 2013[4]: 72, Zitat: ebd.) würden. Richtig ist sicher, dass „Bildung […] nicht standardisierbar [ist]; vielleicht liegt hier schon ein erstes und tiefes Missverständnis im Begriff der »Bildungsstandards«.“ (Sander 2011: 23) Als Gewährsmann wird da sogar Adorno im Zitat angerufen: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“ (Adorno [1959] 2003: 94; vgl. Sander 2011: 23) Bezeichnenderweise – und von daher im Grunde auch eine Bestätigung der Schwierigkeit, »große« Gedanken aufs »kleine« Fach zu münzen (siehe S. 385 oben) – entfällt dann aber die entscheidende Fortführung im anschließenden Satz des Originals; bei Adorno hat „Kultur aber […] Doppelcharakter. Er weist auf die Gesellschaft zurück und vermittelt zwischen dieser und der Halbbildung.“ (Adorno [1959] 2003: 94) Jene »Halbbildung«[536] drückt sich etwa in der schulischen Wirklichkeit aus in einer scheinbaren Entsprechung der permanenten Aufforderung zu »unmittelbaren Urteilen« durch »Lerntagebücher und Portfolios«, hier wird der „Wunsch und Zwang zum Messen und Vergleichen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 18) dann nämlich zum Gegenstand der Vermittlung selbst: „Der Darstellungsdruck entbindet einen omnipräsenten Kontrollzwang. Die Erziehung durch Evaluation wird in alle Bereiche des schulischen Lebens hineingetrieben.“ (Gruschka 2011: 127) Abermals beweist sich, dass der Befund der »Arbeitsgesellschaft« (siehe S. 469 ff. unten) blinden »Tuns« heute überhaupt erst auf seinen Begriff gekommen ist, wenn in guter arendtscher Manier der vergessene Antwort-Charakter[537] von »Begriffen« etymologisch wieder sichtbar gemacht wird: „Ursprünglich bedeutet das griechische Wort »scholē« Muße, wurde dann aber auch auf den Ort übertragen, an dem Lehrer Wissen an Schüler vermittelten; diese Vermittlung geschah meist im Vortragsstil. In der Antike war der Begriff der Muße dem der Arbeit strikt entgegengesetzt und meinte die arbeitsfreie Zeit. Arbeit wurde von den Grie-

536 Ähnlich bei Arendt: „Für den Bildungsphilister war Kultur eine gesellschaftliche Angelegenheit geworden, eine Sache des sozialen Prestiges und jenes Strebens nach dem Höheren, das dieses Höhere in der Gesellschaft in Umlauf brachte, es gesellschaftlich verwertete und damit seinem eigenen Sinn nach entwertete.“ (Arendt [1958a] 2000[2] [1994]: 277)

537 „Dem Geschehen eine der historischen Erfahrung abgerungene Bedeutung zu geben, gehört selbst zum historischen Denken und heißt gerade nicht, Geschichte vom Heute her zu übermächtigen – auch wenn die Fragen, die wir an die Vergangenheit stellen, vom Heute her kommen.“ (Knigge 2016: 7)

chen als »ascholia« bezeichnet. Dieselbe negative Entgegensetzung findet sich im Lateinischen: Muße heißt »otium« und Arbeit »negotium«.“ (Schulz 2015: 77 f.)[538] Wie hier deutlich wird, besteht der Sinn von Politischer Bildung, auch und gerade in einer an Arendts kritischer Theorie der Moderne angelehnten *Didaktik der Moderne*, vor allem darin, „[d]ie ursprünglichen Erfahrungen und Einsichten, die in zentralen politischen Begriffen aufbewahrt sind, […] frei[zu]legen. Das heißt, sie sollte sich darum bemühen, diese in ihrer kategorialen Reichweite für ein erweitertes Verständnis unserer Gegenwart fruchtbar zu machen. In diesem Sinne ist politisches Ordnungswissen gefragt“ (Breier 2005: 88), denn „man kann zwar nicht viel aus der Geschichte lernen, aber immer noch beträchtlich mehr, als sozialwissenschaftliche Theorien bereithalten“. (Arendt [1970] 1999: 132)

Welterschließung ist, wider dem schulpädagogischen Verständnis, *kein* »totes Buchwissen«: „Die Welt, aus der die Themen kommen, besteht nicht aus Lehrplänen und Schulbüchern, denen der pädagogische Eros erst wieder den Odem aushauchen muss, sondern sie ist eine gesellschaftlich, d. h. durch die Tätigkeit von Menschen produzierte und sich durch Tätigkeit verändernde Welt, zu der Schüler und Lehrer im Verhältnis der Teilnahme, nicht allein der Beobachtung stehen. Eben weil in einer gesellschaftlich produzierten Welt Teilnahme- und Beobachterrolle zwar akzentuiert, aber nicht wirklich getrennt werden können, lassen sich solche Lernherausforderungen vor allem relational, also als Beziehung zwischen handelnden, in diesem Fall lernenden oder unterrichtenden Menschen und Gegenständen/Themen fassen insbesondere unter dem Aspekt der Perspektivität. Was für Lernen als Welterschließung grundsätzlich gilt, ist für politisches Lernen deshalb besonders evident, weil dessen Gegenstandsbereich ja gerade die Prozesse sind, durch welche die Verhältnisse (die gesellschaftlich produzierte Welt) intentional, d. h. politisch verändert werden. […] Erkenntnisinteresse – einen Zugang zum Thema – über die Blick öffnende Herstellung einer Perspektive zu gewinnen, schließt also ein Doppeltes ein: die Irritation, Dezentrierung der Alltagswahrnehmung und die Einsicht, dass die neu geöffnete Blickrichtung die eines Teilnehmers ist, so dass der Impuls des »Sehe ich recht?« und der Impuls des »Mea res agitur, es ist ja meine Sache, um die es geht«, sich verbinden.“ (Steffens [2007a] 2010[2]: 67) Wenn die Kontroversen daher erst

538 „Schule ist mehr ein Müssen, als dass sich dort Muße-Räume ergeben. Ironischerweise ist das deutsche Wort »Muße« etymologisch verwandt mit dem Verbum »müssen« (das ursprünglich wohl »können« bedeutete).“ (Schulz 2015: 78)

„zu inszenieren“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 26) sind, ist dies auch schon ein Befund über das reale Selbst- und Weltverhältnis von Lernenden (siehe S. 333 ff. oben). Gerade für eine an Arendts *kritischer Theorie der Moderne* angelehnte *Didaktik der Moderne* hingegen kann Lernen nur als – durchaus riskantes[539] – Durchlaufen der »Krise des Verstehens« (vgl. Gruschka 2011: 138) begriffen werden (siehe auch Müskens, S. 389 oben). Wie Schmiederer ist auch sie nicht nur materialistisch (siehe S. 393 oben), sondern auch freudianisch genug (siehe Anm. 395 oben), statt auf »Didaktisierung« auf bildsame »Entfremdung« im erkenntnistheoretischen Sinne zu setzen.[540] „Diese Erschütterung offenbart dem Subjekt die Eigentümlichkeit, dass Freiheit nur in Abwesenheit von Souveränität möglich ist, und damit auch das Paradox, dass Freiheitspraxis nicht freiwillig gesucht wird. In diesem Sinne ist die […] Behauptung zu verstehen, dass nur Dilettanten frei sein können. Sie müssen sich entscheiden bzw. handeln, ohne wissen zu können, ob sie das Richtige tun. Solches »Tun« heißt: (Sich-)*Versuchen*. Es ist dies die dilettantische Tätigkeit par excellence, die Tätigkeit des überforderten Menschen, der seine Freiheit praktiziert.“ (Reichenbach 2012: 325) Eine *Didaktik der Moderne* findet sich folglich in dem wieder, was abermals Gerd Steffens in einem *Plädoyer für einen an der Welt interessierten Politikunterricht* über die *Krise als Lerngelegenheit* (Steffens 2010a; Steffens 2010) zusammenfasst: „Für Politische Bildung bieten Krisen und die sie

539 „Zwar können auch Krisen- und Grenzerfahrungen Bildungsprozesse anstoßen; gleiches gilt für »irritierende«, d. h. mit den je eigenen Wahrnehmungs-[,] Deutungs- und Handlungsschemata nicht routiniert bewältigbare Erfahrungen bzw. Situationen, z. B. in interkulturellen Kontexten. Ob Krisen und Irritationen aber zu defensiven Abwehrhaltungen oder zu Bildungsprozessen führen, hängt m. E. nicht zuletzt davon ab, ob sie in der jeweiligen sozialen und psychischen Situation als Herausforderung oder als Bedrohung erlebt werden können.“ (Scherr 2011: 137)

540 „Häufig wird die Frage übergangen, was unterdrückt werden muß, ehe man ein Selbst, man selbst sein kann. […] »Entfremdung« ist das beständige und wesentliche Element der Identität, die objektive Seite des Subjekts – und nicht, als was man sie heute erscheinen läßt: eine Krankheit, ein psychologischer Zustand.“ (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 124 f.; zur Ambivalenz von »Entfremdung« siehe Anm. 198 oben) Auch insofern lässt sich Schmiederer nur „negativo an den aktuell dominanten Diskurs um die Standard- und Kompetenzorientierung anschließen: das gilt vor allem für objektivierte Leistungsstandards. Allgemein verbindliche Leistungsstandards samt standardisierten Testaufgaben und regulierenden Zyklen von Organisation, Evaluation, Reorganisation und Reevaluation von Lehr-Lern-Arrangements lassen sich nur sehr schwer mit den radikal subjektiven Ansprüchen einer Schülerzentriertheit im Sinne Schmiederers vereinbaren.“ (Hedtke 2011: 185)

begleitenden öffentlichen Diskurse unvergleichliche Lerngelegenheiten: Krisen unterbrechen den gewohnten Gang der Dinge und regen über die Unterscheidung von *vorher und nachher* Zeitbewusstsein und über die Unterscheidung *so oder anders* den Sinn für Alternativen an. Gegebenheiten verlieren die Aura des Selbstverständlichen und Überzeitlichen und zeigen sich als Produkt menschlichen Handelns und menschlicher Interessen. Ob es gut so ist, wie es ist, oder was daran nicht gut eingerichtet ist, wem es nützt und wem es schadet, wird zur unabweisbaren Frage. Diese Gelegenheiten können freilich nur genutzt werden, wenn die professionellen Vermittler politischer Bildung, statt mit klappernden Kompetenzmodellen und Bildungsstandards zu hantieren, mit den Heranwachsenden das Interesse an der Welt, wie sie ist und wie sie sein könnte, teilen. Statt an vermeintlich messbarer Ergebniseffizienz sich zu orientieren, müsste die Politikdidaktik ihren Sinn für Lerngelegenheiten reaktivieren und für die Impulse, die von der Dynamik und Offenheit des Gegenstandsfeldes selbst ausgehen. Die Diskurse, in denen eine Gesellschaft über den Stand der Dinge und darüber, wo es hingehen soll, sich verständigt, sind das eigentlich gegebene Feld politischen Lernens mit jungen Menschen, die diese Welt zu ihrer zukünftig eigenen machen wollen. Gerade der Blick auf die Krise als geöffnetes Feld von Lerngelegenheiten macht augenfällig, dass es vor allem zwei Grundfähigkeiten sind, über die sich Heranwachsende Wege des Verstehens in die Welt bahnen können. Es sind dieselben, deren die Diskurse einer verständigungsorientierten Gesellschaft bedürfen: Sich prüfend und argumentierend auf einen Horizont geteilter rationaler Regeln der Geltung zu beziehen, sich also suchend und klärend *diskursiv* verhalten zu können, *und* den Dingen auf den Grund ihrer Entstehung zu gehen, Verhältnisse durch die Rekonstruktion ihrer Entwicklung verstehen und sie als Zusammenhang darstellen, sich zu ihnen also erzählend, *narrativ,* verhalten zu können." (Steffens 2010a: 9)[541] Wenn überhaupt, dann ist eine in diesem doppelten Sinne aufgefasste *Krise*

541 „Eine in diesem Sinne aufgefasste fragmentarisch-narrative Ideengeschichte kann auch heute noch von Relevanz für die politische Theorie sein: Sie soll nicht konservieren, sondern vielmehr neue Zusammenhänge aufzeigen und das Althergebrachte aufbrechen. Geschichtenerzählen ermöglicht es daher, die Vergangenheit mit neuen Augen zu betrachten, neue Kontexte aufzuwerfen, in denen sie uns bis heute noch etwas zu sagen hat – und kann so zu einem echten Verstehen führen, wie Arendt es definiert hat. Erst dann wird ein tatsächlicher Neubeginn möglich. Gerade bei vielen politischen Sachverhalten, die sich als zwischenmenschliche Angelegenheiten einer rein rationalen Wissenschaftslogik entziehen, kann sich ein solches Vorgehen als sinnvoll erweisen." (Morgenstern 2014: 206)

als Lerngelegenheit – die konstitutive Krise als Ansatz eines selbst krisenhaften und darin bildsamen politischen Lernens – jene Konsequenz für eine didaktische Praxis der Politischen Bildung aus dem, was als elementare Krise des politischen Lernens in der Spätmoderne in einer *Didaktik der Moderne* ihren Ausgangspunkt nimmt: „Der Fehler ist die Wirklichkeit!“ (Rößler 2014a: 95)

Der Satz von der fehlerhaften Wirklichkeit erscheint umso berechtigter, als Sander zuletzt seine »Erfolgsgeschichte« zum nächsten vorläufigen Höhepunkt gesteigert hat. Es geht nun um nicht weniger als die auch im Weltmaßstab führende »deutsche« Politische Bildung, der zum »Glück« das »Unglück« des Genozids zumindest in einer der beiden ansonsten offenbar unterschiedslosen »Diktaturen« widerfuhr. Ein Erfolg, der nur beschränkt wird durch demokratische Restbestände der »Bonner Republik« und die Uneinsichtigkeit der Welt, sich neuerdings den Segnungen der »Kulturexporte« – durchaus doppeldeutig – »des Deutschen« verweigert: „Die deutsche politische Bildung ist im internationalen Vergleich mindestens in Europa führend, was den Ausbau ihrer Infrastruktur, die Intensität der Forschung in der Didaktik und Qualität der wissenschaftlichen Grundlegung anbelangt. Mit über zwei Dutzend Professuren, vielen Promotionen und entsprechend zahlreichen wissenschaftlichen Nachwuchskräften, einer wissenschaftlichen Tagungskultur und einer lebendigen Publizistik mit mehreren wissenschaftlichen Zeitschriften und Buchreihen verfügt die deutsche Politikdidaktik über eine europaweit einmalige Dichte und Produktivität wissenschaftlicher Arbeit. Aus dem Unglück [sic!] zweier Diktaturen hat die politische Bildung in zwei Transformationen im vergangenen Jahrhundert Erfahrungen gewinnen und wissenschaftlich verarbeiten können, die auch für andere Transformationsgesellschaften von Interesse und Nutzen sein können. Gleichwohl wird dies aus zwei Gründen international vergleichsweise wenig zu Kenntnis genommen: erstens (und wohl auch in erster Linie) wegen des dramatischen Bedeutungsverlustes des Deutschen als Wissenschaftssprache, der dazu führt, dass anders als noch in den 1970er Jahren deutsche Publikationen über den deutschen Sprachraum hinaus kaum mehr Leser finden; zweitens wegen des strukturellen Provinzialismus des deutschen Bildungsföderalismus […]. Die Bundesländer […] haben offenbar noch nicht registriert, dass Forschung zur

politischen Bildung ein international bedeutsamer »Kulturexport« sein könnte […].“ (Sander 2014b: 263 f.)[542]

542 Für Arendt ist im Übrigen der »Föderalismus« die einzig erträgliche Seinsweise des »Staates«: „Das, was wir Staat nennen, ist nicht viel älter als das 15. und 16. Jahrhundert, und das gleiche gilt für den Souveränitätsbegriff. […] Der einzige Ansatz, den ich für einen neuen Staatsbegriff sehe, würde im föderalistischen System liegen, dessen Vorteil darin besteht, daß Macht weder von oben noch von unten, sondern gleichsam horizontal kontrolliert und in Schach gehalten wird.“ (Arendt [1970] 1976: 64 f.)

Es gibt ein Bild von Klee, das Angelus Novus heißt. Ein Engel ist darauf dargestellt, der aussieht, als wäre er im Begriff, sich von etwas zu entfernen, worauf er starrt. Seine Augen sind aufgerissen, sein Mund steht offen und seine Flügel sind ausgespannt. Der Engel der Geschichte muß so aussehen. Er hat das Antlitz der Vergangenheit zugewendet. Wo eine Kette von Begebenheiten vor uns erscheint, da sieht er eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert. Er möchte wohl verweilen, die Toten wecken und das Zerschlagene zusammenfügen. Aber ein Sturm weht vom Paradiese her, der sich in seinen Flügeln verfangen hat und so stark ist, daß der Engel sie nicht mehr schließen kann. Dieser Sturm treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt, während der Trümmerhaufen vor ihm zum Himmel wächst. Das, was wir den Fortschritt nennen, ist dieser Sturm.

Benjamin *Über den Begriff der Geschichte* (1940)[543]

543 Benjamin [1940] 2007: 317.

4 Mit Hannah Arendt von der Didaktik in der Moderne zu einer *Didaktik der Moderne*

> „Es ist eine günstige historische Epoche, um sich unglücklich und unzulänglich zu fühlen."
>
> Roland Reichenbach & Daniel Dietschi[544]

Dem in der Einleitung skizzierten Argumentationsgang (siehe S. 52 oben) folgend, sollen nun zunächst, den im Titel des Kapitels angesprochenen Übergang leistend, die Erträge der bisher geleisteten Kritik an einer vornehmlichen *Didaktik in der Moderne* für eine *Didaktik der Moderne* zusammengefasst und durch konzeptionelle didaktische Bezüge auf Arendt exemplarisch vertieft werden.

Wie sehr es einer *Didaktik der Moderne* bedarf, „um sich einen Begriff von ihrer Gegenwart machen und Rechenschaft über sich ablegen zu können" (S. 15 oben), zeigt sich gerade im disziplinengeschichtlichen Kapitel (siehe S. 87 ff. oben), in welchem deutlich wird, wie sich gleichsam »unter der Hand« ein genuin moderner »Fortschrittsoptimismus« auch in den das Welt- und Selbstverhältnis begründenden Eigenerzählungen durchsetzt (siehe S. 360 oben). Als eben nicht nur in einem tautologischen Sinne *Kritische Politische Bildung* (siehe S. 336 oben) *übt* sie sich (im Wortsinne) in „Selbstbescheidung […] eines gebotenen Vorbehaltes gegenüber scheinbaren Evidenzen der Empirie und von Selbstgewissheiten in den Verstandesleistungen" (S. 18 oben), als auch einem Vorbehalt „gegenüber den Resultaten des eigenen Denkens" (S. 18 oben). Deshalb kann sie sich auch nicht an »Inhalten« ausrichten, aber auch nicht an der Abstraktion von »Konzepten« oder »Kompetenzen«, sondern ist um die „Kultivierung einer urteilenden Haltung" (S. 19 oben) bemüht.

Von besonderer Bedeutung für das Epochenverständnis ist hierbei der »Nationalsozialismus« (siehe S. 20, 125 oben), auch insofern, dass dieses

544 Reichenbach & Dietschi 2013: 53.

Verstehen und also auch eine *Didaktik der Moderne* so nur ein formal wie inhaltlich *negativ* bestimmtes sein kann und im Modus von Kritik erfolgen (siehe S. 49 oben), die ausgeht von der Erfahrung des »Zivilisationsbruchs« und der »Zivilisationsbarbareien« im 20. Jahrhundert als der »Moderne« folglich *inhärenter* Funktionslogik (siehe S. 232 oben) – und eben nicht das »ganz Andere« (siehe S. 356 oben). Es handelt sich demnach um ein reflektiertes (!) (siehe S. 159 oben), vom »Sollen« ausgehendes Verhältnis (!) zum exemplarisch *konkreten* »Sein« (beziehungsweise »Gewesenen«) – kurzum: ein *politisches* Urteilen (siehe S. 80 oben). Eine *Didaktik der Moderne* ist insofern auch, wie schließlich mit Hilligen gesagt werden konnte, *keine* »Wissenschaft«: Sie kann „sich nur in der Stellungnahme zur Politik entfalten." (Hilligen 1970: 24; siehe S. 237 oben)

Dies spielt auch in die Auswahl der herangezogenen Fälle hinein, beispielsweise begründet es im disziplinengeschichtlichen Kapitel eine Schwerpunktsetzung in der Betrachtung von Theodor Litt gegenüber Theodor Wilhelm auch inhaltlich (siehe S. 149 oben). Diese Betrachtungen sind dabei immer nur abwägende, die von Grammes als typische identifizierten Lesefehler zu vermeiden versuchende (d. h.: Mehrdeutigkeit zulassen statt endgültige Klärung zu beanspruchen, historische und gesellschaftliche Kontexte berücksichtigen, siehe S. 154 oben), im Sinne eines Steinbruchs auf den Gebrauchswert in der eigenen didaktischen Theorieproduktion zielende Aneignungen (siehe S. 173 oben). So stellten sich auch eine Vielzahl von Nähen einer *Didaktik der Moderne* zu eben auch der *Person* und nicht bloß *Position* Kurt Gerhard Fischers her (siehe S. 237 ff., 250 ff. oben), dessen didaktische Konzeption als eine im *politischen Sinne demokratisch* motivierte, also entschieden un-»deutsche« (siehe S. 254 oben) Intervention ins *Alltagsbewusstsein* begegnete (siehe S. 240 oben).

Eine bleibende Herausforderung ist in diesem Zusammenhang die Frage von immanent auch systemstabilisierender Akzeptanz, die im – der lehr-lerntheoretischen Kritik an der geisteswissenschaftlichen Didaktik von einer nach zunächst nur eigenem Selbstverständnis »*kritischen« Didaktik der Moderne* im Anspruch zugestandenen – Moment begründet liegt, eben auch »*emanzipatorisch*« *wirksam* zumindest werden *zu wollen* (wenn auch im Zweifel nicht um jeden Preis). (Siehe S. 257 ff. oben) Insofern wird die sich in den 1970er Jahren (siehe S. 263 ff. oben) abzeichnende Orientierung auf die *Lernenden* auch aufgegriffen, jedoch – nicht zuletzt auf Grundlage der exemplarischen Kritik von in der Abfassung der *Hessischen Rahmenricht-*

linien, als einem Nukleus didaktischer Debatten jener Jahre, federführenden Haller & Wolf (siehe S. 286 ff. oben) – in vorausgreifender Verbindung mit einer Abgrenzung von einer, zudem im Kontext der »disziplinären Disziplinierung« des *Beutelsbacher Konsenses* (siehe S. 316 ff. oben) zu sehenden, hochproblematischen Praxis einer »lebensweltlichen Wende« in den 1980er Jahren (siehe S. 333 ff., 341 ff. oben) als notwendig *ideologiekritisch* zu gestaltende Orientierung auf die *gesellschaftliche Stellung der Lernenden* (siehe S. 271 oben) erkannt und insbesondere in den didaktisch-methodischen Zugängen bei Holtmann (siehe S. 292 ff. oben) und vor allem Schmiederer (siehe S. 304 ff. oben) argumentativ entfaltet.

Dieser Bezug erfolgt dabei gleichwohl ohne den Schmiederer eignenden – wie sich nicht erst in der Nachbetrachtung ergibt (Arendt formuliert ihre hierbei erkenntnisleitende kritische Theorie der Moderne ja schließlich als Zeitgenossin einer älteren Generation), spätestens jedoch in dieser sich aufdrängend – *ungerechtfertigten* gesellschaftspolitischen Optimismus (siehe S. 313, auch S. 328 oben); und auch ohne die – sich nur in den Debatten der 1970er Jahre erklärende, aber für eine Politische Bildung »im 21. Jahrhundert« sicher nicht mehr innovative, sondern nur noch kontraproduktiver fachdidaktischer Soundtrack des bildungsreformerischen Mainstreams (als eine Art Klassenkampf von Oben) – »Flucht« vor den Schwierigkeiten einer begründeten Inhaltsauswahl in methodische Metareflexion (siehe Holtmann, S. 303 oben), wenngleich diese, im Unterschied oftmals zu heute, weiterhin in einem *bestimmten* gesellschaftspolitischen Urteil wissenschaftstheoretisch *versiert* und immanent *plausibel* begründet *war* (wenn auch vielleicht nur noch transitorisch). Wie gesagt »war«, denn „[i]nzwischen haben die geschichtlichen Ereignisse der »Revolution in Europa« des Jahres 1989 eine andere Fragestellung in den Vordergrund gerückt." (Gagel [1994] 2005[3]: 19; siehe S. 305 oben)

Für eine *Didaktik der Moderne* verbinden sich dabei dennoch zwei auch gegenwärtig wesentliche Einsichten mit der Lektüre Schmiederers (siehe S. 307 ff. oben): dass sich das entscheidende Erfolgskriterium von Politischer Bildung erst in der politischen Wirklichkeit (und nicht im Unterricht) erweist sowie seine in einer »dialektischen Denkbewegung« *doppelt* bestimmte *kognitive* Orientierung wohlgemerkt *im* und nicht *am* Interesse der Lernenden, in letzter Konsequenz begriffen als eine *verantwortlich-kritische* Haltung (siehe S. 331, auch S. 340 oben) von *Bildung statt Erziehung* (vgl. Gagel [1994] 1995[2]: 240; siehe S. 331 oben). – Dass sie bis auf den Bezug

etwa auf eine unabdingbare »Öffentlichkeit« (siehe Negt, S. 317 oben) hierbei auf Erfahrungen und Einsichten einer eigentlich prädestinierten außerschulischen Politischen und Politischen Erwachsenenbildung (siehe S. 347 ff. oben) sowie auf eine sich unterm Paradigma der »Moderne« *offensichtlich* (vgl. Arendts „Brüder mit ungleichen Kappen" S. 352 oben) anbietende vertiefende Komparatistik mit der Staatsbürgerkunde der DDR verzichtet (siehe S. 350 ff. oben), ist dabei ein nicht zu bestreitender Mangel.

Als Ergebnis der im Folgenden im Kapitel zu gegenwärtigen Tendenzen (siehe S. 390 ff. oben) dann auch fachsystematisch noch begründeten Einordnung als *Kritische Politische Bildung* (siehe S. 411 oben) beansprucht eine *Didaktik der Moderne*, sich gegen die in der »Demokratiepädagogik« perpetuierten »Freiheitsillusionen« (siehe Negt, S. 370 oben) moderner Selbsterzählung zu stellen und muss sich eingestehen, bei Tilman Grammes – wie zuvor auch schon in der Disziplinengeschichte Schmiederers von 1972 (siehe S. 313 oben) – einige ihrer Anliegen, wenn auch nicht in gleicher Weise, aber als erkanntes *Problem* bereits im Wesentlichen vorweggenommen vorzufinden (siehe S. 375 oben). In ganz anderer Hinsicht findet sie auch in Sanders liberal-konstruktivistischer »Freiheits«-Didaktik (siehe S. 377 ff. oben) nicht nur Arendt-Bezüge, sondern auch eine schon aus *seiner* Disziplinen- als »Erfolgsgeschichte« erwartbare Strukturierung in *ihrer* Abgrenzung (siehe S. 384 oben) vor, die auch in der zur Rückversicherung ihrer Kritik anschließenden Rekapitulation der »Konstruktivismus-Debatte« aus 2009 in *Erwägen – Wissen – Ethik* (siehe S. 385 ff. oben) klar zum Ausdruck kommt. Mit dem Vorschlag einer stärkeren begrifflichen Orientierung an »Bildung« als *Kulturphänomen* (siehe Lange, S. 389 oben) zeichnet sich hier abschließend auch noch eine mögliche Referenz zur kritischen Bewahrung eines in den späteren 1970er Jahren u. a. von Holtmann, Schmiederer sowie Haller und Wolf formulierten dezidiert gesellschaftspolitischen Impetus der *Alltagsorientierung* für eine *Didaktik der Moderne* in der Gegenwart ab. Grammes und Sander werden als zwei Pole (siehe S. 385 oben) einer *klassischen* Politischen Bildung innerhalb eines Feldes verstanden, das sich im nächsten Unterkapitel (siehe S. 390 ff. oben) in der ergänzenden Unterscheidung einer staatstragend *traditionellen* (siehe S. 393 ff. oben), als weitere Hauptströmung der »etablierten« Politischen Bildung, und einer *kritischen* Strömung dann noch weiter ausfächern ließ.

Während die *traditionelle* Strömung, unbeschadet einer absehbaren *politischen* Differenz (siehe die sehr weit gefasste Absage an ein »Heilsmodell«,

S. 396 oben), aufgrund eines unterkomplexen Theorie- und Wissensverständnisses schließlich nur wenige Gemeinsamkeiten zu einer *Didaktik der Moderne* aufweist (allenfalls im Vernunftbezug auf ein »autonomes Subjekt«, siehe S. 393 oben, oder der Zurückhaltung gegenüber der Wirkmächtigkeit Politischer Bildung, siehe S. 403 oben), sich vielmehr selbst in diesen Gemeinsamkeiten noch in ihren Verkürzungen (siehe S. 404 oben) als eine *Didaktik in der Moderne* par excellence bestätigt (siehe S. 394 ff. oben), stiftet die *kritische* beispielsweise in ihrer Bourdieu-Rezeption (siehe S. 407 oben) durchaus Bezüge zur »Ohnmachtseinsicht« einer *Didaktik der Moderne* (siehe S. 411 oben), die am Elend der Bildungsreform (siehe S. 412 ff. oben) ihre rundum unerfreulich drastische Bestätigung im eigenen Bereich erfährt, dass nicht nur die *Krise der Moderne* in der *Krise in der Erziehung* (Arendt) zur *Krise der Politischen Bildung* (Giesecke) führt (siehe S. 427 ff. oben), sondern zugleich – und das macht sie zum »un-möglichen Fach« (vgl. Grammes/Schluß/Vogler 2006: 465 ff.; siehe S. 428 oben) – »Krise« auch als entscheidender *Anlass* – und sei es in der etymologischen Konfrontation mit dem verborgenen Antwort-Charakter von Begriffen (siehe S. 435 oben) – und wesentliche *Form* (siehe S. 437 oben) politischen Lernens nur der Modus sein kann, einen *politischen* Selbst- und Weltbezug auszubilden. Gegenlautenden »Erfolgsgeschichten« (siehe S. 439 oben) zum Trotz.

Eine *Didaktik der Moderne* ist nicht der einzige und schon gar nicht der erste Versuch, sich in didaktischer Absicht auf Arendt zu beziehen. Wie auch die vorgelegte Arbeit zeigt, wird Arendt im Gegenteil zumindest nominell sogar ein beeindruckender Stellenwert in unterschiedlichsten Konzeptionen zugesprochen. (Vgl. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 2006, vgl. auch den Band *Denken ohne Geländer* (Arendt 2006) in der Schriftenreihe der BpB)[545] Hier soll auch nicht die »wirkliche« Hannah Arendt gegen diese Lesarten in Anschlag gebracht werden, zumindest soll das nicht der vordringliche *Zweck* der vorgelegten Arbeit sein (auch wenn es manchmal zur

545 In der Erziehungswissenschaft hingegen scheint dies anders (gewesen) zu sein, so lautet der Befund 2008: „Sichtet man nun jene Handbücher, Lexika und Wörterbücher, die innerhalb der Erziehungswissenschaft als »einschlägig« gelten und denen für die disziplininterne Kommunikation deshalb eine bedeutsame Rolle zukommt, weil sie eine Kanonisierung des Wissens betreiben, zeigt sich, dass […] man hier auch Arendt vergeblich sucht." (Rieger-Ladich 2008: 158) Jedoch werden Micha Brumlik und Roland Reichenbach hier als Vertreter einer Erziehungswissenschaft exemplarisch genannt, die sich intensiv mit Arendt auseinandersetzt. (Vgl. ebd.: 158-162)

Konturierung der eigenen Position nötig ist).[546] Zum einen wäre es auch vermessen, primär *didaktischen* Zugängen eine werkanalytische Tiefe abzuverlangen, die selbst in genuinen akademischen Feldern der *Politischen Theorie und Ideengeschichte* häufig zu vermissen ist. Zum anderen gibt es auch durchaus bereits fruchtbare und zum Teil gegen das zuvor gesagte erstaunlich elaborierte *genuin didaktische* Ansätze einer *ausdrücklichen Orientierung* an Arendt – darunter eine *republikanische* bei Karl-Heinz Breier oder am *Politischen* des *Handelns* bei Tonio Oeftering – sowie eine instruktive Rezeption, vielleicht weniger im fachwissenschaftlich verstandenen Begründungszusammenhang von »Politikkompetenz« als vor allem der Legitimation zentraler *didaktischer* »Prinzipien« beziehungsweise »Konzepte« als *Handlung*srahmen – also nicht: *Inhalts*empfehlungen – für den Anwendungsbezug. Neben einer Vielzahl von im Prozess der Abfassung beiläufig entstandenem, sieht die vorgelegte Arbeit ihren intendierten *Sinn* nun vor allem darin, wie schon in der Rezension von Oeftering (Rößler 2014), darauf zu verweisen, dass man kurz gesagt *Vita activa* eben nicht ohne *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* lesen kann; dass politisches Handeln unter entfalteten (spät-) modernen Bedingungen, bis auf ganz wenige, ereignishaft aufblitzende utopische Momente (siehe Ungarn, aber auch in der – US-amerikanischen – Studierendenbewegung, S. 277 oben), die dann mehr oder weniger tragisch am Ende von den Verhältnissen aber auch zerschlagen werden[547], für Arendt faktisch ausgeschlossen ist – „Unsere Frage lautet daher viel radikaler, viel aggressiver und auch viel verzweifelter: Hat Politik denn überhaupt noch einen Sinn?“ (Arendt [o. J. (Fragment 3 a)] 2003: 28) – und selbst in *Vita activa* die Trias von »Handeln«, »Herstellen« und »Arbeiten« völlig einschlägig historisiert wird (siehe Anm. 332 oben); dass man also Arendt nicht ohne ihre *kritische* Theorie der Moderne rezipieren kann: „Hobbes ist in der Tat der einzige Philosoph, auf den die Bourgeoisie sich je

546 Leider widerspricht es dem Zweck der vorgelegten Arbeit als *Qualifikationsarbeit*, es dabei schlicht mit Michael Daxner zu halten: „Hannah Arendt wird oft vereinnahmt, und das soll dann die Kompensation dafür sein, daß sie ebenso oft verdrängt oder marginalisiert wurde. Ich denke, ich darf sie einfach mögen und dabei wissen, daß dies so ganz und gar nicht einfach ist.“ (Daxner 2008: 33)

547 „Die guten Sachen in der Geschichte sind gewöhnlich von sehr kurzer Dauer, haben aber dann einen entscheidenden Einfluß auf das, was sehr viel später in langen Zeiten, die gar nicht sehr schön sind, geschieht. Denken Sie daran, wie kurz das wirklich klassische Zeitalter in Griechenland war und daß wir sozusagen noch heute davon zehren.“ (Arendt [1970] 1976: 43)

hätte berufen dürfen; ihre Weltanschauung jedenfalls, gereinigt von aller Heuchelei und unbeirrt von allen christlichen Zugeständnissen, die die bürgerliche Gesellschaft dann doch durch Jahrhunderte zu machen sich gezwungen sah, ist von ihm entworfen und nahezu endgültig formuliert worden, Jahrhunderte bevor die neue Klasse den Mut fand, sich ausdrücklich zu ihr zu bekennen […]; er beschreibt, wie der Mensch sein muß und wohin er, von der Tradition des Abendlandes christlichen oder antiken Ursprungs sich abwendend, gehen muß, um den Forderungen einer kommenden Gesellschaftsordnung, die er nicht nur ahnte, sondern bis ins Detail durchschaute, zu genügen und in ihr sich zu bewegen. In diesem Sinne ist sein Entwurf vom Menschen weder je übertroffen worden, noch kann man ihn als antiquiert bezeichnen. Der »Leviathan« ist der Staat, und seine Philosophie ist die Weltanschauung, denen die bürgerliche Gesellschaft seit ihrem Beginn zustrebte." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 317 f.; vgl. Pohrt [1986b] 2010: 260 f.)

Der Nachweis erfolgte dabei nicht in akademisch-systematischer Distanz zu Arendt als Gegenstand; dies leistet bereits eine auch in der Einleitung genannte belastbare Anzahl veröffentlichter Vorarbeiten, in denen – neben eher fachwissenschaftlichen Befassungen in *Arendt, Freud und die Krise der Moderne* (Rößler 2011), mit *Neuere*[n] *Ansätze*[n] *der Migrationsforschung* (Rößler 2010) und *Anfragen aus der Gegenwart* (Rößler 2008) – ausgehend von *Politikdidaktische*[n] *Annäherungen an Hannah Arendt* (Lange & Rößler 2009), zunehmend *didaktische* Fragen mit Arendt in den Blick genommen werden[548], bis hin zum zuletzt dezidierten Anschluss an die in der vorgelegten Arbeit unternommenen Überlegungen in Rößler 2017 sowie Rößler 2017a, wo erstmals die konkrete Praktikabilität einer *Didaktik der Moderne* in diesem Sinne zur Disposition gestellt wird. Statt also einer Einführung *in* das arendtsche *Werk* erfolgt, auch als Konsequenz ihres *Urteilsbegriffs* (siehe S. 503 ff. unten) in der *ästhetischen Dimension* Politischer Bildung (siehe Grammes in Anm. 505 oben), eine erkenntnisträchtig probehandelnde *praktische Anwendung* von Arendts *kritischer Theorie der*

548 Eine Kritik von Sanders »Erfolgsgeschichte« in Rößler 2015, migrationsdidaktische Überlegungen in Eis & Rößler 2015, partizipationsskeptische Zweifel am *Mythos Mündigkeit* in Eis et al. 2015a, ein – oder ist dies wieder nur dessen Ausdruck? – *unverstandenes* (siehe Anm. 17 oben und Benhabib, S. 455 unten) »Leiden an der Wirklichkeit« (vgl. Reinhardt 2016a: 249) in Rößler 2014a, dazu Positionspapiere zu *Beutelsbach* (Rößler 2016) und *Kritische*[r] *Politische*[r] *Bildung* (Rößler 2012; 2013).

Moderne[549] auf die zugrunde gelegten *didaktischen* Fragen und Phänomene als eine spezifische *Denkungsart* – auch in der Hoffnung, so nicht in »Abbilddidaktik« (Grammes 2011: 33) zu verfallen (siehe S. 404 oben).

Zum Beispiel: »Handeln«

Hannah Arendt schreibt „keine lustigen Bücher, und von erfreulichen Dingen handeln sie in der Regel nicht. Trotzdem liest man sie gern, man kann sie mehrmals lesen, und manche kann man sogar wie gute Krimis verschlingen. Neben uns, die wir uns hier so rührend, aber auch ein bisschen zäh um Hannah Arendt kümmern, ohne daß man so recht weiß, warum, wirkt Hannah Arendt selber nicht wie eine Intellektuelle. Mir kommt sie, wenn ich ihre Arbeit mit der unsrigen vergleiche, so unbeschwert, um nicht zu sagen fröhlich vor, und dabei zugleich so geistesgegenwärtig, wie etwa die komischen Helden aus Hitchcocks »Eine Dame verschwindet«. Sicher kennen Sie die beiden: Kein Problembewußtsein, kein politisches Engagement, kein theoretisches Interesse. Im Kopf bloß Cricket. Sie sitzen im tiefsten Balkan fest und hängen wegen der Londoner Spielergebnisse dauernd am Telefon. Was um sie herum geschieht, ignorieren sie. Im Augenblick der Konfrontation aber denken sie keine Sekunde daran, mit den Faschisten zu verhandeln. Stattdessen schießen sie zurück, und sie treffen.“ (Pohrt [1993] 2010: 408)

Die *didaktische* Beschäftigung mit Arendt fällt hingegen in der Tat meist akademisch recht konventionell aus: Werke werden auf gleiche Begriffe hin befragt und dann gegebenenfalls solange abstrahiert, bis ihre Bestimmung

549 Das Ästhetische ist dabei mehr als das *bloß* »Kulturelle« – damit ist nicht nur die (berechtigte) bourdieusche Kritik am Geschmack als *gesellschaftlicher Urteilskraft* (vgl. Bourdieu [1979] 2003; siehe S. 407 oben) gemeint, sondern bei Arendt eben dennoch auch das urteilende Moment der Beheimatung in der Welt: „Im Bereich des Kulturellen manifestiert sich Freiheit durch den Geschmack, weil das Geschmacksurteil mehr enthält und mehr kundtut als ein »objektives« Urteil über Qualität. Als urteilende Tätigkeit bringt der Geschmack Kultur und Politik, die sich ohnehin den Raum des Öffentlichen teilen, zusammen und gleicht die Spannung zwischen ihnen aus, die aus dem inneren Konflikt kommt, in den die Tätigkeiten des Herstellens und des Handelns immer wieder gegeneinander geraten. Ohne die Freiheit des Politischen bleibt Kultur leblos: Das Absterben des Politischen und das Verkümmern der Urteilskraft ist die Vorbedingung für die Vergesellschaftung und Entwertung der Kultur, von der wir ausgingen. Aber ohne die Schönheit der Kulturdinge, ohne die leuchtende Herrlichkeit, in welcher sich, politisch gesprochen, Dauer und potentielle Unvergänglichkeit der Welt manifestieren, bleibt alles Politische ohne Bestand.“ (Arendt [1958a] 2000^2 [1994]: 302)

Ähnlichkeit aufweist, das sieht dann in etwa so aus: „Inwieweit kann Hannah Arendts Verständnis des Politischen nun zunächst einen Mehrwert für Gieseckes didaktische Konzeption erbringen? Es soll noch einmal daran erinnert werden: Giesecke geht es in erster Linie um die individuelle Förderung der Fähigkeiten eines jeden Heranwachsenden. […] Für Giesecke gehören zu solchen existenziellen Grundfragen unter anderem die Fragen »Wer bin ich?« und »Wozu bin ich da?«. […] Auch Hannah Arendt hat sich in ihren Schriften mit den Phänomenen *Identität* und *Individualität* beschäftigt" (Temme 2014: 256 f.) … – der Ertrag ist entsprechend bescheiden: Arendt wird als konstruktivistisch befriedete Kronzeugin fürs *Empowerment* angerufen und die konstitutive Spontanität der Menschen als phylogenetische Jugendphase des »Neuen« bagatellisiert, die man sich allenfalls »bestenfalls« auch ins Erwachsensein erhält. Selbst wenn das dann bisweilen im Wortlaut auch der hier vorgelegten Arbeit ähnelt – „Für die Lehrenden bedeutet dies, dass sie Verantwortung übernehmen müssen; sowohl für die Lernenden als auch für die gemeinsame Welt. […] Ausgangspunkt ist die Wirklichkeit der Lernenden" (ebd.: 321 f.) –, muss man im Zweifel dann doch mit Benjamin entgegnen: „Es kommt ja nirgends auf die »großen«, nur auf die dialektischen Kontraste an, die oft Nuancen zum Verwechseln ähnlich sehen. Aus ihnen aber gebiert sich das Leben immer neu." (Benjamin [(1927-1940)] 1992[2] [1983]: 573 [N 1 a, 4]) Bei Temme zeigen sich also gleich zwei typische Lesarten Arendts und „[i]n beiden Fällen, dem popularisierenden wie dem rein philologischen, geht die Aktualität und »Radikalität« ihres Denkens verloren, ja in beiden Fällen kommt es zur effektiven Depolitisierung ihrer Theorie. Das Politische, und um nichts anderes geht es bei Arendt, gerät aus dem Blick, wo Arendts Werk zur Erbauung missbraucht oder auf den toten Buchstaben reduziert wird." (Marchart 2006: 34)

In einem Sammelband zum Begriff des politischen Handelns (Weißeno & Buchstein 2012a), der auch in der Schriftenreihe der Bundeszentrale aufgelegt wurde (Weißeno & Buchstein 2012), nehmen immerhin fünf der zwanzig Beiträge ausdrückliche Bezüge auf Arendt, wovon sich ein Beitrag ausschließlich mit dem Problem der Kreativität politischen Handelns bei ihr befasst (vgl. Bluhm 2012). So hält Hubertus Buchstein in diesem Band auch folgerichtig fest, Hannah Arendt sei „für viele im Bereich der Politischen Bildung zu einer zentralen Referenz geworden" (Buchstein 2012: 35). Viele Facetten der gegenwärtigen fachlichen und fachdidaktischen Arendt-Rezeption und ihres Handlungsbegriffes als dem des *Politischen* werden hier deutlich: Dezidiert inhaltliche Bezüge, typisch: etwa im Interesse an einer »vita-

len« Bürgergesellschaft (vgl. Seubert 2012), genauso wie die gängige Praxis einer pauschalen und anschließend folgenlosen Würdigung Arendts bzw. der Adelung des eigenen Anliegens durch die Herstellung einer manchmal auch etwas schiefen Verbindung zum eigenen Gegenstand in den Einleitungspassagen der Artikel (à la Feiertagsdidaktik). Diesen Eindruck gewinnt man etwa bei Buchstein, der mit einer recht formalen Arbeitsdefinition des »Handelns«, nach der „[e]ine politische Handlung […] eine intentional herbeigeführte Veränderung eines gegebenen Ist-Zustandes im Bereich der Herstellung und Durchsetzung kollektiv verbindlicher Entscheidungen" (Buchstein 2012: 18) sei, den Hinweis nicht vermissen lässt, dass „[d]ie Kontroversen in der Politischen Bildung […] weniger über den Handlungsbegriff als darüber [verlaufen], welche Bürgermodelle realistischer und welche von ihnen normativ erstrebenswerter sind." (Ebd.: 19) So disqualifiziert er faktisch die vorgeblich wertneutral vorgestellte „Konzeptionalisierung Politischen Handelns in der Politischen Bildung […] über Handlungsmodelle, die in der Regel der politischen Philosophie entnommen" und „gern auch mit Überlegungen neuerer Autoren kombiniert [werden] (z. B. Hannah Arendt oder Michael Walzer)": „Sie sind in jedem Fall immer von vornherein eindeutig bewertend" (ebd.). Nach einer insofern folgerichtigen, aber vor dem Hintergrund ihres Werkes mehr als merkwürdigen Einordnung von Arendt als Modellfall einer normativen Theorie »intrinsischen« politischen Handelns in der »1. Person« (vgl. ebd.: 23) werden für Buchstein nun »formale Theorien« auf Akteurs- (*Rational Choice)* und Systemebene (*Systemtheorie*) bedeutsamer, denn „nur eine realistische Sicht auf diese Grenzen wie auch auf verbliebene oder neue politische Handlungsmöglichkeiten bietet die Gewähr, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen von Bürgern nicht notorischen Enttäuschungsspiralen ausgesetzt werden." (Ebd.: 34) Erst so könne ein Punkt erreicht werden, „an dem normative Theorien Politischen Handelns – wie die von Hannah Arendt oder Jürgen Habermas – wieder ihren Weg zurück in die Debatten über ein angemessenes Verständnis Politischen Handelns finden." (Ebd.: 35; siehe den Pseudorealismus der *traditionellen* Strömung, S. 402 oben)

Peter Massing hingegen bezieht sich hier tatsächlich, wie auch Goll (vgl. Goll 2012: 201), *inhaltlich* auf Arendts *Sprachlichkeit* des *Politischen* (Massing 2012: 263) und ordnet diesen Ansatz – wenn auch unter Ausklammerung des konstitutiven Weltbezuges – zutreffend Positionen zu, „die Verhalten und Handeln in einem Gegensatz sehen, sofern sie Verhalten überwiegend als anpassendes Reagieren auf äußere Gegebenheiten und Einflüsse

untersuchen und in einem behavioristischen Sinne, Verhalten gesteuert, systematisch erfasst, vorausberechnet und manipuliert werden kann. In dieser Tradition begreift sich die Verhaltenstheorie als eine kausale Theorie, die über die Formulierung von Gesetzen allgemeiner Art einen Zusammenhang zwischen bestehenden Reizen und einem bestimmten Verhalten herstellen will. Diesen Anspruch weist eine Handlungstheorie ausdrücklich zurück. Nach ihr gibt es keine kausal bestimmten Reize, die gewissermaßen von außen auf eine Person einwirken. Normativ war Hannah Arendt eine der ersten, die bezogen auf behavioristische Verhaltenstheorien die Besorgnis äußerte, dass der nicht zum Handeln, sondern zum Verhalten erzogene Mensch in seiner Personalität gefährdet sei. Sie definiert daher die Kausalität des Handelns nicht als äußeres Reiz-Reaktionsschema, sondern verlegt sie nach innen. Handeln heißt, dass ein Mensch etwas aus sich heraus bewirkt. Ein Mensch handelt, das heißt: er wirkt, verursacht." (Ebd.: 259) Schließlich geht es ihm, Massing, aber doch eher um „[i]m engeren Sinne politikwissenschaftliche Handlungstheorien" (ebd.: 263 f.) und – gegen alles, wofür Arendts Denken steht – mit einem Unterton des *Bedauerns* muss er schließlich feststellen: „Eine einheitliche Handlungstheorie besteht bis heute nicht und es sieht auch nicht so aus, als würde sie jemals bestehen. Die verschiedenen Wissenschaften arbeiten nebeneinander und gehen dabei von grundlegend verschiedenen Positionen und Fragestellungen aus." (Ebd.: 258)

Ähnlich ist der Argumentationsgang bei Thomas Goll, der zunächst in kritischer Auseinandersetzung mit dem Entwurf für Bildungsstandards der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]) – deren Mangel an Verankerung aktiver politischer Verantwortungsübernahme und Partizipation er im Vergleich mit dem Österreichischen Kompetenz-Strukturmodell herausstellt (Goll 2012: 199) – fordert: „Wie bei der politischen Urteilsfähigkeit auch müsste gezeigt werden können, was an politischer Handlungskompetenz nicht etwa nur eine allgemeine Kompetenz, sondern eine domänenspezifische ist. Dies gilt ganz besonders für die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Verhandelns, Argumentierens und Überzeugens, die zwar politisch relevant, aber auf den ersten Blick eben kommunikative und damit keine primär domänenspezifische Kompetenzen sind." (Ebd.: 193, 195) Und kommt zu dem Schluss, „dass Verhandeln, Argumentieren und Überzeugen als kommunikative Fähigkeiten unmittelbaren Politikbezug haben. Die Welt der Politik ist eine der Sprache – und diese wird eingesetzt, um eigene Positionen zu vertreten und gegenüber anderen durchzusetzen. […] Verhandeln, Argumentieren und Überzeugen

hängen dabei aufs Engste zusammen." (Ebd.: 203) Mit dem wichtigen Hinweis, dass die Geschichte auch zeige, dass „diese Kompetenzen selbst die Demokratie als Herrschaftsform nicht voraussetzen", denn „[v]erhandelt haben auch Diktatoren" (ebd.: 204), wirft Goll die interessante Frage auf: „Wenn der reale Bürger jedoch gar nicht in ausreichendem Maß über die Kompetenz verfügt, das Wort einzusetzen, fällt dann der politischen Bildung nicht die Aufgabe zu, diese kommunikative Kompetenzen zu fördern?" (Ebd.: 204 f.) – Und schlägt, unter Bezugnahme auf narrative (Juchler) und hermeneutische (Deichmann) sowie dialogische (Sutor) Zugänge vor, „den Politikunterricht als Lernort der Reflexion über Politik zu betrachten, an dem anders als in der politischen Praxis vor allem der Blick aus der Distanz geschult werden kann." (Ebd.: 206 f., Zitat: 206) Doch plötzlich kippt gleichsam mit dem Verweis auf den „Fehler einer Überlastung" („Politische Bildung ist weder Sprachphilosophie noch Linguistik." Ebd.: 206 f.) – der eine kompositorische Funktion erfüllt, denn sonst wäre er, weil immer wahr, nur trivial – das Ganze von der nachvollziehbaren Kritik der *Inhalte* der Bildungsstandards um in die Affirmation ihrer *Logik*: „Die Sprachkompetenz ist ein nachgewiesener Prädiktor für politisches Wissen." (Ebd.: 207; vgl. Goll et al. 2010) Zumindest für den Arendt geneigten Leser, der bislang Manchem durchaus staunend nur zustimmen konnte, überraschend kommt Goll plötzlich zu dem – freundlich formuliert: – ganz und gar unarendtschen Schluss: „Die Fachdidaktik hat daher zu prüfen, ob diese Instrumente überhaupt tauglich sind, die Kompetenzen zu testen, die sie zu testen beanspruchen. Das aber setzt sowohl eine eindeutige Definition der Kompetenzen und eine klare Beschreibung ihrer Situierung voraus als auch den kompetenten Umgang mit empirischen Messinstrumenten und psychometrischen Modellen, wie z. B. der *Item-Response-Theorie.*" (Goll 2012: 208)

Anders verhält es sich, wenig überraschend, liegt sein Fokus doch auf Arendt selbst, bei Harald Bluhm: Unaufgeregt gelingt es ihm durch die Kontextualisierung in den Werkzusammenhang und den impliziten Hinweis, dass ein unmittelbarer Bezug daher nur schwerlich möglich ist, »Handeln« bei Arendt nicht bloß als Wort zu *über*-, sondern als Begriff auch *ernst* zu nehmen: „Arendts Versuch, Politik als besondere Handlungsform zu denken, impliziert bekanntlich eine dezidierte Modernekritik. […] Erstens begreift sie den Totalitarismus als Konsequenz der Moderne. […] Zweitens steht Arendt der modernen Ausweitung des Feldes von Politik auf alle möglichen gesellschaftlichen Bereiche äußerst skeptisch gegenüber. […] Drittens kritisiert Arendt in diesem Zusammenhang die Überpolitisierung von öffentlichen

Bereichen, etwa von klassischen Bildungsinstitutionen, wie Schulen und Universitäten.“ (Bluhm 2012: 96) Und kommt daher zu einem differenzierten Urteil über den Gebrauchswert Arendts „für das Verständnis von kreativem politischem Tun; neben der Spontaneität des Handelns betont sie nämlich die Veränderung von Selbst- und Weltvorstellungen der Akteure und den Einfluss von politischen Ideen auf ihr Tun. Der oft vorgebrachte Einwand, sie vertrete eine ideenzentrierte Auffassung, hat hier seine Wurzel. Wenn die Veränderungen von Begriffen und Selbstverständnissen wichtig sind, so heißt dies aber noch lange nicht, dass man das Tun selbst und seine Bedingungen unterschätzt, vielmehr sind damit nur Ausgangspunkte für Neuerungen markiert. […] Arendt ist konsequent und schließt eine begriffliche Fassung des politisch kreativen Tuns *in actu* aus.“ (Ebd.: 102) – „Was sie ins Zentrum rückt, sind die Offenheit von Geschichte, ihre Kontingenz und die Möglichkeit, durch politisches Handeln Neues zu beginnen, wohl wissend, dass sich erst *post festum* herausstellt, was wirklich neu und erfolgreich war.“ (Ebd.: 99) Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch der Hinweis zur *erweiterten* Bedeutung des Agonalen bei Arendt als Modus, »Unsterblichkeit« zu erlangen: „Wenn Arendt, gestützt auf ihren dramaturgisch-expressiven Handlungsbegriff, den agonalen Charakter des politischen Handelns betont, so ist dabei die ergänzende mnemotische Dimension wichtig. Ihre Auffassung, nach der die Bürger/-innen sich im öffentlichen Wettbewerb auszeichnen und unsterblich werden wollen, hat nämlich im Erinnerungsraum seinen Halt, nicht im *agon,* dem Rede- und Handlungswettstreit selbst.“ (Ebd.: 98; vgl. Nullmeier 2000: 170-175)

Wie mit Marchart gesagt (siehe S. 451 oben), gibt es »Lesefehler« (vgl. Grammes 2011: 32, 34, 40 f.; 2011a: 53, 57, 60, 62; siehe S. 154, 217, 304, 444 oben) nicht nur in der Rezeption *didaktischer* Theorien, sondern auch in der *politischer* – und zwar zunächst auch unabhängig davon, ob diese in *didaktischer* Absicht erfolgt, aber aus genannten Gründen (siehe S. 447 oben) ist in diesen Fällen eine Gefährdung, hineinzugeraten, selbstverständlich noch stärker ausgeprägt. Ein genuines Beispiel für solch eine Lesart aus der *Politischen Theorie* stellt etwa Seyla Benhabib dar, deren Arendt-Lektüre sich dennoch zugleich die schöne Charakterisierung von dieser als *melancholischer Denkerin der Moderne* (Benhabib [2006] 2011^2) verdankt, die allesamt die Faszination, die von ihrem Denken ausgeht, spiegelnde Beschreibungen von Arendt als [d]*es »Aristoteles verzweifelte Tochter«* (vgl. Deppe 2008: 32 ff., hier: 68) oder eine »alteuropäische Antikonformistin« (Kallscheuer [2006] 2011^2: 363) ergänzt. Unter den Bedingungen des »soft

skills talk«, der „ganz ohne tiefschürfende Analysen auskommt, ohne jede intellektuelle Lust auf Ambivalenz, Widerspruch oder Paradoxie, […] mit anderen Worten, radikal optimistisch [ist], und das ist natürlich schwer zu ertragen“ (Reichenbach 2007a: 64), verhilft Benhabibs Beschreibung auch der als »Leiden an der Wirklichkeit« (vgl. Reinhardt 2016a: 249) wesentlich unverstandenen Haltung einer *Didaktik der Moderne* dazu, auf einen Begriff gebracht zu werden, denn „[i]n der soft skills-Welt wird es knapp für Pessimisten, Tragiker und Tiefschürfer, deren gesellschaftlicher Blick nun etwas bieder wirkt. Die Glücksforschung, auf der andren Seite – die sogenannte »happiology« und »positive Psychologie« –, gibt uns Auskunft über den letzten Stand der neo-aristotelischen soft skills-Moral, die im Kern besagt: tu Gutes, jammere nicht und denk an dich!“ (Reichenbach 2007a: 79; siehe das Motto aus *Wir Flüchtlinge* zu Kapitel 1, S. 54 oben)[550] Hingegen beziehungsweise vielleicht auch *deswegen* wurde »melancholisch« „von einigen Kritikern mißverstanden. Viele glaubten, ich habe damit einen emotionalen Gemütszustand oder eine psychische Verfassung beschreiben wollen. Was ich jedoch mit diesem Ausdruck vermitteln wollte, war eine Haltung meditativer Betrachtung über die *Notwendigkeit* wie auch die *Unmöglichkeit*, in menschlichen Angelegenheiten bestimmte Ergebnisse zu erzielen.“ (Benhabib [2006] 2011[2]: XIV) Ihr bezeichnender »Lesefehler« besteht nun ebenfalls darin, sich der Konsequenz dieser Einsicht eben nicht zu stellen, sondern sie nur als relativierende »Mahnung«, gleichsam als Memento Mori, zulassen zu können: „Gerade wenn wir in bezug auf die Ideale der Aufklärung allzu selbstgefällig werden, könnte ein Quentchen des Arendtschen Pessimismus nötig sein, damit wir als Denker redlich bleiben.“ (Ebd.: VI)[551] Denn sie hält dabei an Habermas fest, an dem sie, im Unterschied zum hier verfolgten Argumentationsgang (siehe Anm. 463 oben), *würdigt*, dass er „gegen Arendt und gegen Adorno und Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung* das Vorhandensein eines emanzipatorischen Impulses der Vernunft in der Moderne zeigen [konnte]. Im Unterschied zur instrumentellen Vernunft betont

550 Für Arendt gibt es dazu auch noch eine „ziemlich junge Wissenschaft – meiner Ansicht nach eine Pseudowissenschaft – nämlich die Futurologie, deren Vertreter glauben, man könne die Zukunft so erforschen wie die Vergangenheit. Es ist schon sehr schwer die Vergangenheit zu erforschen, die Zukunft zu erforschen ist schlechterdings unmöglich – und zwar prinzipiell, das kann man beweisen.“ (Arendt et al. [1975] 1976: 110)

551 Dana Villa (siehe S. 24, 48 und Anm. 56 oben) hingegen öffnet „den Blick für die von Benhabib vernachlässigte Dimension, den produktiven Momenten des Agonalen – und damit für eine andere Perspektive auf das Werk Hannah Arendts.“ (Jaeggi 1997: 157)

Habermas die »kommunikative Vernunft«.“ (Ebd.: VI) Es geht dabei unter anderem darum, „die Dualismen und Unterscheidungen im politischen Denken von Hannah Arendt zu untersuchen. […] [Ich werde] sie in Zweifel ziehen, in Frage stellen und anfechten, um uns naheliegende politische Phänomene möglicherweise erhellen zu können.“ (Benhabib [2006] 2011[2]: 192) Dies gelingt ihr jedoch nur bedingt, nicht nur, weil es sich „[m]it nur wenigen Ausnahmen […] dabei um Trypticha [handelt]: Herstellen, Arbeiten und Handeln; das Private, das Gesellschaftliche und das Politische; das Urteilen, das Denken und das Wollen; alles Variationen der zeitlichen Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ (Young-Bruehl 2004: 389) Auch wenn Benhabib „den Mangel an normativen Grundlagen für die Politik in Arendts Denken analysieren“ will (Benhabib [2006] 2011[2]: 273) und „Hannah Arendts emphatischen Begriff politischer Öffentlichkeit ausgerechnet aus den Perspektiven einer habermasschen Diskursethik zu rekonstruieren versucht, so entbehrt dies nicht einer gewissen theoriepolitischen Ironie“ (Kallscheuer [2006] 2011[2]: 368), denn „von Jürgen Habermas‘ Diskurs der Moderne trennen Hannah Arendt nicht nur historische politische Urteile (wie das zur Französischen Revolution). Gegenüber seiner prospektivischen Verbindung von kognitiver Moralauffassung, vernunftrepublikanischer Politik und kommunikativer Wahrheitslehre, die ihn die Verständigung über moralisch-praktische Fragen als »rationale Willensbildung« begreifen läßt, hegte Arendt grundsätzlich Bedenken.“ (Ebd.: 371) So ist am Ende „eine »Versöhnung mit der Moderne« (Benhabib über Hegel), wie sie sich unter dem Gesichtspunkt der Zunahme individueller Freiheit und den Potentialen der bürgerlichen Gesellschaft als Arbeitsgesellschaft denken ließe, […] mit Hannah Arendt nicht zu machen.“ (Jaeggi 1997: 150)

Perspektiven?

Dies war der Abschied.
Manche Freunde kamen mit
und wer nicht mitkam war ein Freund nicht mehr.
Dies war der Abend.
Zögernd senkte er den Schritt
und zog zum Fenster unsre Seelen raus.
Dies war der Zug.
Vermass das Land im Fluge
und stockte durch die Enge mancher Stadt.
Dies ist die Ankunft.
Brot heißt Brot nicht mehr
und Wein in fremder Sprache ändert das Gespräch.

Arendt *Ohne Titel* (1947)[552]

Neben der als Auftrag an die weitere Konturierung einer *Didaktik der Moderne* identifizierten vertiefenden Auseinandersetzung mit den bildungshistorischen und -theoretischen Beiträgen von Tilmann Grammes (siehe S. 375 oben), liefert die gegenwärtige Politische Bildung durchaus einige vielversprechende Anregungen, etwa auch durch die im Anschluss an Grammes (vgl. Petrik 2016) nach dem genetischen Prinzip (vgl. Petrik 2008) erfolgende bildungsgangsdidaktische Forschung Andreas Petriks (vgl. Petrik [2007] 2013[2]). Ohne irgendeinen Anspruch auf Vollständigkeit und auch nur als grobe Skizzen und in der Kontingenz beiläufiger »Fundstücke« soll nun abschließend ein Ausblick auf zukünftig mögliche Bezüge einer (sich) mit Arendts *kritischer Theorie der Moderne* verstehenden *Didaktik der Moderne* gegeben werden, wie sie etwa an anderer Stelle auch mit der Unterscheidung zwischen »unpolitischer« und »politischer politischer Bildung« bei Oeftering (vgl. Oeftering 2013: 25) bereits vorgenommen wurde (vgl. Rößler 2014: 66).

552 Arendt [1947] 2015: 43.

> Stürzet ein ihr Horizonte,
> Lasst das fremde Licht herein;
> Ach, die Erde, die Besonnte
> Will des Alls gewärtig sein,
> Das aus instrumentnen Weiten
> Sich in Apparaten fängt
> Und die irdischen Gezeiten
> Donnernd auseinandersprengt.
>
> Arendt *Ohne Titel* (1958)[553]

Ausgehend vom Umstand, dass „[m]enschlich und politisch gesprochen, […] Wirklichkeit und Erscheinung dasselbe [sind], und ein Leben, das sich, außerhalb des Raumes, in dem allein es in Erscheinung treten kann, vollzieht, […] nicht des Lebensgefühls, wohl aber des Wirklichkeitsgefühls [ermangelt], das dem Menschen nur dort entsteht, wo die Wirklichkeit der Welt durch die Gegenwart einer Mitwelt garantiert ist, in der eine und dieselbe Welt in den verschiedensten Perspektiven erscheint“ (Arendt [1958] 2003[2]: 250 f.), ist, weil „nur »was allen als glaub- und meinungswürdig erscheint, nennen wir Sein« […] und was immer sein mag, ohne sich in solchem Erscheinen für alle zur Geltung zu bringen, kommt und geht wie ein Traum, bleibt realitätslos, wenn es uns auch inniger und ausschließlicher zu eigen sein mag als irgendein öffentlich Sichtbares“ (ebd.: 251; vgl. Aristoteles 2015: 1172b 36 ff.)[554], der Alltag auch der *Ort* des *Politischen*. Aus der Welt als »Erscheinungsraum« (vgl. Arendt [1968] 2001: 8) folgt ferner, dass, „[w]enn das Politische den Erscheinungsraum der Menschen als Freie und Gleiche garantieren soll und die »Wahrheit der Demokratie« darin liegt, zur Öffnung der nicht verfügbaren Sinnbestimmung der menschlichen Existenz vorzudringen, dann darf Politik der Bildung keine Zwecke setzen, sondern muss ermöglichen, dass sich Menschen als solche erst zeigen und unterscheiden können.“ (Frost 2012: 19 f.) Gleichzeitig jedoch ist „[d]ie politische Aktivität […] nur dort und nur dann organischer Bestandteil des Alltagslebens, wo und wenn sie zur einfachen Reproduktion des Einzelnen im Rahmen seines Platzes in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung gehört. Das

553 Arendt [1958] 2015: 82.

554 „Denn daran halten wir fest: einer Überzeugung, die alle Menschen teilen, entspricht wirkliches Sein.“ (Vgl. Aristoteles 2015: 1172b 36 ff., Zitat hier: S. 279)

war in der Geschichte der Menschheit nur selten der Fall.“ (Heller [1970/ 1978] 2015[2]: 150) Und ist es eben am ehesten in der antiken *pólis* gewesen und am wenigsten in der arbeitsteilig strukturierten Moderne der Fall, in der auch noch *Politik als Beruf* (Weber [1919] 2008) ausgeübt wird. „Agnes Heller hat mit Bezug auf diese neuere Arendt-Rezeption die Wendung von Arendt als »Modell oder Mode« geprägt“ (Benhabib [2006] 2011[2]: 9; vgl. Heller 1996: 19), danach, wie etwa auch (siehe S. 450 ff. oben) gezeigt, werden „[a]uch das alltägliche Handeln und Sprechen […] in der »Narration« zum identifizierbaren und identitätskonstitutiven Handeln. […] Nur so wird Hannah Arendt modern. Allerdings bedeutet das auch eine massive Umdeutung: Das Handeln konstituiert den Alltag, statt ihn zu durchbrechen, das Individuum individuiert sich im Netz seiner sozialen Beziehungen und nicht mehr in Handlungen, die bei Arendt als »Neubeginn« immer auch den Charakter der Freiheit von sozialer Prägung haben.“ (Jaeggi 1997: 155) Und gegen eine solche Aneignung muss eine *Didaktik der Moderne* an der sechsten Feuerbachthese – im Übrigen auch für Gramscis Praxisphilosophie ein Schlüsselwerk (vgl. Merkens [2004] 2012[2]: 7)[555] – festhalten, wonach „das menschliche Wesen […] kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum [ist]. In seiner Wirklichkeit ist es das esemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Marx [1845] 1956 ff. [1978]: 6 [6. These])[556] Nur dann lässt sich mit Deichmann *deskriptiv* festhalten, dass sich „[p]*olitisches* Bewusstsein […] in der Interaktion und Kommunikation mit konkreten Personen, aber auch mit dem »verallgemeinerten Anderen«“ (Deichmann 2011: 22) bildet oder, in den Worten der Autorengruppe Fachdidaktik, es erscheinen dann „[i]m Lernprozess […] solche kollektiven Deutungsmuster als subjektive Vorstellungen der Lernenden“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 80), aber eben nur in dem Sinne, wie Reheis schließlich Politische Bildung legitimiert: „Wo meist nicht echte Erfahrungen und nicht echte Gefühle, sondern arrangierte, oft medial vermittelte fiktive Begegnungen mit der Welt den Ausgangspunkt bilden, beginnt das Feld der Didaktik. Zu den beiden Polen Subjekt und Welt kommt als dritter Pol jene Person hinzu, die den Lehr-Lern-Prozess anleitet.“ (Reheis 2014: 99) Was hier nun mit »echt«

555 Lange ad Gramsci: „Diesem Modell liegt ein dezentralisierter Staatsbegriff zu Grunde, der die Beziehungshaltigkeit zwischen politischer und Zivilgesellschaft umfasst.“ (Lange 2010a: 13)

556 In der redigierten Fassung: „In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Marx [1888] 1956 ff. [1978]: 534)

gemeint sein kann, findet sich bei Negt weniger missverständlich als die sinnliche Dimension des Politischen[557] und der politische Doppelcharakter, den »Alltag« annehmen kann, beschrieben: „Demokratie beginnt dort, wo die Menschen leben, arbeiten, primäre Erfahrungen im öffentlichen Austausch machen. Diese primäre gesellschaftliche Erfahrungswirklichkeit zu fördern, zu entwickeln, schafft die Basis dafür, dass wir die technischen Medien für Zwecke der Lebensgestaltung nutzen können. Wo die Medienwelt die suggestive Kraft einer *zweiten Wirklichkeit* annimmt, welche die primäre Erfahrungswirklichkeit überlagert oder gar erdrückt, entsteht eine Ersatzwelt der Illusionen oder des Selbstbetruges." (Negt [2010] 2011[2]: 173) Trotz der Abgrenzung[558] von einem – ob tatsächlichen oder nur unterstellten[559] ist hier nicht von Interesse, da es als *Möglichkeit* ja immer gegeben ist[560] und nicht zuletzt von dieser Möglichkeit in den 1970er Jahren auch

557 Die auch mit dem Beginn der »Bildungsreformen« an den Universitäten verloren zu gehen droht: „Es ist auch ein Problem, wenn in akademischen Zusammenhängen Professoren nicht mehr als lebendige Personen in Vorlesungen auftreten, sondern Internetvorlesungen halten, in denen die menschliche Gegenwart der Verfasser nicht mehr spürbar ist. Wenn die Studierenden nicht mehr erfahren, wie ein Hochschullehrer die Bücher, die er mitführt, zitiert, wie er mit diesem Wissensmaterial vor lebendigen Menschen umgeht, dann sind lebendige Lernprozesse kaum mehr möglich. Die Abschaffung einer Großvorlesung in der Universität, die der Autor persönlich präsentiert, und nicht über Internet, hat fatale Folgen für Bildungsprozesse. Die Studierenden lernen nicht mehr, was öffentliches Denken ist, sie erfahren nicht die Faszination des Unmittelbaren." (Negt [2010] 2011[2]: 483)

558 „Die Frage, wie sich Politik im Alltag auswirkt und welche Erfahrungen mit Politik den Entstehungsprozess von neuen sozialen Bewegungen befördern oder behindern, kann nicht hinreichend aus der Logik sich reproduzierender Systemstrukturen beschrieben werden. Sie erfordert den unvoreingenommenen Blick alltagsorientierter Ansätze, der sich dem Neuen aus der Innenperspektive zu nähern sucht und somit einen Zugang zu den subjektiven Erfahrungen liefert, die zur Organisation in Basisinitiativen animiert haben." (Lange 2010a: 15)

559 In der Einleitung zu Hellers *Das Alltagsleben* betont dagegen Hans Joas gerade, Hellers Begriff des »Alltagslebens« sei „die wohl wichtigste Errungenschaft. […] Die Kategorie des Alltagslebens hebt die relative Autonomie der individuellen Reproduktion gegenüber der gattungsmäßigen hervor. […] Die Theorie des »Alltagslebens« bei Lukács und vor allem bei Agnes Heller öffnet den systematischen Ort der identitätsstiftenden Leistungen menschlicher Persönlichkeit, der biografischen Dimension der Einmaligkeit individueller Erfahrung und der Interaktionsstruktur in Gemeinschaften und Gruppen im theoretischen Rahmen des historischen Materialismus." (Joas [1978] 2015[2] [1970/1978]: 13)

560 Im gleichen Sinne ließe sich selbstverständlich auch unbeschadet ihres polemischen Charakters der Hinweis Massings, dass das Konzept »politische Kultur« „für nahezu alles verwendbar [scheint], was zwar nicht in erster Linie mit politischen Institutionen, aber

tüchtig Gebrauch gemacht wurde[561] – strukturdeterministischen Verständnis der »systematischen« Alltagsgeschichte in einer nach eigenem Verständnis »modernen« (vgl. Lange 2003: 85) im Ansatz von Dirk Langes *Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens* (Lange 2002; vgl. Lange 2003) wäre dennoch sein später hieraus hervorgegangenes Konzept des »Bürgerbewusstseins« (Lange 2008) prinzipiell in der Lage, aufgrund seiner erprobten und kanonisierten Methodik zur Vorstellungserhebung (Lange 2011) im Rahmen der Lehrerbildung einen probaten Orientierungsrahmen für eine Empirie darzustellen, die sich an einer *Didaktik der Moderne* orientieren will (vgl. Lange & Rößler 2009) – auch wenn vermutlich zu den bei Negt »Topoi« genannten Alltagskonzepten (vgl. Negt [2010] 2011^2: 402-417) oder auch das »Ethos« einer an Bourdieu angelehnten Habitus- und Milieuanalyse (Bremer & Teiwes-Kügler 2007) eine größere inhaltliche Affinität besteht.[562] Ein Bezug auf Lange würde sich aber auch deshalb empfehlen, weil das »Bürgerbewusstsein« in den realen wissenschafts- und schulpolitischen Kämpfen der Disziplin eine taktisch zweckdienliche Referenz darstellen kann – ohne darum nur eine instrumentelle zu sein –, etwa gegen unbegründete Übergriffe und des Anspruchs überhaupt von »Ökonomischer Bildung«, denn ihre Qualitäten liegen vor allem in der auch von gesellschaftlichen und politischen Akteuren als akademischen Laien verständlichen Strukturierung einer avancierten »(Fach-) Didaktik als Kulturwissenschaft des domänenbezogenen Lernens« (Lange 2004: 58-67; siehe S. 389 oben) in fünf Sinnbildern (vgl. Lange 2008a), deren Leitfragen auf die Bezugswissen-

---

doch irgendwie mit Politik zu tun hat" (Massing 2011: 116) als selbstkritischer Vorbehalt aneignen.

561 „Das zwar diffuse, aber breite Interesse eines Großteils der westdeutschen intellektuellen Linken am Thema »Alltag« hat sicher etwas zu tun mit dem Katzenjammer, den der Zusammenbruch überspannter, kurzfristiger Revolutionshoffnungen hinterließ und der die in der Bereitschaft zu straffer Organisation untergegangenen unmittelbaren Bedürfnisse wieder wachrief. […] Es handelt sich bei ihnen aber leider um unsystematische und begrifflich konfuse Schriften, eine Art linker essayistischer Kulturkritik mit manch treffendem Einfall. – Im Rahmen der westlichen akademischen Sozialwissenschaft ist es die phänomenologische Soziologie und Ethnomethodologie, die die Probleme von Alltagsleben und Alltagswissen am entschiedensten zur Geltung bringt." (Joas [1978] 2015^2 [1970/1978]: 7)

562 „Politische Phänomene sind nie ohne ein vorgängiges Verständnis verstehbar, sie sind immer in Bedeutungshorizonte eingebunden. Daher muss [!] jede Didaktik, die nach den Zielen und Inhalten von Bildungsprozessen fragt, einen Beitrag zur Klärung von Vorverständnissen leisten." (Breier 2010: 14)

schaften der Politischen Bildung verweisen[563] und darin die disziplinäre Einheit dieser als *einer* Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne unterstreichen. (Vgl. Hedtke 2011a) Insofern findet sich hier »Alltagsorientierung« als *Strategie der Politischen Bildung* (vgl. Lange [2007] 2010^2) auch noch einmal in einem erweiterten Sinne. Es muss klar sein, dass in der Befassung mit solchen Fragen eine *Didaktik der Moderne* sich gleichzeitig einerseits außerhalb ihrer immanenten Logik als einer der Kritik bewegt, andererseits aber auch aus dieser heraus beansprucht, im Rahmen einer »Weltklugheit« handlungsfähig bleiben zu können, als eigentliches *politisches* Talent und kehrt so wieder an ihren Ausgangspunkt zurück. Sie verstrickt sich damit selbstverständlich auch in jene Systemstabilisierung des Willens zum *Praktischwerden* (siehe S. 257 ff. oben), auch des emanzipatorischen, die sie bei der *sozialdemokratischen* Strategie der *klassischen* Strömung der Politischen Bildung noch zum Makel erklärt hat (siehe S. 415 oben). Klüger formuliert das Bünger: „*Bestimmte Negation der Bedingungen und Affirmation der bleibenden Bedingtheit* – in diese Kurzformel lässt sich meines Erachtens ein Ethos der Kritik bringen, das in der kritischen Distanzierung die bleibende Abhängigkeit von Anderen zu berücksichtigen sucht." (Bünger 2013: 190) Insofern hat sich auch die »Kritik« einer *Didaktik der Moderne* erst noch *praktisch* abzuarbeiten an dem, was (Alltags-) Politik eben immer auch bedeutet, diese „setzt die Bewusstmachung der (kontingenten) normativen Verfasstheit des eigenen milieuspezifischen Handelns voraus." (Petrik 2011: 75) Wenngleich das mit der »Kontingenz« nur im streng philosophischen Sinne als eines »Zufalls« im zwischen dem nicht notwendig Bestehenden und dem nicht notwendig Nichtbestehenden aufgespannten Rahmen gemeint sein kann und als eine Form relativer Autonomie in der ideologischen Reproduktion einer Gesellschaft beschrieben werden müsste, denn „[d]er Anspruch auf Emanzipation entsprang nicht einer nur fordernden Entgegensetzung, sondern der Schlüssigkeit der wirklichen Verhältnisse und der Überprüfbarkeit einer neuen »materialistisch« begründeten Methodologie, zunächst in den Naturwissenschaften, dann auch in den Gesellschaftswissenschaften." (Holtmann 1976a: B 61; siehe Anm. 257

563 *Wertbegründung*: Philosophie; *Gesellschaftswandel*: Geschichte, *Bedürfnisbefriedigung*: Ökonomie, *Vergesellschaftung*: Soziologie und *Herrschaftslegitimation*: Politikwissenschaft. (Vgl. Lange 2008a)

oben)[564] Andererseits *ist* das Alltagsleben selbst tatsächlich – und erscheint nicht etwa nur – zufällig und ambivalent, *ist* heterogen: „Eben deshalb kann es nur einen Mittelpunkt haben, den *Einzelnen*, in dem sich die von Grund auf heterogenen Sphären, Betätigungsformen usw. zu einer Einheit zusammenfügen. Daraus folgt, daß das Alltagsleben nicht einen Wert in sich darstellt; bildet sich die Kontinuität des Einzelnen aus zufällig gebündelten Betätigungsformen, so hat der Alltag keinen *selbständigen* »Sinn«. Zu seinem Sinn gelangt der Alltag nur in einem *anderen Medium*, in der Geschichte, im historischen Prozeß als Substanz der Gesellschaft." (Heller [1970/1978] 2015[2]: 86) Hiermit wird der Fokus vom schwankenden Selbst-Verhältnis einer *Didaktik der Moderne* auch wieder auf jene Bereiche gelenkt, wo sie sich begründet urteilsfreudiger wähnt, nämlich gegenüber *den »Anderen«* (den anderen didaktischen Konzeptionen, den anderen wissenschaftlichen Zugängen, den Anderen als Lernende) – und es bestätigt sich auch, was Althusser über die Ideologie aussagt, denn erstens gibt es „Praxis nur durch und unter einer Ideologie" (Althusser [1969/1970] 2010: 84), was das heißt, haben die letzten Zeilen gezeigt, beim Versuch, sich über die hinter der eigenen theoretischen Praxis liegende Ideologie »bewusst« zu werden, und zweitens gibt es „Ideologie nur durch das Subjekt und für Subjekte" (ebd.: 84), wobei damit eben nur das ideologische Verhältnis anderer Subjekte, sofern es selbst ein anderes ist, überhaupt als solches ansichtig werden kann. Abstrakt ist daher Lange unbedingt zuzustimmen, dass „[e]ine um Foucaults Machttheorie erweiterte Politikwissenschaft […] als zusätzlichen Faktor der Macht auch diejenigen alltäglichen Prozesse in den Mittelpunkt stellen [müsste], in denen politische Macht hervorgebracht und reproduziert wird" (Lange 2003: 61), konkret aus Akteursperspektive bleibt dies jedoch ein notwendig »blinder Fleck«. So trifft es in *didaktischer* Hinsicht Holtmann auch auf den Punkt: „Das Alltagsbewußtsein der Lernenden ist Neuem gegenüber festgefügt. Vorhandene kognitive Strukturen lassen sich nicht durch ein geschlossenes Gegensystem aufbrechen und verändern, allenfalls im unkritischen Bekehrungsakt ersetzen." (Holtmann 1976: 20) Mit »Subjekt« ist bei Althusser aber auch zugleich ein im doppelten Sinne

564 „Um die Gesellschaft reproduzieren zu können, ist es notwendig, daß die einzelnen Menschen sich selbst als einzelne Menschen reproduzieren. Das Alltagsleben ist die Gesamtheit der Tätigkeiten der Individuen zu ihrer Reproduktion, welche jeweils die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Reproduktion schaffen. […] Die Reproduktion des Einzelnen ist die Reproduktion des *konkret* Einzelnen" (Heller [1970/1978] 2015[2]: 24).

»moderner« fachdidaktischer Schlüsselbegriff noch angesprochen, dies ist bei Heller als »Objektivierung« beschrieben: „Im Alltagsleben *objektiviert sich* der einzelne Mensch in zahlreichen Formen. Er formt seine Welt, seine unmittelbare Umgebung und formt somit sich selbst. […] *Ich selbst bin Repräsentant einer »Welt«, in die andere hineingeboren werden.*“ (Heller [1970/1978] 2015[2]: 29)[565] In dieser »Objektivierung« wird dann der einzelne Mensch eben auch im Sinne einer *Didaktik der Moderne* wieder beschreib- und also kritisierbar.[566]

Hellmuth & Klepp (2010) spendieren ihrer Darstellung der Disziplin aus österreichischer Perspektive gar gleich ein eigenes „subjekttheoretisches Modell politischer Bildung“ (vgl. ebd.: 116-123). Auch in der außerschulischen Politischen Bildung gilt: „Seitdem die neuere Diskussion über den Bildungsauftrag von Kinder- und Jugendhilfe in Gang gekommen ist, ist in geradezu inflationärer Weise von Bildung und auch von subjektorientierter Bildung die Rede.“ (Scherr 2011: 135) Anhand von Beispielen *fehlgeleiteter* Subjekt- und Handlungsorientierung[567] macht Nonnenmacher schnell deut-

565 „Jedoch kommt die Reproduktion der Gesellschaft nicht spontan durch die Selbstreproduktion des Einzelnen zustande. Der Mensch vermag sich nur zu reproduzieren, indem *er seine gesellschaftliche Funktion erfüllt: die Selbstreproduktion wird zu einem Moment der gesellschaftlichen Reproduktion.* Das Alltagsleben der Menschen vermittelt daher *auf der Ebene des Einzelnen* ein Bild von der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft“ (Heller [1970/1978] 2015[2]: 25).

566 „Der Umgang mit Kindern, insbesondere die Reaktion auf besondere erzieherische Situationen, verfestigt die eingebrachten Standards (Verhaltensregeln, Erwartungen, Werte etc.) der *Erwachsenen*. Dabei gilt: Je spontaner Reaktion und Intervention, umso normativer, weil »Spontaneität« in diesen Situationen eine bloße reaktive Aktualisierung von Kontrollinhalten und Mechanismen ohne reflektierende Distanz oder rationale Argumentation bedeutet. Dieser Aspekt der integrativen Selbstdressur sozialisierender Erwachsener gewinnt klassenpsychologische Bedeutung insofern, als in den Familien der Unterschicht disziplinierende, d. h. regulative, normierende und repressive Interventionen häufiger sind als diskutierende.“ (Brückner [1981] 2004: 57)

567 „Dient ein Unterricht, in dem die Schüler/innen handlungs- und subjektorientiert z. B. ein Wahlspiel durchführen, Wählerumfragen veranstalten, Prognosen erstellen und somit an einem Projekt mit einem konkreten Produkt arbeiten, das auch der Öffentlichkeit vorgestellt wird und allen »Spaß« macht, in aufklärerischer Weise der »Mündigkeit«? Oder ist sein Merkmal gerade die Abwesenheit von Aufklärung, weil eben *nicht* die Frage nach den Strukturbedingungen in den Mittelpunkt gestellt wird? Etwa die Frage danach, ob die wirklich relevanten Entscheidungen denn überhaupt in den parlamentarischen Repräsentationsorganen gefällt werden oder vielleicht ganz woanders. Um ein weiteres Beispiel zu nennen: Führt ein (subjekt- und handlungsorientierter) Unterricht, in dessen Verlauf die

lich, welche ideologischen Fallstricke in diesem »Trend« verborgen liegen: „Was bedeutet diese »moderne« [!] Variante von Subjektorientierung nun für die politische Bildung? Man kann sich durch allzu bereitwillige Übernahme der neuen Subjektideologie schnell auf einem Zug befinden, der in eine ganz andere Richtung fährt als diejenige, in die man eigentlich reisen wollte. Dabei hat der Begriff des Subjekts, letztlich ein Kind der Aufklärung, in der Tradition der politischen Bildung aus guten Gründen einen durchaus positiven Klang. […] Aufklärerisch ist der Subjektbegriff aber nicht per se. Er ist es z. B. dann nicht, wenn – wie es heute »modern« zu sein scheint – das Subjektinteresse zur egoistischen Philosophie hochstilisiert oder besser: herabgewürdigt wird." (Nonnenmacher 2002: 241) Auch subjekttheoretisch entspricht dieser Verdacht jener intersubjektiven (gesellschaftlichen) »Kehrseite«, die Reckwitz für die gegenwärtig hegemoniale Subjektkultur benennt: „Diese Codierung des Subjekts als eine Instanz der Wahl und Konsumtion enthält als intersubjektive Kehrseite, dass das Subjekt sich selbst darin übt, ein *Objekt* der Wahl durch andere zu sein und versucht, seine Wählbarkeit zu sichern." (Reckwitz 2010: 451) Schon Horkheimer formulierte „den theoretisch höchst gewichtigen Zweifel […], ob nicht das Reich der Freiheit, einmal verwirklicht, sich notwendig als sein Gegenteil, die Automatisierung der Gesellschaft wie des menschlichen Verhaltens, erweisen müßte." (Horkheimer [1967] 2007 [1947/1967]: 11) Ist dies nun wieder die Rückführung ins Gefängnis eines Strukturdeterminismus? Vermutlich, schaut man sich etwa die herrschende [n]*eoliberale Regierung der sozialen Unsicherheit* (Wacquant [2004] 2009) an – aber nicht notwendig, denn Geschichte ist nur deshalb auch *Geschichte*, weil sie nicht *Gesetz(t)* ist (vgl. Arendt [1957] 2000^2 [1994]; Arendt [1957a] 2000^2 [1994]): „Die wahre Geschichte ist in

---

Schüler/innen mit großem medialem [sic] Aufwand und außerschulischem Engagement einen Missstand (etwa das Fehlen eines kindgerechten Spielplatzes oder eines Jugendzentrums in einem Wohngebiet) aufgedeckt, nach zahlreichen Gesprächen mit politischen Repräsentanten die schwierigen Entscheidungswege und vor allem die haushaltspolitischen Zwänge festgestellt und am Ende – nicht zuletzt dank der medialen Aufmerksamkeit – einen Erfolg oder Teilerfolg errungen haben, zu Aufklärungsprozessen und Mündigkeit? Oder war sein heimliches – vielleicht auch der Lehrkraft verborgen gebliebenes – Lernziel, dass man nicht nach den Strukturen, die öffentliche Armut bei steigendem privatem Reichtum hervorbringen, fragen muss – diese Frage war ja innerhalb des Projekts gar nicht aufgetaucht –, sondern dass man seine Interessen als Subjekt durchsetzt, indem man medienwirksam lobbyistisch taktiert, um vom öffentlichen Haushaltskuchen ein Stückchen ab zu bekommen, ohne dass die Frage nach der Größe des Kuchens und nach dessen Zustandekommen gestellt werden muss?" (Nonnenmacher 2002: 242)

der Tat *Geschichte*, ein immer wieder von neuen Konflikten bewegtes, den einmal erreichten Zustand immer wieder überschreitendes Geschehen. Und diese Geschichte, als wahre, von den Menschen bewußt gestaltete Geschichte, eröffnet die Chance, daß das Alltagsleben eines jeden Menschen sinnvoll, die Erde wirklich das *Zuhause* der Menschheit wird." (Heller [1970/1978] 2015^{2}: 319)

Gerade auch in Abgrenzung zu allzu orthodoxen Lesarten einer materialistischen Lesart des Alltags (vgl. Behrens 2002: 84-89) – aber auch gegen die Logik einer Sozialwissenschaft, die nur funktionieren kann, wenn sie Gesetzmäßigkeiten in ihrem Gegenstandsbereich unterstellt, bilden sich als auch insofern eine Form kritischer Theorie der Gesellschaft (siehe S. 37 oben) ebenfalls Mitte der 1960er Jahre die *Cultural Studies* aus. (Vgl. Lindner [2000] 2010^{8}) Als eine für das Projekt einer *Didaktik der Moderne,* insbesondere im Hinblick auf die Ergebnisse zum »Unterrichtsparadigma« (vgl. Willis [1977] 2013: 107-130)[568] – „Überhaupt ist es interessant, in welchem

568 „Lehrer wissen nur zu gut, dass das Unterrichten im Grunde eine Beziehung zwischen Rivalen um die Macht im Klassenzimmer ist. Man kann hier folgerichtig von »Gewinnen und Verlieren« sprechen, und genau so wird es auch empfunden […]. Doch die tatsächliche Macht des Lehrers, direkten Zwang auszuüben, ist in der modernen Gesellschaft strikt beschränkt. Die Jugendlichen sind den Lehrern zahlenmäßig weit überlegen, und Sanktionsmöglichkeiten erschöpfen sich beängstigend rasch. Der junge Lehrer versucht oft Härte zu zeigen, um seinen Stand zu festigen; der erfahrene Lehrer weiß, dass große Kanonen nur einmal schießen. […] Die Autorität des Lehrers muss […] mit moralischen anstatt mit Druckmitteln errungen und gewahrt werden. Dazu bedarf es der Einwilligung der Belehrten. Doch das unablässige Ringen um die Durchsetzung und Rechtfertigung der persönlichen moralischen Überlegenheit ist, zumal bei eingeschränkter Befehlsgewalt, ermüdend und auf lange Sicht eigentlich keine praktikable Strategie. Dazu braucht es geschickte Kunstgriffe. Das ist es, was den »erfahrenen« Lehrer auszeichnet. Er weiß um die relative Autonomie des Unterrichtsparadigmas: die Erkenntnis, dass das Unterrichtsideal sich nur bedingt auf den Einzelnen beziehen lässt. Nur das *Konzept* des Lehrers, nicht das Individuum, ist legitimiert und kann Gehorsam verlangen. Dieses Konzept betrachtet Unterricht als fairen Tausch – ganz grob gesagt: Wissen gegen Respekt, Anleitung gegen Lenkung. Weil Wissen das knappere Gut ist, erlangt der Lehrer dadurch seine moralische Überlegenheit. Dies ist das herrschende Paradigma der Erziehung, das außerhalb der einzelnen Lehrer steht, sie aber befähigt, legitim Kontrolle über die Kinder auszuüben. Es ist prinzipiell legitimiert, weil es Werte bereithält, welche in weitere Tauschakte eingebracht werden können, die für den Einzelnen vorteilhaft sind. Die wichtigste Tauschreihe ist natürlich diese: Wissen gegen Qualifikation, qualifizierte Tätigkeit gegen gutes Gehalt, Gehalt gegen Güter und Dienstleistungen. Insofern ist der Austausch in der Bildung der Schlüssel zu vielen anderen Tauschakten. […] Diese Studie ermahnt uns, dass die unzufriedenen

Maß die Lehrer – selbst tief in die gesellschaftlichen und Klassenprozesse verstrickt – zu Zuschreibungen neigen und ihre Beobachtungen dabei auf, wie sie glauben, greifbare individuelle Merkmale stützen.“ (Ebd.: 106) –, »zweckdienliche Referenz« wurde an anderer Stelle (Rößler 2015: 32) – aber auch in der vorgelegten Arbeit (siehe etwa S. 350 ff. oben) bereits – beispielsweise die mittlerweile klassische Studie *Learning to Labour* von Paul Willis (Willis [1977] 2013) bezeichnet. Deren – ausdrücklich gegen eine Überbetonung der Struktur bei Bourdieu formulierte (vgl. ebd.: 203) – Resultate zur schulischen Gegenkultur männlicher proletarischer Jugendlicher können heute wohl vor allem nur noch eine Kontrastfolie darstellen, weil eine vergleichbare, politisch durchaus ambivalente[569], aber eben auch ausgrenzende Klassenerfahrung für die Einzelnen schützend vermittelnde kollektive gegenkulturelle Identität heute vermutlich überhaupt nicht mehr existent ist. Die Einsicht, dass es „objektive Gründe [gibt] sich zu fragen, ob es vernünftig ist, sich selbst einzubringen und die eigenen Energien in den Qualifikationserwerb zu investieren, wenn sowohl die Wirksamkeit wie der Nutzen von Qualifikationen stark zu bezweifeln sind. Die Gegenschulkultur stellt diejenigen, die sie leben, vor diese Frage – zumindest auf kultureller Ebene; die Schule tut es nicht“ (ebd.: 203), führt gerade wenn eine kulturelle, als kollektive Klassenpraxis fehlt, bei Willis im Gymnasium[570] – heute aber

---

Jugendlichen aus der Arbeiterklasse weniger auf den Stil des Lehrers und den Inhalt des Unterrichts reagieren als auf die Struktur der Schule und das herrschende Unterrichtsparadigma im Kontext ihrer allgemeinen, durch die Klasse geprägten kulturellen Erfahrung und Lokalisierung. Diese Strukturen und die Grundmuster der Beziehungen im Unterrichtsparadigma lassen sich viel schwerer verändern als der Lehrstil oder bestimmte Inhalte.“ (Willis [1977] 2013: 109 f., 294 f.)

569 Cock Sparrer – *Watch your Back* (1982): “Everybody's talking about revolution/ Everybody's talking about smash the state/ Sounds to me like the final solution/ Right wing, left wing, full of hate/ [Chorus:] We don't wanna fight/ Because you tell us to/ So watch your back when you attack us/ 'Coz we might just turn on you./ Things get worse with every hour/ The future fades into the past/ All they want is total power/ Climbing on the backs of the working class./ [Chorus]/ [Chorus]/ We don't wanna be part of no new religion/ We don't need a boot and a switchblade knife/ We don't wanna be part of a political dream/ We just wanna get on living our lives/ [Chorus]/ [Chorus]”.

570 „Tatsächlich stammen einige der Nonkonformisten am Gymnasium sogar aus Arbeiterfamilien. Und doch, trotz ihrer Herkunft und ihrer antischulischen Einstellung, sorgt das Fehlen der dominanten Arbeiterklassenethik im Schulkontext dafür, dass Welten zwischen ihren Erfahrungen und denen der *lads* liegen. […] Das Fehlen der kollektiven, in der Schule wurzelnden und dort erzeugten Klassenkultur schwächt ihre Klassenidentität beträchtlich, obwohl sie ihrer sozialen Herkunft nach Arbeiterklasse sind und mit dem

als *allgemeine* Erfahrung, zur völligen Rückverweisung der Verantwortung für das in dieser Nutzlosigkeit von Qualifikation begründete Scheitern auf die individuell Einzelnen, die dies in einer Form des »passiven Nihilismus« (vgl. Reichenbach 2008) nur noch ertragen können. „Deshalb ist auch nicht zu verstehen, dass die sogenannte kritische politische Bildung kaum zu Themen ökonomisch-sozialen Lernens Stellung bezieht." (Reinhardt 2016: 271; Reinhardt 2016a: 245) Eine mögliche Erklärung liefert Arendt in einem Brief an ihre Freundin Mary McCarthy: „Die Studenten […] sind vielleicht die modernen Maschinenstürmer, außer daß sie nicht einmal wissen, wo die Maschinen stehen, ganz zu schweigen davon, wie man sie zerschlägt. […] Die Frage ist: Wozu sind diese Institutionen [Universitäten, S.R.] da? Dienstleistung für die Gesellschaft bei den Sozialwissenschaften, eine unter jedem Gesichtspunkt widerwärtige Disziplin, die »Sozialingenieure« ausbildet; oder Suche nach »Wahrheit« und Wissen? Den Studenten ist »Dienst an der Gesellschaft« beigebracht worden, und ihre einzige Meinungsverschiedenheit mit den bestehenden Mächten liegt darin, daß sie eine »neue Gesellschaft wollen«, während letztere sie für den Status quo auszubilden wünschen." (Arendt [Samstag, 21. Dezember 1968] 1997: 340, 342) Und die Situation stellt sich heute, in einer von Arendt vermutlich gar nicht absehbar entfalteten »Arbeitsgesellschaft«, noch sehr viel dramatischer dar: Bildung ist nicht nur mehr ein Missverständnis, sie ist selbst als dieses noch nicht einmal mehr *schön*: „Die postdemokratische Regierung gibt vor, auf »Humankapital« zu spekulieren (und natürlich fällt uns gleich wieder nichts anderes ein als Listen, Ratings, Coaching und die Produktion von Gewinner- und Verlierer-Institutionen). Aber noch bedeutender als all dies ist der Tonwechsel in der Bildungs-Erzählung: Schule und Universität erscheinen nicht mehr als jene kulturellen und sozialen Ziele, die zu erreichen sozialen Aufstieg nachhaltiger versprach als das auf Pump gekaufte Häuschen. Um es sehr direkt auszudrücken: *Bildung ist nicht mehr schön*; auf Universitäten kann man, auch wenn man sie nie betritt, nicht mehr »stolz sein«; der gebil-

---

oppositionellen Wertesystem sympathisieren." (Willis [1977] 2013: 100 f.) Noch härter trifft es später die »Konformisten« in der Betriebskultur: „Nicht nur, dass es diese Schwierigkeiten mit sozialen Beziehungen gibt, die fehlende kulturelle Einbindung entzieht zudem eine wichtige Vermittlung zwischen dem Selbst und der Arbeit. Wo die Arbeit im Grunde stumpfsinnig und repetitiv ist, peinigt diese umso unerbittlicher das menschliche Empfindungsvermögen: Langeweile, Sinnlosigkeit und Trübsinn lassen den Tag endlos und die Wochen eintönig erscheinen. Freizeit wird zur falschen Versprechung." (Ebd.: 183)

dete Mensch ist keiner mehr, der seiner Gesellschaft verspricht, sie wenigstens ein klein wenig aus den Niederungen zu führen, niemand, der einen geheimen Schatz zu hüten hätte." (Metz & Seeßlen 2011: 731 f.)[571] Auch Willis' Optimismus, dass seine Ratschläge »an die Praktiker« (siehe Anm. 422 oben) zwar nicht „das nächste Jahrtausend [sind], aber vielleicht Montagmorgen. Montagmorgen bedeutet nicht notwendig eine endlose Abfolge *ein und desselben* Montagmorgens" (Willis [1977] 2013: 300), haben sich ein für alle Mal zerschlagen; das Kuriosum eines bundesdeutschen »Arbeiterkinos« hat recht behalten, so heißt es im »Lied zum Film« *Schneeglöckchen blühn im September:* „Wenn wir von neuen Zeiten reden,/ darf man uns nicht mißverstehn,/ weil wir da nämlich Zweifel haben,/ ob sie wohl vorwärts gehn" (Ziewer 1973) – denn dieses »nächste Jahrtausend« ist unsere Gegenwart; und die sieht ganz anders aus: „Ökonomischer Determinismus und angeblich unausweichliche Sachzwänge legitimieren das Phantasma einer globalen Totalität, die kein Außen kennt. Mit anderen Worten, die Welt wird in diesen Fällen als *globus* vorgestellt und nicht als *mundus*." (Marchart 2006: 37) Aber nicht nur ökonomisch-soziales Lernen, sondern Lernen überhaupt „setzt ein Mindestmaß an unverrückbaren Raum- und Zeitkoordinaten voraus, innerhalb derer eine zielgerichtete Entwicklung stattfinden kann. Ist Herstellung von *Ortlosigkeit und zielloser Beweglichkeit* das Hauptprinzip, wie im gegenwärtigen Wirtschaften, dann haben wir es mit einer ewigen Wiederkehr des Gleichen zu tun, mit dem Wiederholungszwang, dem Zentralmechanismus des Mythos, der für eine geschlossene Gesellschaft charakteristisch ist. Im Horizont solcher Gesellschaftsordnungen geht die Erfahrung des Neuen verloren." (Negt [2010] 2011[2]: 51) Was Negt 2011 über den Zerfall der DDR beschrieb, lässt sich ohne Weiteres übertragen: „[M]it dem äußeren Gemeinwesen stirbt auch das innere ab."

571 „Die meisten Menschen kommen dümmer aus diesen Institutionen heraus, als sie hineingegangen sind, weil sie vor allem gelernt haben, was zu denken sich nicht lohnt, was zu denken unstatthaft ist und welche Dinge Zeitverschwendung sind. Wir müssen es nicht betonen: Die Menschen, die auf diese Weise produziert werden, sind vom Triumvirat Medium, Regierung und Ökonomie prächtig zu gebrauchen, vor allem in Form »exzellenter« Wissenschaftler, die gelernt haben, wie man sich im Rating und Ranking nach oben arbeitet, um Ergebnisse für die Konzerne liefern zu können. Der Preis, den ein Wissenschaftler oder eine wissenschaftliche Einheit auf dem Markt erzielen kann, setzt sich zusammen aus Fähigkeit, Willfährigkeit, PR-Talent und der Bereitschaft, Teile der Welt in ein Experimentierfeld zu verwandeln." (Metz & Seeßlen 2011: 732)

(Ebd.: 378)[572] – „Mit der Schule beginnt das Arbeitsleben der Kinder" (Schulz 2015: 78), jedoch: Der »Schülerjob« (vgl. Breidenstein 2006) ist gar nicht mehr zu machen. Arendts im Hinblick auf die »Wirtschaftssysteme« vermutlich auch heute noch zutreffende Einschätzung, dass „[d]en Leuten […] doch die Wirtschaftssysteme egal [sind], sobald sie halbwegs anständig leben können! Worum es ihnen geht, ist Freiheit mit allem, was dazu gehört: eine geltende Verfassung, gesetzlich gesicherte Rechte, Pressefreiheit, Mitbestimmungsrecht; vor allem das Recht zu sagen, zu schreiben und zu drucken, was ihnen beliebt" (Arendt [1970] 1976: 55), hat sich in der potenziellen Bedrohung mit *ökonomischer* und damit auch *sozialer Überflüssigkeit* in den Erwartungen an die *politische* Ordnung eines Gemeinwesens weitgehend *und* bis auf Weiteres verflüchtigt: „Da die Objekte meist nichts von dem verkörpern, was ihnen das Subjekt des Gebrauchs hinzugefügt hat, werden sie auch kein Bestandteil der eigenen Lebensgeschichte, mit Erinnerungsspuren der Kindheit und des Alterns, mit Erfahrungen der eigenen Alltäglichkeit. *Sinne, die alltäglich von erinnerungslosen Gegenständen umgeben sind, werden am Ende selbst erinnerungslos, abstrakt*. Die Austauschbarkeit der Objekte leistet der Austauschbarkeit der Individuen, die es mit ihnen zu tun haben, Vorschub." (Negt [2010] 2011^2: 347) Vor diesem Hintergrund lautet die sich eigentlich stellende Aufgabe, „die Deklassierung organisieren. Die Angestellten zu politisieren kann doch nur heißen, ihnen bewusst zu machen, dass sie keine Angestellten mehr sein wollen. Die Opel-

572 Und mit der Öffentlichkeit als »*Erscheinungs*-« verliert eben auch das Private als vollvernetztes und -digitalisiertes Smart-Home – „Die Veröffentlichung des Privaten zeigt sich nicht nur in der völlig rückhaltlosen Darstellung des Intimen in allen Medien in Wort und Bild, die nichts Inneres und Eigenes mehr zulässt und nichts Geheimnisvolles mehr verbirgt […]. Sie zeigt sich auch in der Nutzung technischer Medien und sozialer Netzwerke zur Überwachung privater Räume und Verhaltensweisen einerseits (vom Panoptismus zur Telefonüberwachung und Datenspeicherung), und zur freiwilligen Selbsteinspeisung als Konsument und User andererseits (Ortungssysteme, Paybackcards, Internet, bes. Facebook etc.). Umgekehrt zeigt sich die weitgehende Privatisierung des Öffentlichen in Werbung, Medien und Institutionen, die öffentliche Räume buchstäblich zur Werbe- und Verkaufsfläche privater Interessen umgestalten." (Frost 2012: 18) – seine Eigenschaft als »*Schutz*-raum«: „Das Zuhause verleiht dem Selbst nicht nur die Tiefe, ohne die es nichts als ein Schatten auf den Straßen ist, sondern das Heim stellt auch den Raum zur Verfügung, der schützt und hegt und das Individuum für sein Auftreten in der Öffentlichkeit mit der nötigen Robustheit ausstattet. Das obdachlose Selbst ist ein Individuum, das von den Kräften des Gesellschaftlichen, gegen die es sich täglich wehren muß, um sich zu schützen, leicht zugrunde gerichtet werden kann." (Benhabib [2006] 2011^2: 331)

Arbeiter politisieren kann doch nur heißen, ihnen klar zu machen, dass sie keine Opels mehr bauen und keine Arbeiter mehr sein wollen. Die gediegenen, redlichen, rationalistischen, positiven, optimistischen, kurz spießigen Züge der Arbeiterbewegung sind heute allesamt obsolet geworden. Revolution kann in den kapitalistischen Metropolen nicht heißen: Aufbau des Sozialismus, sondern: Zertrümmerung der Warenwelt. Die erste Aufgabe des »Hammerschlags der Revolution« wäre es, die physische Warenwelt zu verklopfen. Diese Destruktionsarbeit wäre die einzig noch vorstellbare positive und sinnvolle." (Pohrt 2012: 19 f.)

Auf Unterrichtspraxis heruntergebrochen bedeutet das selbstverständlich einer ideologischen Objektivation etwa in Form von *Lernchancen durch Wettbewerbe* (Marwege 2015)[573] genauso entschieden entgegen zu treten, wie anderen „Musterbeispiel[en] für entmündigenden Unterricht" (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 20, Zitat: ebd.), nicht nur den offensichtlichsten wie einer die »unternehmerische Persönlichkeit« eingestandenermaßen als hidden curriculum[574] vermittelnde »*Entrepreneurship Education«* (vgl. Ebbers & Klein 2011: 28): „Gerade in Westdeutschland hat sich dieses Sicherheitsdenken stark etabliert. In einer Wohlfahrtsgesellschaft wie der unsrigen will kaum jemand auf den gewohnten Standard verzichten. Das könnte ein bedeutsamer Erklärungsansatz dafür sein, dass die Gesellschaft in diesem Sicherheitsdenken verhaftet ist." (Ebd.: 29) Die Kritik konkreten Unterrichtsmaterials ist der notwendige Beitrag einer akademischen Fachdidaktik. (Vgl. Bielke 2014; Haarmann 2013) – „Es ist eine allgemeine ökonomische Theorie nach Adam Smith, daß eine »unsichtbare Hand« das Gesamte so leitet, daß, wenn alle ihr Privatinteresse verteidigen, sich das sozusagen zum Gemeinwohl addiert. Ich halte diese Theorie für eine der schädlichsten, verderblichsten und auch falschesten Theorien, die es gibt." (Arendt et al. [1975] 1976: 121) Das ist alles so zwingend und selbstver-

573 Die sich auch in der Sprache niederschlägt: „Die entscheidende Differenz zwischen den scheinbar identischen Verwendungen des Begriffs ist ihr jeweiliger Zweck. Während in der politischen Bildung eine Gruppe als Assoziation von Subjekten betrachtet wird, die sich über die sie umgebende Welt aufklären, geht es dem modernen Management darum, vorgegebene Ziele so umzusetzen, dass die Steuerungsnotwendigkeit minimiert wird, um die Output-Effektivität zu erhöhen. […] Das Team wird zu einer Gruppe von Spielern, wobei alle wissen, dass sie so tun, »als ob«, dies aber nicht zugeben dürfen." (Nonnenmacher 2002: 245)

574 „Schule wäre in der Lage, eine solche Kultur herbeizuführen, ohne das Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit als Postulat zu erheben." (Ebbers & Klein 2011: 32)

ständlich, dass Reinhardts Kritik an einem Mangel ausgerechnet der *Kritischen Politischen Bildung* doch selbst dann die Berechtigung fehlt, wenn es auch (noch) keinen Niederschlag in der fachdidaktischen Literatur gefunden hat, und zynisch ist, nimmt man das durchaus herrschaftsförmige Gatekeeping, was die praktische Möglichkeit, zu publizieren betrifft, in den Blick, fragt nach Beschäftigungsbedingungen und so weiter und so fort. Zumindest gegenüber einer *Didaktik der Moderne* verfehlt dieser Vorwurf ohnehin sein Ziel, denn nicht erst mit der 2017 erschienenen Dokumentation des 2014 durchgeführten Projekttages »Bin ich das im Schulbuch?« (Rößler 2017a) sind hier konkrete anwendungsbezogene Vorschläge des »ökonomisch-sozialen Lernens« unterbreitet worden, auch liegt seit 2012 der monografische Projektbericht einer umfangreichen Schulbuchanalyse zum Gegenstandsbereich »Migrationsgesellschaft« (Lange & Rößler 2012) als Beispiel praktischer Kritik vor. Die praktische Kritik einer *kritischen* Politischen Bildung braucht aber auch eine eigenständige Theoriebildung, um überhaupt ergänzend zur bestehenden (theoretischen wie pädagogischen) Praxis *didaktisch* formuliert werden zu können. So würde der unterrichtspraktische Hinweis einer an Arendts kritischer Theorie der Moderne orientierten Bezugnahme einer *Didaktik der Moderne* auf das Phänomen der spätmodernen Massen- als Arbeitsgesellschaft nämlich auch bedeuten, in der »Berufsorientierung« darauf zu insistieren, dass die Arbeit selbst keine Würde hat, sondern es die Würde des Menschen ist, der arbeitet, die sich in seinem Tun vergegenständlicht. An die Abscheu, den Ekel und den Hass auf die Arbeit zu erinnern, die nur die Nacht – den *Arbeitertraum* (vgl. Rancière 2013) – lässt, um Mensch zu sein. Oder zu erklären, warum „nicht kreativ sein zu wollen, […] als ein absurder Wunsch [erscheint], so wie es zu anderen Zeiten die Absicht, nicht moralisch oder nicht autonom sein zu wollen, gewesen sein mag“ (Reckwitz 2013: 23), denn „[i]m Rahmen des Kreativitätsdispositivs erlangt ein vertrautes Kernelement der Struktur moderner Gesellschaften einen grundsätzlich veränderten Stellenwert: das Neue.“ (Reckwitz 2013: 24) Oder sich zu fragen, was es bedeutet, wenn diverse Streiks der letzten Jahre nicht mehr für mehr Geld, sondern für überhaupt noch erträgliche Arbeitsbedingungen geführt worden sind (etwa der Erzieherinnen und Erzieher oder in den Pflegeberufen).[575] Schließlich besteht der Beitrag einer *Didaktik der*

575 Ohnehin gilt: „Ein Streik ist etwa nicht seiner »Ziele« wegen politisch. Er ist es wegen seiner Form, seines Vermögens, Entitäten ins Verhältnis zu setzen, die der polizeilichen Ordnung nach in keinem Verhältnis zueinander stehen, ihnen einen Ort zu schaffen, wo sie

Moderne darin*, darauf hinzuweisen,* dass „der imperialistische Charakter […] die einzige authentische politische Charakterbildung der Moderne“ (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 445; vgl. Pohrt [1986d] 2010: 298)[576] ist, und insbesondere in »Deutschland« darauf, dass die moderne Arbeitsgesellschaft wesentlicher Bestandteil eben auch derjenigen »Moderne« ist, die historisch von der Arbeits- über Konzentrations- bis in die Vernichtungslager geführt hat: „Während man den Kolonialismus als einen Auslöser für moderne Lager um 1900 betrachten kann, wird darüber hinaus deutlich, wie sehr vor allem der Erste Weltkrieg (Heather Jones spricht von »technologischer Revo-

---

zusammen gesehen werden und miteinander artikuliert sind, also das Sehen des Unrechten zu ermöglichen und dem Kollektiv, das es thematisiert, Gestalt zu verleihen.“ (Rancière [1992] 2010[2] [1997]: 95)

576 „Wo immer Menschen nicht mehr die Kraft aufbringen, das Leben um seiner selbst willen zu leben und lieben, erscheinen Abenteuer und Spiel um des Spieles willen als die letzten großen Lebenssymbole. Es ist ein Unterton leidenschaftlich intensiver Lebendigkeit und Wachheit, der die Geschichte des Geheimagenten Kim zum größten Dokument der imperialistischen Epoche macht. Verwunderlicher vielleicht ist, daß in diesem Roman [Rudyard Kiplings *Kim*, S.R.] eine echte Brüderlichkeit aufspringt zwischen den »höheren und niederen Rassen«, daß innerhalb dieser Bruderschaft von Spionen (deren indischen Mitgliedern es so wenig um Geld ging wie ihren englischen Kameraden, die ihrerseits sich jeglichen billigen Nationalismus' wie eines provinziellen Vorurteils geschämt hätten) es ein berechtigtes Wir gab, gleich wie befremdlich es sich im Munde eines so überzeugten Imperialisten wie Kipling ausnehmen mochte. Wenn Kim von »Uns«, den »Kettenmännern«, erzählt, die »alle am gleichen Strang ziehen«, so steckt dahinter mehr als die brüderliche Kameradschaft in der Anonymität, deren Glück es ist, »keinen Namen zu haben, sondern nur eine Nummer und einen Buchstaben«, und deren Stolz der Preis ist, der auf ihren Kopf ausgesetzt ist. Was dieser Kameradschaft ihre Substanz gibt und sie von aller Kameraderie unterscheidet, ist, daß die ihnen gemeinsame Lebensform – die ständige Gefahr und die immer wieder zu überwindende Furcht, die Gewohnheit an Überraschung, die jede Routine des Lebens unmöglich macht, die dauernde Bereitschaft, die Identität zu wechseln, welche die gefährlichste Gewohnheit, die Gewöhnung an die eigene Persönlichkeit, vernichtet – ihnen wie ein Symbol des Lebens selbst erscheinen mußte. Diese Lebensform zog sie hinein in das Leben ganz Indiens, wie es sich auf den Landstraßen hin und her schiebt, befreite sie davon, »allein [zu sein], eine Person in der Mitte von allem« anderen, befreite sie aus der Falle nicht nur ihrer Nationalität, sondern auch ihrer Individualität. Das Große Spiel erschien wie das einzige lebenswerte Leben, weil alle bloße Beigabe, alles bloß Gesellschaftliche oder Angewöhnte – Familie, Beruf, Ehrgeiz, Lebensziele und der gesicherte Platz in der Gesellschaft, der man durch Geburt zugehört – von ihm abgefallen war, so daß es schien, als sei das Leben selbst in einer phantastisch intensivierten Reinheit endlich an den Tag gekommen. »Das Große Spiel ist aus, wenn alle tot sind. Nicht vorher.« Konnte die Parallele zum Leben sinnfälliger sein?“ (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 462 f.; vgl. Pohrt [1986d] 2010: 304 f.)

lution«) die Entwicklung der Institution Lager dynamisiert hat – von der Infrastruktur über die Lagerarchitektur bis zur militarisierten transnationalen Lagerkultur – und wie wenig Faschismus und Kommunismus mit ihren rassen- bzw. sozialpolitischen Utopien dem hinzufügen mussten, um Lager als gewaltiges Repressionsinstrument zu bedienen." (Perz 2014: 2) – So, wie die Moderne die »totale Herrschaft« als völlig neue Herrschaftsform aus sich hervorgebracht hat (vgl. Arendt [1951/1955] 2000[7]: 627 ff.): „Es ist kaum nachvollziehbar, und man macht sich nur unter Grausen eine Vorstellung davon, wie total die Lager von der Außenwelt isoliert waren: so als wären die Lager und ihre Insassen nicht mehr Teil dieser Welt. […] Die Konzentrationslager sind die Laboratorien für das Experiment der totalen Beherrschung, denn wegen der Beschaffenheit der menschlichen Natur, kann dieses Ziel nur unter den extremen Bedingungen einer von Menschen geschaffenen Hölle erreicht werden. […] Mit einer solchen Gesellschaft, in der menschliche Wesen schrittweise dazu gebracht werden, bloß noch verläßliche Reaktionsbündel zu sein, müssen sich die Sozialwissenschaften auseinandersetzen, wenn sie die sozialen Verhältnisse der Lager untersuchen wollen. […] »Normale Menschen wissen nicht, daß alles möglich ist,« sagte einer der Überlebenden von Buchenwald. Sozialwissenschaftler, also normale Menschen, werden große Schwierigkeiten haben, wenn sie verstehen wollen, daß die Beschränkungen, von denen man annimmt, sie seien dem Menschen in Fleisch und Blut übergegangen, durchbrochen werden können; daß Verhaltensmuster und Motive, die man gewöhnlich weder mit Psychologie einer bestimmten Nation oder Klasse noch mit einem bestimmten historischen Augenblick assoziiert, sondern der menschlichen Psychologie ganz allgemein zuschreibt, keine oder nur noch eine ganz zweitrangige Rolle spielen; daß objektive Notwendigkeiten, die man als wichtigen Teil der Realität zu sehen gewohnt ist, und an die sich anzupassen bloß eine Frage elementarer Vernunft zu sein scheint, ganz außer acht gelassen werden können. Von außen betrachtet scheinen beide, Opfer und Verfolger verrückt zu sein, und das Lagerleben erinnert den Betrachter an nichts so sehr wie an ein Irrenhaus. Der gesunde Menschenverstand, für dessen Nützlichkeitsdenken stets das Gute als auch das Böse einen Sinn macht, wird durch nichts so sehr beleidigt wie durch die vollkommene Sinnlosigkeit einer Welt, in der die Strafe den Unschuldigen mehr ereilt als den Verbrecher, in welcher es gar nicht darauf ankommt, daß Arbeit sich in Produkten vergegenständlicht und in welcher sich Verbrechen nicht auszahlen und von den Urhebern auch nicht einmal mit diesem Vorsatz begangen werden. […] Das einzigartige ist

weder der Mord an sich, noch die Zahl der Opfer, ja nicht einmal »die Anzahl der Personen, die sich zusammengetan haben, um all dies zu verüben« [(Office of United States Chief of Counsel for Prosecution of Axis Criminality 1946: 3), S.R.]. Viel eher ist es der ideologische Unsinn, die Mechanisierung der Vernichtung und die sorgfältige und kalkulierte Errichtung einer Welt, in der nur noch gestorben wurde, in der es keinen, aber auch gar keinen Sinn mehr gab.“ (Arendt [1950] 2014[2] [1989]: 23 f., 25, 26 f.) Wer unter dem Eindruck solcher Darstellungen auf den Gedanken kommt, gleich die *ganze Welt* im Anschluss an Günter Anders, Hans Jonas, aber auch Hannah Arendt, grundsätzlich als *Vernichtungslager* zu sehen (Dries 2012) und von einer fortschreitenden *mondialen Castrifizierung*[577] zu

577 „Ich verwende hier und im Folgenden den Neologismus »Castrifizierung« (abgeleitet von lat. castra: »Lager«), um analog zu sozialwissenschaftlichen Termini wie »Differenzierung« oder »Rationalisierung« den Prozesscharakter der Verwandlung der Welt in ein Vernichtungslager auszudrücken.“ (Dries 2012: 15, Anm. 1) Einige der in dieser Arbeit arrangierten Versatzstücke mögen zweifellos anregende Beispiele für die zunehmende Verwüstung der Welt liefern: So kennzeichnet die »Weltlagernatur« (vgl. ebd.: 354-364) etwa »Grenzen des Wachstums« (vgl. ebd.: 355 f.), »Klimawandel« (vgl. ebd.: 356 f.) oder »Vermüllung, Verwüstung, Vergiftung« (vgl. ebd.: 357-359); die »Weltlagertechnik« (vgl. ebd.: 364-381) erprobt »Nanotechnologie und synthetische Biologie« (vgl. ebd.: 365-368), »Human Engineering« (vgl. ebd.: 368 f.), »PND, PID, Gentherapie« (vgl. ebd.: 369-371) und »Reproduktives Klonen« (vgl. ebd.: 371-374) und führt über »Atombombe« und »Kernenergie« (vgl. ebd.: 374-377, 377-379) zur unvermeidlichen Rubrik jeder Kulturkritik: »TV, PC, WWW« (vgl. ebd.: 379-381). Die »Weltlagerwirtschaft« (vgl. ebd.: 381-394) ist von „augenfälligen“ »Familienähnlichkeiten« geprägt – „Trotz mancher Verwirrungen sind die Verwandtschaftsbeziehungen von kapitalistischem Westen und Totalitarismus augenfällig.“ (Ebd.: 383-387, Zitat: 383) –, catchy Schlagzeilen des »Kapitalistischen Nihilismus« (vgl. ebd.: 393 f.) überschlagen – und erschöpfen – sich in Sprachspielen von der »Liquidierung (»Überflüssigmachung«)« (vgl. ebd.: 387-388) in der »(Spät-) Moderne lebende[r] Leichname« (vgl. ebd.: 388-391). Nicht zu vergessen sind first-world-problems wie der „»sanfte Terror« des Konsumismus“ (ebd.: 391-393). So scheint die aufmerksamkeitssichernde These, „[…] dass die moderne Welt sich sukzessive in einen Ort zu verwandeln droht, der sich als globales Vernichtungslager beschreiben und begreifen lässt“ (ebd.: 323), doch eher eine langweilige Aktualisierung des verheerenden »Als-obs« bildungsbürgerlichen Nihilismus des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zu sein, die – wie das immergleiche Nachtprogramm auf *N24* (siehe Anm. 431 oben)– mit dem billigen Grusel der Möglichkeit zur Selbstvernichtung spielt, also auch nur »egozentrischer Atomismus« ist, den Dries ganz konventionell der »Massengesellschaft« beistellt (vgl. ebd.: 400-404), eine großtheoretische Abstraktion, vor der – entgegen zumindest der angerufenen Arendt – disparate Phänomene letztlich unterschiedslos werden: „Erklärungsbedürftig ist in diesem Zusammenhang also vor allem der Begriff »Konzentrationslager«. […] [M]an kann an dieser Stelle ohne signifikante Bedeutungsverschiebung auch das Wort »Vernich-

schwadronieren, beweist damit nur Arendts prognostizierte Schwierigkeiten des Verstehens durch »Sozialwissenschaftler« – und ist selbst Teil einer »Apokalypseblindheit« (vgl. Anders [1979] 2002[2] [1956]: VIII), die nicht mehr unterscheiden kann oder will. Arendt hat aufs Bitterste recht, wenn sie feststellt: „Die Belanglosigkeiten des akademischen Betriebs sind unglaublich und unvorstellbar." (Arendt [Samstag, 21. Dezember 1968] 1997: 338) Aber dennoch ist eben *auch etwas dran* am perfiden Nexus von Moderne

---

tungslager« einsetzen [sic!] – […] Den faktischen Unterschied zwischen Konzentrations- und Vernichtungslager ignorierend, ließe sich [Günter Anders, S.R.] zusammenfassen: Lager und Bombe intendieren beziehungsweise inkorporieren dasselbe Ziel der Massenvernichtung im Sinne einer Herstellung größtmöglicher Mengen von Leichen respektive Megacorpses, wobei die Bombe eindeutig effizienter ist als das Lager." (Ebd.: 324) Und weiter: „Während im Konzentrationslager nämlich nur die Internierten permanent bedroht sind, nicht jedoch ihre Peiniger und Bewacher, schließt das »ausfluchtlose Konzentrationslager« des Atomzeitalters alle Menschen zu Insassen zusammen: »Jeder kann jeden treffen, jeder von jedem getroffen werden« (Anders)." (Ebd.: 327) Das geht bis hin zur obszönen Verallgemeinerung, dass „[d]ie im NS-Vernichtungslager angewandten Methoden […] sich für [die feministische Künstlerin Judy, S.R.] Chicago während der Arbeit an ihrem Holocaust-Project als Formvarianten ziviler Alltagstechnologien [entpuppen], wie sie zum Beispiel in Schlachthöfen zum Einsatz kommen, während ihr das Lager insgesamt wie die potenzierte Quersumme weltweiter sozialer, politischer, ökologischer Missstände und Katastrophen erschien." (Ebd.: 329) Im besten Fall scheint es am Ende vermutlich doch nur eine durch allerlei modisch-populäre Theoriediskurse überformte Leistungsshow zu sein, vielleicht noch eine Übertreibung, die sich als Mahnung versteht, in der Hoffnung, sich eben darum nicht zu erfüllen. Wie wenig ernst es letztlich dem Autor mit der Gegenstandsadäquatheit seiner These ist, zeigt die saloppe Formulierung, die lieber den eigenen schiefen sprachlichen Bildern folgt, als wirklich sachliche Klärung sein zu wollen, mit der postmodern die Kritische Theorie mit großem »K« entsorgt wird: „Zum Selbstverständnis der frühen Kritischen Theorie gehörte es, auf marode Verhältnisse ausschließlich kritisch zu reagieren. Die Weltlagertheorie hingegen teilt diese asketische Haltung nicht, obwohl auch ihr alle gedanklichen Bemühungen suspekt sind, die sich vom Ausmaß der Kritik nicht beeindrucken lassen und den diskursiven Raum, in dem mögliche »Löcher im Lagerzaun« [sic!] vermessen werden, durch maßgeschneiderte (womöglich ihrerseits pandynatische) Lösungen verbauen." (Ebd.: 445) Bezeichnend dafür ist auch, mit welcher unschuldigen Naivität ungezwungener und durchweg geschichtsloser Gebrauch vom Terminus des »Totalitarismus« bzw. des »Totalitären« gemacht wird. Ein »Ausblick: Antisemitismus versus Biopolitik« (vgl. ebd.: 404-406) kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass »Weltlagerpolitik« (vgl. ebd.: 394-406) die Sprengkraft des »Postdemokratie«-Theorems mit dem populären Sozialdemokraten Crouch verwechselt (vgl. ebd.: 395 f.), sich sinnheischende Kompositionen wie »Neoliberaler Totalitarismus« (vgl. ebd.: 396-398) leistet und in »PR, Lobbyismus, Bürokratie« (vgl. ebd.: 398-400) in die Unendlichkeit der Regalmeter in öffentlichen Bibliotheken zur so pathetischen wie folgenlosen »Zeitdiagnose« einreiht.

und Lager, wonach im nationalsozialistischen Genozid eben kein archaischer Rest, sondern die Moderne selbst wirksam wird: „Es ist möglich geworden, Menschen aller menschlichen Eigenschaften zu berauben, um sie schließlich zu einem Ding zu machen. Es hat sich hierbei nicht um die letzten wilden und grausamen Pogrome gehandelt, sondern um das erste große Experiment moderner Herrschaft, als deren Labore die Ghettos und Lager betrachtet werden müssen." (Geisel [1984] 2015: 204, siehe das »Monopol aufs Sterbenmachen«, S. 201 oben)[578]

Darauf wäre eine auch unterrichtspraktische Kritik des ökonomisch-sozialen Lernens zu richten, denn „[u]nter der Oberfläche hat die Einstellung der Deutschen zur Arbeit einen tiefen Wandel erfahren. Die alte Tugend, unabhängig von den Arbeitsbedingungen ein möglichst vortreffliches Endprodukt zu erzielen, hat einem blinden Zwang Platz gemacht, dauernd beschäftigt zu sein, einem gierigen Verlangen, den ganzen Tag pausenlos an etwas zu hantieren. Beobachtet man die Deutschen, wie sie geschäftig durch die Ruinen ihrer tausendjährigen Geschichte stolpern und für die zerstörten Wahrzeichen ein Achselzucken übrig haben oder wie sie es einem verübeln, wenn man sie an die Schreckenstaten erinnert, welche die ganze übrige Welt nicht loslassen, dann begreift man, daß die Geschäftigkeit zu ihrer Hauptwaffe bei der Abwehr der Wirklichkeit geworden ist." (Arendt [1950] 1999: 51)

578 „Im Lager sollte der Tod vollends anonym sein. Deshalb wurden Selbstmordversuche mit öffentlicher Hinrichtung bestraft. Bei warnenden Ansprachen an die Häftlinge hieß es, Juden hätten nicht das Recht, sich zu töten, dieses Recht stünde nur den Deutschen zu." (Geisel [1993b] 2015: 395)

Arendt:	Aber Sie leben doch gerne.
Maihofer:	Ja, aber nicht nur einfach, um zu leben.
Arendt:	Doch.
Maihofer:	Nein.
Arendt:	Dann gäbe es ja etwas, was mehr ist als das Leben.
Maihofer:	Aber ich bitte Sie …
Arendt:	Ist der Fortschritt mehr als das Leben?
Maihofer:	Wenn Sie Strafrechtler sind und die Verhältnisse nicht konkret vermenschlichen, sondern nur hoffen könnten …
Arendt:	Ja, das ist eine ganz andere Frage.
Maihofer:	Dafür zu leben lohnt sich, finde ich.
Arendt:	Das zweifellos, aber es gibt immer etwas wofür zu leben es sich lohnt.
Sternberger:	Das Leben zu verbessern, das ist es wohl …
Arendt:	Nein.[579]

Lehre in der Politischen Bildung bedarf der politischen Positionierung (vgl. Frech & Bäder 2013: 194-196). Der Lehrkraft ist dies nicht nur als Repräsentantin (der Logik) des Faches geboten, sondern es gehört auch *didaktisch* zu ihrer Aufgabe als *role model*, sich authentisch als *politischer Mensch* darzustellen. (Vgl. Sutor 1984: 107-110) Nicht zuletzt, weil sie genau diese ja auch von den Lernenden als Ergebnis *ihrer* Urteilsbildung verlangt, erwächst so zudem ein legitimer Anspruch auch an die Lehrkraft. (Vgl. Breit & Weißeno [2003] 2010[3]: 46) „Politik und Bildung und demnach auch politische Bildung sind Weisen menschlicher Praxis, die durch keine wissenschaftliche Theorie vollständig eingeholt werden können. Politisches und erzieherisches Handeln geht Versuchen seiner wissenschaftlichen Erklärung und Begründung voraus. Es kann nicht gleichsam angehalten und ausgesetzt werden, bis seine Ziele und Regeln wissenschaftlich begründet sind. Es bezieht vielmehr seine Normen zunächst aus vorgefundener, überlieferter und sozial vermittelter Sinnorientierung. Die unumgängliche Reflexion und Diskussion der Praxis muß sich in unserer Zeit auch der einschlägigen Wissenschaften bedienen, denn diese sind ein unentbehrliches Orientierungs-

579 Arendt et al. [1971] 1976: 98.

und Verständigungsmittel arbeitsteilig-pluralistischer Gesellschaft. Aber was die Begründungsleistung moderner Wissenschaft für praktisches Handeln betrifft, so ist Skepsis angebracht. Die Wissenschaften haben sich mehr und mehr am Erfahrungsbegriff und Theorieverständnis der Naturwissenschaften orientiert und treiben ihre Spezialisierung weiter voran. Sie sind daher eher auf Analyse als auf Synthese, eher auf Hinterfragen und Auflösen tradierter Institutionen und Regeln als auf ihre begründende Rechtfertigung oder auf Neubegründung angelegt. Für die Praxis produzieren sie oft eher Unsicherheit und Dissens als Sicherheit und Konsens." (Sutor [1975] 1980[4]: 126) Wenngleich Sutor bisher (bildungs-) *politisch* (siehe »Gelbe Bibel«, S. 288 oben) eines mit der hier entfalteten *Didaktik der Moderne* geteilten Anliegens völlig unverdächtig war – worauf auch die, letztlich jedoch nicht haltbaren (vgl. Grammes 2011: 38-40), Vereinnahmungsversuche der *traditionellen* Strömung in der gegenwärtigen Politischen Bildung hindeuten[580] – und so auch mit Arendt hier einem möglichen Missverständnis[581] widersprochen werden muss, dass auch *politischer* »Dissens« per se ein »Mangel« sei, denn „Dissens schließt Konsens ein und ist das Kennzeichen eines freien Staates; jemand, der weiß, daß er widersprechen kann, weiß auch, daß er gewissermaßen zustimmt, wenn er nicht widerspricht" (Arendt [1970] 1999: 147), so zeigt sich doch, durchaus nicht zufällig, promovierte Sutor doch über den *Zusammenhang von Geschichtsphilosophie und Politik bei Karl*

580 „Die im Bezug auf die oben formulierten Kriterien vielleicht differenzierteste fachdidaktische Konzeption stammt von Bernhard Sutor. Die Konzeption enthält einen komplexen Politikbegriff und ein komplexes Demokratiemodell." (Weißeno et al. 2010a: 42)

581 Missverständlich wird es, wenn etwa aus der spezifischen Entgegenstellung einer *gewaltsamen* Austragung von Konflikten abstrahiert werden würde auf eine *allgemeine* politische Logik des »Konsenses« oder »Kompromisses« (unbeschadet der Logik politischer *Verfahren*, die ja genau hierauf reagieren): „Da aber Menschen fähig sind zu sprachlich vermittelter Kommunikation, zur Ausbildung sozialer Normen und Institutionen, sind sie nicht zur gewaltsamen Austragung ihrer Konflikte verdammt. […] Deshalb ist es eine Verkürzung zu sagen, Politik sei Konflikt; Politik ist vielmehr geregelte Austragung von Konflikten, ist Kunst des Kompromisses." (Sutor [1992] 1994[2]: 22) In einer im Übrigen bemerkenswerten begrifflichen Unterscheidung von »Faschismus« und »Nationalsozialismus« präzisiert diesen Umstand auch Sutor an anderer Stelle: „Die Vorstellung von einer konfliktfreien Gesellschaft ist ungeschichtlich und eigentlich auch unmenschlich. Unmenschlich, weil mit den personal-kommunikativen Fähigkeiten des Menschen nicht rechnend, sind aber auch Konflikttheorien, welche das Konfliktgeschehen auf ein Gesetz der Geschichte reduzieren wie die Gewalttheorie des Faschismus, die Rassentheorie des Nationalsozialismus, die Klassenkampftheorie des Marxismus." (Ebd.)

Jaspers (vgl. Detjen 2014b: 106), *theorie*politisch eine nicht zu leugnende Nähe darin, dass er an „die Tradition der aristotelisch-thomistisch geprägten *philosophia perennis* an[knüpft]. Trotz des Alters dieser Tradition [sic!] hielt und hält er sie für geeignet, das philosophische Fundament auch der modernen Wissenschaft von der Politik zu bilden und zudem geeignete Prinzipien für die Gestaltung der politischen Ordnung bereitzustellen." (Ebd.: 106)[582] So sind die Merkmale seiner Konzeption, auch wenn die daraus gezogenen Schlüsse entschieden andere sein mögen[583], doch wesentlich ähnliche: „personales Menschenbild, rationales politisches Urteilen und kritische Identifikation mit dem freiheitlichen Verfassungsstaat." (Ebd.) In einer anthropologischen Bestimmung des Personseins durch eine doppelte Dialektik – „Zum einen gibt es die Dialektik von Individualität und Sozialität. Zum anderen bewegt sich der Mensch in der Dialektik von Natur und Geschichte" (Detjen

582 Die Zuordnung zu Kompetenzen in einem Stufenmodell (vgl. Sutor [1992] 1994[2]: 32) wirkt daher auch ein wenig aufgesetzt, obwohl sie Anfang der 1990er Jahre noch nicht im Einklang mit einer hoch vermachteten und herrschaftsförmigen gesellschaftspolitischen Bildungsreform steht. Es verwundert nicht, dass Sander ausgerechnet darin Sutors Aktualität sieht, dass dieser „erstmals ein *Kompetenzmodell* für die politische Bildung entwickelt [hat], in dem in den Bereichen kognitive Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen und moralische Kompetenzen mögliche Resultate politischen Lernens beschrieben und auf die Aufgabenfelder bezogen werden. Dieser Ansatz, Ziele politischer Bildung als Kompetenzen zu beschreiben, hat in der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Diskussion zu Beginn des 21. Jahrhunderts neu an Aktualität gewonnen." (Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 136)

583 Eine weitere Nähe zu Arendt ergibt sich aus dem Rückgriff Sutors auf die »drei Wurzeln der Politik« (aristotelisch-anthropologisch, machiavellistisch-dämonologisch, augustinisch-eschatologisch) Dolf Sternbergers (1978; siehe S. 395 oben), der sich wiederum auf Arendts Handlungsbegriff bezieht (Reichart-Dreyer 2007) und auch ein Studienfreund Arendts war (vgl. Gallas 2013: 235). Als Ordnungsschema stellen sie auch bei Sutor einen tragfähigen Zugang zur (ideen-) geschichtlichen Tradition menschlicher Praxis als einziger Quelle der Legitimation politisch verbindlicher Prinzipien dar. So schlüssig das Verfahren und in der Regel auch die Begründungen, sind die Schlüsse, die Sutor hieraus für die Politische Bildung zieht, durchaus andere, als es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist – und selbst hier auch eher *praktisch* als *normativ* (denn wie könnte ernstlich den genannten Grundwerten selbst und ihrer Begründung widersprochen werden): Bei Sutor verwandeln sich die drei Wurzeln nämlich zu einer didaktischen Variante der Extremismustheorie (vgl. Sutor [1992] 1994[2]: 12-15) – mit dem Ergebnis eines Extremismus der Mitte, die gegen »Machtpolitik« und »Erlösung« den Status quo als empirische Verwirklichung aristotelischer Politik begreift.

2011a: 155)[584] – lässt sich auch eine *inhaltliche* Verwandtschaft zu Arendts *conditio humana* ausmachen, die – aber, dem Wesen ihres politischen Prinzips der »Pluralität« nach, nur als negative Anthropologie – zwar mit der *Bedingtheit* jener *conditio* durchaus auch eine Übereinstimmung in der konstruktivistischen Kritik am *Anspruch des Absoluten* aufweist[585], jedoch mit der „Anmaßung alles Unbedingten" (Heidegger [1950] 2000: 182; vgl. Arendt [1954] 2008: 14 f.) nicht auch zugleich die gleichwohl bestehende Notwendigkeit einer konstitutiven *Anmaßung des Politischen* aufgibt, die sich für Sutor im Modus des »Meinens« – für dessen »Durchschnittlichkeit« (vgl. Heidegger [1926] 2001[18]: 127, § 27) Heidegger selbst wiederum in den Passagen von *Sein und Zeit* über das »Man« (siehe ebd.: §§ 25-27, 35-38, 51, 52, 59, 68 c, 71, 73, 81; vgl. Feick & Ziegler [1961] 1991[4]: 54) nur Verachtung übrig hatte[586] – artikuliert: „In alltäglicher Beobachtung ist leicht erkennbar, daß unsere politischen Urteile in der Regel die Form des Meinens haben. Meinung bezeichnet ein unsicheres Wissen, das mit Wertungen und mit Willenselementen eng verbunden ist. Meinungen werden gerade deshalb oft kämpferisch und mit Leidenschaft vorgetragen, weil sie mit ihren Wertungen zugleich ein erhebliches Maß an Ungewißheit und Unsicherheit enthalten. […] Die Verbindung des meist stark emotional grundierten Meinens, des interessebedingten Wollens, des intentionalen Denkens und Wertens in unseren politischen Urteilen bringt der Begriff der Mentalität gut zum Ausdruck. Mentalität bezeichnet nicht den reinen, intellektuellen Denkakt, aber auch nicht die blinde Emotion und Irrationalität. Mit Mentalität bezeichnen wir eine biographisch und sozial-kulturell gewordene seelisch-geistige Struk-

584 „Mit *Dialektik* meinen wir hier nicht wie der Marxismus ein Fortschrittsgesetz der Geschichte, sondern eine in unserem Menschsein strukturell gegebene Polarität von Prinzipien, die sich gegenseitig bedingen und zugleich begrenzen; die also in einer unaufhebbaren Spannung zueinander stehen. […] Die beiden Polaritäten, die uns für eine politische Anthropologie am wichtigsten scheinen, können wir in die Begriffspaare fassen: Individualität und Sozialität, Überlieferung und Fortschritt." (Sutor [1992] 1994[2]: 17)

585 „Werturteile im Zusammenhang mit didaktischen Theorien lassen sich unter anderem mit historischen, philosophischen oder bildungstheoretischen Argumenten stützen oder kritisieren […]. Dennoch bleiben Wertentscheidungen letztlich eben *Entscheidungen*, für die mit Gründen geworben, deren Geltungsanspruch aber mit einer wissenschaftlichen Argumentation nicht zwingend erwiesen werden kann." (Sander [2001] 2013[4]: 45)

586 Vgl.: „Die Öffentlichkeit verdunkelt alles und gibt das so Verdeckte als das Bekannte und jedem zugänglich aus." (Heidegger [1926] 2001[18]: 127, § 27) – „*Zunächst* »bin« nicht »ich« im Sinne des eigenen Selbst, sondern die Anderen in der Weise des Man." (Ebd.: 129, § 27)

tur, aus der heraus wir uns in unserer sozialen Welt bewegen, behaupten und anderen begegnen. […] Die lebenspraktische und sozial-kulturelle Herkunft und Bedingtheit unseres politischen Urteilens bedeutet nicht Blindheit. Wir können uns um mehr Rationalität, um bessere Begründung unserer Urteile bemühen. Wir werden darin jedoch nicht die Schlüssigkeit wissenschaftlich exakter Urteile erreichen, wie sie die theoretischen Gesetzeswissenschaften (z. B. die Naturwissenschaften) anstreben; denn der »Gegenstand«, um den es hier geht, ist von anderer Art. Wir können uns selbst, unsere Mitmenschen und die uns umgebende sozial-geschichtliche Welt nicht völlig zum Objekt machen; wir bleiben, auch wenn wir uns um theoretisch klare Erkenntnis über sie bemühen, immer ein Teil von ihr. Auch unsere Frageweisen und Erkenntniskriterien bleiben ihr verhaftet." (Sutor 1997: 97 f.)

Daraus folgt, dass „Handlungsnormen […] nicht einfach vorgegeben [sind], sie müssen vielmehr durch Nachdenken über Praxis gefunden und begründet werden." (Sutor [1992] 1994[2]: 6) Wenn Sutor seinen Ansatz nun als »praktisch-normativ« einordnet (vgl. ebd.: 7), so liegt hier ein »antiker« Begriff von »Praxis« zugrunde, der konträr zum heutigen Alltagsverständnis liegt: „*Technik*, in der antiken Philosophie Poiesis genannt, heißt das Herstellen von Gegenständen, von Werkzeugen und Kunstwerken. […] *Praxis* heißt dagegen die tägliche Lebensführung der Menschen im Umgang miteinander und die Bewältigung der dabei auftretenden Probleme. Praxis ist weder reines Erkennen noch Herstellen von Dingen, sondern kommunikatives Handeln." (Ebd.: 5) Und hier kommt eben jenes Moment der dem *Politischen* immanenten *Anmaßung* zum Tragen, wonach die in Geschichtlichkeit geronnene *Praxis der Menschen* (und die Geschichte ihrer Ideen) die Kategorien stiftet (vgl. ebd.: 18 f.), nach denen ein bestimmtes Urteil dennoch möglich ist: „Um Praxis als gute beschreiben zu können, brauchen wir Prinzipien und normative Kriterien, Wertmaßstäbe. Diese fallen zwar nicht vom Himmel, sie sind nicht vorgegeben. Aber sie werden im gemeinsamen Nachdenken und im Gespräch gewonnen als allgemein gefaßte Bedingungen der Möglichkeit guter Praxis. […] Menschliche Kommunikation ist im Prinzip fähig, praktische Wahrheit […] zu finden." (Ebd.: 7, 25)[587] Als kategoriale, dialo-

587 „Politisches Handeln ist nicht Vollzug einer sicher erkannten Wahrheit, es ist aber auch nicht Willkür. Politik hat wie jede menschliche Praxis ihre spezifische Form von Wahrheit. Das Wahre in der Politik ist das in der gegebenen Situation den Beteiligten Zuträgliche im Sinn des Ausgleichs konkurrierender Interessen der Konfliktregelung, der Kompromißfindung nach Maßgabe der übergeordneten Zielwerte Friede, Freiheit und Gerechtigkeit.

gische und durch *gewissenhafte* Urteilsbildung wertrationale Didaktik ist Sutors Konzeption (vgl. ebd.: 33-39)[588] – und insofern Henkenborgs Beschreibung wohl nur die halbe Wahrheit: „Sutor fand die Begründungszusammenhänge seiner fachdidaktischen Konzeption weniger in der Soziologie oder der Lernpsychologie [wie die »kritischen« Ansätze, S.R.], sondern vor allem in der Politikwissenschaft und der Anthropologie." (Henkenborg 2014: 73) – einer *Didaktik der Moderne* also durchaus »artverwandt« und eine anregende Dialogpartnerin in ihrer Theoriebildung.

Auch wenn sich im Grunde und selbstverständlich alle Didaktiken wie eben die Politische Bildung selbst am Nationalsozialismus begründen, so gerät doch „oft aus dem Blickfeld, dass auch Lehrerinnen und Lehrer – entgegen dem vermeintlichen moralischen Konsens über die Lehren aus der Geschichte und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit der Beschäftigung mit derselben – der Ansicht sind, dass man sich lang genug mit der NS-Geschichte auseinandergesetzt habe." (Gryglewski 2016: 25) Und so ist es eventuell doch ein Unterschied, der *den* Unterschied macht, dass für eine *Didaktik der Moderne,* für die, wie etwa bei Sutor, eben „[d]ie Geschichte […] die *Substanz* der Gesellschaft [ist], denn die Substanz der Gesellschaft ist nichts anderes als ihre *Kontinuität*" (Heller [1970/1978] 2015[2]: 66), der Nationalsozialismus als Zivilisations-*Bruch konstitutiv* wird in einem sie mitunter auszeichnenden unbedingten und ungebrochenen Vorbehalt gegen die Bundesrepublik als »Deutschland«, sprich die *Tätergesellschaft* – auch wenn es, nebenbei bemerkt und nicht metaphorisch gesprochen 1933 in Wien war,

---

Die in der Politik aufeinandertreffenden Interessen sind wahrheitsfähig; d. h. man kann sie im öffentlichen Gespräch prüfen auf ihre Berechtigung, auf ihre Vereinbarkeit mit anderen Interessen und mit dem Allgemeininteresse (Gemeinwohl), auf ihre Kompromißfähigkeit. Interessen sind jedoch zugleich immer ideologieträchtig. […] Ideologie verstanden als ein von Interessen geleitetes Denken." (Sutor [1992] 1994[2]: 25)

588 „In einer vorläufigen Anwendung dieser Überlegungen auf *politische Bildung* ergibt sich: *Ihr Ziel* ist weder die Moral des reinen Machtmenschen oder des Zynikers noch die des Revolutionärs. Vielmehr zielt sie auf den einsichtig handelnden Bürger, auf gegenseitige Respektierung der konkurrierenden Individuen und Gruppen, auf Loyalität gegenüber der gemeinsamen Ordnung, auf Einvernehmen und auf Kompromißfähigkeit in Konflikten. Bei aller Ausrichtung an den Grundwerten Friede, Freiheit und Gerechtigkeit auf der Basis von Menschenwürde und Menschenrechten darf sie jedoch weder den strategisch-taktischen Machtkampf der konkurrierenden Kräfte übersehen noch darauf verzichten, ihre Adressaten zu Interessenvertretung und Konfliktbereitschaft zu befähigen." (Sutor [1992] 1994[2]: 15)

dass die erste Geisterbahn der Welt (vgl. Stahn [2011] 2015[3]: 72) eröffnet wurde.

In der Tätergesellschaft stellt sich die Frage keinesfalls nur im Hinblick darauf, [w]*as* [es] *heißt*[,] *persönliche Verantwortung unter einer Diktatur?* (Arendt [1964] 2014[2] [1989]; siehe hierzu auch die Anmerkungen zu Theodor Wilhelm, S. 149 ff. oben) zu übernehmen. Hier werden, wie Arendt am in jeder Hinsicht extremen Beispiel der »Mitwirkung«[589] der »Judenräte« an

589 Dabei ist es für sie unbestritten: „Es gab keine Möglichkeit des Widerstandes, aber es gab die Möglichkeit, *nichts zu tun*. Und um nichts zu tun, brauchte man kein Heiliger zu sein, sondern man brauchte nur zu sagen: ich bin ein einfacher Jude, und ich will mehr nicht sein." (Arendt [Samstag, 20. Juli 1963] 2014[2] [1989]: 75) Gegen den ihre Freundschaft seinerseits beendenden Vorwurf Gershom Scholems, es mangele ihr „wie bei so manchen Intellektuellen, die aus der deutschen Linken hervorgegangen sind" (Scholem [Sonntag, 23. Juni 1963] 2014[2] [1989]: 65) an „*Ahabath Israel* […], Liebe zu den Juden" (ebd.), dem sie entgegnet: „Ich liebe in der Tat nur meine Freunde und bin zu aller anderen Liebe völlig unfähig" (Arendt [Samstag, 20. Juli 1963] 2014[2] [1989]: 73), verweist Arendt in der Vorrede von *Eichmann in Jerusalem* darauf, dass „[d]ie Frage, ob die Juden sich hätten wehren können oder müssen, die zuerst von dem israelischen Staatsanwalt erhoben und von mir als töricht und grausam bezeichnet wurde, da sie von einer fatalen Unkenntnis zeugte" (Arendt [1964] 2000[10] [1963; 1964]: 53) und ergänzt in der privaten Korrespondenz: „Ich gehöre nicht zu den »Intellektuellen, die aus der deutschen Linken hervorgegangen sind«. Das konnten Sie nicht wissen, weil wir uns in der Jugend nicht gekannt haben. Es ist eine Tatsache, deren ich mich keineswegs rühme und die ich ungern profiliere, besonders seit der McCarthy-Zeit hier im Lande. Ich habe Marx' Bedeutung erst sehr spät erkannt, weil ich mich in der Jugend weder für Geschichte noch für Politik interessierte. Wenn ich überhaupt aus etwas »hervorgegangen« bin, so aus der deutschen Philosophie." (Arendt [Samstag, 20. Juli 1963] 2014[2] [1989]: 71) Auf *Eichmann in Jerusalem* folgte eine bis heute immer wieder aufflammende heftige öffentliche Reaktion, die sich vor allem am Begriff von der »Banalität des Bösen« abzuarbeiten vorgab: „Der Streit um das Buch geht leider großenteils um Tatsachen und nicht um Thesen oder Meinungen, um Tatsachen, die zu Theorien umfrisiert werden, um ihnen ihren Tatsachencharakter zu nehmen. Im Mittelpunkt des Buches wie des Prozesses steht die Person des Angeklagten. […] Ein großer Teil der Ihnen ja bekannten Diskussion hier in Amerika wie in Europa ist schon darum nicht zu beantworten, weil sie sich um ein Buch dreht, das niemand geschrieben hat. […] Nichts hat mir ferner gelegen als das größte Unheil unseres Jahrhunderts zu bagatellisieren. Was banal ist, ist darum weder eine Bagatelle noch etwas häufig Vorkommendes." (Arendt [1964] 1976: 35, 37) Dagegen entzündete sich „[d]ie Kritik in Deutschland […] hauptsächlich an Hannah Arendts Bemerkungen über den Widerstand des 20. Juli. Tonangebend war dabei Golo Mann. Er schrieb: »Hannah Arendts Charakteristik des deutschen Widerstands enthält die empörendsten Verleumdungen, die je über diese Bewegung verbreitet wurden.« Hannah Arendt hat darauf hingewiesen, daß das deutsche Militär erst halb Europa in Schutt und Asche gelegt und zwanzig Millionen Sowjetbürger umgebracht hatte,

den Deportationen deutlich macht, vor allem die Fähigkeiten, sich zu verweigern, maximal herausgefordert: „Da wir es in der Politik mit Menschen und nicht mit Helden oder Heiligen zu tun haben, ist diese Möglichkeit der *non-participation* offenbar für die Beurteilung des Einzelnen, nicht des Systems, entscheidend." (Arendt [Samstag, 20. Juli 1963] 2014[2] [1989]: 76)[590] Es geht auch und vor allem um das „Nachleben des Nationalsozialismus *in* der Demokratie", das nicht nur für Adorno „potentiell bedrohlicher [ist] denn das Nachleben faschistischer Tendenzen *gegen* die Demokratie." (Adorno [1959] 2007[2] [1977]: 555 f.) Für Arendt findet sich ein solches »Nachleben« in der konstitutiven Verwurzelung von Nationalsozialismus und spätkapitalistischer Massengesellschaft also in der »Moderne«, die mit der »totalen Herrschaft« auch die »Bürokratie« als „furchtbarste Herrschaftsform" (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 39 f.)[591] hervorgebracht hat: „Die Gesellschaft

---

ehe sich bei einigen wenigen seiner Repräsentanten und aus durchaus unterschiedlichen Gründen der Widerstand gegen die Politik Hitlers regte. Die Gewissenskonflikte, die sie hatten, drehten sich, so lernte man ja den 20. Juli in der Bundesrepublik erst richtig schätzen, hauptsächlich um die nachgerade empörende Fragestellung, ob man den Hitler gegebenen Eid brechen, ob man Hochverrat begehen könne. Auch dies »andere Deutschland«, das in Ermangelung massenhafter anderer Deutscher jährlich gefeiert wird, sei, so Hannah Arendt, noch durch einen Abgrund von der zivilisierten Welt geschieden gewesen. Denn auch im Kreis des militärischen Widerstands machte man sich Gedanken über eine »Lösung der Judenfrage«. Und die Offiziere plagte der Gedanke, daß man die Führung der Wehrmacht für das ganze Unglück verantwortlich machen werde." (Geisel [1990] 2015: 437 f.; siehe S. 128 oben)

590 „Ich glaube, wir sollten zugestehen, daß es extreme Situationen gibt, in denen man Verantwortung für die Welt, die primär ein politisches Gebilde ist, nicht übernehmen kann, weil politische Verantwortung immer zumindest ein Minimum an politischer Macht voraussetzt. Ohnmacht, absolute Machtlosigkeit ist, so glaube ich, eine stichhaltige Entschuldigung." (Arendt [1964] 2014[2] [1989]: 94)

591 „Wir müßten heute diesen Grundformen noch die jüngste und vielleicht furchtbarste Herrschaftsform hinzufügen, die Bürokratie oder die Herrschaft, welche durch ein kompliziertes System von Ämtern ausgeübt wird, bei der man keinen Menschen mehr, weder den Einen noch die Wenigen, weder die Besten noch die Vielen, verantwortlich machen kann, und die man daher am besten als Niemandsherrschaft bezeichnet. (Im Sinne der Tradition, welche die Tyrannis als die Herrschaft definierte, der man keine Rechenschaft abfordern kann, ist die Niemandsherrschaft die tyrannischste Staatsform, da es hier tatsächlich Niemanden mehr gibt, den man zur Verantwortung ziehen könnte. Ein Hineintreiben in solche Niemandsherrschaft kennzeichnet heute nahezu überall die politische Situation; es ist einer der stärksten Faktoren in der Rebellion, die um die Welt geht, und trägt viel zu ihrem oft chaotischen Charakter bei. Die Unmöglichkeit, die verantwortlichen Stellen auch nur zu ermitteln und den Gegner zu identifizieren, führt theoretisch [also in der Theorie, S.R.] zu

hat mit der Diskriminierung das soziale Mordinstrument entdeckt, mit dem man Menschen ohne Blutvergießen umbringen kann; Pässe oder Geburtsurkunden, und manchmal sogar Einkommenssteuererklärungen, sind keine formellen Unterlagen mehr, sondern zu einer Angelegenheit der sozialen Unterscheidung geworden“ (Arendt [1943] 1999: 20) – mit Konsequenzen eben je auch für das eigene Denken in der »verwalteten Welt« (vgl. Adorno [(1959-)1966] 2003[11]: 31, siehe auch die »Verbindlichkeit ohne System«, S. 80 oben)[592], was „einer der Gründe [ist], aus denen auch heute nach der Relevanz einer *Erziehung nach Auschwitz* gefragt werden kann und muss. Denn fast scheint es so, als sei mit der Unbestrittenheit der Forderung deren gesellschaftsdiagnostischer Hintergrund aus dem Blick verschwunden.“ (Steffens & Widmaier 2015: 5) Zu drängend sind die in der Struktur der Massendemokratien fortbestehenden proto- und quasitotalitären Elemente. (Vgl. Fraser 2004: 84 f.)[593] Doch „[w]ie lässt sich in dieser Situation etablierten Erinnerns noch irgendetwas anderes aus der zeitgeschichtlichen Thematisierung gewinnen als Abgrenzung von einer monströsen Gewaltgeschichte und Bestätigung der gegenwärtigen Demokratie?“ (Messerschmidt 2015: 45) Am Ende verkennt eine sich derart selbst missverstehende Gesellschaft so auch das Phänomen „des Rechtsextremismus als Problem einer devianten Minderheit am Rande der Gesellschaft“ (vgl. Fischer 2013: 207).[594]

---

jenen Verallgemeinerungen, in denen alles Partikulare verschwindet und die dann nichts mehr besagen, und in der Praxis zu einem Amoklaufen, das alles und vor allem die eigene Organisation vernichtet.“ (Arendt [1969/1970] 1998[13]: 39 f.)

592 So heißt es etwa bei Adorno in der Einleitung zur *Negative*[n] *Dialektik*: „Soviel aber bleibt ihr am System zu achten, wie das ihr Heterogene als System ihr gegenübertritt. Darauf bewegt die verwaltete Welt sich hin. System ist die negative Objektivität, nicht das positive Subjekt." (Adorno [(1959-)1966] 2003[11]: 31) Auch für Arendt ist festzuhalten: „So dezidiert Hannah Arendt in ihren Positionen ist, so wenig stellt ihre politische Philosophie ein geschlossenes systematisches Gebäude dar.“ (Jaeggi 1997: 147)

593 „Es steht außer Frage, der Faschismus wurde dieses eine Mal besiegt: aber wir haben noch lange nicht das Erzübel unserer Zeit ausgerottet. Denn dessen Wurzeln sind stark, und sie heißen – Antisemitismus, Rassismus, Imperialismus.“ (Arendt [1945] 2014[2] [1989]: 48)

594 „Die gegenwärtigen Programme einer Erziehung gegen »Extremismus« richten sich gleichermaßen gegen Rechtsextremismus, Linksextremismus und Islamismus. Der inhaltliche Zusammenhang zwischen rechten, linken und islamischen Extremismen wird dabei für nicht weiter erklärungsbedürftig gehalten. […] Statt inhaltlicher Analyse stehen verfassungsrechtliche Extremismuskriterien im Vordergrund. Für die Zwecke des Verfassungsschutzes mag eine abstrakt-rechtliche Fassung des Phänomens Rechtsextremismus ausreichend sein. Für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus ist sie

Die Lösung jedenfalls kann nicht in Mobbingerfahrungen als Lebensweltbezug liegen. (Vgl. Gryglewski 2016: 26)[595] Und auch nicht in befremdend pseudoprovokativ normalisierenden Modeslogans à la *Erziehung nach Auschwitz 2.0* (Meseth 2015). Aber vielleicht in dieser Hinsicht, die eben Teil jener *Banalität des Bösen* (Arendt [1963; 1964] 2000[10])[596] ist, dass es „im Dritten Reich nur wenige Menschen [gab], die die späteren Verbrechen des Regimes aus vollem Herzen bejahten, dafür aber eine große Zahl, die absolut bereit waren, sie dennoch auszuführen." (Arendt [1964] 2014[2] [1989]: 85) Und zwar nicht etwa als »hypothetische« historische Analogie ins Allgemeinmenschliche – „in die gleiche Kategorie des Unerträglichen gehört meines Erachtens das neueste Gerede von dem »Eichmann in uns« – als habe jeder, nur weil er eben ein Mensch ist, unweigerlich einen »Eichmann« in sich" (Arendt [1964] 1976: 39 f.) –, sondern, wenn auch nicht unbedingt in der Form eines kontrastierenden Soziotypen des »gefühligen Mädchens«, als genuin *qualifikatorisches* Moment einer »kritischen Zerrissenheit«, wie sie von Heydorn in der Diskussion um Adornos *Tabus über dem Lehrberuf* beschrieben wird: „[E]ntscheidend ist, in unserer Ausbildung dem Menschen ein Bewusstsein seiner selbst und der ihn mitbestimmenden gesellschaftlichen Umstände zu geben. D. h. überhaupt ihn zunächst einmal als Subjekt in Distanz zum Objekt zu bringen. […] D. h. eine Bildung, die zunächst einmal das analytische und kritische Vermögen stärkt, nicht diese – wir haben ja sehr viel Mädchen, die mit einem ganzheitlichen Gefühlsimpuls

---

unzureichend. Eine Sensibilisierung für die Gefahren des Rechtsextremismus ist auf diesem Wege kaum zu erreichen." (Fischer 2013: 293)

595 „Mit Barbarei meine ich nicht die Beatles, obwohl ihr Kult dazu gehört, sondern das Äußerste: wahnhaftes Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter; darüber soll kein Zweifel sein." (Adorno [1965] 2007[2] [1977]: 672 f.) Wenn überhaupt, lässt sich ein „Typus des manipulativen Charakters auf eine Formel […] bringen – vielleicht soll man es nicht, aber zur Verständigung mag es doch gut sein –, so würde ich ihn den Typus des *verdinglichten Bewußtseins* nennen. Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich. Der Ausdruck »fertigmachen«, ebenso populär in der Welt jugendlicher Rowdies wie in der der Nazis, drückt das sehr genau aus. Menschen definiert dieser Ausdruck »fertigmachen« als im doppelten Sinn zugerichtete Dinge." (Adorno [1966/1967] 2007[2] [1977]: 684)

596 Im Unterschied zum kantischen »radikal Bösen«, von dem Arendt noch in *Elemente und Ursprünge* (vgl. Arendt [1951/1955] 2000[7]: 942) ausgeht, schreibt sie an Gershom Scholem (siehe Anm. 589 oben): „Sie haben vollkommen recht, I changed my mind und spreche nicht mehr vom radikal Bösen." (Arendt [Samstag, 20. Juli 1963] 2014[2] [1989]: 78)

in den Lehrerberuf hineingehen und Angst haben vor einem zerrissenen Bewusstsein, das zunächst einmal die Folge ist, wenn der Mensch sich selbst bewusst wird am Spiegel seines Gegenüber, d. h. der Welt, mit der er zu tun hat –, aber dieser Prozess ist unbedingt zu durchlaufen. Wenn Lehrerexistenz unter den gegenwärtigen Bedingungen wirklich das leisten soll, was von ihr verlangt werden muss. Auch human verlangt werden muss.“ (Adorno/ Heydorn/Becker [1965] 2001: 39)[597]

So gibt es dann, trotz der Schwierigkeiten, die sich aus einem Gegenwartsbezug auf den Nationalsozialismus ergeben[598] – eben etwa davon abweichende Formen von Rechtsextremismus sachgerecht zu erkennen[599] –, keine Alternative dazu, »Distanzierungs- und Entlastungsmuster« (vgl. Messerschmidt 2016: 16) eines »Schuldabwehr-Antisemitismus« (vgl. Expertenkreis Antisemitismus 2011: 5)[600] zu erkennen und ihnen entgegen zu arbeiten. Statt-

597 „Es sind diese in der Sache selbst, der Struktur des Gegenstands, liegenden Verknüpfungen von gegenwärtiger Zukunft und Vergangenheit, von Politik und Moral, von individuellem Lebensentwurf und kollektiver Lebensordnung, die unseres Erachtens den stärksten Grund dafür bilden, warum auch heute Politische Bildung in Deutschland in Praxis und Theorie nicht darauf verzichten kann, *Erziehung nach Auschwitz* zu sein.“ (Steffens & Widmaier 2015: 9)

598 Es macht im Übrigen kaum einen Unterschied von »mit-« und »ohne Migrationshintergrund« im Geschichtsbewusstsein, weil es nicht um familiale Tradierungen geht, im Gegenteil: „Die verspätete Anerkennung der Migrationstatsache und deren identitäre Positionierung in der Metapher von einem persönlichen und gruppenbezogenen »Hintergrund« haben zur Verfestigung national-kulturalisierter Unterscheidungspraktiken in der auf den Holocaust bezogenen Pädagogik beigetragen.“ (Messerschmidt 2016: 18)

599 „Viele Schüler scheinen ausgehend von den bereits vorhandenen Vorstellungen, die sie im Zuge ihrer Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus entwickelt haben, über den Rechtsextremismus nachzudenken. […] Ihnen fällt es schwer, die Erscheinungsformen des heutigen Rechtsextremismus zu erkennen, seine Ursachen zu verstehen oder die von ihm ausgehenden Gefahren realistisch einzuschätzen. Der zentrale Referenzpunkt Nationalsozialismus führt so zu einer Wahrnehmung des Rechtsextremismus, die nicht in der Lage ist die Spezifika des heutigen Rechtsextremismus in angemessener Weise zu fassen.“ (Fischer 2013: 277)

600 „Ein durchgehendes Motiv im Umgang mit den NS-Verbrechen in der Bundesrepublik besteht bis heute in der Abwehr eines vermuteten und stets befürchteten Schuldvorwurfs, der nicht ausgesprochen werden muss, um eine vorauseilende Beteuerung der Nichtschuld zu provozieren. Diese stark emotionale Komponente findet sich auch in den dritten und vierten Generationen nach 1945 wieder, deren Angehörige kein ernst gemeinter Schuldvorwurf treffen kann. Es ist weniger eine explizite Schuldabwehr, eher eine Sorge um ein unbeschädigtes und unbelastetes Nationalgefühl, ein Ausdruck des Wunsches, harmlos zu sein.“ (Messerschmidt 2016: 16)

dessen „wird angenommen, dass Schüler einen »unverkrampften« Umgang mit nationaler Identität forderten. […] In den Interviews zeigte sich aber, dass gerade diejenigen Schüler, die besonders stolz waren deutsch zu sein, deutliche Vorbehalte gegenüber einer Beschäftigung mit dem Thema Rechtsextremismus äußerten. Die sehr stolzen Schüler wollten stattdessen das Fehlverhalten von Migranten zum Thema machen. […] Die größten Gefahren gehen langfristig von Tendenzen in der »Mitte« der Gesellschaft aus, die die Erfolgsbedingungen für die Entwicklung einer politisch einflussreichen extremen Rechten schaffen, und weniger von dem prinzipiell polizeilich kontrollierbaren Spektrum offensichtlicher Rechtsextremer." (Fischer 2013: 278) Das unhintergehbare Faktum des nationalsozialistischen Genozids ist gerade darum auch vor dem Hintergrund gegenwärtiger Rechtsextremismen bedeutsam, weil sich in jenen Gefahren, die sich aus der gesellschaftlichen *Mitte* ergeben, das »Moderne«-Paradigma als Erklärungsansatz förmlich aufdrängt (siehe die Arbeitsgesellschaft, S. 469 ff., insbesondere S. 471 oben).

Für eine republikanische Politische Bildung …

> Ich weiss, dass die Strassen zerstört sind.
> Wo leuchtet die Wagenspur, die wunderbar unversehrte
> aus antiken Trümmern hervor?
>
> Ich weiss, dass die Häuser gestürzt sind.
> In sie traten wir in die Welt, wunderbar sicher, dass sie
> beständiger als wir selbst.
>
> Ob der Mond, den wir diesmal vergassen,
> in seinem beständigeren Licht
> der Pferde Hufe noch mitträgt
> wie ein Echo aus des Flusses schweigendem Gesicht?
>
> Arendt *Ohne Titel* (1946)[601]

„Es ist die alte Vogelfreiheit, welche die Staatenlosigkeit heute über die Flüchtlinge in aller Welt verhängt, nur daß die alte Voraussetzung, daß Vogelfreiheit Folge einer Handlung ist, mit der sich der Betroffene selbst und freiwillig aus der menschlichen Gemeinschaft ausgeschlossen hat, nicht mehr zutrifft. […] Es ist, als ob eine globale, durchgängig verwebte zivili-

601 Arendt [1946] 2015: 38.

satorische Welt Barbaren aus sich selbst heraus produzierte, in dem sie in einem inneren Zersetzungsprozeß ungezählte Millionen von Menschen in Lebensumstände stößt, die essentiell die gleichen sind wie die wilder Volksstämme oder außerhalb aller Zivilisation lebender Barbaren." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 624 f.) Als Massenphänomen ist die Staatenlosigkeit ein Produkt der »Moderne«; als postnazistische *Arbeits*- sieht sich auch die (spät-) moderne *Massen*gesellschaft der Bundesrepublik selbstverständlich (und seit ihrer Gründung) mit der *politischen* Frage der *Migrations*gesellschaft konfrontiert – und damit auch die Politische Bildung. (Vgl. Eis & Rößler 2015) Die Moderne – wie der sie von Anfang an[602] begleitende antimodernistische Reflex *gemeinschaftlicher* Harmonie einer ruralen Idylle, wie er auch heute noch manche »nationale« Idealisierung als Globalisierungskritik missversteht – findet, gerade auch im Bezug auf die Frage nach Zugehörigkeit zu einem Gemeinwesen, in der *pólis*, der »Stadt«, der sie sich als Keimzelle der bürgerlichen Gesellschaft letztlich auch sozialhistorisch verdankt, ihren unmittelbaren Ausdruck. „Keine Heimat zu haben ist kein Unglück, wenn es Städte gibt, und deshalb ziehen die Ostjuden in die Großstadt. Beide, Großstadt und Ostjuden, tauchen als Bestandteil totalitärer Ideologie deshalb regelmäßig zusammen auf, wenn es ums gesunde Leben und gegen den Asphalt, gegen die Entwurzelung, aber für das Dasein des Menschen als Rettich geht. Keinen Staat zu haben, weil einen dann kein Staat haben kann, ist allerdings ein Unglück, weil einen nämlich kein Staat will. Was vordem ein Kuriosum war, ein Mensch ohne Staatsangehörigkeit, wird nach dem Ersten Weltkrieg ebenfalls zur Massenerscheinung." (Geisel [1981] 2015: 336) Für Negt ist »die Stadt« so auch nicht von ungefähr als »Kulturlandschaft« politisch von größter Bedeutsamkeit: Die „[e]*uropäische Kultur ist eine Stadtkultur* […] Die Stadt ist eine der größten Erfindungen der Menschheit. Sie ist ein soziales und politisches Experimentierfeld ganz eigentümlicher Art." (Vgl. Negt [2010] 2011[2]: 308-333, Zitat: 311) Unter veränderten Bedingungen hoher Bevölkerungsdichte und einer entfalteten Arbeitsteilung in der »Stadt« müssen neue Verkehrsformen gefunden werden, um die materielle wie ideologische Reproduktion der Stadt*gesellschaft*

602 „Der nazistische Antisemitismus zeichnete sich ohnehin durch einen absoluten Mangel an Originalität aus; es gab kein einziges Element, weder auf der ideologischen, noch auf der propagandistischen Ebene, das nicht auf frühere Bewegungen zurückgeführt werden könnte und das, ehe es die Nazis überhaupt gab, nicht bereits als Klischee in der judenfeindlichen Literatur vorhanden gewesen wäre." (Arendt [1950] 2014[2] [1989]: 11)

zu gewährleisten. In seiner sinnlichen Dimension dient der »Marktplatz« daher auch zunächst nicht nur zum Warenumschlag, sondern zugleich als politischer Versammlungsort. Diese doppelte Bedeutung wird in der Antike mit dem Begriff der »Agora« ausgesagt und ist auch am Ende der Neuzeit noch gegeben: „Der Markt war immer ein rebellischer Platz der Gesellschaft, eine Form der Öffentlichkeit, in der mit den Waren auch Kritik ausgetauscht werden konnte. Die Marktfrauen der Pariser Hallen waren es, von denen der Massenzug zum Schloss nach Versailles ausging." (Ebd.: 527) Der *Sinn* der *öffentlichen* Versammlung liegt aber nicht nur in jener Ereignishaftigkeit des Politischen, sondern diese findet ihre Voraussetzung bereits in jener *human condition*, der diese selbst entspringt, denn „[d]er Mensch ist ein geselliges Tier, und sein Leben fällt ihm schwer, wenn er von seinen sozialen Beziehungen abgeschnitten ist." (Arendt [1943] 1999: 16) Als *öffentliche* wohlgemerkt sind es keine *privaten* Versammlungen von in Geschmack oder »Interessen« Gleichgesinnten. Der politische Begriff des »Bürgers« meint den »*Stadtbürger*«, er ist der »*citizen*«, der »*citoyen*«, nicht der »bourgeois« (dass »der« Bürger damit auch tatsächlich eine »Bürgerin« nicht mitdenken konnte, ist zwar zutreffend, für dieses Argument selbst aber zunächst nicht von Bedeutung). Sich als eine »Bürgerwissenschaft« (vgl. Breier 1998) zu begreifen, ist eine Politische Bildung daher gut beraten, denn „[i]ndem die politische Wissenschaft gleichsam als Bürgerwissenschaft das Bürgersein der Menschen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung rückt und von dorther die politische Selbstinterpretation begleitet, unterstützt und fördert sie die stets zu vollziehende Einbürgerung der Menschen in ihre eigene politische Ordnung. Politische Bildung, der es gelingt, den tragenden Geist der Gesetze, und damit den Gehalt der gemeinsamen Bürgerordnung ins Licht zu rücken, zielt in ihrem Kern auf gelebte Bürgerexistenz. […] Allein in Freundschaft zur gemeinsamen Bürgerordnung, die in ihrer Verletzlichkeit zu begreifen ist […], nehmen wir uns in unserer Bürgerexistenz ernst." (Breier 2011: 61 f.)[603]

603 Das hat auch zwingende Konsequenzen nicht nur für das fachliche Selbst-, sondern eben auch für das zugrunde liegende Wissenschaftsverständnis, denn „wie alles Handeln ist für Aristoteles auch die Tätigkeit, politische Wissenschaft zu betreiben, Teil der menschlichen Praxis, insofern auch sie zu einer gelungenen Lebensführung verhelfen oder sich ihr versagen kann. In diesem Sinne steht der politische Wissenschaftler für die spezifische Art und Weise seines aufklärenden und erhellenden Tuns sowohl sich selbst als auch seinen Mitbürgern gegenüber in der Verantwortung. Mit anderen Worten: Jede politische Wissenschaft, die die Frage nach der Bürgerverantwortung ernst nimmt, muss sich darüber im

Der *Zweck* der öffentlichen Versammlung ist nicht der des Konsums oder der »Geselligkeit« unter »Gleichgesinnten«[604] (und sei es im infantilen *flash mob* was auch immer für einer virtuellen oder realen *community*), sondern unverfügbare Begegnung auch und gerade mit Unvertrautem, Neuem und mitunter Unerfreulichem oder Unerwünschtem; erst so werden „In-einer-wirklichen-Welt-Leben und Mit-Anderen-über-sie-Reden […] im Grunde ein und dasselbe, und den Griechen erschien das Privatleben »idiotisch«, weil ihm diese Vielfältigkeit des Über-etwas-Redens versagt war und damit die Erfahrung, wie es in Wahrheit in der Welt zuging." (Arendt [o. J. (Fragment 3 b)] 2003: 52) Das Idiotische des Privaten liegt also im, dem Sozialen zugrunde liegenden, Konsensprinzip, denn „[e]s gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge", wie Reichenbach einen Beitrag *Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses* (Reichenbach 2000)[605] mit einem Max Planck zugeschriebenen Zitat überschreibt. Gegen eine Konsenssuche, in der Politische Bildung am Ende doch zur moralischen Erziehung enträt (vgl. Reichenbach 2000: 800-802), berührt demnach nur der »Dissens« *pädagogisch* das *politische* Moment, in dem „sich Menschen in einem minimalen Sinne respektieren und achten lernen, nicht obwohl, sondern *weil* ihre differenten Selbst- und Weltauslegungen das Faktum der Pluralität der Menschenwelt bezeugen und die eigenen Interpretationen sowohl bereichern als immer auch irritieren, stören und manchmal bedrohen." (Reichenbach 2000: 795) – Selbstredend nur, wenn sie es denn so lernen, denn der Dissens bietet

---

Klaren sein, dass sie selbst zur politischen Wirklichkeit gehört, die sie untersucht. […] Im besten Falle erweist sich die politische Wissenschaft als Bürgerwissenschaft, die der Bürgerbildung orientierend zur Seite steht." (Breier 2010: 14; siehe Anm. 615 unten)

604 Denn eher als Ausnahme, denn die Regel, ist davon auszugehen, dass dieser gleiche Sinn ein republikanisch-*politischer* ist, in welchem das Gemeinwesen selbst und nicht partikulare Interessen und Fragen des Geschmacks das gemeinschaftsstiftende Gut ist, vgl.: „Die originär politische Form der Freundschaft kann für Aristoteles nur zwischen Menschen bestehen, die in ihrer Grundüberzeugung und Haltung von einem gemeinsamen Gut geprägt und durchdrungen sind, das den Horizont bloßer Selbst- und Arterhaltung übersteigt." (Breier 2011: 55)

605 Es wird von Reichenbach danach „die These vertreten, wonach *es weniger der gelingende, in einer Konsenslösung endende Diskurs ist, der pädagogisch bedeutsam ist, als vielmehr der gescheiterte oder der teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben*." (Reichenbach 2000: 795)

allenfalls eine Gelegenheit dazu – im schlimmsten Fall schlägt man sich sonst einfach tot.[606]

In *Vom Geist der Gesetze* fragt Montesquieu ([1748] 2006) nach Wesensmerkmalen und Prinzipien politischer Ordnungen; Arendt bestimmt auf dieser Grundlage mit »Ideologie und Terror« – so auch der Titel eines 1958 überarbeitet als um den Untertitel *Eine neue Staatsform* ergänzter Epilog in die deutsche Ausgabe der *Elemente und Ursprünge* (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 944-979) aufgenommenen Beitrages aus 1953 (Arendt 1953; vgl. Ludz 1998[3] [1996]: 278) – die »totale Herrschaft« als eine historisch *neue* und also *genuin moderne Staatsform*. Dies ist der Hintergrund, wenn auch Karl-Heinz Breier[607] darauf hinweist, dass „Hannah Arendt, die Montesquieu aufs Einfühlsamste weiterdenkt, […] davor [warnt], politische Freiheit mit Souveränität gleichzusetzen." (Breier 2005: 86) Denn was Arendt unter »Souveränität« versteht, ist was zeitgenössische radikale Demokratietheorien im Anschluss an Rancière mit »Polizei«[608] als Gegenbegriff zum

606 Auch für Rancière (siehe Exkurs II, S. 500 ff. unten) ist „[d]as Wesentliche der Politik […] der *Dissens*." (Rancière 2008: 35) Er macht, wie Reichenbach damit ergänzt werden kann, auch, um einem eventuell gar nicht so fernliegenden Missverständnis über die Reichweite des »Dissenses« vorzubeugen, noch einmal deutlich, dass das Politische im Dissens dabei gerade „nicht die Konfrontation der Interessen oder Meinungen [ist]. Er ist die Demonstration eines Abstands des Sinnlichen zu sich selbst. Die politische Demonstration bringt zu Gesicht, was keine Gründe hatte, gesehen zu werden, sie beherbergt eine Welt in einer anderen, zum Beispiel die Welt, in der die Fabrik ein öffentlicher Raum ist, in derjenigen, wo sie ein privater Raum ist, die Welt, in der die Arbeiter sprechen und von der Gemeinschaft sprechen, in derjenigen, in der sie schreien, um ihren alleinigen Schmerz auszudrücken. Aus eben diesem Grund kann die Politik nicht im Modell des »kommunikativen Handelns« aufgehen." (Ebd.: 35 f.)

607 Der über den Stellenwert Arendts in seiner intellektuellen Biografie sagt: „Da ich als Wahlpflichtfächer in Augsburg Politikwissenschaft und Philosophie gewählt hatte und ich mich schon seit mehreren Jahren für Politische Theorie interessierte, begann ich damit, mich mit einer Autorin zu befassen, die bis in die 1980er Jahre in Deutschland recht unbekannt war: Hannah Arendts *Vita activa* war ein Buch, das mich sehr beeindruckte. […] [S]either versuche ich, die Politische Theorie für Fragen der Politischen Bildung fruchtbar zu machen." (Breier 2016: 284)

608 „Im Konzept der Polizei versuche ich aber etwas anderes zu denken: Dass nämlich staatliche Funktionen jener Distribution von Stellen und Funktionen angehören, vor der eine gesellschaftliche Ordnung gebildet wird. Für mich bezeichnet die Polizei eine Körperordnung, von der die Einteilungen zwischen den Weisen des Handelns, des Seins und des Redens definiert werden, eine Ordnung, durch die diesen bestimmten Körpern mittels ihres

»Politischen« bezeichnen und so auch auf die etymologische Gleichursprünglichkeit beider Begriffe in der »pólis« (Art. »politisch«, »Polizei« [1883] 2002[24])[609] verweisen: „Polizei schafft Gleichheit für die einen durch Ungleichheit gegenüber den anderen." (Kirschner & de Moll 2011: 38; siehe Exkurs II, S. 500 ff. unten) – Und es ist genau diese »Gleichheit«, die – neben den ökonomischen Prozessen kapitalistischer Enteignung (vgl. Arendt [1970] 1976: 52; Arendt [1958] 2003[2]: 15, 324) – als neuzeitliche »Souveränität« territorialer Nationalstaaten in der »Herstellung« »ethnisch« »homogener« Bevölkerungen aufs Verheerendste massenhaft jene Staatenlosen auch *politisch* als *Überflüssige* hervorgebracht haben, von denen zu Beginn dieses Abschnittes die Rede war.

„In einer Republik hat die politische Bildung die Aufgabe, unter Freien zur Sprache zu bringen, welche Qualitäten eine Lebensweise der Freiheit kennzeichnen und welcher politischen Ordnung es bedarf, um sich wechselseitig ein Leben als Bürger zu ermöglichen." (Breier 2001: 7; vgl. Breier 2005) Eine *politische* Antwort, die auf »Freiheit« gründen will, ist daher keine der individuellen „Anstiftung zur Freiheit" (Sander [2001] 2013[4]: 53) – und hoffentlich sind auch Breiers *Leitbilder der Freiheit* (Breier 2003) nicht so zu verstehen –, sondern eine, die die *republikanische* Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen eines *Gemeinwesens* stellt, in der diese »Freiheit« als eine *öffentliche* (vgl. Arendt [1963] 1974[2]: 147-182) »Freiheit zu« und nicht nur »von« überhaupt erst zur Geltung kommen kann: „Im miteinander Sprechen und Handeln liegt die Bedingung der Möglichkeit, eine Form der Aneignung der Welt zu entfalten, die eine lebendige Machtentfaltung als »*Aufhebung der Entfremdung von der Welt*« [(Arendt [1974/1975] 2002[2]: 105), S.R.] ermöglicht, auf die politische Institutionen angewiesen sind, um ihrem Anspruch – politische Freiheit zu ermöglichen – gerecht zu werden. Ein Verständnis von Diversity als Pluralität bedarf allerdings einer Voraus-

---

Namen diese bestimmten Stellen und diese bestimmten Aufgaben zugewiesen werden." (Rancière [1992] 2010[2] [1997] 82)

609 „Das auf die griechischen Wörter *polis* und *politikos* zurückgehende Wortfeld um »Politik« entwickelte sich in Europa von einem randständigen, fremd klingenden, noch bedeutungsunscharfen Vokabular in den gelehrten Texten des Hochmittelalters zu einer unverzichtbaren und ständig umstrittenen Begrifflichkeit. Schon im späten 13. Jahrhundert setzte der Streit um Bedeutungen ein und im Laufe der folgenden Jahrhunderte nahm seine Intensität wie auch die Gebrauchsfrequenz des Politikvokabulars deutlich zu. Seit dem 18. Jahrhundert drang es aus der Theorie- und Elitensprache zunehmend in die Alltagswelt" (Meier/Papenheim/Steinmetz 2012: 121).

setzung: dass der Erwerb der Staatsbürgerschaft heute weder auf das Territorial- noch auf das Abstammungsprinzip, sondern auf der Partizipation an einem politischen Gemeinwesen und am Alltag der Zivilgesellschaft gründen muss." (Meints-Stender 2013: 250; vgl. Benhabib 1999) Es reicht, angesichts der fatalen Konsequenz der Verwechslung von »Freiheit« mit (nationaler) Souveränität, auch für eine *Didaktik der Moderne* nicht aus, fatalistisch in der Krise der Moderne zu verharren und „den heutigen Menschen zu lehren, die Moderne auszuhalten und zu tragen" (Ballauf 1958: 156)[610], auch wenn dies, angesichts der Kontraintuitivität des Gedankens infolge der Wirkungsgeschichte und realen Wirkmächtigkeit dieser Verwechslung, zunächst eine überhaupt erst noch zu gewinnende Einsicht wäre. Und auch, wenn etwas Wahres daran ist, dass dem Blick in die *Ideengeschichte* durchaus auch etwas Sentimentales eignet (vgl. Metz & Seeßlen 2011: 103)[611], so kann dieser Blick im Sinne einer *Politischen Theorie* überhaupt nicht anders, als dort Hinweise auf Antworten zu suchen (nicht diese selbst), wenn die eigene Gegenwart wesentlich durch die Abwesenheit dessen geprägt ist, was ihr Fall sein soll – der auch derjenige der Politischen Bildung[612] und insbesondere als einer *Didaktik der Moderne* ist: „Für Aristoteles und Machiavelli ist vollkommen klar: Die permanente Kraftanstrengung, eine Freiheitsordnung und ihre Institutionen intakt zu halten, ist ohne ein gefestigtes Selbstverständnis

610 Hufer, dessen Lektüre sich der Hinweis auf Ballauf verdankt, zitiert ihn entsprechend gleich mit „ertragen" (Hufer 2014: 124). Hingegen heißt es bei Ballauf direkt anschließend ausdrücklich, dass es „[n]icht […] darum gehen [kann], sie durch Verbilligungen und autoritative Vorgaben erträglicher zu gestalten." (Ballauf 1958: 156)

611 „Daher lieben wir die Rückblicke in die Zeiten, als das Denken noch geholfen hat. Die Renaissance, die Aufklärung, die Moderne! Hier waren die Klugen auch die Guten (mehr oder weniger, so ganz genau wollen wir da im Einzelfall auch nicht nachbohren)." (Metz & Seeßlen 2011: 103)

612 „Für diese anspruchsvolle Aufgabe, zur Erhellung eines freiheitlichen Selbstverständnisses beizutragen, ist es unverzichtbar, die politische Theorie als Teildisziplin der politischen Wissenschaft zu befragen und gewinnend in Dienst zu nehmen. In diesem Sinne handelt es sich also nicht – wie oft geschehen und noch öfter gemutmaßt – um eine belanglose schöngeistig-ideengeschichtliche Spielerei. Es kommt nicht darauf an, in unverbindlicher Aneinanderreihung die überaus interessanten, aber womöglich längst überholten Gedanken »der ganz Großen« zusammenzutragen. Zu Recht würde sich ein solches Unternehmen dem Vorwurf praxisloser Theorie aussetzen. Eine auf gelungene menschliche Praxis bezogene politische Wissenschaft, die sich ihrer Verantwortung für die Etablierung und Stabilisierung einer menschenwürdigen politischen Ordnung bewusst ist, muss vielmehr darauf abzielen, aus den großen Denkern unserer Tradition jenen Nektar zu saugen, dessen die politische Bildung zu ihrer Stärkung bedarf." (Breier 2001: 7)

der Bürger nicht möglich." (Breier 2010: 11) Das bedeutet eben auch, wie die *Autorengruppe Fachdidaktik* (2015: 21) unterstreicht, dass „[d]ie Lernenden […] auch die Fähigkeit zu Kritik, Widerspruch und Widerstand entwickeln [sollen]. Deshalb thematisiert Mündigkeit fördernder Unterricht Alternativen, statt das Bestehende nur zu bestätigen." In ihrer Auseinandersetzung mit *Zivile*[m] *Ungehorsam* bemerkt Arendt ([1970] 1999) dann auch, dass „[d]erjenige, der dem Gesetz aufgrund einer starken moralischen Überzeugung den Gehorsam verweigert und sich in seinen Handlungen auf ein »höheres Gesetz« beruft, […] es ziemlich befremdend [fände], wenn man von ihm verlangte, die verschiedenen, über die Jahrhunderte hinweg getroffenen Entscheidungen des Obersten Gerichtshofs als Ausdruck jenes Gesetzes anzuerkennen, das über allen anderen Gesetzen steht und dessen Hauptmerkmal seine Unwandelbarkeit ist." (Ebd.: 121)[613] Letztlich lebt „[e]ine republikanische Ämterordnung […] von anvertrauter Macht, und jede angemaßte Herrschaft, die eine Gesellschaft in Herrscher und Beherrschte spaltet, negiert das gemeinsame Gut einer auf dem Recht beruhenden Bürgerordnung." (Breier 2010: 12; vgl. Breier 2003: 145 ff.)

Wenn nun „[d]ie stetige Selbstbildung der Bürgerschaft […] eine dauerhafte Aufgabe der gesamten Republik" (Breier 2010: 20) ist, und nicht nur bedeutet, dass »Bürger« *sich* politisch bilden, „sondern als politisch sich Bildende bilden sie sich auch erst zu Bürgern" (ebd.: 13), so ist in Zeiten, in denen »Narzissmus« als Krankheitsbild abgeschafft wurde, weil der Anteil jener, die seiner Symptomatik entsprechen, zu hoch ausfällt, um ihn noch als krankhafte Abweichung von der gesellschaftlichen Norm beschreiben zu können (vgl. Eisenberg 2011), und die relative Verselbstständigung der Exekutive[614] in einem »Autoritären Etatismus« real weit vorangeschritten ist

613 Ziviler Ungehorsam ist dabei nicht mit Kriegsdienstverweigerung oder »übergeordnetem Recht« (Verfassung) analogisierbar „[…] aus dem einfachen Grund, weil der zivile Ungehorsam niemals als Handlung eines einzelnen Individuums in Erscheinung tritt. Der Protagonist des zivilen Ungehorsams kann nur als Mitglied einer Gruppe auftreten und auch nur so sich behaupten." (Arendt [1970] 1999: 122)

614 So liest es sich wie ein Kommentar zur Forderung nach einer »marktkonformen Demokratie«, wenn Arendt feststellt: „Nun, das Argument derer, die die Konstitution mehr oder minder beseitigen möchten, ist eigentlich immer dasselbe. Es lautet: Wir können uns die Freiheit und Öffentlichkeit nicht mehr leisten. Zum Beispiel kann das Parlament nicht mehr über die Kriegsfrage entscheiden, wie die Konstitution es fordert, weil die aktuellen Verhältnisse augenblickliche Entschlüsse verlangen. Oder: Versammlungsfreiheit schadet der Kriegsführung, sie demoralisiert das Volk. Oder: die Pressefreiheit führt in der Tat zur

(vgl. Kannankulam 2013: 28), Bedingungen also, unter denen es mehr als schwer fällt, „sich mit der Welt anzufreunden“ (Breier 2016: 290 f.), so hört sich das Unterfangen in der Tat „sehr anspruchsvoll an; aber eine Republik ist nun einmal die anspruchsvollste politische Ordnungsform. Sie allein ist freien Menschen würdig“ (ebd.: 285). In einem aber irrt Breier und zwar, wenn er stattdessen meint, „[e]in Leben in Unfreiheit ist nicht anspruchsvoll“ (Breier 2011: 51), – denn „[w]as im Schaufester steht, kommt aus China, Russland, Polen, der Slowakei und so weiter. Die dicken deutschen Lohnabhängigen mit dem dicken Opel müssen lernen, wie sich richtige freie Marktwirtschaft anfühlt, nämlich wie Hartz IV.“ (Pohrt 2012: 106)

Mit welcher Wucht die Moderne aufs eigene Fach durchschlägt, weiß Breier selbst nur allzu gut, wenn er sich angesichts der empirischen Empirie nur wundern kann: „Wie können wir – ernsthaft: mit welchem Instrumentarium? – so tun, als hätten wir den Archimedischen Punkt eingenommen […]. Als Weltwesen gehören wir doch selbst zu der Welt, die wir geistig zu durchdringen versuchen.“ (Breier 2016: 296; siehe Anm. 603 oben)[615] So müsste er sich eigentlich fragen, ob nicht auch *seine* wohlverstandene „Politische Bildung […], die der Frage nachgeht, was alles zu einer Lebensweise der Freiheit gehört, […] unter den Bedingungen der Unfreiheit allenfalls in verschworenen Dissidentenzirkeln“ (Breier 2011: 51) in nicht unbedingt ferner Zukunft nur noch zu betreiben sein wird.

Breier hat bis auf eine für eine *Didaktik der Moderne* notwendige und daher entscheidende Ergänzung nämlich völlig recht: „[I]n diesem Sinne sind wir Politischen Bildner etwas ganz Besonderes. Unsere Aufgabe ist es, den politischen Ideen ihre Stimme zu geben, ja vermutlich zurückzugeben. Nur so

---

Widerlegung der von der Regierung veröffentlichten Darstellungen, die sich als reine Propaganda herausstellen. Die Presse schadet dem Ansehen des Landes und macht die Leute unsicher. – Ich gebe Ihnen nur wieder, was so an Argumenten angeführt wird. Mit anderen Worten: Wahrheit können wir uns nicht mehr leisten, die amerikanische Freiheit und ihre Staatsform sind veraltet.“ (Arendt et al. [1971] 1976: 78)

615 „Wer die spezifisch menschliche Wirklichkeit, d. h. die uns umgebende soziale Realität in ihrer qualitativen Eigenart wahrnehmen und verstehen will, muss auf jeden vermeintlich teilnahmslosen Stand verzichten. Sosehr auch naturwissenschaftliche Verfahren danach streben, den *archimedischen Punkt* (vgl. Arendt [1969] 2000) einzunehmen, von dem aus sie alle weltliche Perspektivität und die ihr innewohnende Bedingtheit ablegen könnten, so ist es weder einem einzelnen Menschen noch einer Kultur möglich, von einem kulturlosen *point of nowhere* einen der Welt enthobenen, eben archimedischen, Standpunkt für sich zu reklamieren.“ (Breier 2010: 15)

können wir den Jugendlichen, den Bürgern von morgen, bei der Einbürgerung in unsere Republik behilflich sein. Politisches Bilden ist daher immer ein Bilden zum Politischen.“ (Breier 2005: 91) Die notwendige Ergänzung ist die, dass auch die Republik, in die einzubürgern wäre, erst noch eine »von morgen« ist. So aber kann eine *Didaktik der Moderne* sogar noch ziemlich überraschend mit einem Glücksversprechen werben, „[d]enn was sollte politischer sein, wenn nicht der nach Hannah Arendt originär revolutionäre Akt, nämlich eine Freiheitsordnung zu konstituieren? Die so seltene Tätigkeit des Gründens markiert für die antiken Römer den Ursprung und Höhepunkt alles Politischen, und entsprechend bedeutsam sind auch alle Tätigkeiten des reformierenden Bewahrens.“ (Breier 2016: 289) Zu Bewahren gilt es, notabene, die erfolgreiche Gründung – nicht den Niedergang des Politischen in der Moderne, allenfalls, nein: zwingend noch die in der Geschichte der Bundesrepublik selbst nur »verborgene Tradition« des republikanischen Ethos (siehe S. 199 oben), sonst wäre „die Aufgabe aller verantwortlichen politischen Bildung“ (Breier 2011: 52), „[u]m der äußeren Republik ihren Halt zu geben und sie möglichst fest zu verankern, […] zum Aufbau der »inneren Republik« in den Bürgern, sprich zu ihrer psychischen Einbürgerung, einen Beitrag zu leisten“ (ebd.; vgl. Breier 2010: 19), nicht nur ein ideologisches, sondern auch ein gefährliches Projekt. Dessen unbeschadet findet am Ende eine *Didaktik der Moderne* bei Breier eine Bestätigung ihrer eigenen Praxis zumindest in der einen Hinsicht: „Insofern sollten wir ganz selbst bewusst Politische Bildung groß schreiben, mit großen Buchstaben. Denn eine Politische Bildung als orientierendes Weltwissen hat das Politische in seiner Eigenart im Blick.“ (Breier 2005: 91; vgl. Breier 2003)

Exkurs

II Die konstatierten Ähnlichkeiten in ihren Begriffen des Politischen (siehe Anm. 4 und S. 48 oben) sind insofern bemerkenswert, als Rancière seine Kritik an der »politischen Philosophie« – „Die politische Philosophie ist ein Denken, das mit dem Politischen Schluss zu machen, einen theoretischen, der Ausübung des Politischen eigenen, Skandal abzuschaffen sucht. […] Diese Abschaffung des Skandals bzw. des Paradoxes des Politischen nimmt eine paradoxe Form an. Sie wird dem Projekt einer Verwirklichung des wahren Wesens des Politischen angeglichen." (Rancière [1992] 2010[2] [1997]: 80) – ausdrücklich an Arendt begründet und selbst in seinen komprimierten *10 Thesen zur Politik* (Rancière 2008) sich ausführlich an Arendt abarbeitet. (Vgl. ebd.: 7, 11, 37 f.) Es irritiert, dass gerade Arendt, die nie Philosophin sein wollte (vgl. Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 44; siehe Anm. 36 oben), als exemplarisch für die wirkmächtige Tradition angeführt wird. Andrew Schaap sieht vor allem zwei Berechtigungen der Kritik Rancières an Arendt: "I want to resist this assimilation of Rancière to an »Arendtian democratic conception of politics«. In my view, the disagreement that Rancière seeks to establish between himself and Arendt is real and profound. This is for at least two interrelated reasons that I have been tracing throughout this article. First, Arendt's conception of politics is essentialist insofar as she identifies an authentic politics with the realization of a particular human potential. While she does not identify an essence of the human, she certainly does insist on an essence of the political, which she associates with a distinctively human form of activity that can be more or less actualized and which invests human existence with a sense of the real. Rancière, in contrast, understands politics not in essentialist terms but as a process. In this he is actually closer to Schmitt than Arendt: politics does not correspond to a sphere, realm or potential but rather to the dynamics of politicization. Moreover, politics always ultimately calls into question the distinction between what is essentially political and what is not. In the end, it is not possible to »correct« Arendt by reading her notion of the political in process terms because it is predicated on the ontological condition of plurality (as distinguished from the life-process) and is concerned with the actualization of freedom (as opposed to liberation from necessity). Arendt's conception of the political stands or falls on how tenable this ontology is. Second, and following from this, for Rancière equality is »an imperative, a contested claim of politics itself, indeed perhaps the main object of politics, not just an implicit necessary condition of it«. Consequently, for him, »humanity« does not correspond to a certain quality of openness to others nor to the actualization of a world-forming potential. Rather, as a term of political discourse, the idea of the »human« instantiates the axiom of equality: it refers simply to the presumption of an equality of anyone with everyone. On this account, as Deranty and Renault point out, the politics of human rights presupposes as *abolitionist* conception of equality. Equality itself has no substantive content but only makes sense in the particular context of social inequality that it challenges." (Schaap 2011: 38 f.) Zu klären, inwiefern es sich bei Arendt nun tatsächlich um eine *Ontologisierung* des Politischen im hier beschriebenen Sinne handelt – und ob das, sofern, nun für oder gegen Arendt spräche, muss an dieser Stelle offen bleiben, da noch nicht hinreichend vom Verfasser der vorgelegten Arbeit durchdacht (und ist wohl auch nicht im Rahmen einer Fußnote zu klären) – wenngleich es nicht folgenlos bliebe, etwa in der *mit* Arendt formulierten Kritik einer *Didaktik der Moderne* am »Voraussetzungsvollen« des

Politischen in der Defizitperspektive bei Detjen und der *traditionellen* Strömung in der Politischen Bildung (siehe S. 403 oben). Dagegen gibt es jedoch auch Beispiele, Arendt und Rancière in einer vermittelnden Perspektive zusammenzudenken (vgl. Halpern 2011): „Taking a cue from Ranciére [sic], let us turn our attention to a related aspect of arendt's political thought: what she describes as the human desire for distinction." (Beltrán 2009: 604) Neben Arendts Bestimmung des Politischen in seiner Ereignishaftigkeit (siehe S. 38 oben) und der daraus im Rahmen ihrer kritischen Theorie der Moderne abgeleiteten Bürokratiekritik (siehe S. 201 und S. 486 oben), lesen sich auch die Zugänge zum »(Da-) Zwischen« bei Arendt und Rancière durchaus nicht unähnlich: „Das eigentliche Moment des Politischen […] besteht weder in der Trennung noch im Abkommen beider Parteien. Es befindet sich genau im Dazwischen, in der Entscheidung, die sowohl die einen als die anderen zu treffen haben und die sich auf die Eigenschaft eines Körpers und auf den Namen eines Subjekts bezieht." (Rancière [1992] 2010^2 [1997]: 85) Auch verkörpern die mit Sympathie begleiteten Akteure in Arendts historischen Darstellungen (siehe S. 450 oben) doch erstaunlich oft jene »Abwesenheit des Anspruchs zu herrschen«, die nach Rancière überhaupt erst „den Anspruch zur Ausübung der *arche* verleiht." (Rancière 2008: 16) Ähnlich beschreibt auch Berkowitz das Verbindende: „Both Rancière and Arendt oppose politics to philosophy, since philosophy trades in truths that shut down politics, which is about opinions. Rancière, as does Arendt, defines politics as a form of action – politics is an activity of people, in the plural, and not simply of states. And if Rancière sees political action as manifesting »dissensus«, Arendt insists that political action be spontaneous and capable of beginning something new into the world" (Berkowitz 2012) und unterstellt Rancière, einer verkürzten Lesart Arendts zu folgen, wonach „[i]n line with many who read Arendt as erecting rigid boundaries between the social, the political and the private, Rancière worries that »Arendt's rigid opposition between the realm of the political and the realm of private life« sets up an exclusive realm from which the people must be kept out. By excluding the world of private and economic and social concerns from the lofty realm of politics, Arendt, pace Rancière, depoliticizes politics by cleansing it of the people and their voices. Such readings of Arendt make rigid her rich descriptions of the political, social, and private realms; they offer a pale representation of the fire that burns brightly in Arendt's writing. It is common today to imagine that Arendt makes strict distinctions between political and non-political activities, just as it widespread to think that the divisions between labor, work, and action in *The Human Condition* are impenetrable. Yes Arendt distinguishes the political from the social. But that does not at all mean that economic and social interests are never political. Of course, as Arendt concedes often, some level of social security is part of the political realm. Her point is simply that such social concerns are at odds with freedom, which is the true aim of political action." (Ebd.) Dabei sind für Arendt Institutionen tatsächlich auch noch einmal sehr viel ambivalenter als Berkowitz es für die konkrete Bedeutung der *Town Hall Meetings* darstellt, wo sie nämlich dem dynamischen »Geist der Revolution«, der sie in der konstitutiven Flüchtigkeit und Prekarität des *Handelns* einmal – und immer nur – als im Wissen um seine Begrenztheit dennoch alternativlosen *Versuch* der Kontinuierung hervorgebracht hat, sich im permanenten Widerstreit (»*Dissens«!*) von Altem und Neuem entfremden (siehe S. 448 oben): „In his suspicion of institutions, Rancière does indeed depart from Arendt in a meaningful

way. For Arendt, modern politics, as revolutionary politics, means a free and new founding of freedom. What distinguishes revolutions from rebellions is that while rebellions merely liberate one from rule, revolutions found new institutions that nurture freedom. At the core of Arendt's political thinking is her insistence that freedom cannot exist outside of institutions. As had Montesquieu before her, Arendt saw that »power and freedom belong together.« The genius of the American Revolution in Arendt's telling is that it found what she calls a new experience of power. This American experience of power »was embodied in all institutions of self-government throughout the country.« […] Unlike Rancière for whom institutions are biased watchmen patrolling the entry into politics, Arendt sees the institutions of self-government as the common world within which plural citizens congregate, talk, and act. Without such institutions, there would be no public space, no commons, in which politics happens. Politics needs not only revolution and dissensus, but also some prior consensus—an acknowledgement of the facts of the political world we are born into. From there one can, and sometimes must, resist and revolt.“ (Berkowitz 2012)

… der politischen Urteilskraft!

In den letzten Abschnitten wurden nun zugleich mit einem Ausblick auf mögliche Bezüge zu aktuellen didaktischen Konzeptionen auch die in der Einleitung angesprochenen Motive »Kritik der Arbeitsgesellschaft« (vgl. S 459 ff. oben), »Nationalsozialismus« (als Tätergesellschaft, siehe S. 479 ff. oben) und »Migrationsgesellschaft« (siehe S. 490 ff. oben) im Denken Arendts auch noch einmal in komprimierter Form am Werk selbst belegt. Während nun das vorangegangene Unterkapitel exemplarisch dem »Handeln« beziehungsweise genauer: der auf diesem *Begriff* beruhenden politikdidaktischen Rezeption Arendts sich widmete (siehe S. 450 ff. oben), soll, das mögliche Perspektiven einer *Didaktik der Moderne* entfaltende Kapitel abschließend, dies nun auch mit dem nicht nur für Arendt zentralen Begriff des »Urteilens« erfolgen. Die Beschäftigung mit ihren Begriffen des »Handelns« und »Urteilens« ergibt sich hierbei *in der vorgelegten Arbeit* sachlogisch aus der Orientierung an der *kritischen Theorie der Moderne* bei Arendt, ist in der fachdidaktischen Rezeption Arendts aber vor allem *auch* dadurch bestimmt, dass, für eine *Didaktik der Moderne* ohne Belang (siehe S. 412 ff. oben), im GPJE-Entwurf zu Anforderungen an »Nationale Bildungsstandards« (vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [2004] 2004[2]: 13), neben »methodischen Fähigkeiten«, mit diesen Begriffen auch die beiden *inhaltlichen* »Kompetenzbereiche« beschrieben werden, ergeben sie sich doch auch elementar aus dem Gegenstand, selbst in seiner Reduktion auf den »Staatsbürger«: „Echte Demokratie steht und fällt mit der Urteilsklarheit der Staatsbürger, die ihren jeweiligen Kurs zu bestimmen haben. Echte Demokratie ist deshalb auch in unauflösbarem Bunde mit jener dem Namen »Erziehung« genugtuenden Einwirkung auf werdende Menschen, die in der Erweckung zu solcher Urteilsklarheit einen wesentlichen Teil ihres Auftrages erblickt.“ (Litt [1954] 1995: 176) Und während für Hilligen der Verzicht auf Streit- und Entscheidungsfragen seitens der Lehrkraft »geistige Kapitulation« (vgl. Hilligen 1961: 356)[616] darstellt, kann für Fischer überhaupt das „Lehren und Lernen

616 In einer etwas verstörenden Variante bei Hilligen: „Am Beispiel eines Fettfleckes, der gegen das Licht gehalten hell, sonst dunkel erscheint, können die »zwei Seiten« jeder Erscheinung, die vom Standpunkt des Betrachters abhängen, erstmalig erlebt werden.“ (Hilligen 1955: 134, zit. nach Juchler 2005: 113 f.)

von Wörtern […] nur *anläßlich* von Urteilsbildung, aus dem Denkprozeß heraus, durch Symbol-Isolierung erfolgen." (Fischer 1993: 18-21)

In der Disziplin reichen die Verhältnisbestimmungen zum Begriff des »Urteilens« nun von Reheis' Anleihen bei einer von ihm im engeren Sinne gemeinten, doch nur im weiteren Sinne gefassten *Kritischen Theorie der Gesellschaft* mit großem »K« (vgl. Reheis 2014: 9)[617] bis hin zu Weißenos genuin moderner Angst vor der Uneindeutigkeit[618]: „Das politische Urteil

617 „Beim Beurteilen kommt es auf das genaue Unterscheiden an: Was ist Wirklichkeit, was Schein? Was ist Wahrheit, was Täuschung oder Lüge? Was ist Oberfläche, was liegt zugrunde? Was ist Ursache, was Wirkung? Was ist wichtig, was nebensächlich? Die Einführung will auf solche Unterscheidungen besonderen Wert legen und sie so sorgfältig wie möglich treffen. Dazu orientiert sie sich an der so genannten Kritischen Theorie der Gesellschaft, die in der Tradition von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1931), Karl Marx (1818-1883), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Jürgen Habermas, Oskar Negt, Axel Honneth und Wolfgang Streeck steht." (Reheis 2014: 9)

618 Auch im »Modell« einer *Politikkompetenz* (Detjen et al. 2012), dem zweiten Band der um Ingo Juchler verkleinerten Autorengruppe um Weißeno – diesmal ist in alphabetischer Reihung Detjen zuerst genannt –, werden Bezüge zu Arendt hergestellt, auch und gerade, wenn es um reflektierende Urteilskraft und erweiterte Denkungsart geht (vgl. ebd.: 39-42), aber auch in ihrer Kritik des Behaviorismus (vgl. ebd.: 67). Wie gehabt wird Arendt (mit Habermas) dann einem »normativen Ansatz« aus »subjektiver Perspektive« zugeordnet beziehungsweise einer Tradition republikanischer Handlungstheorien. (Vgl. ebd.: 70 f.) Paraphrasierend, sie formuliert es im Original umgekehrt, sodass die Geltung *politischer* Urteile „niemals die gleiche wie die von Erkenntnis- oder wissenschaftlichen Aussagen [ist], die genaugenommen keine Urteile sind" (Arendt [1970] 1998: 96), wird festgestellt, dass nach Arendt „Aussagen, die im Bereich der Politik etwas Sachliches feststellen oder eine sachliche Schlussfolgerung ziehen, noch keine politischen Urteile im eigentlichen Sinne sind" (Detjen et al. 2012: 38). Wie wenig dann diese nur der fachwissenschaftlichen Kanonisierung dienende Darstellung im eigenen »Modell« wirksam wird (neben bereits diesem Anspruch eines »Modells«), zeigt sich bereits zu Beginn, wenn abgrenzend behauptet wird, dass „[d]ie bildungstheoretisch-politikdidaktische Position […] die Handlungen als Seinsollendes, als normatives Ziel umfassend beschreiben [möchte]. Dieser Kompetenzbegriff greift aber aus kognitionspsychologischer Perspektive zu kurz, da die Fachspezifität ausschließlich über den Filter normativer Zielvorstellungen und deshalb nur vage bestimmt wird. Es werden zum Beispiel mit Mündigkeit oder Freiheit Postulate aufgestellt, die nicht exakt definierbar sind. Weil die Begrifflichkeiten mehr oder weniger nur Postulate sind, lassen sie sich weder ergebnisorientiert fachlich festlegen noch empirisch-systematisch überprüfen." (Detjen et al. 2012: 9) – Sie sind also nach Arendt eben auch gar *nicht zu be-urteilen,* dennoch heißt es an anderer Stelle: „Der Grund dafür, dass lediglich Fachwissen und politische Urteilsfähigkeit in der Schule benotet und im Assessment geprüft werden sollen, liegt darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer diese beiden Dimensionen gut in Lernaufgaben transformieren können." (Ebd.: 15)

als spezifische Form des Urteilens muss inhaltlich gewichtet werden. In zukünftigen empirischen Untersuchungen sind der Möglichkeitsraum für Urteile über einen Sachverhalt bzw. die Stufen des Kompetenzniveaus vorab inhaltlich auf einer Skala der Testwerte zu bestimmen. Insofern ist aus fachlicher und empirischer Sicht die Weiterentwicklung des Begriffs und des Konzeptes politische Urteilsfähigkeit erforderlich." (Weißeno 2005a: 37)[619]

Dabei können Hilfskonstruktionen wie etwa die von Massing (vgl. Massing 1997), wonach *politische Urteile* sich aus *Sach-* und *Werturteil* zusammensetzen, auch nicht abhelfen, dass sich auch durch die Rückbindung an »Sachlichkeit« in *philosophischer* und »Wertigkeit« in *religiöser* Tradition Urteilskraft und bereits in ihrer nur unter Regeln s*ubsumierenden* Variante – also gar nicht einmal in der *reflektierenden*, *politischen* (vgl. Meints 2011; 1999) – schon zeigt, wie Kant bemerkt, „daß zwar der Verstand einer Belehrung und Ausrüstung durch Regeln fähig, Urteilskraft aber ein besonderes Talent sei, welches gar nicht belehrt, sondern nur geübt sein will. Daher ist diese auch das Spezifische des so genannten Mutterwitzes, dessen Mangel keine Schule ersetzen kann; *denn*, ob diese gleich einem eingeschränkten Verstande Regeln vollauf, von fremder Einsicht entlehnt, darreichen und gleichsam einpfropfen kann: so muß doch das Vermögen, sich ihrer richtig zu bedienen, dem Lehrlinge selbst angehören, und keine Regel, die man ihm in dieser Absicht vorschreiben möchte, ist, in Ermangelung einer solchen Naturgabe, vor Mißbrauch sicher." (Kant [1781] 1995: 184 f.)[620] – Und so ist auch „[d]er Mangel an Urteilskraft […] eigentlich das, was man Dummheit nennt, und einem solchen Gebrechen ist gar nicht abzuhelfen. Ein

619 Sehr viel skeptischer hingegen sind Biermann & Reichenbach, wenn sie feststellen: „Das Herzstück der politischen Bildung ist bisher in der empirischen Forschung kaum berücksichtigt worden: die politische Urteilskompetenz." (Biedermann & Reichenbach 2009: 879)

620 „Wenn der Verstand überhaupt als das Vermögen der Regeln erklärt wird, so ist Urteilskraft das Vermögen, unter Regeln zu *subsumieren*, d. i. zu unterscheiden, ob etwas unter einer gegebenen Regel (casus datae legis) stehe, oder nicht. Die allgemeine Logik enthält gar keine Vorschriften für die Urteilskraft, und kann sie auch nicht enthalten. Denn da *sie von allem Inhalte der Erkenntnis abstrahiert:* so bleibt ihr nichts übrig, als das Geschäfte, die bloße Form der Erkenntnis in Begriffen, Urteilen und Schlüssen analytisch auseinander zu setzen, und dadurch formale Regeln alles Verstandesgebrauchs zu Stande zu bringen. Wollte sie nun allgemein zeigen, wie man unter diese Regeln subsumieren, d. i. unterscheiden sollte, ob etwas darunter stehe oder nicht, so könnte dieses nicht anders, als wieder durch eine Regel geschehen. Diese aber erfordert eben darum, weil sie eine Regel ist, aufs neue eine Unterweisung der Urteilskraft" (Kant [1781] 1995: 184 f.).

stumpfer oder eingeschränkter Kopf, dem es an nichts, als an gehörigem Grade des Verstandes und eigenen Begriffen desselben mangelt, ist durch Erlernung sehr wohl, so gar bis zu Gelehrsamkeit auszurüsten. Da es aber gemeiniglich alsdenn auch an jenem (der secunda Petri) zu fehlen pflegt, so ist es nichts Ungewöhnliches, sehr gelehrte Männer anzutreffen, die, im Gebrauche ihrer Wissenschaft, jenen nie zu bessernden Mangel häufig blicken lassen." (Ebd.: 185, Anm.)

Negt, der mit Kant (vgl. Negt [2010] 2011[2]: 383, 384 f., 386)[621] – und eben Arendt (vgl. ebd.: 344) – »Urteilskraft« somit als „die Verbindung von Besonderem und Allgemeinem" (ebd.: 21) bestimmt, weist darauf hin, dass auch „[w]er politische Bildung mit klaren Lernzielen und ausgefeilter Didaktik ins Zentrum von Lernprozessen rückt, der wird, bei aller Mühe, die er aufzuwenden bereit ist, irgendwann an einen Punkt stoßen, der ihm die Grenzen seiner Anstrengungen verdeutlicht. Was Adorno einmal bemerkt hat – dass der *Ausschluss von Bildung* nicht allein durch Bildung rückgängig zu machen sei –, das gilt auch für die Entwicklung von politischer Urteilskraft." (Ebd.: 278) Genau dieses Moment der realen Möglichkeit des »Kippens« verpasst Ingo Juchler in *Demokratie und politische Urteilskraft* (Juchler 2005). Wie bei Benhabib (siehe S. 455 ff. oben) erfolgt der – ohnehin nur in der ersten Hälfte der Arbeit gegebene – Rekurs auf Arendt bei Juchler aus

621 „Nimmt man diese vier Elemente als charakteristische Merkmale einer Urteilskraft, die sich im gesellschaftlichen Raum betätigt, so liegt die Vermutung nahe, dass Kant hier *seine* Vorstellung vom politischen Menschen in ganz verschiedenen Argumentationszusammenhängen entfaltet. Denn dieser ist, unter den Wissensbedingungen des Aufklärungszeitalters und der erkämpften Rechte, nicht denkbar, wenn man auch nur eines dieser Elemente weglässt: *Öffentlichkeit, Einbildungskraft (Phantasie), Vergesellschaftung und Welt*." (Vgl. Negt [2010] 2011[2]: 383, 384 f., 386; Zitat: 386) Was passiert, wenn man eines oder gleich mehrere dieser Elemente weglässt, findet sich bei Arendt beschrieben: „Was moderne Menschen so leicht in die totalitären Bewegungen jagt und sie so gut vorbereitet für die totalitäre Herrschaft, ist die allenthalben zunehmende Verlassenheit. Es ist, als breche alles, was Menschen miteinander verbindet, in der Krise zusammen, so daß jeder von jedem verlassen und auf nichts mehr Verlaß ist. Das eiserne Band des Terrors, mit dem der totalitäre Herrschaftsapparat die von ihm organisierten Massen in eine entfesselte Bewegung reißt, erscheint so als ein letzter Halt und die »eiskalte Logik«, mit der totalitäre Gewalthaber ihre Anhänger auf das Ärgste vorbereiten, als das einzige, worauf wenigstens noch Verlaß ist. Vergleicht man diese Praxis mit der Praxis der Tyrannis, so ist es, als sei das Mittel gefunden worden, die Wüste selbst in Bewegung zu setzen, den Sandsturm loszulassen, daß er sich auf alle Teile der bewohnten Erde legt." (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 978)

einer habermasianischen Perspektive und bleibt damit einer »modernen« Ethik verhaftet[622]: „Dieser von Habermas vertretene demokratietheoretische Ansatz einer auf intersubjektive Verständigungsprozesse ausgerichteten politischen Öffentlichkeit steht in der Tradition republikanischer Konzeptionen von Öffentlichkeit, wie sie von Immanuel Kant und Hannah Arendt vorgestellt wurden.“ (Ebd.: 75) Es sei daran erinnert: Auch wenn es im praktischen Sinne von »Öffentlichkeit« vermutlich legitim wäre, sie *akademisch* beim Wort zu nehmen, geht es hier nicht darum, die behandelten Autoren, die in der Regel ja überhaupt nicht beanspruchen, sich an Arendt wirklich *abzuarbeiten* – auch Juchler geht es letztlich vor allem um ein »normatives Bürgerleitbild für die politische Bildung«, das er etwa in der Auseinandersetzung mit Sander und Detjen formuliert (vgl. ebd.: 84-110), und gar nicht um »Urteilskraft« –, über Arendt zu belehren, sondern *in didaktischer Absicht* mit Arendt jene »blinden Flecke« auszumachen, in welchen eine *Didaktik der Moderne* als erhellend sich schließlich rechtfertigen lässt. Und da fallen eben tautologische Scheinargumentationen auf, in denen der Sein-Sollen-Kurzschluss mit Händen zu greifen ist: „Der politischen Bildung kommt deshalb eine demokratiefunktionale Aufgabe zu. Diese Aufgabe ist legitim, da wir in einem demokratischen und rechtsstaatlichen politischen System leben.“ (Juchler [Mittwoch, 25. April 2012] 2012: 13) Gerade aber der *Verlust von Urteilsfähigkeit* ist nicht nur der Befund irgendeiner quasi-philosophischen politischen »Zeitdiagnose«, sondern als das, was Taguieff als »Retorsion« (vgl. Taguieff 1991: 240-250)[623] bezeichnet, reale mediale

622 „Entsprechend hat Mouffe den Agonismus als Form des radikalen Streits ausgewiesen, in dem keine konsensuelle Basis für den Streit besteht. Im Austragen dieses Agonismus wird das politische Moment über eine Gemeinschaftserfahrung erfahrbar. […] Im Lernprozess wären demnach Formulierungen und Artikulationen von radikalen Dissensen als Erfahrungsraum dessen, was die Gesellschaft im Innersten zusammenhält, zu stärken. Der Begriff der Urteilskraft hätte sich entsprechend nicht an rationalen Entscheidungsprozessen zu orientieren, sondern an der Erfahrung des Unbestimmten“ (Friedrichs 2011: 12).

623 Als solche bezeichnet Taguieff dann auch charakteristische Operationen des Neorassismus: „Man muß eine zusätzliche Charakteristik des gegenwärtigen Neorassismus festhalten: den Übergang zu einem indirekten Diskurs und einen systematischen Rückbezug auf implizit Bleibendes. Dieser kommt zu den folgenden Operationen hinzu:

1. Eine Verschiebung von der *Rasse* zur *Kultur* und die korrelative Substitution der »rassischen Reinheit« durch eine »authentische« kulturelle Identität.
2. Eine Verschiebung von der *Ungleichheit* zur *Differenz:* Die zur Schau gestellte Verachtung für die »Unteren« scheint so Platz zu machen für die Angst vor dem Kontakt mit anderen und – in tiefere Schichten reichend – einer Phobie vor der Mischung.

Diskurs-Strategie (vgl. Terkessidis 1995) und Kennzeichen des *Postfaktischen*.

Nun kommt bei Arendt dem »Erzählen als Urteilen« (vgl. Weißflug 2014: 220) eine hohe Bedeutung zu: „Das, was Urteilskraft und das Narrative eint, ist zum einen das richtige Feingefühl und Einschätzungsvermögen für Situationen und zum anderen die Fähigkeit zur Perspektivübernahme." (Ebd.: 221) Schon Litt empfand als »guten Sinn« des Wachsenlassens (siehe S. 167 oben) eine – dem Literarischen verwandte – „Wahrheit, die weit über den Sprachbereich hinaus greift: soweit ein gegenwärtiges Geschehen »Geist« ist, geht es niemals in dieser Gegenwärtigkeit auf; in ihm bietet sich ein Etwas dar, gelangt ein Etwas zum Bewußtsein, dem gegenüber die ganze Disjunktion »Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft« sinnlos wird. Sprache *lebt* stets nur im Gegenwärtigen, in der Besonderheit ihrer aktuellen Zeitgestalt und ist doch zugleich *in* dieser ihrer Aktualität *ein* Überaktuelles. Derselbe Gedanke in der geforderten Allgemeinheit: Geist *lebt* nur in der konkreten Besonderheit des Moments und ist doch in dieser seiner Momentanwirklichkeit ein den Moment Überwindendes." (Litt [1927] 1995: 43) Als »fragmentarische Historiografie« (vgl. Gebhardt 2014: 235) wird im »Ich will verstehen« (vgl. Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 46) auch eine »hermeneutische Funktion« von Narrationen (vgl. Morgenstern 2014: 202-204) angesprochen. Im populären Bezug auf das mit sympathischen Eigenschaften wie »Neugier« konnotierte Verstehen-*Wollen* geht dabei nicht selten unter, dass es bei Arendt auch in durchaus unglücklicher Getriebenheit durch die reale Geschichte – und insofern ist »Politisches Urteilsvermögen« tatsächlich immer *auch* ein „Wahrnehmen-Können" (Grammes 2014b: 603)[624] – ein

3. Ein stärkerer Bezug *auf heterophile Aussagen* (Recht auf Differenz etc.) als auf *heterophobe* Äußerungen. Die zusätzliche Charakteristik des Neorassismus betrifft dann die Art und Weise seiner Manifestation:
4. Der symbolische oder indirekte Rassismus äußert sich, ohne deklariert zu werden, und tendiert dazu, den direkten oder deklarierten (oder übernommenen) Rassismus zu ersetzen: Die neuen diskursiven Formen des Rassismus operieren auf der Basis von Unterschwelligem, Implizitem, nur Konnotiertem und Vorausgesetztem." (Taguieff 1991: 243)

624 „Betrachtet man […] Arendts Gesamtwerk, lassen sich dort zwei verschiedene Ausprägungen einer solchen erfahrungsvermittelnden Begriffsarbeit finden: Dies ist erstens der Versuch, angemessene neue Begriffe für historisch vollkommen neue politischen [sic] Phänomene und Erfahrungen zu finden. […] Zweitens die Kritik traditioneller Begriffe der politischen Philosophie, beispielsweise des Politikbegriffs selbst, des Freiheitsbegriffs oder des Machtbegriffs. Sowohl die erste, innovative als auch die zweite, kritische Form der Ideen-

Verstehen-*Müssen* gibt: „Ich muß verstehen. Zu diesem Verstehen gehört bei mir auch das Schreiben. Das Schreiben ist, nicht wahr, Teil in dem Verstehensprozeß." (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 46) Nicht zuletzt in der *für sich* seienden Einsamkeit dieses Schreibprozesses wird gegen die als »Kontinuität des Handelns« (vgl. Morgenstern 2014: 194-197) in der »Kontinuität der Gründungserfahrung« (vgl. ebd.: 197 f.) eine »Kontinuität des Politischen« darstellende *tradierende Funktion* von Narrationen (vgl. ebd.: 193-198) in *politischer Praxis* auch ihre »destruierende Funktion« (vgl. ebd.: 198-202) als sprachlich vermitteltes *Denken* deutlich, denn „[d]ie Narration kann jedoch nur bruchstückhafte Tradierungen leisten […]. Arendts »Traditionsbruch« ist solch ein Paradigma der Diskontinuität." (Gebhardt 2014: 230; vgl. Arendt 2001) Wie schon in der Einleitung betont: „[D]as Hauptmerkmal des Denkens ist, daß es alles Tun unterbricht" (Arendt [1971] 2000[2] [1994]: 133; siehe S. 35 oben)[625]. Wer sich also auf das Narrative als Modus der reflektierenden Urteilskraft bei Arendt bezieht, sollte sich bewusst sein, dass für sie damit auch „was wir gemeinhin Nihilismus nennen, […] in Wirklichkeit eine der Denktätigkeit selbst inhärente Gefahr [ist]. Es gibt keine gefährlichen Gedanken; das Denken selbst ist gefährlich […]. Das Denken ist für alle Glaubensbekenntnisse gleich gefährlich und bringt aus sich heraus kein neues Glaubensbekenntnis hervor." (Ebd.: 144 f.)

Auch für Ingo Juchler besteht „[e]ine Möglichkeit, dem Verstehen des Politischen nachzukommen, […] in der Nutzung von literarischen Erzählungen im Politikunterricht." (Juchler [Mittwoch, 25. April 2012] 2012: 21; vgl. Juchler 2011a; 2005: 252-263) Sie zeichnen sich im Unterschied zu üblicherweise verwendeten Sachtexten „durch die Vorstellung von lebensweltlichen Umständen aus, die den Menschen existenziell betreffen." (Vgl. Juchler 2011a: 175, Zitat: ebd.) Das »erkenntnisleitende Interesse« seines *narrativen Ansatzes* (zuletzt: Juchler 2015; 2015a) ist es, „durch klassische Lehrstücke anschauliche Zugänge zu zentralen Kategorien des Politischen wie Macht und Recht, Krieg und Frieden, Freiheit und Gleichheit zu eröffnen, deren transepochale Diskursivität für unsere heutigen Auseinandersetzungen über politische Fragen zu nutzen und damit einem nachhaltigen Verstehen des Politi-

---

geschichte wird von der Frage nach dem Erfahrungsgehalt der Begriffe getrieben […]." (Weißflug 2014: 217)

625 Auch Humboldt fiel einmal auf: „Ich beschäftige mich in meiner Einsamkeit mehr mit politischen Gegenständen, als ich es je bei den häufigen Veranlassungen darzu, die das geschäftige Leben darbietet, gethan habe." (Humboldt [1791/1792] 1841: 301)

schen zu dienen.“ (Juchler 2012: 6) Dabei steht dieser Ansatz „in der Tradition der Lehrkunstdidaktik, die ursprünglich von Martin Wagenschein ausging und von Tilman Grammes, Horst Leps und Andreas Petrik politikdidaktisch fortentwickelt wurde“ (Juchler [Mittwoch, 25. April 2012] 2012: 23) und verfolgt im »Verstehen des Politischen« das didaktische Ziel, Lernende „zu politischer Mündigkeit und Urteilsfähigkeit zu befähigen. Das Verstehen des Politischen kommt damit einer doppelten Zweckbestimmung politischer Bildung nach: Es ist funktional für die Demokratie, denn diese Staatsform bedarf mündiger Bürgerinnen und Bürger, auch um der Gefahr der Verkehrung der Demokratie zur Postdemokratie zu begegnen. Und es ist notwendig für die Bildungssubjekte selbst, denn das Verstehen des Politischen und damit politische Urteilsfähigkeit ermöglicht erst eine reflektierte politische Partizipation.“ (Ebd.: 43) Diese politische Partizipation wird als »Freiheitsfähigkeit« gefasst und die „Anbahnung dieser Fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern, verstanden als Fähigkeit zur selbständigen politischen Urteilsbildung, stellt nach wie vor die vornehmste Aufgabe der politischen Bildung dar (vgl. Juchler 2005). Die Verwendung von klassischen Lehrstücken im Politikunterricht kann diesem Unterfangen dienlich sein.“ (Juchler [Dienstag, 30. Mai 2006] 2012: 67 f.)

Im folgenden Beispiel Juchlers wird jedoch neben dem fraglosen Potenzial des »narrativen Ansatzes« auch das Scheitern als Politische Bildung nach Maßgabe einer an Arendts kritischer Theorie der Moderne orientierten *Didaktik der Moderne* rasch deutlich (siehe S. 472 ff. oben) – und nicht erst, wenn vom „Glück des Herdenmenschen vermittels totalitärer staatlicher Wohlfahrtstätigkeit“ (Juchler [Dienstag, 30. Mai 2006] 2012: 57 f.) und von „Diktatur als politische[r] Religion“ (ebd.: 58) die Rede ist, sondern bereits *in der Sache*, wird doch ein unmittelbares Spannungsverhältnis zwischen *politischer* Freiheit und *sozialer* Gleichheit behauptet, das den systematischen Unterschied in schlechter liberaler Tradition nicht sichtbar und so kaum verhandelbar werden lässt (à la: „Bist du für oder gegen Ausländer?“…): „In den gegenwärtigen Auseinandersetzungen um die Zukunft des Wohlfahrtsstaates in der Bundesrepublik findet sich der aktuelle Ausdruck des von Dostojewskij ausgemachten Spannungsverhältnisses von Freiheit und Gleichheit wieder. Auf welche Weise und vor allem, mit welchem Ziel soll die allenthalben geforderte Reform des Sozialstaates vorgenommen werden? Welche Sozialpolitik ist angesagt, um die bisherige »fürsorgliche Vernachlässigung« (Paul Nolte) der Unterschichten und marginalisierten Gruppen zu überwinden? Sind dazu mehr Gleichheit und damit mehr Umver-

teilung von oben nach unten von Nöten? Oder ist vielmehr ein höheres Maß an Freiheit und damit Verantwortung für die individuellen Lebensentscheidungen und letztlich für die eigenen materiellen Verhältnisse erforderlich? Wird durch die wohlfahrtsstaatliche Alimentierung eines Teils der Bevölkerung dem Kinderglück der Herde in der Vision des Großinquisitors Vorschub geleistet, das mit Unmündigkeit und persönlicher Verantwortungslosigkeit einhergeht?“ (Ebd.: 57) Für jemanden, dem es wichtig ist, dass „[d]er Terminus *Lehrstücke* […] dabei nicht im Brechtschen Sinne zu verstehen“ (Juchler [Mittwoch, 25. April 2012] 2012: 23) ist, vertritt Juchler daneben hier einen durchaus orthodox-materialistischen Zusammenhang von politischer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung[626], während Arendt zurecht darauf verweist, dass „[d]en Leuten […] doch die Wirtschaftssysteme egal“ (Arendt [1970] 1976: 55; siehe S. 471 oben) sind. In den osteuropäischen Transformationsbewegungen war die Forderung nach politischer Freiheit auch nicht mit der erklärten Bereitschaft verbunden, die erreichte soziale Sicherheit aufzugeben, sondern sie waren Freiheitsbewegungen, *weil* die soziale Frage in der sozialistischen Alltagswirklichkeit bereits geklärt schien. (Vgl. Jalusic 2005; siehe auch Arendt: »Elektrifizierung und Sowjets«, S. 251 oben) Diese Einsicht käme dem vermutlich näher, was Grammes als den „Ausruf »Mensch, das hätte ich nicht gedacht«“ zum „Kriterium jedes politischen Lehrstücks“ (Grammes 2005: 56) erklärt.

Schon eher mag dies gelingen, wird, wie von Juchler vorgeschlagen (vgl. Juchler 2015: 95-97), tatsächlich Marcuses Aufsatz zur *Repressiven Toleranz* (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]) zu einer Besprechung des *Michael Kohlhaas* unter der Perspektive »Zivilen Ungehorsams« herangezogen.[627] Zumindest

626 Und selbst für diesen treffen „Diskussionen um »mehr« oder »weniger« Staat im politischen Diskurs […] nicht die Realität. Entgegen aller Propaganda ist selbst das Verhältnis der Staatsausgaben zum Bruttoinlandsprodukt, die Staatsquote, in den letzten Jahrzehnten in kaum einem Land zurückgegangen. […] Wenn der Staat sich »zurückzieht«, ändert er lediglich die Richtung seiner Regulierung.“ (Binus/Landefeld/Wehr [2014] 2015[2]: 24)

627 „Vor diesem Hintergrund bietet sich in der politischen Bildung Kleists *Michael Kohlhaas* zur Thematisierung des Naturrechts respektive des Rechts auf Widerstand im demokratischen Verfassungsstaat an. Einen aktuellen Bezugspunkt könnten dabei etwa der Widerstand von Bürgerinitiativen und anderer politischer Gruppen gegen die Atomenergie und *Castor*-Transporte, die *Occupy-Bewegung* oder die Initiativen gegen das Bahn-Projekt *Stuttgart 21* abgeben. Deren Protest beruft sich nicht in geringem Maße auf ein dem positiven Recht scheinbar übergeordnetes Naturrecht, womit der bisweilen ungesetzliche Widerstand respektive ziviler Ungehorsam etwa gegen die Atommülltransporte von diesen

einmal ist es bereits nachweislich gelungen, denn der Verfasser der vorgelegten Arbeit, in welcher auf diesen Aufsatz bereits verschiedentlich zurückgegriffen wurde (in Anm. 634 unten auch *gegen* Juchler), ist selbst erst durch die Lektüre Juchlers darauf gestoßen – so ist ihm auch nicht die feine Ironie entgangen, dass Juchler das Zitat mit einem Verweis auf die Gesetze der Bundesrepublik enden lässt (siehe Anm. 627 oben), bevor Marcuse fortfährt: „Da man sie schlagen wird, kennen sie das Risiko, und wenn sie gewillt sind, es auf sich zu nehmen, hat kein Dritter, und am allerwenigsten der Erzieher und Intellektuelle, das Recht, ihnen Enthaltung zu predigen." (Ebd.: 127 f.)

Angesichts des zur Verfügung stehenden Rahmens kann an dieser Stelle nun nicht mehr darauf eingegangen werden, wie problematisch Juchlers »Ortsbestimmung deutscher Außenpolitik seit der Wiedervereinigung« (vgl. Juchler 2005: 174-187) und zur »Europäischen Union« (vgl. ebd.: 187-207), inklusive im Einklang mit der neuen »Normalität« stehender Redeweise von einer »historischen Bürde« (vgl. ebd.: 175) in der faktischen Rechtfertigung des Tabubruchs militärischer Auslandseinsätze[628] im bei ihm so genannten »Kosovo-Konflikt« (vgl. ebd.: 200), im Rahmen des von ihm vorgeschlage-

---

Gruppierungen legitimiert wird. Zur ideologischen Rückendeckung können sich diese Initiativen beispielsweise auf einen Vertreter der *Frankfurter Schule,* Herbert Marcuse, beziehen, welcher in den 1960er Jahren im Kontext der Proteste der Bürgerrechtsbewegung in den Vereinigten Staaten für unterdrückte Minderheiten ein Naturrecht auf Widerstand postuliert hatte: ‚Aber ich glaube, dass es für unterdrückte und überwältigte Minderheiten ein »Naturrecht« auf Widerstand gibt, außergesetzliche Mittel anzuwenden, sobald die gesetzlichen sich als unzulänglich herausgestellt haben. Gesetz und Ordnung sind überall und immer Gesetz und Ordnung derjenigen, welche die etablierte Hierarchie schützen; es ist unsinnig, an die absolute Autorität dieses Gesetzes und dieser Ordnung denen gegenüber zu appellieren, die unter ihr leiden und gegen sie kämpfen – nicht für persönlichen Vorteil und aus persönlicher Rache, sondern weil sie Menschen sein wollen. Es gibt keinen anderen Richter über ihnen außer den eingesetzten Behörden, der Polizei und ihrem eigenen Gewissen. Wenn sie Gewalt anwenden, beginnen sie keine neue Kette von Gewalttaten, sondern zerbrechen die etablierte'. Mit den Gesetzen der Bundesrepublik ist ein solches Recht allerdings nicht vereinbar." (Juchler 2015: 95 f.; vgl. Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 127)

628 „Wann und wo hat es denn einen Krieg gegeben, seit die sogenannte öffentliche Meinung bei den Rechnungen der Regierungen eine Rolle spielt, in dem nicht jede kriegführende Partei einzig und allein zur Verteidigung des Vaterlandes und der eigenen gerechten Sache vor dem schnöden Überfall des Gegners schweren Herzens das Schwert aus der Scheide zog? Die Legende gehört so gut zum Kriegführen wie Pulver und Blei. Das Spiel ist alt. Neu ist nur, daß eine sozialdemokratische Partei an diesem Spiel teilgenommen hat." (Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 63 f., 74)

nen »Basalen Wissenskanons« (vgl. ebd.: 159-227) ausfallen. Mit Hilfe von Habermas überwindet Juchler nämlich das eingestanden „*völkerrechtlich höchst problematische Vorgehen*“ der NATO im ehemaligen Jugoslawien doch letztlich recht entspannt (vgl. ebd.: 225) und findet sich auch sonst in guter Gesellschaft, etwa wenn der damalige Bundespräsident 2014 rügt: „Ich muss wohl sehen, dass es bei uns – neben aufrichtigen Pazifisten – jene gibt, die Deutschlands historische Schuld benutzen, um dahinter Weltabgewandtheit oder Bequemlichkeit zu verstecken.“ (Gauck 31. Januar 2014; vgl. Ahlheim 2014)

Allein auf einen weiteren Fallstrick einer an politischer Urteilskraft orientierten Politischen Bildung soll noch im Sinne einer *Didaktik der Moderne* hingewiesen sein, der – außer, dass sich in Bezug auf seine Darstellung der »deutschen« Außenpolitik bereits gezeigt hat, dass „Deutschland das Recht, eine besondere Verantwortung zu tragen, für alle Zeiten verloren hat“ (Pohrt [1982/1994] 2010: 101 f.) – sich auch gar nicht auf Juchler speziell bezieht: Zwar muss vernünftigerweise gelten: „Kritik kann jeder an jedem und können alle an allem üben, selbstverständlich auch an Israel“ (Geisel [1993] 2015: 84 f.), doch ist es in »Deutschland« meist „der Oberton konformierender Empörung, der die Debatte um die rhetorische Frage“ (ebd.: 85), ob man Israel denn kritisieren »dürfe«, bestimmt.[629] Nun ist aber „[m]it Ritualmordgläubigen […] bekanntlich jede Diskussion ausgeschlossen“ (Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 96) und deshalb auch zu fragen, ob angesichts von allenfalls zwei Wochenstunden Politischer Bildung in der Schule selbst unter besten Voraussetzungen beispielsweise die von Mirko Niehoff in dem empfehlenswerten von ihm besorgten Sammelband

629 „Dieses Luftreich des Traums, das Reich des »Wesens des Menschen«, halten die Deutschen den andern Völkern mit gewaltigem Selbstgefühl als die Vollendung und den Zweck der ganzen Weltgeschichte entgegen; auf jedem Felde betrachten sie ihre Träumereien als schließliches Endurteil über die Taten der andern Nationen, und weil sie überall nur das Zusehen und Nachsehen haben, glauben sie berufen zu sein, über alle Welt zu Gericht zu sitzen und die ganze Geschichte in Deutschland ihr letztes Absehen erreichen zu lassen. Daß dieser aufgeblasene und überschwängliche Nationalhochmut einer ganz kleinlichen, krämerhaften und handwerkermäßigen Praxis entspricht, haben wir bereits mehrere Male gesehen. Wenn die nationale Borniertheit überall widerlich ist, so wird sie namentlich in Deutschland ekelhaft, weil sie hier mit der Illusion, über die Nationalität und über alle wirklichen Interessen erhaben zu sein, denjenigen Nationalitäten entgegengehalten wird, die ihre nationale Borniertheit und ihr Beruhen auf wirklichen Interessen offen eingestehen.“ (Marx & Engels [1845/46] 1956 ff. [1978]: 457 f.)

zum *Nahostkonflikt kontrovers* (Niehoff 2016) angeführten Gründe, weshalb „der Nahostkonflikt, im Folgenden in erster Linie als israelisch-palästinensischer Konflikt verstanden, als ein für die politische Bildung durchaus bedeutender Lerngegenstand bezeichnet werden“ (ebd.: 13) kann, nicht unter der berechtigten Erwartung des sekundären Antisemitismus[630], worin Israel als der »kollektive Jude« (vgl. Klug 2003)[631] adressiert wird und der auch von einer *enthemmten Mitte* ausgeht (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2016), vor allem auch gute Gründe sind, ihn besser nicht zu behandeln. (Siehe auch Anm. 94 oben)[632]

630 „Mit dem Begriff des sekundären Antisemitismus werden im Allgemeinen verschiedene Phänomene bezeichnet, die sich aus dem Bedürfnis einer Schuldabwehr nach der Shoah ergeben und für die auch die Formel »Antisemitismus wegen Auschwitz« verwendet wird. Zu den gängigen Topoi gehören der Vorwurf einer jüdischen Mitschuld an der Verfolgung, der Versuch einer Täter-Opfer-Umkehr, Forderungen nach einem Schlussstrich und die Behauptung, die Erinnerung an den Holocaust diene zur Erpressung finanzieller Mittel. Als extreme Variante des sekundären Antisemitismus gilt die Relativierung oder Leugnung des Holocaust. Sekundärer Antisemitismus äußert sich auch in der angeblich ständigen Erinnerung an den Holocaust durch jüdische Organisationen als »Moral-Keule«, die als Angriff auf die eigene nationale Identität empfunden wird.“ (Expertenkreis Antisemitismus 2011: 11)

631 Gegen enthistorisierende Erklärungsansätze einer »bloßen« Sündenbockfunktion führt Arendt in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* als „[d]ie beste Illustrierung und zugleich die beste Widerlegung dieser Theorie“ einen Witz an, „der in den zwanziger Jahren häufig erzählt wurde: Ein Antisemit behauptet, die Juden seien am Kriege schuld; die Antwort lautet: Ja, die Juden und die Radfahrer; warum die Radfahrer? fragt der eine; warum die Juden? fragt der andere. Handelte es sich nämlich wirklich nur um Sündenböcke, so könnten es in der Tat ebensogut die Radfahrer sein.“ (Arendt [1951/1955] 2000[7]: 34)

632 Unverständlich von daher auch die völlig vermessen erscheinende *Empfehlung* der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission, umgekehrt in israelischen Lehrmaterialien „das neue, moderne Deutschland ohne jeden Schatten einer belasteten Vergangenheit“ (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015: 76) darzustellen und „in israelischen Geographieschulbüchern nicht auf kurze und vereinzelte Nennungen zu beschränken, sondern sie quantitativ und qualitativ zu erweitern und damit den israelischen Schülerinnen und Schülern am Beispiel Deutschlands einen tieferen Einblick in unterschiedliche Themen zu gewähren“ (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015: 77), weil sich feststellen ließe, „dass Deutschland nicht als ein zentrales oder hervorstechendes Thema in israelischen Sozialkundeschulbüchern präsent ist. Dies gilt sowohl für die Schulbücher der Mittelstufe als auch für die der Oberstufe. An den Stellen, an denen Deutschland erwähnt wird, erscheint das Land als ein fortschrittlicher, westlicher und demokratischer Staat. Es liegt auf der Hand, dass eine solche allgemeine Darstellung Deutschlands nicht zufriedenstellend sein kann und auch der Stellung des Landes und seiner Rolle in der internationalen Arena nicht gerecht wird.“ (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015: 88)

Damit aber nun wieder zurück zur politischen Urteilskraft selbst: Wenn Gruschka in fundamentaler Kritik der »Didaktisierung« (siehe S. 431 ff. oben) zum Anspruch eines dieser entgegengesetzten »Verstehen lehren« (Gruschka 2011) erklärt, „[e]s geht dabei um nichts weniger als um die Herausbildung eines sachlich möglichst weit und tief durch Einsichten entfalteten Ich-Weltverhältnisses. Mit ihm wird die Wirklichkeit entdeckend angeschaut, das hierfür notwendige Handwerkszeug vermittelt und der kritische Austausch über die Geltung von Aussagen und Urteilen eingeübt“ (ebd.: 26 f.), so berührt das nicht nur eminent den *Bildungs*-Auftrag einer Politischen Bildung, sondern es betont auch mit dem »Üben« dessen essenziellen Modus als einer *politischen* insofern *praktischen* Tugend – auch im etymologischen Sinne von »Tauglichkeit« (vgl. Art. »Tugend« [1883] 2002[24]). *Gegen* Juchler wird daher „[d]ie Relevanz des Übens“, mit allem Nachdruck, zu der eine *Didaktik der Moderne* fähig ist, ausdrücklich *nicht* „auf der Grundlage neurobiologischer Untersuchungsergebnisse […] darzulegen sein“ (Juchler 2005: 26), dessen Suche nach dem *Politischen* im »orbitofrontalen Kortex«[633] damit im Handstreich auch alles entwertet, was er an gleicher Stelle schließlich über das »Üben«, die »Urteilskraft« und »Kant« richtig sagt: „Das Üben anhand von Beispielen soll mithin zu der von Kant für die Urteilskraft als Charakteristikum ausgemachten Fähigkeit der Zuschauer, zur »erweiterten Denkungsart«, führen, wobei diese beim Urteilen auch die Standpunkte bzw. Perspektiven anderer in Rechnung stellen.“ (Ebd.: 248; vgl. ebd.: 132)

Alles für eine *Didaktik der Moderne* an Einsicht über das *politische* Urteil Wesentliche hingegen hat Arendt in *Was heißt persönliche Verantwortung unter einer Diktatur?* (Arendt [1964] 2014[2] [1989]) unnachahmlich – und daher nun im ausführlichen Zitat im Haupttext – formuliert. »Wesentlich« – und dies sollte lieber einmal zu viel als einmal zu wenig betont werden, denn „[e]s ist immer wieder dieselbe Sache: das Hereinfallen auf jedes Schlagwort, die Unfähigkeit zu denken, bzw. der Widerwille dagegen, Phänomene

633 „Diese Relevanz des Übens anhand von Beispielen für die politische Urteilsbildung wird heute durch neurobiologische Untersuchungen untermauert. Der Ort im menschlichen Gehirn, der für die Unterscheidung von Gut und Böse, die Verfolgung von Zielen, die Unterdrückung unmittelbarer Bedürfnisse, das Handeln im Rahmen eines bestimmten Kontextes wie auch für das Sich-in-andere-Hineinversetzen zuständig ist, stellt der orbitofrontale Kortex, ein über den Augen gelegener Bereich der Großhirnrinde, dar.“ (Juchler 2005: 248)

zu sehen, wie sie wirklich sind, ohne auf sie sofort Kategorien anzuwenden, durch die man sie glaubt klassifizieren zu können. Das ist eben die theoretische Hilflosigkeit.“ (Arendt [1970] 1976: 51) – ausdrücklich *nicht*, weil die gegenwärtigen Verhältnisse der Bundesrepublik etwa als die einer »Diktatur« angesehen werden würden, sondern weil diese politischen Einsichten an jenem *historischen*, das heißt »*wirklichen*« Extremfall einer Diktatur – und zwar der nationalsozialistisch-genozidalen Variante der »totalen Herrschaft« – gewonnen wurden, aus der *konkret* die Bundesrepublik *unmittelbar* hervorgegangen ist, und immer im Bewusstsein einer »Ergebnisoffenheit« der Zukunft, die aber eben auch den schlimmsten Fall bedeuten kann. Hieraus, wie aus dem in der vorgelegten Arbeit aus Arendts kritischer Theorie der Moderne Angeführten, wird schnell deutlich, dass mit Arendt »das Individuum« bestimmt *nicht* in der „Durchführung eines vorgestellten Dialogs, eines geistigen Zwiegesprächs, unter Einbeziehung der vorgestellten oder massenmedial vermittelten politischen Positionen anderer […] zu einem politischen Urteil, welches ihm als Zuschauer die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit ermöglicht“ (Juchler 2005: 137), gelangt[634] oder in ihr gar

634 Und schon gar nicht unter Einbeziehung massenmedial – oder heutzutage über *social media* – vermittelter politischer Positionen: „In der Überflußgesellschaft herrscht Diskussion im Überfluß, und im etablierten Rahmen ist sie weitgehend tolerant. Alle Standpunkte lassen sich vernehmen: der Kommunist und der Faschist, der Linke und der Rechte, der Weiße und der Neger, die Kreuzzügler für Aufrüstung und die für Abrüstung. Ferner wird bei Debatten in den Massenmedien die dumme Meinung mit demselben Respekt behandelt wie die intelligente, der Ununterrichtete darf ebenso lange reden wie der Unterrichtete, und Propaganda geht einher mit Erziehung, Wahrheit mit Falschheit. Diese reine Toleranz von Sinn und Unsinn wird durch das demokratische Argument gerechtfertigt, daß niemand, ob Gruppe oder Individuum, im Besitz der Wahrheit und imstande wäre zu bestimmen, was Recht und Unrecht ist, Gut und Schlecht. Deshalb müssen alle miteinander wetteifernden Meinungen »dem Volk« zur Erwägung und Auswahl vorgelegt werden. […] In der gegenwärtigen Periode wird das demokratische Argument zunehmend dadurch hinfällig, daß der demokratische Prozeß selbst hinfällig wird. Die befreiende Kraft der Demokratie lag in der Chance, die sie abweichenden Ansichten auf der individuellen wie gesellschaftlichen Ebene gewährte, in ihrer Offenheit gegenüber qualitativ anderen Formen der Regierung, Kultur und Arbeit – des menschlichen Daseins im allgemeinen. Die Duldung der freien Diskussion und das gleiche Recht gegensätzlicher Positionen sollte die verschiedenen Formen abweichender Ansichten bestimmen und klären: ihre Richtung, ihren Inhalt, ihre Aussichten. Aber mit der Konzentration ökonomischer und politischer Macht und der Integration gegensätzlicher Standpunkte einer Gesellschaft, welche die Technik als Herrschaftsinstrument benutzt, wird effektive Abweichung dort gehemmt, wo sie unbehindert aufkommen konnte: in der Meinungsbildung, im Bereich von Information und Kommunikation, in der Rede und der Versammlung. Unter der Herrschaft der monopolistischen

eine Fürsprecherin der »repräsentativen« Demokratie zur erkennen wäre (hiervor hätte beispielsweise auch eine nur kursive Rezeption des Revolutionsbuches (Arendt [1963] 1974[2]) bereits bewahren können)[635]:

„Diejenigen, die nicht teilnahmen und von der Mehrheit als unverantwortlich bezeichnet wurden, waren die einzigen, die es wagten, selber zur urteilen. Zu dieser Urteilsbildung waren sie nicht etwa deshalb in der Lage, weil sie über ein besseres Wertesystem verfügten, oder weil die alten Maßstäbe für Recht und Unrecht immer noch fest in ihrem Denken und ihrem Bewußtsein verwurzelt waren, sondern, so würde ich sagen, weil ihr Gewissen nicht in dieser sozusagen automatischen Weise funktionierte, und zwar so, als ob wir über eine Reihe von erlernten oder angeborenen Regeln verfügten, die wir immer dann, wenn es sich ergibt, anwenden, so daß jede neue Erfahrung oder jede neue Situation bereits im vorhinein beurteilt ist, und wir dann nur das auszuführen brauchen, was uns zuvor schon eigen war oder was wir erlernt haben. Ich glaube, daß diejenigen, die nicht teilnahmen, ein anderes Kriterium hatten: Sie stellten sich die Frage, inwiefern sie mit sich selbst in Frieden leben könnten, wenn sie bestimmte Taten begangen hätten; und sie zogen es vor, nichts zu tun. Nicht weil dadurch die Welt sich zum Besseren verändern würde, sondern weil sie nur unter dieser Bedingung als sie selbst weiterleben konnten. Folglich wählten sie auch den Tod, wenn sie zum Mitmachen gezwungen wurden. Um es ganz kraß auszudrücken: Nicht weil sie das Gebot »Du sollst nicht töten« streng befolgt hätten, lehnten sie es ab zu morden, sondern eher deshalb, weil sie nicht willens waren, mit einem Mörder zusammenzuleben – mit ihnen selbst. Die Voraussetzung für diese Art der Urteilsbildung ist keine hoch entwickelte Intelligenz oder ein äußerst differenziertes Moralverständnis, sondern schlicht die Gewohnheit, ausdrücklich mit sich selber zusammenzuleben, das heißt, sich in jenem stillen Zwiegespräch zwischen mir und meinem Selbst zu stehen, das wir seit Sokrates und Plato gewöhnlich als Denken bezeichnen. Obwohl sie allem

---

Medien – selber bloße Instrumente ökonomischer und politischer Macht – wird eine Mentalität erzeugt, für die Recht und Unrecht, Wahr und Falsch vorherbestimmt sind, wo immer sie die Lebensinteressen der Gesellschaft berühren.“ (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 105 f.)

635 „Das vorgestellte Verständnis Hannah Arendts von politischer Öffentlichkeit als Sphäre der das politische Geschehen kritisch beobachtenden Zuschauer erweist in der repräsentativen Demokratie seine Gültigkeit. Die Zuschauer vermögen es hier von einem unabhängigen Standpunkt außerhalb der Bühne, welche den politischen Akteuren vorbehalten ist, deren Aktivitäten zu kontrollieren und zu beurteilen.“ (Juchler 2005: 80)

Philosophieren zugrundeliegt, ist diese Art des Denkens nicht fachorientiert und handelt nicht von theoretischen Fragen. Die Trennungslinie zwischen denen, die urteilen, und denen die sich kein Urteil bilden, verläuft quer zu allen sozialen Unterschieden, quer zu allen Unterschieden in Kultur und Bildung. In dieser Hinsicht kann uns der totale moralische Zusammenbruch der ehrenwerten Gesellschaft während des Hitler-Regimes lehren, daß es sich bei denen, auf die unter diesen Umständen Verlaß ist, nicht um jene handelt, denen Werte lieb und teuer sind und die an moralischen Normen und Maßstäben festhalten; man weiß jetzt, daß sich all dies über Nacht ändern kann, und was dann davon noch übrigbleibt, ist die Gewohnheit, an irgendetwas festzuhalten. Viel verläßlicher werden die Zweifler und Skeptiker sein, nicht etwa weil Skeptizismus gut und Zweifeln heilsam ist, sondern weil diese Menschen es gewohnt sind, Dinge zu überprüfen und sich ihre eigene Meinung zu bilden. Am allerbesten werden jene sein, die wissen, daß wir, solange wir leben, dazu verdammt sind, mit uns selber zusammenzuleben, was auch immer geschehen mag." (Arendt [1964] 2014^2 [1989]: 93 f.; siehe Anm. 389 oben)[636] – Und eine solche Urteilskraft ist es, die Politische Bildung im Sinne einer *Didaktik der Moderne* am Ende einzuüben hat.

636 Pohrt illustriert hier direkt Arendts Punkt mit einem Beispiel für die an sich einfachen Fragen, die gerade für Intellektuelle oft erst kompliziert werden und schließlich falsch: „Nehmen wir mal an, da steht so ein armer Teufel, meinetwegen Zigeuner aus Rumänien, mit seiner Frau und seinen schmutzigen, verlausten, hungrigen, frierenden Kindern an der Grenze. Er will hinein. Läßt man ihn, wird man ihn zwar ernähren müssen, bleibt aber dafür ein anständiger Mensch. Läßt man ihn nicht, kann man sich zwar selber mästen, ist dafür aber auch Schwein. Schwein oder Nicht-Schwein: Vor dieser elementaren Frage stehen einfach denkende Leute manchmal, Intellektuelle nie. Sie bleiben immer gute Menschen, weil sie fähig sind, das grundsätzlich und die Folgen zu bedenken. Wenn man die Zigeunerfamilie nun reinließe: Hieße das nicht, sie ihrer Kultur entfremden? Liefe dies nicht auf Nachgiebigkeit hinaus gegenüber den rumänischen Rassisten? Wäre es nicht besser, die Ursachen der Flucht in den Herkunftsländern zu bekämpfen? Ließe man einen armen Teufel rein, würden dann nicht alle kommen wollen? Muß unsere Solidarität nicht eher den Allerschwächsten gelten, denen, die gar nicht mehr die Kraft haben, sich bis an unsere Grenze zu schleppen? Ist die Ankunft immer neuer Flüchtlinge nicht Wasser auf die Mühlen der Faschisten hier? Wäre es nicht geradezu verantwortungslos, nach den Erfahrungen von 1933 die Demokratie aufs Spiel zu setzen? Dergleichen Ausflüchte, die Ihnen aus der aktuellen Debatte bekannt sein dürften, schützen die Intellektuellen davor, die Notwendigkeit einer anderen Urteilsbildung zu erkennen." (Pohrt [1993] 2010: 404)

„Schlußbetrachtung: Was wir beobachtet haben, kann auch als das Anwachsen von Weltlosigkeit, das Verdorren des Zwischen beschrieben werden. Dies ist die Ausbreitung der Wüste, und die Wüste ist die Welt, unter deren Bedingungen wir uns bewegen. […] Die Gefahr liegt darin, daß wir wirkliche Bewohner der Wüste werden und uns in ihr zu Hause fühlen. Die andere große Gefahr in der Wüste ist, daß es die Möglichkeiten von Sandstürmen gibt, das heißt, daß die Wüste nicht immer Friedhofsruhe ist, [daß sie dort ist, Anm. Ludz,] wo zwar letztlich alles noch möglich ist, aber eine Eigenbewegung auslöst. Die totalitären Bewegungen sind jene Möglichkeiten, ihre Gefahr liegt genau darin beschlossen, daß sie den Bedingungen in der Wüste in so extremen Maße angepaßt sind. Sie rechnen mit nichts anderem und scheinen deshalb die adäquatesten politischen Formen des Wüstenlebens zu sein. […] Die Sandstürme bedrohen darüber hinaus sogar jene Oasen in der Wüste, ohne die keiner von uns sie aushalten könnte. […] Die Oasen sind all jene Felder des Lebens, die unabhängig oder größtenteils unabhängig von politischen Bedingungen existieren. […] Wären diese Oasen nicht intakt, wüßten wir nicht, wie wir atmen sollen. Und Politikwissenschaftler sollten das gerade wissen! Wenn sie, die ihr Leben in der Wüste verbringen müssen, indem sie dies und jenes zu tun suchen und dabei ständig über die Wüstenbedingungen klagen, die Oasen nicht zu nutzen wissen, werden sie sogar ohne Hilfe der Psychologie Wüstenbewohner werden. Mit anderen Worten: Sie werden austrocknen. Die Oasen allerdings sind nicht gleichzusetzen mit »Entspannung«; sie sind lebensspendende Brunnen, die uns befähigen, in der Wüste zu leben, ohne uns mit ihr zu versöhnen."

Arendt *Von der Wüste und den Oasen* (1955)[637]

637 Arendt [1955] 2003: 181-183.

Schluss – Politik als Anmaßung und Verantwortung

Schlagend hat einst mein Herz sich den Weg geschlagen
durch fremde wuchernde Welt.

Klagend hat einst mein Schmerz den Wegrand bestellt
gegen das Dickicht der Welt.

Schlägt mir das Herz nun,
so geht es geschlagene Wege,
und ich pflücke am Rain,
was mir das Leben erstellt.

Arendt *Ohne Titel* (1956)[638]

Eingangs wurde betont, die vorgelegte Arbeit sei eine empirische; jetzt ist zum Schluss zu fragen, ob und inwiefern sie auch eine theoretische ist – die knappe Antwort lautet in beiden Fällen: selbstverständlich. Aber ist es eine Theorie, die als von dieser unterschiedene und überlegen wähnende *über* »die« Fachdidaktik der Politischen Bildung richtet? Ist sie nicht, sie will dem Selbstverständnis und dem Anspruch nach genuin fachdidaktische Theoriebildung, theoretische Praxis der Fachdidaktik selbst sein. Denn was Antonius Holtmann im Anwendungsbezug einfordert, muss auch für den Begründungszusammenhang Folgen haben: „Wer grundlegende Antagonismen nicht denkt, erfährt sie nicht." (Holtmann [1972] 1976^{2}: 42)

Und da steht am Anfang der hier dokumentierten Überlegungen das erkenntnisleitende, dort noch nur instinktive, also diffuse Unbehagen, Politische Bildung könnte nicht mehr bloß Gefahr gelaufen, sondern schon in die Falle getappt und so längst über den Punkt sein, der von dem später dann vertiefend erarbeiteten Theodor Litt als mögliche Konsequenz eines solchen (pädagogischen) Denkens beschrieben wird: „Wer in dem Bemühen, mit der Antinomie fertig zu werden, die organisierte Arbeitswelt als Frucht eines Fehltritts in Acht und Bann tut und als einzige Möglichkeit, sich vor den Folgen dieses Fehltritts zu salvieren, den Rückzug in die Innerlichkeit emp-

638 Arendt [1956] 2015: 79.

fiehlt, der liefert jene Welt einer Verwahrlosung aus, die früher oder später auch sein künstlich ausgegrenztes Geisterreich ergreifen wird.“ (Litt [1955] 1995: 247) Was, wenn der *Politischen Bildung* über die Zeit sowohl das *Politische* wie auch ein belastbarer Begriff von *Bildung* verloren gegangen ist, wonach „[e]in ganzer Mensch […] nur derjenige heißen [darf], der nicht den Versuch macht, dem ihm anstößigen, weil sein Harmonieverlangen störenden Widerspruch durch eine Sezession in die Innerlichkeit aus dem Wege zu gehen, sondern den Mut hat, ihn ungemildert und unbeschönigt in seine Lebensrechnung einzustellen. […] Als »gebildet« darf darnach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut“ (ebd.: 243)?

Um aber – obwohl sich eigentlich in solchen Fragen auch immer an Arendt orientierend: „Wenn ich arbeite, bin ich an Wirkung nicht interessiert. Gaus: Und wenn die Arbeit fertig ist? Arendt: Ja, dann bin ich damit fertig.“ (Arendt [1964] 1998[3] [1996]: 46) – wirklich beanspruchen zu können, eine genuin fachdidaktische Theoriebildung zu betreiben, musste der Verfasser der vorgelegten Arbeit zunächst einmal einer höflich unterstellten »Theorievergessenheit« nicht zuletzt sich selbst gegenüber Rechenschaft ablegen, die Tilman Grammes in der Rezension einer Vorarbeit (Rößler 2014a) mit freundlichem »Erstaunen« für die 1970er Jahre postuliert. (Vgl. Grammes 2014b: 603) Es ist aber nicht nur unter der Hand im Prozess ihrer Abfassung der vorgelegten Arbeit zum Schicksal geworden, tatsächlich nur sehr bedingt *selbst* »Theoriebildung« betrieben, sich stattdessen vielmehr sinnarchäologisch (vgl. Benhabib [2006] 2011[2]: 158) in die Disziplinengeschichte, als eben auch Geschichte der didaktischen Theoriebildung und Voraussetzung einer wie auch immer schließlich auch weiterhin erst noch zu bestimmenden Idee von einer *Didaktik der Moderne* verstrickt zu haben, um nicht in das Selbstmissverständnis zu geraten, mit einem bloß noch einmal erfundenen Rad ernsthaft auf Resonanz hoffen zu dürfen, das sich mit der Nachgeborenen eigentümlichen Unwissenheit als durchaus eine Generationenerfahrung selbstverständlich auch des akademischen Nachwuchses herausreden möchte. Sich eben nicht *en detail* »ausbuchstabiert« in eine notwendig nur kursorische Disziplinengeschichte zu verstricken ist dabei zugleich aber auch *der wesentliche Modus* von Theoriebildung einer als aus der konkreten Geschichte ums Epochenverständnis als Ver-*Suchen* ringenden *Didaktik der Moderne* und von daher gar nicht anders möglich gewesen.

Herausgekommen ist, von besagtem Unbehagen gegenüber der (nicht nur) in Sanders *kleiner Geschichte* (Sander [(2003) 2004] 2013[3]) begegnenden »Erfolgsgeschichte« ausgehend, dabei keine völlig andere Geschichte; die hier erzählte teilt aufgrund dieser Orientierung sogar noch deren teleologisches Moment, indem sie das Telos also nur negativ wendet. Damit ist die hier erzählte Geschichte aber ausdrücklich *keine* »Verfallsgeschichte«, die sich mit fatalistischer Befriedigung über das »Ich hab's ja gesagt« dem vermeintlich Notwendigen beugt (vgl. Spengler [1918] 1919[3]; 1922), sondern unterscheidet sich von der Erfolgsgeschichte wesentlich darin, dass sie *deren* immanenten Zwang zur Sinnstiftung *nicht* unterliegt, wo es für eine von *Motiven im politischen Denken Hannah Arendts* vor dem Hintergrund der Erfahrung des 20. Jahrhunderts angeleitete *Didaktik der Moderne* als vor allem *kritische Theorie der Moderne* gar keinen Sinn in der Geschichte mehr gibt – und sich damit auch dem Zwang von ideologischer Reproduktion des Bestehenden zumindest der Möglichkeit nach und in Teilen entwinden kann. „Es ist wahr: Das Geschichtenerzählen enthüllt den Sinn, ohne den Fehler zu begehen, ihn zu benennen; es führt zu Übereinstimmung und Versöhnung mit den Dingen, wie sie wirklich sind, und vielleicht können wir ihm sogar zutrauen, implizit jenes letzte Wort zu enthalten, das wir vom Tag des Jüngsten Gerichtes erwarten. Und doch […] müssen wir gewahr werden, wie das kleinste Mißverständnis, die geringfügigste Verschiebung einer Betonung in die falsche Richtung unvermeidlich alles ruinieren wird." (Arendt [1968a] 2001: 119)

Ist also *ein* erkenntnisleitendes Gegenwartsinteresse zu haben, die strukturelle Ähnlichkeit zu Sanders »Erfolgsgeschichte«, so ist *das* erkenntnisleitende Gegenwartsinteresse ein entschieden anderes. Auch hier sind die Etappen der Disziplinengeschichte stets Vorgeschichte. Nur eben keiner Erfolgsgeschichte, sondern einer des Hässlichen und des Traurigen – und des Scheiterns. Und auch in diesem Scheitern bleibt das Vorhaben, eine Disziplinengeschichte zu schreiben, als „das Bestehen auf einem Datum […] selbst ein Phänomen der Moderne, fremd gegenüber dem Prozeß seiner Konzeption und Entstehung" (Baumann 1991: 44). Und so muss wohl auch der Verfasser für die hier vorgelegte Arbeit einräumen, was Wolfgang Pohrt bereits bekannte: „[V]on den deutschen Linken, also auch von mir, kann man immer nur eines lernen: wie man es auf keinen Fall machen soll." (Pohrt [1987/1989] 2010: 354) Nur im Vertrauen auf ein gelegentliches Aufscheinen utopischer Überschüsse in Glücksfällen zeitweiligen Gelingens – des Dargestellten wie der Darstellung und trotz zugestanden mancher »Ästhetisie-

rungsüberdehnungen« (vgl. Reckwitz 2013: 30) – jedoch, wird aus einer Didaktik *in der* Moderne so tatsächlich eine *Didaktik der Moderne*. »Erlösung« in diesem Sinne aber kann nicht von ihr und muss wenn überhaupt nur von der »wirklichen Wirklichkeit« erwartet und in dieser erst erhandelt werden. Sie steht insofern ganz im Einvernehmen mit der *politischen Praxis* als letztlich entscheidendem Erfolgskriterium von Politischer Bildung bei Schmiederer.

Ist auch »Versöhnung« jenseits von Literatur auf unbestimmte Zeit vertagt, so soll sie mit der »methodischen« Bezugnahme auf Benjamin als die politisch-philosophisch-wissenschaftliche Variante eines Messianismus als konstitutiv, notwendig und ewig *Zukünftiges*, als „das Moment der Begründung der Praxis von der Zukunft, vom Unbekannten, vom Abwesenden her", das – für Lohmann bei Bernfeld (vgl. Rößler 2016) – „den entscheidenden Unterschied" macht, zu „einer Pädagogik, die sich im Bestehenden eingerichtet hat" (Lohmann 2001: 60 f.), obwohl vernünftigerweise nicht erwartbar, jedoch in einer *Didaktik der Moderne* nicht aufgegeben sein. Als Theoriebildung *aus der Disziplinengeschichte* der Politischen Bildung *heraus* betreibende *Didaktik der Moderne* ist dieser die tatsächliche disziplinengeschichtliche Lehre aus den 1970er Jahren auch, was gleichermaßen für die einzelnen Mitglieder eines *Gemeinwesens* wie für die »Wissenschaft« von diesem und eben auch *seine* – nicht ihre – Didaktik gilt, dass nämlich vor allem die Flucht ins „[n]icht politisch sein heißt, anderen die Entscheidungen über das eigene Leben zu überlassen." (Seeßlen 2017: 7)

Am vorläufigen – Prolegomena! – Ende der hier vorgelegten Auseinandersetzung findet das Unbehagen, von dem sie ausging, nun durchaus eine Bestärkung in der Disziplinengeschichte: In einer Gegenerzählung zu Sanders »Erfolgsgeschichte« wurde, bei aller notwendigen Selektivität und Vergröberung, die sie jedoch ebenfalls mit dieser gemein hat, auf den letzten 524 Seiten in letzter Konsequenz die gesellschaftliche Funktion und Relevanz Politischer Bildung grundlegend infrage gestellt und also auch einer, die sich emanzipatorisch-*kritisch* versteht. Es sollte gar keine Arbeit über Wolfgang Sander werden, aber angesichts der Vielzahl relevanter Veröffentlichungen zu so gut wie allen hier interessierenden Bereichen der Fachdidaktik der Politischen Bildung – die ja auch seine Bedeutung als Akteur im Feld unterstreichen – war es fast unmöglich, sich nicht auf ihn zu beziehen; und bot sich zunehmend auch inhaltlich an, insofern es auch nicht möglich war, sich nicht ohne Kritik auf ihn zu beziehen. „Eine plausible Rationalisie-

rung hat man natürlich schnell zur Hand, zumal als Profi in der Branche Sinn & Bedeutung.“ (Pohrt 2012: 29)

Ist es dabei gelungen, so etwas wie eine *verborgene Tradition* zu finden? Kaum, will man nicht die Vergegenwärtigung von ein paar vielleicht in Vergessenheit geratenen didaktischen Zugängen dazuzählen (auf die meisten ist der Verfasser selbst erst durch eine dankenswert ausführlich annotierte Auswahlbibliografie von Tilman Grammes freundlich hingewiesen worden). Am Ende wurde nur innerhalb des in der Selbsterzählung der Disziplin gesteckten Rahmens gestochert. Hier könnte eventuell eine Fortführung der Überlegungen als Suchbewegung noch ansetzen. Andererseits: Vor dem Hintergrund der *kritischen Theorie der Moderne Hannah Arendts* zeigt auch das bisher bereits Gesammelte weitgehend gesichert, dass ihr Begriff des Politischen *prinzipiell* mit den gesellschaftlichen Bedingungen *in der Moderne* unvereinbar ist und daher zumindest auch *nicht* »Gegenstand« einer Politischen Bildung sein kann, die sich ihre systematische Unmöglichkeit unter den gegebenen Bedingungen, die sie zu ihrer unhintergehbaren strukturellen Voraussetzung hat, nicht eingestehen will: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen.“ (Marx [1852] 1956 ff. [1960]: 115) Auch insofern „besteht das politische Moment der Bildung bzw. die Bildung des Politischen im Verhältnis zur Unmöglichkeit“ (Bünger 2013: 220) – hier allerdings historisch.

Die gegenwärtige akademische Didaktik der Politischen Bildung jedoch ist weitgehend getragen von einem zeitgeschichtlich-biografisch nachvollziehbaren, aber verführerischen Vertrauen in einen mehr oder weniger linksliberalen gesellschaftlichen Grundkonsens der »Bonner Republik«, das sich, als eine stetige Verbesserung der allgemeinen Lebenssituation im kollektiven also kulturellen Gedächtnis verankert, habituell in der latenten oder manifesten Überzeugung ausdrückt: »So schlimm wird es schon nicht werden.« Dies übersieht sowohl, dass sich die fordistischen Strukturmerkmale der alten Bundesrepublik als sozioökonomische Grundlage und Voraussetzung dieses parteiübergreifenden politischen Selbstverständnisses ihrer Eliten seit nun schon über einem Vierteljahrhundert fundamental gewandelt haben, wie ebenfalls sich über die *longue durée* diese kurze demokratische Episode der Nachkriegsmoderne in der »deutschen« Geschichte überhaupt nur als Ausnahme von der in den üblichen »Erfolgsgeschichten« der Fachdidaktik meist

ausgeblendeten Regel ihrer Epoche erweist (unbeschadet ihrer bereits im eigenen Bezugsrahmen bei genauerer Betrachtung rasch erkennbaren Brüche zur gesellschaftlichen Wirklichkeit).

Eine *Didaktik der Moderne* geht damit zweifellos ans sprichwörtlich Eingemachte (vgl. Breier 2016: 297) – „[a]ber – sind Lehren und Lernen je leicht gewesen?“ (Winkel [1980 (1997)] 2011[13]: 110), wie Winkel anlässlich der Zumutungen seines kritisch-kommunikativen Ansatzes rhetorisch fragt. Sie richtet sich mit ihren Zumutungen wesentlich an die Lehrkraft und eben nicht unvermittelt an die Lernenden und will sie in eine spezifische Gestimmtheit, nämlich von allgemeiner Skepsis, produktiver Wut und grundlegendem Zweifel, bei der – fachlichen wie fachwissenschaftlichen – Auswahl ihrer Themen bringen. Ihre »Einsichten« sind – nicht mehr, aber auch nicht weniger – als solche über eine »Epoche« gleichsam der fachdidaktische Metadiskurs zum Begründungszusammenhang. „Denn so vermag Politikdidaktik Einblicke zu gewinnen in ihr eigenes Wesen und sie vermag Anregungen zu erhalten, wie sie werden kann, was sie sein soll: eine *politische* politische Bildung.“ (Oeftering 2013: 87) Dass es nun »auf die Lehrkraft ankommt« (vgl. Hattie 2009), ist dabei einerseits immer schon richtig gewesen, in der konkreten Variante der Gegenwart jedoch vor allem ein vergiftetes Lob, denn letztlich folgt es nur der neoliberalen Logik der gesellschaftslosen Personalisierung, wonach dann eben nicht nur das konstitutiv im didaktischen Verhältnis angelegt höchst seltene Gelingen (hierin ist es wahr), sondern vor allem auch das Scheitern auf die Lehrkraft zurückgeführt wird und strukturelle Bedingungen, die tatsächlich als Voraussetzungen im Sinne größerer Wahrscheinlichkeit des Gelingens entscheidbar wären, strategisch aus dem Blick geraten. Wenn dem »Professionalitäts«-Begriff – wogegen die in der vorgelegten Arbeit angeführten Beispiele am Ende doch eher sprechen – noch überhaupt eine Berechtigung zukommt, dann doch wohl in dem Sinne, wie ihn Schulz für sein »Hamburger Modell« formuliert: „*Professionalisierung* des Lehrers. Das heißt: Lehrer werden zu Fachkräften, die durch Verbindung eines sozialwissenschaftlichen und eines fachwissenschaftlichen Studiums mit einem unterrichtswissenschaftlichen Studiengang zu verantwortlichem Handeln in einem sozial bedeutsamen Berufsfeld befähigt werden, einem Handeln, das die wissenschaftlich begründete Vertretung der Interessen der Klientel (Schüler) gegen Totalansprüche des Auftraggebers (Staat; andere Schulträger) in sein Selbstverständnis einbezieht.“ (Schulz 1977: 86)

Wenn Giesecke, ob im Zeitgeist oder nicht, jedenfalls mit Recht feststellt, dass es eine auch didaktisch wesentliche Einsicht der Psychoanalyse ist, „daß Ich-Stärke nicht auf einen bestimmten Lebensbereich – etwa die Politik – beschränkt werden kann: es gibt sie entweder überhaupt oder gar nicht“ (Giesecke 1968: 282), kann der eben nicht als ein Schlaglicht, sondern über die Pfadabhängigkeiten eines bis in die Gegenwart voranschreitenden Prozesses der »Modernisierung« im Sinne der konsequenteren Verwirklichung genuiner Imperative »der Moderne« formulierte Befund Hallers und Wolfs ein Jahrzehnt später kaum genug Berücksichtigung in einem *politischen* als *didaktischen Denken* – et vice versa – einfordern: „Die Lebenssituation der Eltern und der Erwachsenen und die vorhanden eigenen Lebens- und Berufsperspektiven machen es wenig attraktiv, selbst erwachsen zu werden.“ (Haller & Wolf 1979: 17) Diese »Lebenssituation« ist selbstverständlich keine individuelle oder gar Frage des »Lebensstils«, sondern die sich aus dem Umstand der ungefragten Teilnahme jeder und jedes Einzelnen am absolut vergesellschafteten Spiel ergebende existenzielle. Weit entfernt von der Zielbestimmung Fritz Reheis‘, wonach „[m]enschenwürdig […] ein Gemeinwesen [ist], wenn es die Würde des Menschen zugleich als Wesenskern des Menschen und als Gestaltungsauftrag für den Menschen anerkennt“ (Reheis 2014: 30), ist es ein grundböses »Spiel«, bei dem es am Ende für fast alle wohlgemerkt wenig bis nichts zu gewinnen, aber viel bis alles zu verlieren gibt. Das, was daher am wenigsten gebraucht wird, sind »Berufliche Orientierung« und »Ökonomische Bildung« – schon Bernfeld wusste: „Die weitaus überwiegenden Einzeltätigkeiten, aus denen sich unsere gesellschaftliche Wirtschaftsarbeit zusammensetzt, sind von Kindern zwischen acht und zwölf nach kürzester Lernzeit, ja ohne sie leistbar. […] Der Jugendliche erlernt die Wirtschaftstätigkeit in wenigen Wochen, in längstens ein bis zwei Jahren, ohne daß sein Kindheitsleben irgendwelcher spezieller Vorbereitungen bedurft hätte. Nur ganz wenige, übrigens ökonomisch sehr unwichtige Berufe[,] bedürfen einer spezifischen Vorbereitung in der Kindheit, das Seiltanzen, Pianovirtuosentum und erbmonarchische Regieren etwa.“ (Bernfeld [1925] 2012[12]: 94)

In den 1970er Jahren treffen die Verwüstungen eines globalen und so an die physikalischen Grenzen seiner Ausdehnung gekommenen entfalteten Spätkapitalismus zunehmend auch wieder die Metropolen, von denen sie einmal ausgingen, und erreichen so auch die Bundesrepublik, wo sie auf die fortbestehende moralische Verwüstung durch den Nationalsozialismus treffen. „Überall wird der Faschismus kurzerhand mit der Bemerkung für erledigt

gehalten, daß außer dem Antisemitismus nichts von ihm übriggeblieben sei. Und was den Antisemitismus betrifft, so hat sich ja die ganze Welt, die Juden eingeschlossen, schon lange damit abgefunden, und deshalb erweckt jeder, der sich heute ernstlich darüber Sorgen macht, einen etwas lächerlichen Eindruck. […] Wenn also jemand sagt, daß der Antisemitismus das einzige Überbleibsel des Faschismus sein werde, dann bedeutet dies nicht mehr und nicht weniger als daß die Hauptstütze der faschistischen Propaganda, daß eines der wichtigsten Prinzipien faschistischer politischer Organisation überleben wird." (Arendt [1945] 2014[2] [1989]: 31) Diese spezifisch »deutsche« Verlötung hält bis heute an, nur dass sich die gesellschaftlichen Verwerfungen seit der notwendig gewordenen Wendung der Kapitallogik nach »Innen« – was sowohl Nachverdichtung und Intensivierung bereits durchkapitalisierter, aber auch Erschließung vormals noch nicht kapitalisierter gesellschaftlicher Bereiche (in einem gewissen Sinne von – um sich hier doch einmal ausdrücklich und positiv auf Habermas zu beziehen – »System und Lebenswelt«, vgl. Habermas [1981] 2014) bedeutet – um ein Vielfaches verschärft hat; nicht zuletzt begünstigt durch die völlige Überwindung der mit dem 20. Jahrhundert auferlegten letzten Schranken im sowohl Selbstverständnis – wo sie eh schon längst erodiert waren und nun von der seit ungefähr 1945 eingeforderten und 1990 nach dem »Wiedervereinigung« genannten bundesdeutschen Anschluss des Staatsgebietes der DDR »endlich« abgelösten neuen »Normalität« – als nun auch in realer nationalstaatlicher »Souveränität«, etwa was Auslandseinsätze zur ökonomischen Interessenswahrung nicht nur am Hindukusch einer heute regulären (Berufs-) Armee wie andere betrifft, die mit dem vormaligen Konzept – sicher nicht der Wirklichkeit – der *Bundeswehr* allenfalls noch ihren Namen gemein hat. Weiterhin uneingelöst bleibt die „Treue zur Idee, daß, wie es ist, nicht das letzte sein solle – nicht in hoffnungslosen Versuchen, festzustellen, was das Deutsche nun einmal sei, ist der Sinn zu vermuten, den dieser Begriff noch behaupten mag: im Übergang zur Menschheit." (Adorno [1965a] 2007[2] [1977]: 701)

Die Folgen der Durchkapitalisierung durch eine imperialistische Kolonisierung der »Lebenswelt« lassen erst heute Buridans »Esel«, der – als Sinnbild der Krise der Moderne – zwischen zwei äquidistanten Heuhaufen verhungert, weil er *mit Vernunft* sich nicht zu einem entschließen kann, am eigenen Leib in vollem Umfang nachvollziehen; letztlich bedeutet die kapitalistisch durchdrungene »Lebenssituation«, dass es individuell gewissermaßen »vernünftig« (rational) ist, gesellschaftlich unvernünftig zu handeln. Wenn aber

prinzipiell jede Befriedigung legitimer und uns letztlich zu Menschen machender Bedürfnisse nur um den Preis existenzieller Privilegien zum Nachteil anderer gelingt, so sind wir unentrinnbar in den zynischen Schuldzusammenhang der Moderne verstrickt: *Die Kühlkette darf nicht unterbrochen werden* (vgl. Rößler 2014a).

Georg Seeßlen hat an die sich von Anfang an demokratietheoretisch konsequent überhaupt nur stellende Alternative erinnert, wonach schon Aristoteles „[d]en Grundwiderspruch der Demokratie formulierte […]: Wenn es in einer Demokratie Reiche und Arme gibt, dann liegt es auf der Hand, dass die Armen ihre demokratischen Rechte zu eben dem Zweck einsetzen, den Reichen den Reichtum zu nehmen. Ergebnis: Instabilität. Gegen diesen Widerspruch gibt es nur zwei Lösungen: entweder (wie Aristoteles vorschlug) die Armut abschaffen oder aber die Demokratie abschaffen." (Seeßlen 2017: 108 f.) Nun ist aber jede „Kritik am Kapitalismus […], wie wenn die Maus dem Elefanten auf den Fuß tritt. Der Maus mag es Befriedigung verschaffen, sie kann vor anderen Mäusen damit angeben, der Elefant merkt davon nichts." (Pohrt 2012: 83) Denn für die *moderne* »Lebenssituation« gilt überhaupt – und in der postnazistischen Tätergesellschaft ohnehin –, was Horkheimer zur gesellschaftlichen Voraussetzung des antisemitischen Ressentiments erklärt: Dieses „wird in den Situationen ausgelöst, in denen verblendete, der Subjektivität beraubte Menschen als Subjekte losgelassen werden." (Horkheimer & Adorno [1939-1944/1947] 2001^{13}: 180) Die Frage, für welche Zukunft unsere Gegenwart einmal die Vorgeschichte sein wird, hängt nicht unwesentlich davon ab, ob nun „jenes Bündnis […], vor dem Hannah Arendt gewarnt hat: die Verbindung der ökonomisch-politischen Elite mit dem »Straßen-Mob«" (Seeßlen 2017: 101), letztendlich erfolgreich weiter daraufhin wirken kann, dass, „[o]hne dass dies in spektakulären Umbrüchen kenntlich würde, […] die Gesellschaft in Einzelteile [zerfällt], die den Bezug zum Gemeinwesen verloren haben." (Negt [2010] 2011^{2}: 279) Verliert aber erst ein Gemeinwesen seinen Sinn, so ist „[d]ieses Scheitern […] durch nichts mehr gutzumachen, es sei denn, man versucht immer aufs neue, durch Erinnern und Dem-Geschehen-Nachdenken zu verhindern, daß dieser Verlust endgültig werde." (Arendt [1963] 1974^{2}: 360; vgl. Oeftering 2013: 153) Wenn Negt also darauf insistiert, „die Aufbauprinzipien von Öffentlichkeit *von unten her* zu bestimmen" (Negt [2010] 2011^{2}: 304 f.) und „sie sowohl von der politischen Zwangsvergesellschaftung als auch von der Fremdvergesellschaftung durch Bewusstseins- und Kulturindustrie [abgrenzt], dann meine ich damit etwas ganz Elementares in den Lebenszusammenhän-

gen der Menschen: die Erweiterung der Formen, in denen sie ihre durch Familiensozialisation, in Schule und Beruf erworbenen gesellschaftlichen Fähigkeiten auch praktisch betätigen können. […] *Vergesellschaftung der Produktionsmittel* wird bei einer Zunahme der ohnehin riesigen Produktivkraft, die durch das marktwirtschaftliche Nadelöhr privatkapitalistischer Verfügungen geschleust wird, auf Dauer unvermeidlich sein. Aber eine emanzipative Bedeutung wird diese Vergesellschaftung nur dann entfalten, wenn die Menschen ihre gesellschaftlichen Vermögen im Kleinen haben entwickeln können. Erst dann kommen Vernunft und Sinne, Verstand und Einbildungskraft wieder zusammen." (Ebd.: 296) Die von Arendt mit dem Begriff der »Gesellschaft« als *Massengesellschaft* bezeichnete Aufhebung der Eigenlogiken von sozialer und politischer Sphäre lässt Alternativen nur als bildsamen Erfahrungsgehalt in der Ereignishaftigkeit politischer Praxis denkbar werden, die Politischer Bildung aber unverfügbar ist. Was aber, wenn just mit jenem »Erfahrungsgehalt«, an dem sie ansetzen muss, wenn sie will, nicht mehr zu rechnen ist? (Vgl. Haller & Wolf 1979: 20 f.)

„Allein in Wahrheit setzt, wenn die Notwendigkeit »der« Ordnung anerkannt ist, die schwere Problematik erst ein. Denn jetzt heißt es: *welche* Ordnung? *welcher* Staat?" (Litt [1954] 1995: 165) Nun ließe sich mit Nietzsche – und mit Recht – sagen, dass „[d]ort, wo der Staat aufhört, da beginnt erst der Mensch, der nicht überflüssig ist" (Nietzsche [1883-1885] 2000: 51). Allein ist, muss jedoch zugleich mit Holtmann – und gleichem Recht – noch einmal entgegnet werden, „[a]uf den Zusammenbruch des politischen Systems und des adäquaten Lernsystems zu hoffen […] bei den vorhandenen und gewiß noch entwicklungsfähigen subtilen Bewußtseins- und Verhaltenssteuerungen trügerisch – und gefährlich, weil Demokratisierung als Verwirklichung von Emanzipation in der Menschheitsgeschichte noch keine generelle Chance hatte und damit einen noch uneingelösten rationalen Anspruch darstellt." (Holtmann [1972] 1976^2: 56) Uneingelöst vor dem Hintergrund auch der *Tatsächlichkeit* ihres Gegenteils nicht nur in der *Menschheits-,* sondern auch – und gerade der jüngeren und jüngsten »deutschen« als *europäischen Geschichte*: „Und die Gemeinschaft der europäischen Völker zerbrach, als – und weil – sie den Ausschluß und die Verfolgung seines schwächsten Mitglieds zuließ." (Arendt [1943] 1999: 21) Das ist nicht nur irgendwie bedauerlich, sondern prägend und essenziell: „In kürzester Form ist Arendts Auffassung: Wenn man weiß, was Menschen anderen Menschen antun können, ist man Schuld [!], wenn man sich der Verantwortung von Politik entzieht." (Daxner 2008: 36) Die arendtsche Aporie, wonach im modernen National-

staat die größten Verbrechen ihre politische Form als gesellschaftliche Ordnung gefunden haben – und gleichzeitig nüchtern, wenn auch nur gegenwärtig, so doch auch nur von ihnen als *wirkliche* Akteure in einer staatlich geordneten Welt, also gerade nicht von *abstrakten* Ideen von allgemeiner Menschlichkeit, die Verhütung des Schlimmsten zu erwarten ist, stellt den strukturellen Hintergrund der fachdidaktischen Variante der Unmöglichkeit von Politischer Bildung dar – „Der Begriff *res publica* (im Gegensatz zur *res privata* von Gewalthabern) weist auf das gemeinsame öffentliche Gut hin, das das Zusammenleben prägt. Im Unterschied dazu verweist der neuzeitliche Staatsbegriff auf einen Zustand, eben auf einen Status." (Breier 2011: 57 f.) –, die, und zwar nicht nur vor einhundert Jahren, sondern nur allzu oft bis heute, in jenem Chor, der eben auch einer der Rechtfertigung einer Produktionsweise ist, in dem sich die Menschen „[s]elbst zu dem, was sie selber produzieren, wie zu geraubtem Gut [verhalten]. Weil sie die Welt als Beute betrachten, organisieren sie sich in Banden. Und weil das alle tun, verschwimmen die Grenzen zwischen Einflußnahme, Nötigung und offener Gewalt" (Pohrt [1997] 2000^{2}: 198 f.), mitbrüllt: „»Ordnung herrscht in Warschau!« »Ordnung herrscht in Paris!« »Ordnung herrscht in Berlin!« So laufen die Meldungen der Hüter der »Ordnung« jedes halbe Jahrhundert von einem Zentrum des weltgeschichtlichen Kampfes zum andern. Und die frohlockenden »Sieger« merken nicht, daß eine »Ordnung«, die periodisch durch blutige Metzeleien aufrechterhalten werden muß, unaufhaltsam ihrem historischen Geschick, ihrem Untergang entgegengeht." (Luxemburg [Dienstag, 14. Januar 1919] 2000^{6} [1974]: 532) Mit dem Wissen, was dieser keine 15 Jahre später eingeleitete Untergang tatsächlich bedeutete – und was er deshalb auch heute noch bedeuten könnte, ist der Preis zu hoch ihn herbeizusehnen und hat sich ins radikale Gegenteil einer Drohung verkehrt: „»Ordnung herrscht in Berlin!« Ihr stumpfen Schergen! Eure »Ordnung« ist auf Sand gebaut. Die Revolution wird sich morgen schon »rasselnd wieder in die Höh' richten« und zu eurem Schrecken mit Posaunenklang verkünden: *Ich war, ich bin, ich werde sein!*" (Ebd.: 536) Gegen Kants Hoffnungen, angesichts der „Zwecklosigkeit im Ganzen" (Kant [1783] 2004^{13} [1968]: 43 f.) auf eine „»Zweckmäßigkeit« der Naturanstalt in Teilen" (ebd.: 43) vertrauen zu dürfen, wonach ähnlich Brückners »Nachtseiten«, „auch die barbarische Freiheit der schon gestifteten Staaten, […] ein Gesetz des Gleichgewichts auszufinden" (ebd.: 44) vermag, *ist* historisch im nationalsozialistischen Genozid eingetreten, was ihm unerträgliche Alternative war,

„am Ende für uns eine Hölle von Übeln, in einem noch so gesitteten Zustande“ (ebd.: 43).

Was hilft, wenn „[d]er Fortschritt droht das Ziel zunichte zu machen, das er verwirklichen soll – die Idee des Menschen. Ob dieser Zustand eine notwendige Phase im allgemeinen Aufstieg der Gesellschaft insgesamt ist oder ob er zu einem siegreichen Wiedererstehen der jüngst auf den Schlachtfeldern besiegten neuen Barbarei führen wird, hängt wenigstens zum Teil von der theoretischen Fähigkeit ab, die tiefen Veränderungen, die im öffentlichen Bewußtsein und in der menschlichen Natur statthaben, zu interpretieren.“ (Horkheimer [1946] 2007 [1947/1967]: 14) In *den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden* (vgl. Petrik [2007] 2013[2]) helfen sicher keine »Leitbilder«, deren diesen inhärente Eklektizismus verhindert eben nicht die anämische Kolportage bis hin zur Sinnentleerung und -verkehrung dessen, was als Leitbild einmal gedacht war (vgl. Rößler 2014: 69), schon gar nicht als »Weltbürger« (vgl. Juchler 2010). Sicher ist auch: „[S]olange die Gesellschaft die Barbarei aus sich selbst heraus erzeugt, [ist] zum Widerstand dagegen die Schule nur minimal fähig.“ (Adorno [1965] 2007[2] [1977]: 672) Bevor *Lernende* überhaupt zu Personen werden können, müssten zunächst einmal die *Lehrkräfte* selbst Persönlichkeit entwickeln – und zwar entgegen dem Zeitgeist, weshalb dies nicht als Berufsstandsschelte aufgefasst werden darf, sondern, wo es gelingt, im Gegenteil die besondere Würde dieser Tätigkeit begründet. So ist „[d]er Kern der politischen Bildung: Fragen statt Antworten“ (Sander 2008: 71), aber ihr *Sinn* kann sich doch immer nur je als Urteil verwirklichen: „Die Toleranz der freien Rede ist der Weg der Vorbereitung und des Fortschreitens der Befreiung, *nicht* weil es keine objektive Wahrheit gibt und Befreiung notwendigerweise ein Kompromiß zwischen einer Mannigfaltigkeit von Meinungen sein muß, sondern weil es eine objektive Wahrheit *gibt,* die nur dadurch aufgedeckt und ermittelt werden kann, daß erfahren und begriffen wird, was ist, sein kann und zur Verbesserung des Loses der Menschheit getan werden sollte. Dieses öffentliche und historische »Sollen« ist nicht unmittelbar einsichtig, liegt nicht auf der Hand: es muß enthüllt werden, indem das gegebene Material »durchschnitten«, »aufgespalten«, »zerbrochen« *(dis-cutio)* wird – wodurch Recht und Unrecht, Gut und Schlecht, Richtig und Falsch auseinandergehalten werden.“ (Marcuse [1965] 1967[3] [1966]: 101) Wie werden Lehrkräfte Persönlichkeiten? „Daß die Erziehung in der Ich-Du-Relation begründet ist, ist nur ein anderer Ausdruck dafür, daß sie in eine Tiefe der Wirklichkeit hinabgreift, die sich dem objektbestimmenden Denken verschließt. Es ist das Geheimnis des Schöpfe-

risch-Ursprünglichen, an dem das Objektdenken seine Grenze findet. Im Einzelmenschen begegnet uns dies Ursprüngliche in Gestalt der unableitbaren *Individualität* der Person. Im Rahmen der großen Welt tritt es uns als die Geschichtlichkeit des menschlichen Seins und Wirkens entgegen. […] Weil Erziehung in der Begegnung mit dem lebendigen Du ihre Grundlage hat, weil sie stets und notwendig auf dem Boden und mit den Kräften einer bestimmten geschichtlichen Lage ihrem Auftrag dient, darum kann sie nicht die Form einer Tätigkeit annehmen, die sich als »Anwendung« objektwissenschaftlicher Ergebnisse organisieren ließe." (Litt [1946] 1995: 77) Hingegen „zeigt die Analyse des realen Unterrichtsgeschehens, dass es für Resignation keine systematischen Gründe gibt. Sobald sich Erziehung sinnvoll und nachvollziehbar auf eine akzeptierte Aufgabe richtet, lässt sie sich als erfolgreich beobachten. Sobald die Didaktik dazu dient, die Schüler in die Erkenntnis der Phänomene zu verwickeln, wird es sachlich und spannend im Unterricht. Die Vermittlung regelt sich gleichsam organisch als Bearbeitung der anfälligen Aufgaben zur Aufschließung und Beherrschung der Sache." (Gruschka 2011: 22) Dafür braucht es im Grunde nicht viel: *Muße und Zuversicht in die Menschen* – „[d]er unrealistische Klang dieser Behauptungen deutet nicht auf ihren utopischen Charakter hin, sondern auf die Gewalt der Kräfte, die ihrer Verwirklichung im Wege stehen." (Marcuse [1964] 1970: 24) Zuversicht wohlgemerkt nur in *die* je einzelnen *Menschen*, weder im gattungsmäßigen Singular noch als Kollektivsubjekt begriffen. Die einzig folgerichtige *politische* und *didaktische* Konsequenz aus der sich in über 2300 Jahren erhaltenen Lebendigkeit von Theophrastus' *Charaktere* (Theophrastus 2000) bestätigenden *human condition* lautet: „Versprechen sind die dem Menschen eigentümliche Art, die Zukunft in den Griff zu bekommen, sie in einem menschenmöglichen Ausmaß berechenbar und verläßlich zu machen. Weil aber die Zukunft nie absolut berechenbar ist, werden Versprechen von zwei wesentlichen Beschränkungen relativiert. Wir sind an unsere Versprechen gebunden, vorausgesetzt, daß keine unerwarteten Umstände eintreten, und vorausgesetzt, daß die Gegenseitigkeit, die allen Versprechen zugrunde liegt, aufrechterhalten bleibt." (Arendt [1970] 1999: 151) Und wenn nicht? Selbst „die Tatsache, daß der Mensch lügen *kann.* Das hat einiges mit dem zu tun, daß wir frei sind." (Arendt et al. [1975] 1976: 102)

Muße und Zuversicht in die Menschen dann auch in der Lehrerbildung. Und dann – „[d]ie Lehrgüter des Politischen Unterrichts sind – relativ – austauschbar" (Fischer 1993: 19) – sollen angehende Lehrkräfte *hören* und *lesen*, was andere *gelesen* haben, und sich *allein* ihren *eigenen* Reim darauf

machen *und dann mit anderen* darüber *streiten*, was *diese* gelesen haben und dann wieder *lesen* und dann irgendwann vielleicht auch *schreiben*… – Zeit für eigene Theoriebildung, das ist alles kein Hexenwerk. Und das Gleiche gilt für den Anwendungsbezug: *hospitieren, reflektieren*, *üben*, *reflektieren*, *üben*... Das ist die Ent-Scheidung, auch bei Negt: *Oberstes Lernziel: Zusammenhang herstellen!* (vgl. Negt [2010] 2011[2]: 207-218), denn dann wird es *kon-kret* von concrēscere, »sich verdichten, sich bilden«, zu crēscere, »wachsen«, und creāre, »schaffen, erschaffen«. (Vgl. Art. »konkret« [1883] 2002[24]: 521; siehe S. 37 oben) Bei der Auswahl von Fallbeispielen für »Couragiertes Handeln« (Heuer 2002) kann die didaktische Theorie helfen. „Mit den Subjekten zu beginnen – wie Luxemburg – bedeutet, auf Erfahrung zu setzen, aufs Mitmachen, aufs Experiment, schließlich politisch darauf, Gesellschaft von unten zu machen." (Haug 2011: 31) Es kann gar nicht so viel schief gehen, nicht zuletzt, weil „die prinzipielle *Inkompetenz* des Menschen und – damit verbunden – sein Dilettantismus als *Ermöglichungsbedingung* von Freiheit fungieren bzw. dass […] nur Dilettanten frei sein können. Daher benötigen Dilettanten gegen Übergriffe des Optimierungswillens einen gewissen Schutz…" (Reichenbach 2012: 310) – und zwar gegen den Optimierungswillen von »Professionalisierung« und »Modernisierung« (vgl. Sander [(2003) 2004] 2013[3]: 151). „[D]ie Erschaffung einer neuen Persönlichkeit ist so schwierig und so hoffnungslos wie eine Neuerschaffung der Welt." (Arendt [1943] 1999: 17) Bei allem Unglück, den die chronische Überforderung, es in Bildungsreformen dennoch zu versuchen, produziert, liegt hierin auch der Urgrund einer möglichen Wendung zur Humanität. Es geht nicht um »Kompetenz«, „[a]ls vernunftbegabte Wesen führen wir im Gespräch Gründe an." (Breier 2005: 90) In einem undeutschen Sinne gibt es „schon so etwas wie Sachlichkeit – dieses Wort ist ja in Deutschland furchtbar mißbraucht worden, das will ich gern zugeben, aber erlauben Sie mir, es hier zu benutzen, ich habe im Moment kein anderes zur Verfügung – es gibt also so etwas wie Sachlichkeit, und es gibt auch so etwas wie die Möglichkeit, einen Menschen durch Argumente zu überzeugen." (Arendt et al. [1971] 1976: 100) Urteile sind auf Urteilende angewiesen und weil mit Arendt das *politische* Urteilen nur in jenem Moment der ereignishaften Vermittlung von *politischem* Denken und *politischem* Handeln als ein *praktisches* aufscheint, müssen, „[w]enn sich zeigt, daß die Stabilisierungsimpulse als Druck der bestehenden Institution Schule auf die didaktische Theoriebildung im weitesten Sinne erklärt werden können, […] die Didaktiker bereit sein, nicht nur auf *dieser* Ebene zu argumentieren; d. h. sie müssen um die

Auseinandersetzung mit denen bemüht sein, die politisch auf die Schule Einfluß ausüben. […] Diese Aufgabe wird ohne Macht, ohne Auftrag, ja häufig unerwünscht auszuführen sein. Daraus folgt, daß sie in Sonderheit den gehaltsmäßig, karrieremäßig, prestigemäßig und institutionell am meisten Abgesicherten zuzumuten ist." (Otto 1977: 57) Das bedeutet auch, wenn „Kontroversität oder Interessenbezug in den Lehrplänen [fehlen], führt ein mündigkeitsorientierter Unterricht sie selbstständig ein. Damit überschreiten Lehrende Grenzen. Das verlangt Zivilcourage, denn es kann Kritik und kontroverse Debatten auslösen – eine gute Gelegenheit, Mündigkeit vorzuleben." (Autorengruppe Fachdidaktik 2015: 16)

Politische Bildung wird in einer *Didaktik der Moderne* zu so etwas wie der *verschärften* Pascalschen Wette: Während diese klassisch angesichts der Unbeantwortbarkeit der Frage nach der Existenz eines Gottes sich entschließt, gottgefällig zu leben, weil es folgenlos bleibt, wenn es keine(n) gibt, aber nützlich ist, sofern, hat eine *Didaktik der Moderne* vor dem Hintergrund der Erfahrung des 20. Jahrhunderts *im Bewusstsein* ihrer *Unmöglichkeit* Politische Bildung zu betreiben, weil allein die *Hoffnung* darauf, sie möge *dennoch* wirksam sein, dem zwingenden Anlass, sie zu betreiben, also bei Strafe des realen Untergangs jener politischen Welt und der Menschen in dieser, der sie sich verpflichtet fühlt, wenn überhaupt noch irgend etwas entgegenzusetzen vermag. „Man kann in Einsamkeit leben und in Einsamkeit denken, aber ohne die Anwesenheit anderer kann man weder großzügig noch geizig, mutig oder feige, freundlich oder verletzend sein. Derartige Handlungen können nur als mutig, feige, geizig und so fort bestimmt werden, insofern wir und andere sie als »solche und solche« und nicht als »so und so« interpretieren." (Benhabib [2006] 2011[2]: 182) Die Antwort jedenfalls, die sie zu geben vermag, ist wesentlich nur eine *praktische* und liegt daher auch jenseits ihrer eigenen Möglichkeiten, denn sie wird von der Geschichte gegeben als Ergebnis der Menschen, die in ihr handeln. Eine *Didaktik der Moderne* kann also nur und kann auch nichts anderes sein wollen als eine Anregung für jene, die konkreten Unterricht zu verantworten haben beziehungsweise in konkrete pädagogische Verhältnisse eintreten, stets den Blick zu schärfen für das, was mit Arendt die »wahre Frage« ist: „[W]as werden wir verlieren, wenn wir gewinnen?" (Zit. nach Young-Bruehl 2004: 681, Anm. 54) Und „[s]o ist", ließe sich mit Litt sprechen, „unser Bestreiten zugleich ein Bewahren" (Litt [1955] 1995: 266) – das gilt jedoch ausdrücklich nicht für die in der vorgelegten Arbeit essenziellen Momente anti-»deutscher« Kritik. Auch „Arendts Kritik an der (west-)deutschen

Nachkriegsgesellschaft aber blieb fundamental.“ (Gallas 2013: 257) Es ist zwar richtig: „Die Menschen morden nicht, weil sie Christen oder Moslems sind, sondern weil sie Mörder sind. Deshalb muss man ihnen das Morden ja verbieten, deshalb das Gebot »Du sollst nicht töten!«. Gebote wie »Iss Dich satt!« oder »Schlaf Dich aus!« brauchen wir dagegen nicht.“ (Pohrt 2012: 99) Dennoch sollte deutlich geworden sein, dass über das Allgemeinmenschliche hinaus die hier verhandelten Mörder eben nicht zufällig »deutsche« Mörder waren, nicht zuletzt auch, weil sie nach eigenem Verständnis als »Deutsche« mordeten. Eine „Aussöhnung mit Deutschland“ (und seiner „neue[n] Macht" (vgl. Ahlheim 2014: 57-60) darf es nicht geben; das Hässliche des »Deutschen« – im doppelten Sinn als den Akteur wie das Konzept – stets im Bewusstsein zu halten, ist eine entscheidende Maxime auch *didaktischen Denkens*, damit es überhaupt Denken ist, nämlich *als orientierendes*: „Orientierendes Denken ist konkretes Denken, und konkretes Denken ist Denken in Zusammenhängen.“ (Negt [2010] 2011[2]: 217) Dabei geht es nicht um eine *Lust an der Schuld* (Grunenberg 2001), sondern gerade um ein Bewusst-Werden der mit dieser verbundenen effektiven Schuldumkehr, gegen die auch Wolfgang Pohrt in den 1980er Jahren anschrieb – erfolglos, wie die weitere Entwicklung dann gezeigt hat: „Und wenn mir neuerdings vorgeworfen wird, daß ich das Publikum mit der wiederholten Erwähnung von Auschwitz nerve, dann weise ich hier nur darauf hin, daß es zuallererst die Friedensfreunde selber sind, die bei jeder Gelegenheit vom angeblich am deutschen Volk geplanten atomaren Holocaust sprechen. Mit der besonderen Angst davor büßen die Deutschen nun und werden wie immer aus Angst andere dafür büßen lassen, daß sie 1945 so billig davongekommen sind. Die deutsche Geschichte hat nämlich bewiesen, daß man Millionen Menschen mutwillig und fabrikmäßig umbringen und dabei auch noch straffrei ausgehen kann, was gut für den Täter war und schlecht für die moralische Verfassung der Menschheit und damit letzten Endes auch schlecht für den Täter, weil er nicht nur ein solcher ist, sondern auch Mensch, Teil der Menschheit. Die nachträgliche faktische Legalisierung seiner Tat schützt ihn vor Strafe und gibt ihn schutzlos den von ihm selbst begangenen Verbrechen preis, wenn sich die Kräfteverhältnisse ändern. Niemand als die Nutznießer der faktischen Legalisierung von Auschwitz kennt diesen Zusammenhang besser. Darum zittern sie, darum werden sie all ihrer Erfolge nicht froh, darum ist die materiell bestgesicherte Bevölkerung gleichzeitig die ängstlichste, die trübseligste und verdrossenste Europas: weil jeder verbissene Versuch, die Vergangenheit abzuschütteln, nur stets auf direktem Weg zu ihr hinführt;

weil jeder Erfolg beim Wiederaufbau, bei der Wiedergewinnung ökonomischer Macht und internationaler Anerkennung und bei der Wiedergewinnung der nationalen Souveränität immer nur eines beweist: es gibt keine Menschlichkeit, es gibt keine Gerechtigkeit, nichts hat sich geändert, es ist immer noch so wie damals, Massenmord wird bei Bedarf mißbilligend geduldet und dann schnell verziehen, nur die Rollen sind anders verteilt. Als Hitler am 22. August 1939 den Befehl gab, das polnische Volk umzubringen, hat er die rhetorische Frage gestellt: »Wer redet heute noch von der Vernichtung der Armenier?« Wie Hitler damals, so mag künftig, bei der nächsten Partie, wenn die Karten neu gemischt sind, aber noch immer die alten Spielregeln gelten, ein anderer fragen, und dies mit umso größerem Recht, je mehr es hier allmählich zum Tabu wird, statt vom fiktiven atomaren Holocaust vom wirklichen Auschwitz zu sprechen. Denn die deutsche Geschichte und namentlich ihr augenblicklicher Verlauf, die nationale Wiedererweckung, lad [sic] nur zu neuen Verbrechen ein, weil sie beweist, daß sich das auszahlt." (Pohrt [1983] 2010: 126-128)

Das sind letztlich die aus der Geschichtlichkeit der »Moderne« erwachsenden Fragen einer Politischen Bildung als *Didaktik der Moderne*, nicht das Funktionieren in der Demokratie einzuüben, was systematisch notwendig ein Vor- und Übergriff auf das bedeutet, was die Menschen selbst wollen sollen, sondern durch exemplarisches Fragen Orientierung geben, wo die Verstrickung in Schuld in der »wirklichen Wirklichkeit« zur Entscheidung steht. „Bewusste Selbstbeunruhigung an historischer Erfahrung hat mit einer Erziehung durch Schrecken, hat mit Schockpädagogik nichts zu tun. Sie nimmt aber ernst und überspielt nicht, dass das mit der nationalsozialistischen Geschichte verbundene Beunruhigende nicht abgeschlossen ist und zudem den Gegenstand des Lernens trifft: nämlich die Geschichte und unsere vorreflexiven, im Alltagsbewusstsein verankerten Vorstellungen und Erwartungen an sie und ihren Gang. […] Ebenso wird begreifbar, dass der Einzelne durch Mittel der Moderne – wie bürokratische Organisation und Arbeitsteilung – gleichsam mit ruhigem Gewissen an Unrecht und (Massen-) Mord beteiligt sein kann. Hingegen versperrt das konkrete, nicht aufs Illustrative verkürzte historische Kleinarbeiten den rein normativen Übersprung in Moral-, Demokratie- oder Menschenrechtspädagogik." (Knigge 2016: 8 f.) – „Auch darum gibt Arendt in ihren politischen Essays stets der *doxa* den Vorzug vor der *episteme*, einem gesicherten, gar noch wissenschaftlich bestätigen Wissens: Allein der Meinungsstreit ist die Existenzform der politischen Freiheit – nicht die wissenschaftliche Problemlösung oder die sozial-

technologische Politikberatung. Auch die zwangsläufige »Logicality« wissenschaftlich-technischer Denkmuster in der Moderne ist *eine* der Bedingungen der Möglichkeit des modernen Totalitarismus. Politische Gemeinwesen der Moderne, die keinen Zwischen-Raum öffentlichen Streits mehr zustande kommen lassen, kennen die Freiheit nicht." (Kallscheuer [2006] 2011^2: 374 f.)

Politische Bildung bedeutet in den Grenzen der Vernunft, im Sinne von „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen" (Adorno [1966/1967] 2007^2 [1977]: 679), und nach Maßgabe der eigenen Urteilskraft der nicht repräsentierten Position zu ihrem Recht als einer Stimme zu verhelfen. Auf absehbare Zeit wird dies wohl nur eine kritisch-emanzipative sein können. Damit hat Politische Bildung „nicht der häufig ins Feld geführten »Politikverdrossenheit« zu begegnen: Es ist die oftmals berechtigte Frustration angesichts einer alternativlos scheinenden polizeilichen Ordnung, der die politische Bildung Chancen und Möglichkeiten der politischen Aktivität entgegensetzen sollte." (Kirschner & de Moll 2011: 54)

Wie schon an anderer Stelle (vgl. Rößler 2016: 283) mit Metz und Seeßlen geendet: „Sozial, kulturell, politisch und organisch entwertete Menschen »leben« immer länger und wissen nicht, wozu. Aber womit beginnen Revolten? Denken wir an Hannah Arendts Idee: Die Revolte beginnt damit, das eigene Leben (zurück) zu fordern." (Metz & Seeßlen 2011: 771) Und hierzu *kann* eine *Didaktik der Moderne* einen Beitrag leisten, denn „[w]as eine Revolution immerhin noch vorbereiten kann, ist eine echte Analyse der jeweiligen Lage, wie sie früher üblich war" (Arendt [1970] 1976: 45) – und sie müsste es auch: „In dieser Hinsicht sehe ich absolut niemanden, weit und breit, der dazu imstande wäre. Die theoretische Sterilität dieser Bewegung ist ebenso auffallend und deprimierend, wie ihre Lust am Handeln zu begrüßen ist. In Deutschland ist die Bewegung auch in praktischen Dingen ziemlich hilflos – sie kann Radau machen, aber außer Sprechchören nichts organisieren […]." (Ebd.: 45) Dabei besteht hier die Revolution im arendtschen Wortsinne (vgl. Arendt [1963] 1974^2: 52) vor allem darin, *den verloren gegangenen politischen Sinn der »didaktischen Wende« wiederzugewinnen*. Bereits der in der vorgelegten Arbeit versammelte Ausschnitt der didaktischen Diskurse zeigt doch auch: Es ist alles Nötige schon lange da und kann »neu« werden durch die Wiederaneignung der neu in die Welt Gekommenen, wenn diese sich in ihr beheimaten. Auch wenn es also nur eine mindestens hundert Jahre alte und vermutlich noch viel ältere und angesichts des seither Geschehenen im Wortsinne *heillose* und so absolut irrationale Hoffnung – darum

Anmaßung und *Verantwortung* – ist, ist sie doch das Einzige, was einer *Didaktik der Moderne* dabei bleibt: „Wir sind nicht verloren, und wir werden siegen, wenn wir zu lernen nicht verlernt haben." (Junius [Rosa Luxemburg] [April 1915; 1916] 2000[6] [1974]: 63) Dabei ist es gar nicht wichtig, ob sich eine *Didaktik der Moderne* nun selbst als eine »*Kritische* Politische Bildung« *versteht* – oder nicht: Sie ist wesentlich eine *melancholische*: „Wenn es also im Zuge der Ausweglosigkeit, in die unsere Welt geraten ist, liegt, Wunder zu erwarten, so verweist diese Erwartung uns keineswegs aus dem ursprünglichen politischen Bereich heraus. Wenn der Sinn von Politik Freiheit ist, so heißt dies, daß wir in diesem Raum – und in keinem anderen – in der Tat das Recht haben, Wunder zu erwarten. Nicht weil wir wundergläubig wären, sondern weil die Menschen, solange sie handeln können, das Unwahrscheinliche und Unerrechenbare zu leisten imstande sind und dauernd leisten, ob sie es wissen oder nicht. Die Frage, ob Politik überhaupt noch einen Sinn hat, verweist uns, gerade wenn sie im Wunderglauben endet – und wo sollte sie wohl sonst enden? – unweigerlich zurück auf die Frage nach dem Sinn von Politik." (Arendt [o. J. (Fragment 3 a)] 2003: 35)

»Der Mensch ist ein Seil, geknüpft zwischen Thier und Übermensch, – ein Seil über einem Abgrunde. Ein gefährliches Hinüber, ein gefährliches Auf-dem-Wege, ein gefährliches Zurückblicken, ein gefährliches Schaudern und Stehenbleiben. Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein Übergang und ein Untergang ist. Ich liebe Die, welche nicht zu leben wissen, es sei denn als Untergehende, denn es sind die Hinübergehenden. Ich liebe die grossen Verachtenden, weil sie die grossen Verehrenden sind und Pfeile der Sehnsucht nach dem andern Ufer. Ich liebe Die, welche nicht erst hinter den Sternen einen Grund suchen, unterzugehen und Opfer zu sein: sondern die sich der Erde opfern, dass die Erde einst des Übermenschen werde. Ich liebe Den, welcher lebt, damit er erkenne, und welcher erkennen will, damit einst der Übermensch lebe. Und so will er seinen Untergang. Ich liebe Den, welcher arbeitet und erfindet, dass er dem Untermenschen das Haus baue und zu ihm Erde, Thier und Pflanze vorbereite: denn so will er seinen Untergang. Ich liebe Den, welcher seine Tugend liebt: denn Tugend ist Wille zum Untergang und ein Pfeil der Sehnsucht. Ich liebe Den, welcher nicht einen Tropfen Geist für sich zurückbehält, sondern ganz der Geist der Tugend sein will: so schreitet er als Geist über die Brücke. Ich liebe Den, welcher aus seiner Tugend seinen Hang und sein Verhängniss macht: so will er um seiner Tugend willen noch leben und nicht mehr leben. Ich liebe Den, welcher nicht zu viele Tugenden haben will. Eine Tugend ist mehr Tugend, als zwei, weil sie mehr Knoten ist, an den sich das Verhängniss hängt. Ich liebe Den, dessen Seele sich verschwendet, der nicht Dank haben will und nicht zurückgiebt: denn er schenkt immer und will sich nicht bewahren. Ich liebe Den, welcher sich schämt, wenn der Würfel zu seinem Glücke fällt und der dann fragt: bin ich denn ein falscher Spieler? – denn er will zu Grunde gehen. Ich liebe Den, welcher goldne Worte seinen Thaten voraus wirft und immer noch mehr hält, als er verspricht: denn er will seinen Untergang. Ich liebe Den, welcher die Zukünftigen rechtfertigt und die Vergangenen erlöst: denn er will an den Gegenwärtigen zu Grunde gehen. Ich liebe Den, welcher seinen Gott züchtigt, weil er seinen Gott liebt: denn er muss am Zorne seines Gottes zu Grunde gehen. Ich liebe Den, dessen Seele tief ist auch in der Verwundung, und der an einem kleinen Erlebnisse zu Grunde gehen kann: so geht er gerne über die Brücke. Ich liebe Den, dessen Seele übervoll ist, so dass er sich selber vergisst, und alle Dinge in ihm sind: so werden alle Dinge sein Untergang. Ich liebe Den, der freien Geistes und freien Herzens ist: so ist sein Kopf nur das Eingeweide seines Herzens, sein Herz aber treibt ihn zum Untergang. Ich liebe alle Die, welche wie schwere Tropfen sind, einzeln fallend aus der dunklen Wolke, die über den Menschen hängt: sie verkündigen, dass der Blitz kommt, und gehn als Verkündiger zu Grunde. Seht, ich bin ein Verkündiger des Blitzes und ein schwerer Tropfen aus der Wolke: dieser Blitz aber heisst Übermensch. – «

Nietzsche *Also sprach Zarathustra* (1883)[639]

639 Nietzsche [1883-1885] 2000: 12-14.

Literatur

Adorno, Theodor W./Décamps, Jaques/Herberger, Lothar/Maus, Heinz/Osmer, Diedrich/Rauter, I./Sittenfeld, Hans (1975): Empirische Sozialforschung [1954]. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 9.2: Soziologische Schriften II – Zweite Hälfte. Herausgeben von Susan Buck-Morss & Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main, S. 327-359.

Adorno, Theodor W./Albert, Hans/Dahrendorf, Ralf/Habermas, Jürgen/Pilot, Harald/Popper, Karl R. ([1969] 1993): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. München.

Adorno, Theodor W./Heydorn, Heinz-Joachim/Becker, Hellmut ([1965] 2001): Diskussion über Adornos »Tabus über dem Lehrberuf«. In: Pädagogische Korrespondenz, Nr. 28 (14. Jg.), S. 32-44.

Adorno, Theodor W. ([1951] 2002[4]): Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main.
- Hans-Guck-in-die-Luft [34] [1944], S. 93.
- Zweite Lese [72] [1945], S. 198-206.
- Halblang [149] [1946/47], S. 451-454.

Adorno, Theodor W. ([1971] 2002[18]): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main.
- Erziehung – wozu? [1966/1967], S. 105-119.
- Erziehung zur Entbarbarisierung [1968], S. 120-132.
- Erziehung zur Mündigkeit [1969], S. 133-147.

Adorno, Theodor W. (2003): Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main.
- Schönberg und der Fortschritt [1949], Bd. 12: Philosophie der neuen Musik, S. 36-127.
- Beitrag zur Ideologienlehre [1954], Bd. 8: Soziologische Schriften I, S. 457-477.

– Theorie der Halbbildung [1959], Bd. 8: Soziologische Schriften I, S. 93-121.
– Zur Logik der Sozialwissenschaften [1962], Bd. 8: Soziologische Schriften I, S. 547-565.
– Jargon der Eigentlichkeit [1964], Bd. 6: Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit, S. 413-523.
– Vorrede zu Rolf Tiedemanns »Studien zur Philosophie Walter Benjamins« [1965], Bd. 20: Vermischte Schriften I, S. 178-182.
– Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag [1968], Bd. 8: Soziologische Schriften I, S. 354-370.
– Diskussionsbeitrag zu »Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?« [1968a], Bd. 8: Soziologische Schriften I, S. 578-587.

Adorno, Theodor W. ([(1959-)1966] 2003[11]): Negative Dialektik. Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. ([1977] 2007[2]): Kulturkritik und Gesellschaft. Gesammelte Schriften, Bd. 10.1: Prismen/Ohne Leitbild, Bd. 10.2: Eingriffe/ Stichworte. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main.
– Marginalien zu Theorie und Praxis [o. J.], Bd. 10.2, S. 759-782.
– Aldous Huxley und die Utopie [1942/1951], Bd. 10.1, S. 97-122.
– Kulturkritik und Gesellschaft [1949/1951], Bd. 10.1, S. 9-30.
– Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit [1959], Bd. 10.2, S. 555-572.
– Tabus über dem Lehrberuf [1965], Bd. 10.2, S. 656-673.
– Auf die Frage: Was ist deutsch [1965a], Bd. 10.2, S. 691-701.
– Erziehung nach Auschwitz [1966/1967], Bd. 10.2, S. 674-690.
– Kritik [1969], Bd. 10.2, S. 785-793.

Agamben, Giorgio (1998): Bartleby oder die Kontingenz [1993]. In: Agamben, Giorgio: Bartleby oder die Kontingenz gefolgt von Die absolute Immanenz. Berlin, S. 7-75.

Agamben, Giorgio ([1995] 2007[7]): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Frankfurt am Main.

Ahlheim, Klaus (2014): Ver-störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Ein Essay. Hannover.

Allespach, Martin (2011): Politische Bildung: kritisch, emanzipatorisch und subjektorientiert – die Bildungsarbeit der IG Metall. In: Leiprecht & Bibouche (Hg.): »Nichts ist praktischer …«, a. a. O., S. 263-271.

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. (Notizen für eine Untersuchung) [1969/1970]. In: Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Gesammelte Schriften, Bd. 5.1. Herausgeben von Frieder Otto Wolf. Hamburg, S. 37-102.

Anders, Günther ([1956] 2002[2]): Vorwort zur 5. Auflage [1979]. In: Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen. München, S. VII-IX.

Anders, Günther (2011): Die Kirschenschlacht. Dialoge mit Hannah Arendt. Herausgegeben von Gerhard Oberschlick. München.
– Die Irrelevanz des Menschen [(1929; 1930/1985], S. 25-52.

Anderson, Benedict ([1983/1988] 2005[2]): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main.

Arendt, Hannah (1953): Ideologie und Terror. In: Piper, Klaus (Hg.): Offener Horizont. Festschrift für Karl Jaspers [zum 70. Geburtstag, 23. Februar 1953]. München, S. 229-254.

Arendt, Hannah (1968): Walter Benjamin und das Institut für Sozialforschung – noch einmal. In: Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Nr. 246 (22. Jg.), S. 968.

Arendt, Hannah ([1963] 1974[2]): Über die Revolution. München.

Arendt, Hannah (1976): Gespräche mit Hannah Arendt. Herausgegeben von Adelbert Reif. München.
– Der »Fall Eichmann« und die Deutschen. Ein Gespräch mit Thilo Koch [1964], S. 35-40.
– Politik und Revolution. Ein Gespräch mit Adelbert Reif [1970], S. 41-67.

Arendt, Hannah/Dichgans, Hans/Gehlen, Arnold/Maihofer, Werner/Sternberger, Dolf (1976): In der zweiten Phase der demokratischen Revolution? – Krisensymptome westlicher Demokratie – Ausgangsbeispiel USA [1971]. In: Arendt: Gespräche, a. a. O., S. 71-100.

Arendt, Hannah/Haffner, Sebastian/Vogel, Bernhard/Hölters, Hans-Friedrich (1976): Legitimität der Lüge in der Politik? Forumsgespräch [1975]. In: Arendt: Gespräche, a. a. O., S. 101-126.

Arendt, Hannah ([1946; 1948] 1990): Was ist Existenz-Philosophie? Frankfurt am Main.

Arendt, Hannah (1994): What Is Existential Philosophy? [1946]. In: Arendt, Hannah: Essays in understanding. 1930-1954. Formation, Exile, and Totalitarianism. Herausgeben von Jerome Kohn. New York, S. 163-187.

Arendt, Hannah ([(1931-1933; 1938) 1959] 1995[8]): Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik. München.

Arendt, Hannah (1997): An Mary McCarthy. [New York] [Samstag, 21. Dezember 1968]. In: Arendt, Hannah & McCarthy, Mary: Im Vertrauen. Briefwechsel, 1949-1975. Herausgeben von Carol Brightman. München, S. 338-345.

Arendt, Hannah ([1969/1970] 1998[13]): Macht und Gewalt. München.

Arendt, Hannah ([1970] 1998): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Herausgegeben von Ronald Beiner. München.

Arendt, Hannah ([1996] 1998[3]): Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. Herausgegeben von Ursula Ludz. München.
- Fernsehgespräch mit Günter Gaus [1964], S. 44-70.

Arendt, Hannah (1999): Zur Zeit. Politische Essays. Herausgegeben von Marie Luise Knott. Hamburg.
- Wir Flüchtlinge [1943], S. 7-21.
- Das »deutsche Problem«. Die Restauration des alten Europa [1945], S. 23-41.
- Besuch in Deutschland 1950. Die Nachwirkungen des Naziregimes [1950], S. 43-70.
- Ziviler Ungehorsam [1970], S. 119-159.

Arendt, Hannah (2000): In der Gegenwart. Übungen im politischen Denken II. Herausgegeben von Ursula Ludz. München.
- Gestern waren sie noch Kommunisten [1953], S. 228-237.
- Die Ungarische Revolution und der totalitäre Imperialismus [1958], S. 73-126.
- Little Rock. »Ketzerische Ansichten über die Negerfrage und equality« [1959], S. 258-279.
- Der archimedische Punkt [1969], S. 389-402.

Arendt, Hannah ([1951/1955] 2000[7]): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. München.

Arendt, Hannah ([1963; 1964] 2000[10]): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München.
- Vorrede [1964], S. 49-68.

Arendt, Hannah ([1976] 2000): Die verborgene Tradition. Essays. Frankfurt am Main.
- Die verborgene Tradition [1948], S. 50-79.

Arendt, Hannah ([1994] 2000[2]): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. München.
- Natur und Geschichte [1957], S. 54-79.
- Geschichte und Politik in der Neuzeit [1957a], S. 80-109.
- Was ist Autorität? [1957b], S. 159-200.
- Die Krise in der Erziehung [1958], S. 255-276.
- Kultur und Politik [1958a], S. 277-304.
- Vorwort: Die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft [1961], S. 7-19.
- Wahrheit und Politik [1964], S. 327-370.
- Über den Zusammenhang von Denken und Moral [1971], S. 128-155.

Arendt, Hannah (2001): Menschen in finsteren Zeiten. Herausgegeben von Ursula Ludz. München.
- Rosa Luxemburg. 1871-1919 [1966], S. 43-68.
- Vorwort [1968], S. 7-10.
- Isak Dinesen. 1885-1962 [1968a], S. 107-124.
- Walter Benjamin. 1892-1940 [1968b], S. 179-236.

Arendt, Hannah & Jaspers, Karl ([1993] 2001[2]): Briefwechsel 1926-1969. Herausgegeben von Lotte Köhler & Hans Saner. München.
- [115] An Jaspers [Freitag, 25. Januar 1952], S. 211 f.
- [395] An Gertrud und Karl Jaspers [Montag, 18. April 1966, Chicago], S. 668-670.

Arendt, Hannah ([1974/1975] 2002[2]): Vom Leben des Geistes. Das Denken, das Wollen. München.

Arendt, Hannah (2003): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Herausgegeben von Ursula Ludz. München.
- Einführung in die Politik II. Einleitung: Hat Politik überhaupt noch einen Sinn? Fragment 3 a [o. J.], S. 28-35.
- Was ist Politik? Fragment 3 b [o. J.], S. 35-80.

– Was ist Politik? Fragment 1 [August 1950], S. 9-12.
– »Von der Wüste und den Oasen«. Ein mögliches Schlußkapitel (Fragment 4) [1955], S. 180-187.

Arendt, Hannah ([1958] 2003[2]): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.

Arendt, Hannah (2004): Wenn man dem kleineren Übel nicht widersteht. This means You. Aufbau [Freitag, 17. Juli 1942]. In: Arendt, Hannah: Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher. Beiträge für die deutsch-jüdische Emigrantenzeitung »Aufbau« 1941-1945. Herausgeben von Marie Luise Knott. München, S. 72-74.

Arendt, Hannah ([(1928) 1929] 2005[2]): Der Liebesbegriff bei Augustin. Versuch einer philosophischen Interpretation. Herausgegeben von Ludger Lütkehaus. Berlin.

Arendt, Hannah (2006): Denken ohne Geländer. Texte und Briefe. Herausgegeben von Heidi Bohnet & Klaus Stadler. Bonn.

Arendt, Hannah (2008): Concern with Politics in Recent European Philosophical Thought [1954]. In: Grunenberg/Meints/Bruns/Harckensee (Hg.): Perspektiven, a. a. O., S. 11-30.

Arendt, Hannah & Yahil, Leni ([1961-1971] 2010): »Liebe Hannah Arendt …«. Ein Briefwechsel zwischen Leni Yahil und Hannah Arendt, 1961-1971. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung, Nr. 4 (19. Jg.), S. 2-24.

Arendt, Hannah ([1989] 2014[2]): Nach Auschwitz. Essays & Kommentare. Herausgegeben von Eike Geisel & Klaus Bittermann. Berlin.
– Eine Lehre in sechs Schüssen. Aufbau [Freitag, 11. August 1944], S. 160-163.
– Die jüdischen Partisanen im europäischen Aufstand. Aufbau [Freitag, 8. September 1944], S. 164-167.
– Antisemitismus und faschistische Internationale [1945], S. 31-48.
– Das Bild der Hölle [1946], S. 49-62.
– Die vollendete Sinnlosigkeit [1950], S. 7-30.
– An Gershom Scholem [Samstag, 20. Juli 1963], S. 71-79.
– Was heißt persönliche Verantwortung unter einer Diktatur? [1964], S. 81-97.
– Der Auschwitz-Prozeß [1966], S. 99-136.

Arendt, Hannah (2015): Ich selbst, auch ich tanze. Die Gedichte. Herausgegeben von Karin Biro. München.
- W. B. [1942], S. 32.
- [Ohne Titel] [1946], S. 38.
- [Ohne Titel] [1947], S. 43.
- [Ohne Titel] [1951], S. 51.
- Blumenfeld zum 70. Geburtstag [1954], S. 69-71.
- [Ohne Titel] [1956], S. 79.
- [Ohne Titel] [1958], S. 82.

Aristoteles (2015): Nikomachische Ethik. Herausgegeben von Franz Dirlmeier. Stuttgart.

Art. »Emanzipation« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 242.

Art. »empirisch« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 244.

Art. »konkret« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 521.

Art. »modern« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 626.

Art. »Moral« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 631.

Art. »politisch« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 711.

Art. »Polizei« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 711.

Art. »spontan« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 868 f.

Art. »Tugend« ([1883] 2002[24]). In: Kluge (Hg.): Etymologisches Wörterbuch, a. a. O., S. 934.

Auer, Dirk/Rensmann, Lars/Schulze Wessel, Julia (Hg.) ([2003] 2003[2]): Arendt und Adorno. Frankfurt am Main.

Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (2006): Hannah Arendt, Nr. 39 (56. Jg.). Bonn.

Aust, Stefan ([1985] 1998[4]): Der Baader-Meinhof-Komplex. München.

Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus.
– Zur Einführung, S. 7-9.

Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach am Taunus.

Badiou, Alain/Rancière, Jacques/Riha, Rado/Šumič, Jelica ([1997] 2010[2]): Politik der Wahrheit. Herausgegeben von Rado Riha. Wien.

Ballauf, Theodor (1958): Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen. Heidelberg.

Barth, Gernot & Henseler, Joachim (2008): Einleitung. In: Otto: Schriften, a. a. O., S. 9-13.

Barth, Gernot & Henseler, Joachim (2008a): Schulreform – Sozialpädagogik – Allgemeine Pädagogik. Ein Nachwort zu Berhold Otto. In: Otto: Schriften, a. a. O., S. 213-225.

Bauer, Christoph (12. Januar 2012): Schwerpunkte bei der Ausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern am Beispiel eines Seminarkonzeptes. Zum Selbstverständnis der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Online-Veröffentlichung der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften und der Politischen Bildung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, verfügbar unter: http://d-nb.info/1046114638/34, 12. September 2018.

Bauer, Christoph (2014): »Warum machen wir das hier eigentlich?« – Gegenstandsbegründungen als Element subjektorientierter politischer Bildung. In: Eis & Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche, a. a. O., S. 181-196.

Baumann, Zygmunt (1991): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde, a. a. O., S. 23-49.

Baumgart, Franzjörg (2010): Zwischen Standespolitik und Professionalisierung – Anmerkungen zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerausbildung. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolf (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Theoretische Probleme, strategische Ansätze, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 177-194.

Behrens, Roger (o. J.): Erziehung zur Müdigkeit. Ein Korrekturfehler. Vier Anmerkungen zur Bildungskritik und Ideologie, verfügbar unter: http://txt.rogerbehrens.net/muedigkeit.pdf., 12. September 2018.

Behrens, Roger (2002): Kritische Theorie. Hamburg.

Behrmann, Günter C. (2008): Lösen »Basiskonzepte« die Probleme mit dem »Stoff«. Anmerkungen zu einem neuen didaktischen Diskurs. In: Polis, Nr. 1 (12. Jg.), S. 22-24.

Behrmann, Günter C. (2009): Skepsis und Engagement. Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung. Herausgegeben von Clemens Albrecht, Roswitha Lohwasser & Rosemarie Naumann. Potsdam.
- Die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik. Gründung und Begründung einer neuen Fachwissenschaft [1998], S. 43-76.
- Von Bologna nach Schilda? Lehrerbildung und Sozialwissenschaften im Bologna-Prozess [2004], S. 181-195.
- Bildungsexpansion und demokratische Mission. Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik [2006], S. 77-123.
- Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung im Jahre 1962 [2006a], S. 157-177.

Bellmann, Johannes (2013): John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte. In: Bühler/Bühler/Osterwalder (Hg.): Zur Inszenierungsgeschichte, a. a. O., S. 37-52.

Beltrán, Cristina (2009): Going Public. Hannah Arendt, Immigrant Action, and the Space of Appearance. In: Political Theory, Nr. 5 (37. Jg.), S. 595-622.

Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Horkheimer-Vorlesungen. Frankfurt am Main.

Benhabib, Seyla ([2006] 2011[2]): Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne. Frankfurt am Main.
- Vorwort zur Neuauflage, S. I-XIX.
- Das Persönliche ist nicht das Politische, S. 343-360.

Benjamin, Walter ([1983] 1992[2]): Erster Teil. Aufzeichnungen und Materialien. Konvolut N [Erkenntnistheoretisches, Theorie des Fortschritts] [(1927-1940)]. In: Benjamin, Walter: Das Passagen-Werk, Bd. 1. Herausgeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main, S. 570-611.

Benjamin, Walter (1998): Gesammelte Briefe, Bd. 4: 1931-1934. Herausgegeben von Christoph Gödde & Henri Lonitz. Frankfurt am Main.
- An Max Rychner [Samstag, 7. März 1931], S. 17-20.
- An Gershom Scholem [Samstag, 7. März 1931b], S. 21.
- An Gershom Scholem [Freitag, 17. April 1931], S. 23.

Benjamin, Walter ([1928] 2007[16]): Kaiserpanorama. Reise durch die deutsche Inflation. In: Benjamin, Walter: Einbahnstraße. Frankfurt am Main, S. 24-38.

Benjamin, Walter (2007): Über den Begriff der Geschichte [1940]. In: Benjamin, Walter: Kairos. Schriften zur Philosophie. Ausgewählt von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main, S. 313-324.

Berkowitz, Roger (9. März 2012): Jacques Ranciere and Hannah Arendt on Democratic Politics, verfügbar unter: http://hac.bard.edu/news/post/?item=4705, 12. September 2018.

Bernfeld, Siegfried (Freitag, 9. September 1921): Brief an Berhold Otto. BBF/DIPF-Archiv, Signatur OT 382.

Bernfeld, Siegfried ([1925] 2012[12]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main.

Besand, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach am Taunus.

Biedermann, Horst & Reichenbach, Roland (2009): Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6 (55. Jg.), S. 872-885.

Biedermann, Horst & Oser, Fritz (2010): Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation. Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 1 (14. Jg.), S. 28-44.

Bielefeld, Uli (Hg.) (1991): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg.

Bielke, Tatjana (30. Januar 2014): Unterrichtsmaterial unter der Lupe. Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentrale Bundesverbands (vzbv). Berlin.

Binus, Gretchen/Landefeld, Beate/Wehr, Andreas ([2014] 2015[2]): Staatsmonopolistischer Kapitalismus. Köln.

Blankertz, Johannes/Klafki, Wolfgang/Schulz, Wolfgang/Cube, Felix von/Möller, Christine/Winkel, Rainer/Tücking, Hedwig/Weingärtner, Bernd/Thoma, Gösta ([1980 (1997)] 2011[13]): Abschlußdiskussion. In: Gudjons & Winkel (Hg.): Didaktische Theorien, a. a. O., S. 113-131.

Bluhm, Harald (2012): Hannah Arendt und das Problem der Kreativität politischen Handelns. In: Weißeno & Buchstein (Hg.): Politisch Handeln, a. a. O., S. 90-104.

Bohnsack, Fritz ([1979] 1991[2]): John Dewey (1859-1952). In: Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, a. a. O., S. 85-102.

Bölling, Rainer (1987): Lehrerarbeitslosigkeit. Historische Erfahrungen, gegenwärtige Situation und Zukunftsperspektiven. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. B 21 (37. Jg.), S. 3-14.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg.
- Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur [1966], S. 25-52.
- Die drei Formen des kulturellen Kapitals [1979], S. 112-120.

Bourdieu, Pierre ([1979] 2003): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

Braunbehrens, Hermann von (1991): Abwehr eines verleumderischen Angriffs auf den Philosophen Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 3 (45. Jg.), S. 307-309.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

Breier, Karl-Heinz (1998): Politische Wissenschaft als Bürgerwissenschaft – Hannah Arendt über Bürgerfreiheit in der Republik. In: Berg-Schlosser, Dirk/Riescher, Gisela/Waschkuhn, Arno/Stammen, Theo (Hg.): Politikwissenschaftliche Spiegelungen. Ideendiskurs – institutionelle Fra-

gen – politische Kultur und Sprache. Festschrift für Theo Stammen zum 65. Geburtstag. Opladen, S. 161-173.

Breier, Karl-Heinz (2001): Politische Bildung als Beitrag zur »Einbürgerung« in eine Republik. In: sowi-onlinejournal, Nr. 1, verfügbar unter: http://www.sowi-online.de/sites/default/files/breier.pdf, 12. September 2018.

Breier, Karl-Heinz (2003): Leitbilder der Freiheit. Politische Bildung als Bürgerbildung. Schwalbach am Taunus.

Breier, Karl-Heinz (2005): Politische Bildung als orientierendes Weltwissen. In: Jung (Hg.): Standards für die politische Bildung, a. a. O., S. 82-93.

Breier, Karl-Heinz (2010): Politische Bildung als Bürgerbildung. Einladung zu einer republikorientierten Politikdidaktik. In: Deichmann, Carl & Juchler, Ingo (Hg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht. Schwalbach am Taunus, S. 11-21.

Breier, Karl-Heinz (2011): Politische Freundschaft als Grundlage gelebter Bürgerexistenz. In: Eis/Oppelland/Tischner (Hg.): Politik kulturell verstehen, a. a. O., S. 51-63.

Breier, Karl-Heinz (2016): Gute politische Bildung macht Geschmack auf eine Lebensweise der Freiheit. In: Pohl (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2, a. a. O., S. 282-299.

Breit, Gotthard & Weißeno, Georg ([2003] 2010[3]): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach am Taunus.

Bremer, Helmut & Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur Vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 81-104.

Bremer, Helmut (2010): Bildungsarmut, Politikferne und soziale Milieus. In: polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politischen Bildung, Nr. 4 (14. Jg.), S. 11-13.

Bremer, Helmut (2010a): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch & Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung, a. a. O., S. 181-192.

Brinkmannn, Malte (2013): Übung und Macht in der Pädagogik Montessoris: Pädagogische Analysen zu Polarisation, Normalisation und Hygiene. In: Bühler/Bühler/Osterwalder (Hg.): Zur Inszenierungsgeschichte, a. a. O., S. 199-223.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) ([2000] 2004[3]): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main.

Brückner, Peter ([1981] 2004): Sozialpsychologie des Kapitalismus. Gießen.

Brumm, Dieter & Elitz, Ernst (5. Mai 1969): Keine Angst vor dem Elfenbeinturm. SPIEGEL-Gespräch mit dem Frankfurter Sozialphilosophen Professor Theodor W. Adorno. In: Der Spiegel, Nr. 19 (23. Jg.)/1969, S. 204-209.

Buchstein, Hubertus (2012): Divergierende Konzepte Politischen Handelns in der Politikwissenschaft. In: Weißeno & Buchstein (Hg.): Politisch Handeln, a. a. O., S. 18-38.

Buchstein, Hubertus & Weißeno, Georg (2012): Einleitung. In: Weißeno & Buchstein (Hg.): Politisch Handeln, a. a. O., S. 11-16.

Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hg.) (2013): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern.

Bundesgerichtshof (20. September 2016): Beschluss über die Revision des Angeklagten gegen das Urteil des Landgerichts Lüneburg vom 15. Juli 2015, verfügbar unter: http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=pm&Datum=2016&Sort=3&anz=213&pos=0&nr=76632&linked=bes&Blank=1&file=dokument.pdf, 12. September 2018.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (20. Mai 2016): Bekanntmachung. Förderung der Maßnahme »Zusammenhalt stärken in Zeiten von Krisen und Umbrüchen« im Rahmen des Forschungsprogramms »Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften«. Bundesanzeiger vom 30. Mai 2016.

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) (1997): Politische Urteilsbildung. Bonn.

Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn.

Busch, Matthias (2015): Die Anfänge politischer Bildung in der Weimarer Republik – vergessene Geburtsstunde der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), Nr. 4 (64. Jg.), S. 581-591.

Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.

Büsing, Harald/Eis, Andreas/Klöpper, Manfred (Hg.) (2013): Demokratie in der Krise. Krisenpolitik und demokratische Legitimation. Oldenburg.

Butler, Judith (2008): Subjekt. In: Gosepath, Stefan/Hinsch, Wilfried/ Rössler, Beate (Hg.): Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie, Bd. 2. Berlin, S. 1301-1307.

Chambers, Simone & Kopstein, Jeffrey (2001): Bad Civil Society. In: Political Theory, Nr. 6 (29. Jg.), S. 837-865.

Claußen, Bernhard (1981): Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Opladen.

Claußen, Bernhard (2009): Kontroversität und Multiperspektivität als Politikum. Defizite und Konsequenzen einer Fundierung indoktrinationsfreier Bildung diesseits und jenseits konstruktivistischer Idealismen. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Nr. 2 (20. Jg.), S. 252-255.

Coles, Robert (16. Dezember 1967): White Pietis und Black Reality. In: Saturday Review.

Commission internationale d'enquête sur la mort d'Ulrike Meinhof ([1978/1979] 1996): Der Tod Ulrike Meinhofs. Bericht der Internationalen Untersuchungskommission. Münster.

Cremin, Lawrence A. (1961): The Transformation of the School. Progressivism in American Education. 1876-1957. New York.

Crouch, Colin ([2003] 2008[4]): Postdemokratie. Frankfurt am Main.

Cube, Felix von ([1980 (1997)] 2011[13]): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons & Winkel (Hg.): Didaktische Theorien, a. a. O., S. 57-74.

Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.

Daxner, Michael (2008): Die jüdische Gestalt von Hannah Arendt. In: Grunenberg/Meints/Bruns/Harckensee (Hg.): Perspektiven, a. a. O., S. 33-47.

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie 2016. Gießen.

Deichmann, Carl (2011): Person und Politik. Der personenbezogene Ansatz in der politischen Bildung. In: Polis, Nr. 4 (15. Jg.), S. 22 f.

Deppe, Frank (2008): Systemkonfrontation, Golden Age, antiimperialistische Befreiungsbewegungen. Hamburg.

Der Bundesminister des Innern (25. November 1952): Erlaß über die Errichtung der Bundeszentrale für Heimatdienst. 0620-2068/52, verfügbar unter: http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/152785/25-november-1952, 12. September 2018.

Der Bundesminister des Innern (28. November 1957): Erlaß über die Errichtung des Ostkollegs der Bundeszentrale für Heimatdienst. Z 9-09 150-950857, verfügbar unter: http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/152796/28-november-1957, 12. September 2018.

Der Bundesminister des Innern (1. November 1975): Erlaß über das Ostkolleg der Bundeszentrale für politische Bildung. Z I 6-006 503-035 a/1, verfügbar unter: http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/geschichte-der-bpb/152798/1-november-1975?p=all, 12. September 2018.

Der Spiegel (28. August 1972): Ruck nach links, Nr. 36 (26. Jg.), S. 68.

Der Spiegel (5. März 1973): Wie, wann, von wem, Nr. 10 (27. Jg.), S. 30-33.

Der Spiegel (26. März 1973): Erziehung zum Klassenkampf? Die Autoren Ingrid Haller und Hartmut Wolf über die Rahmenrichtlinien für Hessens Schulen, Nr. 13 (27. Jg.), S. 148-157.

Detjen, Joachim (2009): Ist Bildung nur auf der Basis des Konstruktivismus möglich? In: Erwägen – Wissen – Ethik, Nr. 2 (20. Jg.), S. 260 f.

Detjen, Joachim (2009a): Welche Kompetenzen benötigen Akteure der Zivilgesellschaft? In: Massing, Peter & Chang, Chun-ho (Hg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland

und Südkorea. Ergebnis der vierten Deutsch-Koreanischen Konferenz zur Politischen Bildung, die 2007 am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität in Berlin stattgefunden hat. Schwalbach am Taunus, S. 102-109.

Detjen, Joachim (2011): Keine »demokratischen Märchenerzählungen«! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In: Widmaier & Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel, a. a. O., S. 125-136.

Detjen, Joachim (2011a): Rationale politische Urteilsbildung – Politische Bildung auf der Grundlage praktischer Politikwissenschaft bei Bernhard Sutor. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 152-165.

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Detjen, Joachim ([2007] 2013[2]): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.

Detjen, Joachim (2014): Zwischen West- und Ostorientierung: Politische Bildung in den Besatzungszonen 1945 bis 1949. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 36-50.

Detjen, Joachim (2014a): Personenporträt: Theodor Litt. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 62 f.

Detjen, Joachim (2014b): Personenporträt: Bernhard Sutor. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 106 f.

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (April 2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. o. O.

Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.) (2015): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Göttingen.

Dewey, John & Dewey, Evelyn (1915): Schools of Tomorrow. New York.

Dewey, John (1916): Democracy and Education. New York.

Die Landesjustizverwaltungen (6. November 1958): Verwaltungsvereinbarung über die Errichtung einer Zentralen Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung Nationalsozialistischer Verbrechen. Geän-

dert durch Vereinbarung vom 24. Januar 1967; Beitritt der neuen Länder durch Vereinbarung vom 13. Juni 1995 zum 1. Januar 1995, verfügbar unter: http://www.zentrale-stelle.de/pb/site/jum2/get/documents/jum1/JuM/Zentrale%20Stelle%20Ludwigsburg/Verwaltungsvereinbarung%20ZSt.pdf, 12. September 2018.

Diner, Dan (Hg.) (1988): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main.

Dries, Christian (2011): Günter Anders und Hannah Arendt – eine Beziehungsskizze. In: Anders: Die Kirschenschlacht, a. a. O., S. 73-116.

Dries, Christian (2012): Die Welt als Vernichtungslager. Eine kritische Theorie der Moderne im Anschluss an Günther Anders, Hannah Arendt und Hans Jonas. Bielefeld.

Dudek, Peter (1995): »Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen«. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Wiesbaden.

Ebbers, Ilona & Klein, Rebekka (2011): Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 12 (61. Jg.): Ökonomische Bildung, S. 28-32.

Eierdanz, Jürgen (2012): Formierung – Kritik – Affirmation. Politische Bildung zwischen 1950 und 1980. In: Ahlheim, Klaus & Schillo, Johannes (Hg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 11-47.

Eis, Andreas/Oppelland, Torsten/Tischner, Christian K. (Hg.) (2011): Politik kulturell verstehen. Politische Kulturforschung in der Politikdidaktik. Festschrift für Carl Deichmann zum 65. Geburtstag. Schwalbach am Taunus.

Eis, Andreas & Salomon, David (Hg.) (2014): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus.

Eis, Andreas & Rößler, Sven (2015): Diversitätsreflexive Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – postnationale Praktiken politischer Subjektivierung in der Spätmoderne. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach am Taunus, S. 421-440.

Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffens, Gerd (Juni 2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, verfügbar unter: https://sozarb.h-da.de/politische-jugend-bildung/frankfurter-erklaerung/, 12. September 2018.

Eis, Andreas/Rößler, Sven/Salomon, David/Wohnig, Alexander (2015a): Mythos Mündigkeit? (Pseudo)Partizipation und (liberale) Demokratie in der Politischen Bildung. In: Harles & Lange (Hg.): Zeitalter der Partizipation, a. a. O., S. 150-157.

Eisenberg, Götz (27. September 2011): Die »Psychopathen« kommen. Ein Abgesang auf das »Zeitalter des Narzissmus«, verfügbar unter: http://www.nachdenkseiten.de/?p=10832, 12. September 2018.

Engartner, Tim (2014): Lobbyismus als »fünfte Gewalt«: »Hinterzimmerpolitik« oder pluralistische Notwendigkeit. In: Zurstrassen (Hg.): Ökonomie und Gesellschaft, a. a. O., S. 35-58.

Engelhardt, Rudolf (1988): Ein Besuch bei Kurt Gerhard Fischer. In: George & Sander (Hg.): Demokratie-Lernen, a. a. O., S. 1-11.

Engels, Friedrich (1956 ff.): Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring) [1876/1878]. In: Marx & Engels: Werke, a. a. O., Bd. 20 [1975], S. 1-303.

Erikson, Erik H. ([1959] 2010): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main.

Erlinghagen, Karl ([1979] 1991[2]): Maria Montessori (1870-1952). In: Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, a. a. O., S. 140-151.

Expertenkreis Antisemitismus (15. November 2011): Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Drucksache 17/7700. Berlin.

Fanon, Frantz ([1961] 1994[6]): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt am Main.

Feick, Hildegard & Ziegler, Susanne ([1961] 1991[4]): Index zu Heideggers »Sein und Zeit«. Tübingen.

Fischer, Kurt Gerhard (1962): Die Pädagogik des Menschenmöglichen. Linz/Donau.

Fischer, Kurt Gerhard/Herrmann, Karl/Mahrenholz, Hans ([1960] 1965[2]): Der politische Unterricht. Bad Homburg.

Fischer, Kurt Gerhard (1965): Politische Bildung – Eine Chance für Demokratie. Linz.

Fischer, Kurt Gerhard (Hg.) (1970): Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der »Staatsbürgerlichen Woche« 1923. Frankfurt am Main.
- Vorwort, S. 6 f.
- Einleitung:. Das Problem der Politischen Bildung in der Weimarer Republik, S. 8-41.

Fischer, Kurt Gerhard ([1970] 1973[3]): Einführung in die Politische Bildung. Stuttgart. [In: Schattschneider & May (Hg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 66-75.]

Fischer, Kurt Gerhard (Hg.) (1975): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. Stuttgart.
- Wie ist Theoriebildung für politische Bildung möglich?, S. 177-192.

Fischer, Kurt Gerhard (Hg.) ([1975] 1980[4]): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. Stuttgart.

Fischer, Kurt Gerhard (1993): Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung. Schwalbach am Taunus.

Fischer, Sebastian (2013): Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung. Schwalbach am Taunus.

Foreign Office ([1943] 2014): Instructions for British Servicemen in Germany 1944/Leitfaden für Britische Soldaten in Deutschland 1944. Köln.

Foucault, Michel ([1976] 2003[14]): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main.

France, Anatole ([1894] 2015): Die rote Lilie. Berlin.

Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003): Vorbemerkung. In: Fraser, Nancy & Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 7-11.

Fraser, Nancy (2004): Hannah Arendt im 21. Jahrhundert. In: Meints, Waltraud & Klinger, Katherine (Hg.): Politik und Verantwortung. Zur Aktualität von Hannah Arendt. Hannover, S. 73-86.

Frech, Siegfried & Bäder, Valeska (2013): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. Schwalbach am Taunus.

Freud, Sigmund ([1994] 2004[9]): Das Unbehagen in der Kultur [1930]. In: Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. Und andere kulturtheoretische Schriften. Frankfurt am Main, S. 29-108.

Freud, Sigmund ([1992] 2005[11]): Metapsychologische Ergänzung zur Traumlehre [1915 (1917)]. In: Freud, Sigmund: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt am Main, S. 155-169.

Freud, Sigmund ([1912-1913] 2005[9]): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. Frankfurt am Main.

Friederich, Thomas (1989): Theodor Litts Warnung vor »allzu direkten Methoden«. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.): Deutsche Philosophen 1933. Hamburg u. a., S. 99-124.

Friedrichs, Werner (2011): Randgänge in der Mitte der Gesellschaft. Die didaktische Dimension der Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff. In: Polis, Nr. 4 (15. Jg.), S. 10-12.

Fritz Bauer Institut: Sammlung Frankfurter Auschwitz-Prozesse. Gerichtsakten, Handakten, Prozessberichterstattung, verfügbar unter: http://www.fritz-bauer-institut.de/sammlung-auschwitz-prozess.html, 12. September 2018.

Frost, Ursula (2012): »Beraubung des Humanen«. Über allgemeine und politische Bildung. In: Frost, Ursula & Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Paderborn, S. 13-24.

Gagel, Walter ([1991] 1994[2]): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach am Taunus.

Gagel, Walter ([1994] 1995[2]): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Zwölf Lektionen. Opladen.

Gagel, Walter (2003): Wolfgang Hilligen 1916-2003. Ein Nachruf. In: politische bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, Nr. 1 (36. Jg.), S. 117-120.

Gagel, Walter (2005): Entstehung und Systematik einer didaktischen Konzeption – das Beispiel Wolfgang Hilligen. In: Weißeno (Hg.): Politik besser verstehen, a. a. O., S. 99-112.

Gagel, Walter ([1994] 2005[3]): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. Wiesbaden.

Gallas, Elisabeth (2013): Hannah Arendt: Rückkehr im Schreiben. In: Boll, Monika & Gross, Raphael (Hg.): »Ich staune, dass Sie in dieser Luft atmen können«. Jüdische Intellektuelle in Deutschland nach 1945. Frankfurt am Main, S. 233-263.

Gauck, Joachim (31. Januar 2014): Deutschlands Rolle in der Welt:. Anmerkungen zu Verantwortung, Normen und Bündnissen. Eröffnung der 50. Münchner Sicherheitskonferenz. München, verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2014/01/140131-Muenchner-Sicherheitskonferenz.html, 12. September 2018.

Gebhardt, Mareike (2014): Politische Pluralität und philosophischer Wahrheitsanspruch. Hannah Arendt, Jürgen Habermas und Richard Rorty zwischen Kommunikation und Narrativität. In: Hofmann/Renner/Teich (Hg.): Narrative Formen der Politik, a. a. O., S. 227-244.

Geisel, Eike (2015): Die Wiedergutwerdung der Deutschen. Essays & Polemiken. Herausgegeben von Klaus Bittermann. Berlin.
- Die Gegenwart der Vergangenheit. Stichworte. [ca. 1980], S. 207-216.
- Das Scheunenviertel. Beschreibung eines Zenotaphs [1981], S. 302-352.
- Die Fortsetzung der Zwangsgemeinschaft. Anmerkungen anläßlich eines davon handelnden Theaterstücks [1984], S. 194-206.
- No Business like Shoahbusiness [1988], S. 32-42.
- Erbschaft eines Angestellten. Hannah Arendt, Eichmann und die Banalität des Bösen [1990], S. 422-441.
- Deutsche Seelenwanderung. Rückblick auf eine zehnjährige deutsch-jüdische Verwechslungskomödie [1991], S. 217-239.
- Biotop mit toten Juden [1992], S. 48-56.
- Premiere und Pogrom [1992a], S. 240-263.
- Der hilflose Antisemitismus. Anmerkungen zu seiner Hamburger Verübung [1993], S. 83-96.
- Bericht aus einem Zwischenlager [1993a], S. 373-385.
- Störenfriede der Erinnerung. Die jüdische Widerstandsgruppe Herbert Baum [1993b], S. 386-404.

– E. T. bei den Deutschen. Nationalsozialismus mit menschlichem Antlitz [1994], S. 171-190.
– Die Berliner Schule. Das erste Manifest der Neuen Aufrechten. »Die selbstbewußte Nation« [1995], S. 127-132.
– Die Fähigkeit zu mauern. Das Holocaust-Denkmal als nationale Kuschelecke [1995a], S. 142-146.

George, Siegfried & Sander, Wolfgang (Hg.) (1988): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.) ([2004] 2004[2]): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. [Detjen, Joachim; Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Sander, Wolfgang; Weißeno, Georg]. Schwalbach am Taunus.

Geßner, Rebekka/Hoffmann, Kora/Lotz, Mathias/Wohnig, Alexander (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In: Widmaier & Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, a. a. O., S. 28-36.

Giesecke, Dana & Welzer, Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg.

Giesecke, Hermann (21. Juli 1964): Die Tagung als Stätte politischer Jugendbildung. Ein Beitrag zur Didaktik der außerschulischen politischen Bildung. Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Kiel.

Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. München.

Giesecke, Hermann (1968): Politische Bildung – Rechenschaft und Ausblick. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung, Nr. 5 (13. Jg.), S. 277-286.

Giesecke, Hermann ([1965/1972] 1976[10]): Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. München.

Giesecke, Hermann (1980): Was »ist« eine didaktische Theorie? In: Neue Sammlung, Nr. 1 (20. Jg.), S. 65-67.

Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach am Taunus.

Giesecke, Hermann ([1993] 2000[2]): Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.

Giesecke, Hermann (2009): Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. Weinheim u. a.

Giesecke, Hermann (2017): Warum ich gegen inklusive Schulen bin. Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen. Selbstverlag als E-Book.

Goethe, Johann Wolfgang von (1982): Maximen und Reflektionen. In: Goethe, Johann Wolfgang von: Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 12: Schriften zur Kunst. Schriften zur Literatur. Maximen und Reflexionen. Herausgeben von Erich Trunz. München, S. 365-547.

Goll, Thomas (2005): »Sehen – Beurteilen – Handeln« – ein aktuelles Unterrichtsdesign? In: Weißeno (Hg.): Politik besser verstehen, a. a. O., S. 180-194.

Goll, Thomas/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißeno, Georg (Hg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Bonn, S. 21-48.

Goll, Thomas (2012): Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In: Weißeno & Buchstein (Hg.): Politisch Handeln, a. a. O., S. 193-209.

Gottschalch, Wilfried (1969): Soziales Lernen und politische Bildung. Frankfurt am Main.

Grammes, Tilman (1986): Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt am Main u. a.

Grammes, Tilman (1988): 10 Vorurteile gegen Fachdidaktiken. Warum eine methodenorientierte Politikdidaktik eine Pädagogik der guten Absichten bleibt. In: Politik unterrichten, Nr. 2 (4. Jg.), S. 10-19.

Grammes, Tilman (1989): Auf der Suche nach der Fachdidaktik »Politik«. Community, Gemeinschaft und die Rede vom Partner. In: Dithmar, Reinhard (Hg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied, S. 259-274.

Grammes, Tilman (1991): Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik. Schwalbach am Taunus.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.

Grammes, Tilman (2005): Das sachlogische Kerncurriculum. In: Jung (Hg.): Standards für die politische Bildung, a. a. O., S. 41-61.

Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden.

Grammes, Tilman (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange (Hg.): Demokratiedidaktik, a. a. O., S. 201-220.

Grammes, Tilman (2011): Konzeptionen der politischen Bildung. Bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung, a. a. O., S. 27-50.

Grammes, Tilman (2011a): Kooperation. Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 49-65.

Grammes, Tilman (2014): Personenporträt: Theodor Wilhelm. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 60 f.

Grammes, Tilman (2014a): Sozialistische Erziehung in der DDR – Ziele, Institutionen, Wirkungen. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 196-222.

Grammes, Tilman (2014b): Rezension von Andreas Eis, David Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2014, 270 Seiten. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), Nr. 4 (63. Jg.), S. 603.

Gramsci, Antonio ([2004] 2012[2]): Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader. Herausgegeben von Andreas Merkens. Hamburg.

Greving, Johannes & Paradies, Liane ([1996] 2009[7]): Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin.

Grosser, Dieter/Hättich, Manfred/Oberreuter, Heinrich/Sutor, Bernhard (1976): Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Herausgegeben von Walter Braun. Stuttgart.

Grube, Norbert (16. Februar 2015): Rezension zu: Hentges, Gudrun: Staat und politische Bildung. Von der »Zentrale für Heimatdienst« zur »Bundeszentrale für politische Bildung«. Wiesbaden 2012. In: H-Soz-Kult.

Grunenberg, Antonia (1993): Antifaschismus – ein deutscher Mythos. Reinbek bei Hamburg.

Grunenberg, Antonia (1997): Der Schlaf der Freiheit. Politik und Gemeinsinn im 21. Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg.

Grunenberg, Antonia (2001): Die Lust an der Schuld. Von der Macht der Vergangenheit über die Gegenwart. Berlin.

Grunenberg, Antonia (2006): Hannah Arendt und Martin Heidegger. Geschichte einer Liebe. München.

Grunenberg, Antonia (2006a): Hannah Arendts Jüdische Schriften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 39 (56. Jg.), S. 15-21.

Grunenberg, Antonia/Meints, Waltraud/Bruns, Oliver/Harckensee, Christine (Hg.) (2008): Perspektiven politischen Denkens. Zum 100. Geburtstag von Hannah Arendt. Frankfurt am Main.

Gruschka, Andreas (2007): Erziehung in und durch Schule – Streifzüge durch unbeachtetes Terrain. In: Kirchhöfer, Dieter & Steffens, Gerd (Hg.): Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 171-192.

Gruschka, Andreas (2010): Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen. In: Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft (Hg.): Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Nr. 3 (86. Jg.). Paderborn, S. 283-295.

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.

Gruschka, Andreas (2013): »Empirische Bildungsforschung« am Ausgang ihrer Epoche? In: Profil, Nr. 6, S. 1.

Gryglewski, Elke (2016): Gedenkstättenarbeit zwischen Universalisierung und Historisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 3-4 (66. Jg.), S. 23-28.

Gudjons, Herbert & Winkel, Rainer (Hg.) ([1980 (1997)] 2011[13]): Didaktische Theorien. Hamburg.
– Vorwort der Herausgeber zur neubearbeiteten 9. Auflage [1997], S. 7-12.

Günther-Arndt, Hilke/Klattenhoff, Klaus/Wissmann, Friedrich (Hg.) (1993): Vom Seminar zur Universität. 1793-1993. 200 Jahre Lehrerbildung in Oldenburg. 200 Jahre Lehrerbildung in Oldenburg. Ausstellung, Stadtmuseum Oldenburg, 7. März-2. Mai 1993, Universitätsbibliothek Oldenburg, 4.-11. Juni 1993. Oldenburg.

Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth/Rothenspieler, Friedrich Wilhelm (Hg.) (1981): Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart. München.

Haarmann, Moritz-Peter (2013): Über eindimensionale Kompetenz. Eine Analyse des Kapitels »Unternehmen« aus dem Schulbuch »Kompetenz Politik-Wirtschaft«. In: Politik unterrichten, Nr. 1 (29. Jg.), S. 22-30.

Habermas, Jürgen ([1981] 2014): Theorie des kommunikativen Handelns. [Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.] Frankfurt am Main.

Haller, Ingrid & Wolf, Hartmut (1972): Selbstreflexion der Lerngruppe auf ihr eigenes Verhalten als didaktische Kategorie der politischen Bildung. Ein Beitrag zu der Frage nach der Anwendbarkeit gruppensoziologischer und gruppendynamischer Methoden in der Unterrichtspraxis. In: Fackiner, Kurt (Hg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt am Main, S. 239-289.

Haller, Ingrid & Wolf, Hartmut (1979): Die falsche Unmittelbarkeit oder das Reden über Erfahrungen – Alltagsbewußtsein und politisches Lernen in der Schule. In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts, Nr. 1 (5. Jg.), S. 12-25.

Halpern, Richard (2011): Theater and Democratic Thought: Arendt to Rancière. In: Critical Inquiry, Nr. 3 (37. Jg.), S. 545-572.

Hannah-Arendt-Preis für politisches Denken e. V. & Heinrich Böll Stiftung Berlin/Bremen (2014): Europas gespaltene Erinnerungen. Festschrift zur Verleihung des Hannah-Arendt-Preises für politisches Denken 2013 an Timothy Snyder. Bremen.

Hannah-Arendt-Preis für politisches Denken e. V. & Heinrich Böll Stiftung Berlin/Bremen (2015): Jenseits der Lügen. Festschrift zur Verleihung des Hannah-Arendt-Preises für politisches Denken 2014 an Juri Andruchowytsch und Nadeshda Tolokonnikowa und Marija Aljochina. Bremen.

Harles, Lothar & Lange, Dirk (Hg.) (2015): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach am Taunus.

Harms, Gerhard & Waskönig, Peter (2011): Mehr Lust als Last. Der Gründungsrektor und die Präsidenten der Carl von Ossietzky Universität über ihre Herausforderungen und Erfolge 1974-2010. Oldenburg.

Hättich, Manfred (1981): Theodor Litts Pädagogik der Freiheit als Zukunftsprogramm? In: Gutjahr-Löser/Knütter/Rothenspieler (Hg.): Theodor Litt, a. a. O., S. 193-206.

Hattie, John A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York.

Haug, Frigga (2011): Die Menschen machen die Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis bei Rosa Luxemburg. In: Leiprecht & Bibouche (Hg.): »Nichts ist praktischer …«, a. a. O., S. 29-39.

Haug, Wolfgang Fritz (Hg.) (1989): Deutsche Philosophen 1933. Hamburg u. a.

Hedtke, Reinhold: Reader »Methodenorientierung in politischer Bildung und Politikdidaktik«. Bielefeld, verfügbar unter: https://www.sowi-online.de/reader/methodenorientierung_politischer_bildung_politikdidaktik.html, 12. September 2018.

Hedtke, Reinhold (2011): Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 178-189.

Hedtke, Reinhold (2011a): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung, a. a. O., S. 51-68.

Hedtke, Reinhold (2. Dezember 2011): Atomisierung der Stundentafeln? Zur Zerlegung von Schulfächern in ihre Disziplinen. In: iböb. initiative für eine bessere ökonomische bildung (Hg.): Atomisierung der Stunden-

tafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. working paper no. 3, S. 7-54.

Hedtke, Reinhold (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung. In: Polis, Nr. 3 (16. Jg.), S. 16-18.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1986] 1989[2]): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. 1830 [1830]. In: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Bd. 8: Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik. Mit den mündlichen Zusätzen. Herausgegeben von Eva Moldenhauer & Karl Markus Michel. Frankfurt am Main.

Heidegger, Martin (2000): Das Ding [1950]. In: Heidegger, Martin: Gesamtausgabe, Bd. 7: Vorträge und Aufsätze. Herausgeben von Friedrich-Wilhelm von Herrmann. Frankfurt am Main, S. 165-187.

Heidegger, Martin ([1926] 2001[18]): Sein und Zeit. Tübingen.

Heimann, Paul (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben von Kersten Reich & Helga Thomas. Stuttgart.
– Didaktik als Theorie und Lehre [1962], S. 142-167.

Heitz, Sylvia (2014): Partizipation: ein Prinzip für die Hochschuldidaktik und für die soziale Praxis im Seminar. In: Rodrian-Pfennig/Reitz/Krömmelbein/Heitz/Bürgin (Hg.): Reflexive Lehrforschung, a. a. O., S. 65-82.

Heitz, Sylvia (2014a): Partizipative Praxis des Lehrens und Lernens in der Transformationsgesellschaft. Aufbruch im Umbruch. In: Eis & Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche, a. a. O., S. 231-252.

Heller, Agnes (1996): Hannah Arendt – Modell oder Mode. Vortrag vom 27. Oktober 1995 an der Evangelischen Akademie Loccum. In: politik-initiativen, S. 19.

Heller, Agnes ([1970/1978] 2015[2]): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Herausgegeben von Hans Joas. Frankfurt am Main.

Hellmuth, Thomas & Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Geschichte · Modelle · Praxisbeispiele. Stuttgart.

Henkenborg, Peter (2006): Alltägliche Philosophien der politischen Bildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 2 (10. Jg.), S. 76-88.

Henkenborg, Peter (2008): Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. Zum Streit über kategoriales Lernen und Basiskonzepte in der Politikdidaktik. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 3 (12. Jg.), S. 76-91.

Henkenborg, Peter (2014): Politische Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage – die »didaktische Wende« und die Rezeption der Sozialwissenschaften in den 1960er und 1970er Jahren. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 64-79.

Henningsen, Jürgen ([1979] 1991[2]): Berthold Otto (1859-1933). In: Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, a. a. O., S. 127-139.

Hentges, Gudrun (1999): Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung vor und nach 1945. Theodor Litt und Theodor Wilhelm (Pseudonym: Friedrich Oetinger) als Beispiele. In: Butterwegge, Christoph & Hentges, Gudrun (Hg.): Alte und neue Rechte an den Hochschulen. Münster, S. 159-176.

Hentges, Gudrun (2013): Staat und politische Bildung. Von der »Zentrale für Heimatdienst« zur »Bundeszentrale für politische Bildung«. Wiesbaden.

Herzog, Dagmar (2005): Die Politisierung der Lust. Sexualität in der deutschen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts. München.

Heuer, Wolfgang (2002): Couragiertes Handeln. Lüneburg.

Heuer, Wolfgang (2006): Politik und Verantwortung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 39 (56. Jg.), S. 8-14.

Heuer, Wolfgang (2016): Hannah Arendt: Regionale Föderation als Lösungsansatz. In: Niehoff (Hg.): Nahostkonflikt kontrovers, a. a. O., S. 77-85.

Hilligen, Wolfgang (1955): Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge. Frankfurt am Main.

Hilligen, Wolfgang (1961): Worauf es ankommt. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung (6. Jg.), S. 339-359.

Hilligen, Wolfgang ([18. Oktober 1968] 1970): [Kurzreferat: Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen der politischen Bildung.] In: Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung ([17./18. Oktober 1968] 1970): Die deutsche Unruhe, a. a. O., S. 20-24.

Hilligen, Wolfgang (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Bd. 1: Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, Praxisbezug. Ein Studienbuch. Opladen.

Hilligen, Wolfgang ([1991] 1992[2]): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus.

Hirsch, Joachim ([1995] 1996[2]): Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin.

Hirsch, Joachim (1998): Vom Sicherheits- zum nationalen Wettbewerbsstaat. Berlin.

Hobsbawm, Eric John ([1994] 1995): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München.

Hoffrogge, Ralf (2014): Werner Scholem. Eine politische Biographie (1895-1940). Konstanz.

Hofmann, Wilhelm/Renner, Judith/Teich, Katja (Hg.) (2014): Narrative Formen der Politik. Wiesbaden.

Hohmann, Joachim Stephan (1985): Vom Elend politischer Bildung. Konservatismus, Nationalismus und Faschismus als Quellen staatsbürgerlicher Erziehung in westdeutschen Schulen. Köln.

Holtmann, Antonius (1975): Thesen zu einem Versuch, politisches Lernen sozialisationstheoretisch zu begründen, wissenschaftstheoretisch zu legitimieren und methodologisch zu organisieren, oder: Politische Didaktik als dialektisch-historische Theorie politischen Lernens. In: Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand, a. a. O., S. 87-98.

Holtmann, Antonius (Hg.) ([1972] 1976[2]): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte. Opladen.
- Social Studies und politischer Unterricht. Zu den Chancen eines Mißverhältnisses [1972], S. 13-76.
- Vorwort zur zweiten Auflage [1976], S. 7-9.

Holtmann, Antonius (1976): »Dialektisches Denken und Handeln in der politischen Bildung«. Vorüberlegungen zu einem Projekt: Absichten und Begründung. In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts, Nr. 3 (2. Jg.), S. 2-23.

Holtmann, Antonius (1976a): Wie politisch ist die politische Bildung? – Wissenschaftstheoretische Rechtfertigung und methodische Konsequenzen. In: Außerschulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Nr. 4 (7. Jg.), B 61-68.

Holtmann, Antonius ([1975] 1980[4]): Politische Bildung: Ausdifferenzierung und Qualifizierung gesellschaftspolitischen Wahrnehmens und Handelns. Vom Alltagsbewusstsein zur politischen Theorie. In: Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand, a. a. O., S. 67-91.

Holtmann, Antonius (1980): Politische Didaktik: ein praktischer Vorschlag zur Theorie: z, B. Nationalsozialismus (9./10. Schuljahr). In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts, Nr. 3 (6. Jg.), S. 37-56.

Holtmann, Antonius (1980a): Politische Didaktik: meine Theorie für den Alltag. In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts, Nr. 3 (6. Jg.), S. 29-36.

Holtmann, Antonius (1982): Was kann die Erforschung der politischen Sozialisation für die Politikdidaktik leisten? In: Claußen, Bernhard & Wasmund, Klaus (Hg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig, S. 154-166.

Holtmann, Antonius (2008): Die Ideale der Aufklärung als historischer Ausgangspunkt für eine europäische Bürgerschaftsbildung. In: Lange, Dirk (Hg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven politischer Bildung in Europa. Wiesbaden, S. 120-130.

Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz & Wetzel, Konstanze (Hg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg, S. 91-113.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.

Hopmann, Stefan & Riquats, Kurt (Hg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. Weinheim u. a.

Horkheimer, Max (1959): Soziologie und Philosophie. In: Busch, Alexander (Hg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart, S. 27-38.

Horkheimer, Max (1974): Wir Nazis [1961-1962]. In: Horkheimer, Max: Notizen 1950 bis 1969 und Dämmerung. Notizen in Deutschland. Herausgeben von Werner Brede. Frankfurt am Main, S. 200.

Horkheimer, Max ([1939/1940] 1980): Die Juden und Europa [1939]. In: Horkheimer, Max (Hg.): Zeitschrift für Sozialforschung. Studies in Philosophy and Social Science. 8. Jahrgang, Heft 1/2. München, S. 115-137.

Horkheimer, Max (1985): Die Rackets und der Geist [1939-1942]. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften, Bd. 12: Nachgelassene Schriften 1931-1949. Herausgeben von Alfred Schmidt & Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt am Main, S. 287.

Horkheimer, Max (1995): Traditionelle und kritische Theorie [1937]. In: Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt am Main, S. 205-269.

Horkheimer, Max ([1947/1967] 2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Vorwort [1946], S. 13-15.
- Vorwort [zur deutschen Erstausgabe] [1967], S. 9-12.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. ([1939-1944/1947] 2001[13]): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main.
- Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung, S. 177-217.
- Mensch und Tier, S. 262-271.

Horn, Klaus-Peter & Link, Jörg-Werner (2011): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn.

Hufer, Klaus-Peter (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Rekonstruktion der Kontroversen und der Konsequenzen seit den 60er Jahren. In: Widmaier & Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel, a. a. O., S. 67-81.

Hufer, Klaus-Peter (2014): Historische Entwicklungslinien der politischen Erwachsenenbildung seit 1945. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 122-144.

Hufer, Klaus-Peter (2014a): Personenporträt: Oskar Negt. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 153-155.

Huhnke, Brigitta (09. Mai 2012): 8. Mai 2012: Entrümpelung der Erinnerung im »Science Center«. Rezension: Dana Giesecke, Harald Welzer »Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur«, verfügbar unter: http://www.nachdenkseiten.de/?p=13180, 12. September 2018.

Huisken, Freerk (2011): »Wieso, weshalb, warum macht die Schule dumm?« Oder: Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt. In: Sandoval, Marisol/Sevignani, Sebastian/Rehbogen, Alexander/Allmer, Thomas/Hager, Matthias/Kreilinger, Verena (Hg.): Bildung MACHT Gesellschaft. Münster, S. 84-101.

Humboldt, Wilhelm von ([1841] 2011): Gesammelte Werke, Bd. 1 [Reprint]. Herausgeben von Alexander von Humboldt. Berlin & Boston.
- Ideen über Staatsverfassung durch die neue Französische Constitution veranlaßt [1791/1792], S. 301-311.
- Ueber die Sorgfalt des Staats für die Sicherheit gegen auswärtige Feinde [1792], S. 312-317.
- Ueber die Sittenverbesserung durch Anstalten des Staats [1792a], S. 318-335.
- Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers [1820/21; 1822], S. 1-25.

Imbusch, Peter (2005): Moderne und Gewalt. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert. Wiesbaden.

Jaeggi, Rahel (1997): Authentizität und Alltag. Die Hannah Arendt-Rezeption zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Nr. 1 (45. Jg.), S. 147-165.

Jalusic, Vlasta (2005): Kehrt die soziale Frage wieder? Über die Entwicklung von Ungleichheit und Ausgrenzung im Postsozialismus. In: Transit – Europäische Revue, Nr. 29 (16. Jg.), S. 177-188.

Janssen, Bernd (1986): Wege politischen Lernens. Methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt am Main.

Janssen, Bernd (1987): Plädoyer für eine methodenorientierte Politikdidaktik. In: Politik unterrichten, Nr. 2 (3. Jg.), S. 19-34.

Joas, Hans ([1970/1978] 2015[2]): Einleitung [1978]. In: Heller: Das Alltagsleben, a. a. O., S. 7-23.

Juchler, Ingo (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach am Taunus.

Juchler, Ingo (2010): Der Weltbürger – Leitbild für Politische Bildung im 21. Jahrhundert. In: Widmaier, Benedikt & Steffens, Gerd (Hg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung – Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 179-190.

Juchler, Ingo (2011): Der Konflikt – Kategoriale Politikdidaktik bei Hermann Giesecke. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 100-113.

Juchler, Ingo (2011a): Politikdidaktische Lehrstücke. In: Eis/Oppelland/ Tischner (Hg.): Politik kulturell verstehen, a. a. O., S. 175-190.

Juchler, Ingo (2012): Der narrative Ansatz in der politischen Bildung. Berlin.
- Vorwort, S. 5 f.
- Fjodor Dostojewskijs »Großinquisitor« als Lehrstück für die politische Bildung [Dienstag, 30. Mai 2006], S. 44-68.
- Das Politische verstehen – Zweckbestimmung politischer Bildung [Mittwoch, 25. April 2012], S. 9-43.

Juchler, Ingo (2014): Personenporträt: Hermann Giesecke. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 82-84.

Juchler, Ingo (2015): Narrationen in der politischen Bildung. Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein. Wiesbaden.

Juchler, Ingo (2015a): Narrationen in der politischen Bildung. In: Juchler, Ingo (Hg.): Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik. Wiesbaden, S. 93-105.

Judt, Tony (2009): Reappraisals. Reflections on the forgotten twentieth century. London.

Jung, Eberhard (Hg.) (2005): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. Wiesbaden.

Junius [Rosa Luxemburg] ([1974] 2000[6]): Die Krise der Sozialdemokratie [April 1915; 1916]. In: Luxemburg: Gesammelte Werke, Bd. 4, a. a. O., S. 49-164.

Kahrs, Horst (2015): Sozialstaat und Wahlbeteiligung. In: Prager Frühling, Nr. 21 (Februar) (8. Jg.).

Kallscheuer, Otto ([2006] 2011[2]): Weder Habermas noch Heidegger. Philosophische und politische Existenz bei Hannah Arendt. Nachwort zur Taschenbuchausgabe. In: Benhabib: Hannah Arendt, a. a. O., S. 361-375.

Kannankulam, John & Georgi, Fabian (2012): Die Europäische Integration als materielle Verdichtung von Kräfteverhältnissen. Hegemonieprojekte im Kampf um das »Staatsprojekt Europa«. Marburg.

Kannankulam, John (2013): Die Eurokrise zwischen miteinander ringenden Hegemonieprojekten und Autoritärem Etatismus. In: Büsing/Eis/Klöpper (Hg.): Demokratie in der Krise, a. a. O., S. 17-33.

Kant, Immanuel ([1781] 1995): Kritik der reinen Vernunft 1. [Werkausgabe, Bd. 3.] Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main.

Kant, Immanuel ([1968] 2004[13]): Werkausgabe, Bd. 11: Schriften zu Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main.
- Von den verschiedenen Rassen der Menschen [1775], S. 7-30.
- Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht [1783], S. 31-50.
- Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1784], S. 51-61.

Keim, Wolfgang (2011): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Darmstadt.

Kiefer, Franz (2010): Vorwort. In: Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter (2010a): Konzepte der Politik, a. a. O., S. 7.

Kiper, Hanna (2009): Über die Grenzen von Perspektivität. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Überlegungen von Wolfgang Sander. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Nr. 2 (20. Jg.), S. 277-280.

Kirschner, Christian & de Moll, Frederick (2011): Politische Bildung im Lichte ihrer Machtbegriffe. Rancières Impulse für Zielperspektiven politischer Bildungspraxis. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Nr. 2 (2. Jg.), S. 34-56.

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

Klafki, Wolfgang/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hg.) (1977): Didaktik und Praxis. Weinheim u. a.
– Vorwort 1977, S. 7-11.

Klafki, Wolfgang (1977): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Klafki/Otto/Schulz (Hg.): Didaktik und Praxis, a. a. O., S. 13-39.

Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein am Taunus.

Klafki, Wolfgang (1988): Theodor Litt zwischen Weimar und Bonn. In: George & Sander (Hg.): Demokratie-Lernen, a. a. O., S. 13-40.

Klafki, Wolfgang ([1979] 1991[2]): Theodor Litt (1880-1962). In Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, a. a. O., S. 241-257.

Klafki, Wolfgang ([1980 (1997)] 2011[13]): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons & Winkel (Hg.): Didaktische Theorien, a. a. O., S. 13-34.

Klessmann, Christoph ([1988] 1997[2]): Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955-1970. Bonn.

Klug, Brian (2003): The collective Jew: Israel and the new antisemitism. In: Patterns of Prejudice, Nr. 2 (37. Jg.), S. 117-138.

Kluge, Friedrich (Hg.) ([1883] 2002[24]): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin.

Knigge, Volkhard (2016): »Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.« Unannehmbare Geschichte begreifen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 3-4 (66. Jg.), S. 3-9.

Knoblauch, Hubert (2005): Focused Ethnography. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research, Nr. 3, Art. 44 (6. Jg.).

Knoll, Joachim H. (Hg.) (1965): Gemeinschaftskunde. Methoden, Ansichten, Erfahrungen. Heidelberg.

Knoll, Michael (1996): Faking a dissertation: Ellsworth Collings, William H. Kilpatrick, and the »project curriculum«. In: Journal of Curriculum Studies, Nr. 2 (28. Jg.), S. 193-222.

Knoll, Michael (2011): Dewey, Kilpatrick und »progressive« Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn.

Knott, Marie Luise (1999): Anmerkungen zu »Little Rock«. In: Arendt: Zur Zeit, a. a. O., S. 198-203.

Knott, Marie Luise (2011): Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt. Berlin.

Koinzer, Thomas (2015): Die Schule als Ort der Demokratie erfahren. Adorno, Horkheimer und die German Educators' Missions als Beitrag zur Erziehung nach Auschwitz. In: Widmaier & Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz, a. a. O., S. 27-37.

Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung ([17./18. Oktober 1968] 1970): Die deutsche Unruhe. Ursachen – gegenwärtige Situation – Folgerungen für die politische Bildungsarbeit. Protokoll eines Kolloquiums in der Evangelischen Akademie Bad Boll am 17. und 18. Oktober 1968. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 3 (20. Jg.), S. 3-30.

Konicz, Tomasz (2015): Aufstieg und Zerfall des Deutschen Europa. Münster.

König, Ernst & Riedel, Harald (1969): Skizze eines Systems zur sozio-technischen Objektivierung der Planung von Lernsituationen. In: Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft. Internationale Zeitschrift für Modellierung und Mathematisierung in den Humanwissenschaften, Nr. 3 (10. Jg.).

Koopman, Colin (2006): Three Intellectual Histories of Modernity. Arendt, Blumenberg, and Dewey, verfügbar unter: http://www.cpsa-acsp.ca/papers-2006/Koopman.pdf, 12. September 2018.

Korneli, Johanna (2016): Eva Illouz: Säkularismus, Demokratie und Universalismus als Bedingungen für die Lösung des Nahostkonflikts. In: Niehoff (Hg.): Nahostkonflikt kontrovers, a. a. O., S. 137-148.

Kracauer, Siegfried ([1947] 2002[6]): Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films. Frankfurt am Main.

Krautz, Jochen ([2015] 2015[2]): Kompetenzen machen unmündig. Streitschriften zur Bildung, Nr. 1. GEW, Fachgruppe Grundschulen (Hg.). Berlin.

Krug, Jürgen ([2004] 2005[2]): Kommentar. In: Melville: Bartleby, der Schreiber, a. a. O., S. 77-97.

Lange, Dirk (2002): Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens. Berlin.

Lange, Dirk (2003): Politische Alltagsgeschichte. Ein interdisziplinäres Forschungskonzept im Spannungsfeld von Politik- und Geschichtswissenschaft. Leipzig.

Lange, Dirk (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach am Taunus.

Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), Nr. 3 (57. Jg.), S. 431-439.

Lange, Dirk (2008a): Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 245-258.

Lange, Dirk (2009): Mündigkeit, Rationalität und Emanzipation. Grundorientierungen (auch) einer kulturwissenschaftlich erweiterten Politischen Bildung. Kritik zu: Sander, W., Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Nr. 2 (20. Jg.), S. 280-282.

Lange, Dirk & Rößler, Sven (2009): Der Sinn von Politischer Bildung ist Freiheit. Politikdidaktische Annäherungen an Hannah Arendt. In: Meints, Waltraud/Daxner, Michael/Kraiker, Gerhard (Hg.): Raum der Freiheit. Reflexionen über Idee und Wirklichkeit. Festschrift für Antonia Grunenberg. Bielefeld, S. 341-357.

Lange, Dirk ([2007] 2010[2]): Politik im Alltag. In: Lange & Reinhardt (Hg.): Basiswissen politische Bildung, a. a. O., Bd. 2: Strategien der politischen Bildung, S. 108-114.

Lange, Dirk ([2007a] 2010[2]): Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Lange & Reinhardt (Hg.): Basiswissen politische Bildung, a. a. O., Bd. 4: Forschung und Bildungsbedingungen, S. 58-65.

Lange, Dirk & Reinhardt, Volker (Hg.) ([2007] 2010[2]): Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler.

Lange, Dirk (Hg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden.

Lange, Dirk (2010a): Politik im Alltag. Überlegungen zu Grundbegriffen der politischen Bildungs- und politischen Kulturforschung. In: Klee, Andreas (Hg.): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden, S. 9-24.

Lange, Dirk (2011): Bürgerbewusstsein empirisch. Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung. In: Lange, Dirk & Fischer, Sebastian (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 12-21.

Lange, Dirk & Rößler, Sven (2012): Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch. Baltmannsweiler.

Lange, Dirk (2014): PISA und die Folgen – Schulische politische Bildung im Prozess der Bildungsreform. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 108-119.

Länge, Theo W. & Menke, Barbara (2014): Geschichte der politischen Bildung in Deutschland im Spiegel eines kritisch-emanzipatorischen Ansatzes. In: Engartner, Tim/Korfkamp, Jens/Eberhardt, Anna (Hg.): Grenzgänge, Traditionslinien und Spannungsfelder in der politischen Bildung. Festschrift für Klaus-Peter Hufer zum 65. Geburtstag. Schwalbach am Taunus, S. 39-47.

Lapp, Michaela (2010): Ein Anliegen formulieren. Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In: Lösch & Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung, a. a. O., S. 377-388.

Lasshan, Rudolf (1991): Wege zur Manipulation von Wissenschaft. Täuschung und Rufmord bei der Interpretation von Litt. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 3 (45. Jg.), S. 295-305.

Lazarus, Emma ([1883] 2002): The New Colossus. In: Lazarus, Emma: Selected Poems and Other Writings. Herausgegeben von Gregory Eiselein. Peterborough, S. 233.

Legler, Wolfgang (15. April 2002): Gunter Otto – Begründung und Ende einer Kunstdidaktik. Vorlesung in der Reihe »Kunstpädagogische Positionen«, verfügbar unter: http://bg.ken.ch/dokumente/grundlagen/Geschichte_des_Zeichenunterrichtes/Gunter%20Otto%20%E2%80%93%20Begr%C3%BCndung%20und%20Ende%20einer%20Kunstdidaktik_Legler.pdf, 12. September 2018.

Leiprecht, Rudolf & Bibouche, Seddik (Hg.) (2011): »Nichts ist praktischer als eine gute Theorie«. Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft. Oldenburg.

Leithäuser, Thomas (1976): Kapitalistische Produktion und Vergesellschaftung des Alltags. In: Lorenzer, Alfred/Leithäuser, Thomas/Krovoza, Alfred/Horn, Klaus/Schülein, Johann/Volmerg, Ute/Volmerg, Birgit/ Heinz, Walter R./Wacker, Ali (Hg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt am Main, S. 48-68.

Lenin, Wladimir Iljitsch (1970): Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Frankfurt am Main.
- Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in der demokratischen Revolution [1905], Bd. 2, S. 15-156.
- Über die Verwechslung von Politik und Pädagogik [1905/1926], Bd. 2, S. 10-14.
- Bericht des Gesamtrussischen Zentralexekutivkomitees und des Rats der Volkskommissare über die Außen- und Innenpolitik [Mittwoch, 22. Dezember 1920], Bd. 6, S. 7-40.

Leonhard, Wolfgang ([1955] 2011[25]): Die Revolution entläßt ihre Kinder. Köln.

Leser, Christoph (2011): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden.

Lethen, Helmut (2002): Philosophische Anthropologie und Literatur in den zwanziger Jahren. Helmuth Plessners neusachliches Mantel- und Degenstück. In: Eßbach, Wolfgang/Fischer, Joachim/Lethen, Helmut/ Plessner, Helmuth (Hg.): Plessners »Grenzen der Gemeinschaft«. Eine Debatte. Frankfurt am Main, S. 29-62.

LG München II (12. Mai 2011): Lfd. Nr.924. 1 Ks 115 Js 12496/08. In: Justiz und NS-Verbrechen, Nr. XLIX, S. 227-386.

Lindner, Rolf ([2000] 2010[8]): Paul Willis und das Centre for Contemporary Cultural Studies. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 63-71.

Litt, Theodor ([1919] 1926[3]): Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. [In der Erstauflage: Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik]. Leipzig.

Litt, Theodor (1955): Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt. In: Luchtenberg, Paul (Hg.): Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart. Veröffentlichungen des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung. Bielefeld, S. 23-42.

Litt, Theodor (1956/57): Die öffentliche Verantwortung der Wissenschaft. In: Orden Pour le Mérite für Wissenschaften und Künste (Hg.): Reden und Gedenkworte. Zweiter Band. Heidelberg, S. 51-100.

Litt, Theodor (1970): Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung [1923]. In: Fischer (Hg.): Politische Bildung in der Weimarer Republik, a. a. O., S. 55-73.

Litt, Theodor (1995): Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927. Herausgegeben von Albert Reble. Bad Heilbrunn.
- Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems [1927], S. 9-73.
- Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers [1946], S. 74-87.
- Berufsbildung und Allgemeinbildung [1947], S. 90-117.
- Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems. Vorwort zur vierten Auflage [1949], S. 10.
- Die Freiheit des Menschen und der Staat [1953], S. 178-206.

– Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. [Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 1 – B 3/54, S. 25-34] [1954], S. 149-177.
– Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Zweiter, systematischer Teil [1955], S. 207-267.
– Fachbildung und Menschenbildung [1958], S. 118-148.

Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter & Ritzi, Christian (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler, S. 51-63.

Lösch, Bettina & Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach am Taunus.

Lösch, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In: Widmaier & Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel, a. a. O., S. 111-124.

Lösch, Bettina (2012): Kritik als Prinzip politischer Bildung. In: Politisches Lernen, Nr. 1/2 (30. Jg.), S. 18-21.

Lösch, Bettina (2013): Ist politische Bildung per se kritisch? In: Widmaier & Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung?, a. a. O., S. 171-179.

Luchtenberg, Paul (Hg.) (1955): Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart. Veröffentlichungen des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung. Bielefeld.

Ludz, Ursula ([1996] 1998[3]): Bibliographie. Zusammenstellung aller deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen. In: Arendt: Ich will verstehen, a. a. O., S. 255-327.

Luxemburg, Rosa ([1974] 2000[6]): Gesammelte Werke, Bd. 4: August 1914 bis Januar 1919. Herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung Gesellschaftsanalyse und Politische Bildung e. V., wissenschaftlich betreut von Annelies Laschitza. Berlin.
– Entwurf zu den Junius-Thesen. [Unter dem Banner des Marxismus (Berlin/Wien), Heft 2 (1. Jg.), S. 417-419] [(1916) Juli 1925], S. 43-47.
– [Fragment über Krieg, nationale Frage und Revolution][(1918)], S. 366-373.

– Der Katastrophe entgegen. [Spartacus, Nr, 9] [Juni 1918], S. 380-384.
– Die russische Tragödie. [Spartacus, Nr. 11] [September 1918], S. 385-392.
– Die kleinen Lafayette. [Spartacus, Nr. 12] [Oktober 1918], S. 393-396.
– Der Anfang. [Die Rote Fahne (Berlin), Nr. 3] [Montag, 18. November 1918], S. 397-400.
– Ein gewagtes Spiel. [Die Rote Fahne (Berlin), Nr. 9] [Sonntag, 24. November 1918], S. 411-414.
– Die »unreife« Masse. [Die Rote Fahne (Berlin), Nr. 18] [Dienstag, 3. Dezember 1918], S. 427-430.
– Was machen die Führer? [Die Rote Fahne (Berlin), Nr. 7] [Dienstag, 7. Januar 1919], S. 516-518.
– Die Ordnung herrscht in Berlin. [Die Rote Fahne (Berlin), Nr. 14] [Dienstag, 14. Januar 1919], S. 531-536.

Lyotard, Jean Françios ([(1982)] 2005[5]): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Herausgegeben von Peter Engelmann. Wien.

Mambour, Gerrit (2014): Politische Bildung im Konflikt – von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 88-102.

Mann, Arthur (1961): The Transformation of the School. Progressivism in American Education. 1876-1957 (Book Review). In: The American Historical Review, Nr. 1 (Oktober), S. 156-157.

Marchart, Oliver (2006): Die Welt und die Revolution. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 39 (56. Jg.), S. 33-38.

Marcuse, Herbert ([1966] 1967[3]): Repressive Toleranz [1965]. In: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/Marcuse, Herbert (Hg.): Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt am Main, S. 91-128.

Marcuse, Herbert ([1964] 1970): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Herausgegeben von Heinz Maus & Friedrich Fürstenberg. Neuwied u. a.

Marcuse, Herbert ([1955] 1971): Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. Frankfurt am Main.

Marcuse, Herbert ([1955] 2008[19]): Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud. Boston.

Marwege, Ulf (Hg.) (2015): Lernchancen durch Wettbewerbe. Bonn.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (1956 ff.): Werke. Herausgegeben vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin.
- Marx, Karl: Zur Judenfrage [1843], Bd. 1 [1981], S. 347-377.
- Marx, Karl: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung [1844], Bd. 1 [1981], S. 378-391.
- Marx, Karl: [Thesen über Feuerbach] [1845], Bd. 3 [1978], S. 5-7.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich: Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer und Kosorten [1845], Bd. 2 [1962], S. 3-223.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie [1845/46], Bd. 3 [1978], S. 9-530.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich: Manifest der kommunistischen Partei [1848], Bd. 4 [1977], S. 459-493.
- Marx, Karl: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte [1852], Bd. 8 [1960], S. 111-207.
- Marx, Karl: Einleitung [zur Kritik der politischen Ökonomie] [1857], Bd. 13 [1961], S. 615-642.
- Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band [1867 (1890)], Bd. 23 [1962].
- Marx, Karl: An Engels [Mittwoch, 18. Juli 1877], Bd. 34 [1966], S. 48.
- Marx, Karl: Thesen über Feuerbach. [Redigierte Fassung] [1888], Bd. 3 [1978], S. 533-535.

Massing, Peter (1997): Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung, a. a. O., S. 115-131.

Massing, Peter (1999): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter (Hg.): Politikunterricht. Kategorial und handlungsorientiert. Schwalbach am Taunus, S. 15-35.

Massing, Peter (2011): Zum Verhältnis von politischer Bildung und politischer Kultur. In: Eis/Oppelland/Tischner (Hg.): Politik kulturell verstehen, a. a. O., S. 115-125.

Massing, Peter/Richter, Dagmar/Detjen, Joachim/Weißeno, Georg/Juchler, Ingo (2011): »Konzepte der Politik«. Eine Antwort auf die Kritikergruppe. In: politische bildung, Nr. 3 (44. Jg.), S. 134-143.

Massing, Peter (2012): Politisches Handeln – Versuch einer Begriffsklärung. In: Weißeno & Buchstein (Hg.): Politisch Handeln, a. a. O., S. 257-270.

May, Michael (2011): Existenzielle Probleme – Unterricht als Sicherung des »guten Lebens« bei Wolfgang Hilligen. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 125-140.

Mechanicus, Philip ([(1942-1944) 1964] 1993): Im Depot. Tagebuch aus Westerbork. Berlin.

Meier, Ulrich/Papenheim, Martin/Steinmetz, Willibald (2012): Semantiken des Politischen. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert.

Meints, Waltraud (1999): Politische Urteilskraft als eine Art von sensus communis. In: Lenk, Wolfgang/Rumpf, Mechthild/Hieber, Lutz (Hg.): Kritische Theorie und Politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag. Hannover, S. 181-192.

Meints, Waltraud (2011): Partei ergreifen im Interesse der Welt. Eine Studie zur politischen Urteilskraft im Denken Hannah Arendts. Bielefeld.

Meints-Stender, Waltraud (2013): Politische Urteilskraft und Diversity in der Migrationsgesellschaft. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main, S. 241-251.

Melville, Herman ([1853] 2005^2): Bartleby, der Schreiber. Eine Geschichte aus der Wall Street. Herausgegeben von Jürgen Krug. Frankfurt am Main u. a.

Merkens, Andreas ([2004] 2012^2): Einleitung. In: Gramsci: Erziehung und Bildung, a. a. O., S. 6-14.

Meseth, Wolfgang (2015): Erziehung nach Auschwitz 2.0. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen, empirische Befunde und bildungstheoretische Implikationen. In: Widmaier & Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz, a. a. O., S. 15-26.

Messerschmidt, Astrid (2015): Erinnern als Kritik. Politische Bildung in Gegenwartsbeziehungen zum Nationalsozialismus. In: Widmaier & Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz, a. a. O., S. 38-48.

Messerschmidt, Astrid (2016): Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 3-4 (66. Jg.), S. 16-22.

Metz, Markus & Seeßlen, Georg (2011): Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität. Frankfurt am Main.

Metz, Markus & Seeßlen, Georg (2016): Hass und Hoffnung. Deutschland, Europa und die Flüchtlinge. Berlin.

Meyer, Hilbert (1979): Leitfaden für Unterrichtsvorbereitung. Oldenburg (Oldb).

Meyer, Hilbert (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein am Taunus.

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.

Meyer, Hilbert ([2007] 2010[5]): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.

Meyer, Hilbert ([2007] 2014[7]): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.

Möller, Christine ([1980 (1997)] 2011[13]): Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons & Winkel (Hg.): Didaktische Theorien, a. a. O., S. 75-92.

Montesquieu, Charles-Louis de ([1748] 2006): Vom Geist der Gesetze. Herausgegeben von Kurt Weigand. Stuttgart.

Morgenstern, Kathrin (2014): »All sorrows can be borne if you put them in a story«. Funktionen der Narrativität für das politische Denken bei Hannah Arendt. In: Hofmann/Renner/Teich (Hg.): Narrative Formen der Politik, a. a. O., S. 191-207.

Moscovici, Serge ([1981] 1984): Das Zeitalter der Massen. Eine historische Abhandlung über die Massenpsychologie. München.

Müller-Doohm, Stefan (2003): Adorno. Eine Biographie. Frankfurt am Main.

Musil, Robert (2014): Der deutsche Mensch als Symptom. Aufsätze und Reden zur Politik. Herausgegeben von Martin Bertleff. Wien.

Müskens, Wolfgang (2009): Perspektivenvielfalt allein genügt nicht. Der steinige Weg zum wissenschaftlichen Denken. Kritik zu: Sander, W., Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Nr. 2 (20. Jg.), S. 295-297.

Naumann, Bernd (1965): Auschwitz. Bericht über die Strafsache gegen Mulka und andere vor dem Schwurgericht Frankfurt. Frankfurt am Main.

Naumann, Bernd (1966): Auschwitz. A Report on the Proceedings Against Robert Karl Ludwig Mulka and Others Before the Court at Frankfurt. Introduction by Hannah Arendt. New York.

NDR (24. Juni 2013): »Waldmenschen« überfordern Kommunen. NDR 1 Niedersachsen Aktuell, Sendung vom 24. Juli 2013, 8:00 Uhr.

Negt, Oskar (1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.

Negt, Oskar ([2010] 2011[2]): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Schriften, Bd. 4. Göttingen.

Nettl, John Peter ([1966] 1967): Rosa Luxemburg. Köln.

Neumann, Bernd (2001): Noch einmal: Hannah Arendt, Martin Heidegger und Günter Stern/Anders – mit Bezug auf den jüngst komplettierten Briefwechsel zwischen Arendt und Stern und unter Rekurs auf Hannah Arendts unveröffentlichte Fabelerzählung »Die weisen Tiere«. In: Neumann, Bernd (Hg.): »The angel of history is looking back«. Hannah Arendts Werk unter politischem, ästhetischem und historischem Aspekt. Texte des Trondheimer Arendt-Symposions vom Herbst 2000. Würzburg, S. 107-126.

Nicolin, Friedhelm (1981): Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In: Gutjahr-Löser/Knütter/Rothenspieler (Hg.): Theodor Litt, a. a. O., S. 113-139.

Niehoff, Mirko (Hg.) (2016): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach am Taunus.
- Einleitung: Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung, S. 9-16.

Nietzsche, Friedrich ([1883-1885] 2000): Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Leipzig.

Nonnenmacher, Frank (2002): Schule im »nationalen Wettbewerbsstaat«. Instrumentalisierung der politischen Bildung? In: Butterwegge, Christoph & Hentges, Gudrun (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 237-250.

Nonnenmacher, Frank (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.): Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 269-281.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und Politische Aktion in der schulischen Politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier & Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel, a. a. O., S. 83-99.

Nullmeier, Frank (2000): Politische Theorie des Sozialstaats. Frankfurt am Main.

Oeftering, Tonio (2011): Hannah Arendt und die »Aporien der Menschenrechte«. In: Schwendemann, Wilhelm & Oeftering, Tonio (Hg.): Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik im Sommersemester 2010. Veranstaltet vom Freiburger Institut für Menschenrechtspädagogik (FIM) der Evangelischen Hochschule Freiburg der Katholischen Hochschule Freiburg der Pädagogischen Hochschule Freiburg und dem Verein »erinnern und lernen« Freiburg. Münster u. a., S. 31-47.

Oeftering, Tonio (2012): Hannah Arendts Begriff des Politischen als Unterrichtsleitbild der politischen Bildung? In: Juchler, Ingo (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 59-70.

Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der Politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach am Taunus.

Office of United States Chief of Counsel for Prosecution of Axis Criminality (1946): Nazi Conspiracy and Aggression, Bd. 2. Washington.

Olberg, Hans-Joachim von (2015): DVPB hat Walter-Jacobsen-Preis 2015 verliehen. In: polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politischen Bildung, Nr. 3 (19. Jg.), S. 5.

Ortmeyer, Benjamin (2008): Erich Weniger und die NS-Zeit. Forschungsbericht. Frankfurt am Main.

Otto, Berthold (2008): Pädagogische, psychologische und politische Schriften. Herausgegeben von Gernot Barth & Joachim Henseler. Baltmannsweiler.
- Die sozialdemokratische Gesellschaft. Was sie kann und was sie nicht kann. Von einem früheren deutschen Studenten [1893], S. 15-42.
- Unser Besuch im Kieler Kriegshafen [1912], S. 165-175.
- Gesamtunterricht [1913], S. 129-138.
- Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Vom psychologischen Wesen der Einrichtungen und von den bestehenden Einrichtungen [1914], S. 67-102.
- Offener Brief an Lenin oder seinen Nachfolger [1918], S. 45-54.
- Formale Bildung [1928], S. 119-122.
- Die Spracherziehung [1929], S. 177-199.

Otto, Gunter (Hg.) (1975): Texte zur ästhetischen Erziehung. Kunst, Didaktik, Medien. 1969 bis 1974. Braunschweig.

Otto, Gunter (1977): Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik. Mit einigen Hinweisen zur Lokalisierung der Didaktik, insbesondere der Fachdidaktik in der Lehrerausbildung. In: Klafki/Otto/Schulz (Hg.): Didaktik und Praxis, a. a. O., S. 41-80.

Paulsen, Rudolf (2008): Fünfzig Jahre Dienst an den Deutschen. Pestalozzis Wiederkehr. Noch ein Blatt zum siebzigsten Geburtstag Berthold Ottos [1929]. In: Otto: Schriften, a. a. O., S. 209-211.

Perz, Bertrand (22. Mai 2014): Sammelrezension: Lager im 20. Jahrhundert. In: H-Soz-u-Kult.

Petrik, Andreas (2008): »Genesis ist nicht Geschichte«. Vom genetischen Gebrauch historischen Wissens im Politikunterricht am Beispiel des Basiskonzepts »politische Grundorientierungen«. In: Bauer, Jan-Patrick/Borries, Bodo von/Meyer-Hamme, Johannes/Körber, Andreas (Hg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Pfaffenweiler, S. 373-402.

Petrik, Andreas ([2007] 2010[2]): Kommunikative Fachdidaktik. In: Lange & Reinhardt (Hg.): Basiswissen politische Bildung, a. a. O., Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung, S. 176-185.

Petrik, Andreas (2010): Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls »Kastanie«. In: Lange (Hg.): Demokratiedidaktik, a. a. O., 241-257.

Petrik, Andreas (2011): Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel »politische Grundorientierungen«. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung, a. a. O., S. 69-93.

Petrik, Andreas (2011a): Politische Elementarphänomene – genetische Brücken von der Mikro- zur Makrowelt bei Eduard Spranger. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 23-38.

Petrik, Andreas ([2007] 2013[2]): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen.

Petrik, Andreas (2016): Kontroverse Werthaltungen ins Zentrum rücken. In: Pohl (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2, a. a. O., S. 372-389.

Peukert, Helmut (1991): »Erziehung nach Auschwitz« – Eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. [12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bielefeld, 19. bis 21. März 1990]. Weinheim, S. 127-140.

Pfaller, Robert ([2008] 2009[2]): Das schmutzige Heilige und die reine Vernunft. Symptome der Gegenwartskultur. Frankfurt am Main.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten.

Plessner, Helmuth ([1924] 2002[2]): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Frankfurt am Main.

Plessner, Helmuth (2003): Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes [1935/1959]. In: Plessner, Helmuth: Die Verführbarkeit des bürgerlichen Geistes. Gesammelte Schriften, Bd. 6: Politische Schriften. Frankfurt am Main, S. 7-212.

Pohl, Friedrich Wilhelm & Türcke, Christoph ([1983] 1991[2]): Heilige Hure Vernunft. Luthers nachhaltiger Zauber. Lüneburg.

Pohl, Kerstin (2009): Politische Bildung zwischen Emanzipation und Demokratisierung. Ein Interview mit Ingrid Schmiederer zur Erinnerung an Rolf Schmiederer. In: politische bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, Nr. 4 (42. Jg.), S. 136-149.

Pohl, Kerstin ([2011] 2014[2]): Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke. Schwalbach am Taunus.

Pohl, Kerstin (2014): Personenporträt: Rolf Schmiederer. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 103-105.

Pohl, Kerstin (Hg.) ([2004] 2016[3]): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach am Taunus.

Pohl, Kerstin (Hg.) (2016): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach am Taunus.

Pohrt, Wolfgang ([1997] 2000[2]): Brothers in Crime. Die Menschen im Zeitalter ihrer Überflüssigkeit. Über die Herkunft von Gruppen, Cliquen, Banden, Rackets und Gangs. Berlin.
- Guerilleros, S. 17-28.
- Aufsteiger, S. 29-39.
- Selbstmörder, S. 150-165.
- Schluß, S. 198-215.

Pohrt, Wolfgang (2010): Gewalt und Politik. Ausgewählte Reden & Schriften 1979-1993. Herausgegeben von Klaus Bittermann. Berlin.
- Jonestown/Guayana. Das moderne Leben im Spannungsfeld zwischen aktiver Sterbehilfe und finalem Rettungsschuß [1980], S. 7-45.
- Nationalsozialismus und KZ-System [1980a], S. 46-52.
- Ein Volk, ein Reich, ein Frieden [1981], S. 76-84.
- Die schweigende Mehrheit vor der Verwirklichung ihrer geheimen Wünsche durch ihre Opfer bewahren! [1981a], S. 85-90.
- Wir Deutsche [1982], S. 91-94.
- Rebellion der Heinzelmänchen [1982/1984], S. 105-115.

– Der Täter als Bewährungshelfer [1982/1994], S. 101-104.
– Der Krieg als wirklicher Befreier und wahrer Sachwalter der Menschlichkeit [1983], S. 120-129.
– Körnerfresser und Knoblauchesser [1984], S. 130-136.
– Der Staatsfeind auf dem Lehrstuhl [1984a], S. 137-151.
– Woher? Wohin? Rückblick auf die Herkunft des Massentourismus [1984b], S. 152-157.
– Heimat. Losungswort für Vorwärtsverteidigung [1984c], S. 175-179.
– Genuß ohne Reue [1985], S. 209-214.
– Das »andere Deutschland«. Die antifaschistische Legende als Basis völkischer Kontinuität [1986], S. 233-249.
– Der deutsch-jüdische Verbrüderungskitsch. Über Sudetendeutsche, Roma, Sinti, Oberschlesier [1986a], S. 250-257.
– Gewalt und Politik [1986b], S. 258-274.
– RAF und Elite. Brief an Christof Wackernagel [Samstag, 23. August 1986], S. 275-280.
– Die Untergangsvision als Stahlbad. Pershing, Aids, Tschernobyl und die Folgen [1986c], S. 284-290.
– Kind der Krise. Kiplings Kim und der Imperialismus [1986d], S. 291-311.
– Gewaltverzicht als Gewinnspiel. Die Konsequenz einer larmoyanten Rebellion [1987/1989], S. 352-360.
– Helden und Intellektuelle [1993], S. 402-423.
– Erinnerung an Eike Geisel [1997], S. 378-382.

Pohrt, Wolfgang (2012): Kapitalismus Forever. Über Krise, Krieg, Revolution, Evolution, Christentum und Islam. Herausgegeben von Klaus Bittermann. Berlin.

Pohrt, Wolfgang & Bittermann, Klaus (1986): Die Alte Straßenverkehrsordnung. Dokumente der RAF. Berlin.

Pongratz, Ludwig A. (1978): Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik. Ein paradigmatisches Kapitel szientistischer Verkürzung pädagogisch-anthropologischer Reflexion. Frankfurt am Main.

Prauschke, Mirjan & Steffens, Guido (2011): Abschied von einer gesellschaftskritischen politischen Bildung. Anmerkungen zum hessischen »Kerncurriculum Politik und Wirtschaft« und zu neuen »Meisterdenkern« in der Politikdidaktik. In: Widmaier & Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel, a. a. O., S. 195-203.

Prof. von Cube & Kollegen GmbH – BioLogik der Führung und Fortbildung (28. März 2006): Was ist BioLogik?, verfügbar unter: http://www.biologik.de/was_ist_biologik.pdf, 12. September 2018.

Radbruch, Gustav (1946): Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht. In: Süddeutsche Juristen-Zeitung, Nr. 5 (1. Jg.), S. 105-108.

Radbruch, Gustav (1970): Die Aufgaben des staatsbürgerlichen Unterrichts [1923]. In: Fischer (Hg.): Politische Bildung in der Weimarer Republik, a. a. O., S. 42-54.

Rancière, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. Zürich.

Rancière, Jacques ([1997] 2010^{2}): Gibt es eine politische Philosophie? [1992]. In: Badiou/Rancière/Riha/Šumič: Politik der Wahrheit, a. a. O., S. 79-118.

Rancière, Jacques ([1997] 2010^{2}): Demokratie und Postdemokratie [1992a]. In: Badiou/Rancière/Riha/Šumič: Politik der Wahrheit, a. a. O., S. 119-156.

Rancière, Jacques (2013): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Wien.

Reble, Albert (1951): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Reble, Albert (1981): [Aussprache zu den Referaten]. In: Gutjahr-Löser/Knütter/Rothenspieler (Hg.): Theodor Litt, a. a. O., S. 159-161.

Reble, Albert (1991): Begegnungen mit Theodor Litts Persönlichkeit und Werk. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 3 (45. Jg.), S. 267-286.

Reble, Albert (1996): Theodor Litt. Eine einführende Überschau. Bad Heilbrunn.

Reble, Albert ([1951] 2009^{22}): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Reckwitz, Andreas (2010): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.

Reckwitz, Andreas ([2008] 2012[3]): Piere Bourdieu: Habitus, praktischer Sinn und der Kampf der Positionen. In: Reckwitz, Andreas (Hg.): Subjekt. Bielefeld, S. 39-51.

Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. In: Kulturpolitische Mitteilungen (KuMi), Nr. 141 (15. Jg.), S. 23-34.

Reheis, Fritz (2014): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

Reich, Wilhelm ([1984] 2003[15]): Rede an den kleinen Mann [1946]. Frankfurt am Main.

Reichart-Dreyer, Ingrid (2007): Dolf Sternberger, Schriften: Drei Wurzeln der Politik, 2 Bde., Frankfurt am Main 1978. In: Kailitz, Steffen (Hg.): Schlüsselwerke der Politikwissenschaft. Wiesbaden, S. 453-456.

Reichenbach, Roland (2000): »Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge«. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6 (46. Jg.), S. 795-807.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster, New York u. a.

Reichenbach, Roland (2001a): Die Arena der Weltlichkeit. Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Nr. 2 (77. Jg.), S. 201-219.

Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6 (49. Jg.), S. 775-789.

Reichenbach, Roland (2003a): Schwulst und Schmalz. Erziehungsphilosophie als pädagogische Metaphorologie. In: Bauer, Walter (Hg.): Der Mensch des Menschen. Zur biotechnischen Formierung des Humanen. Tagungsdokumentation: »Verwendungen des Erziehungsbegriffs«. Hohengehren, S. 171-190.

Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart.

Reichenbach, Roland (2007a): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 64-81.

Reichenbach, Roland (2008): »Nichts aus sich machen«. Postpolitik und passiver Nihilismus. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 2 (12. Jg.), S. 32-37.

Reichenbach, Roland (2012): Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt. Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. In: Sieben, Anna/Sabisch-Fechtelpeter, Katja/Straub, Jürgen (Hg.): Menschen machen. Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme. Bielefeld, S. 305-328.

Reichenbach, Roland & Dietschi, Daniel (2013): »Catalyzers, facilitators, energizers« – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie. In: Bühler/Bühler/Osterwalder (Hg.): Zur Inszenierungsgeschichte, a. a. O., S. 53-72.

Reichenbach, Roland ([2008] 2014[2]): Soft skills – destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Rohlfs, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 39-48.

Reinhardt, Sibylle (2005): Fehlverstehen und Fehler verstehen. Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen. In: Himmelmann, Gerhard & Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 129-140.

Reinhardt, Sibylle (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), Nr. 1 (58. Jg.).

Reinhardt, Sibylle (2014): Personenporträt: Wolfgang Hilligen. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 85-87.

Reinhardt, Sibylle (2016): Fahrlässige Kritik am Konsens, seine emanzipatorische Funktion und notwendiger Streit. In: Widmaier & Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, a. a. O., S. 269-275.

Reinhardt, Sibylle (2016a): Kritische politische Bildung. In: Schippling, Anne/Grunert, Cathleen/Pfaff, Nicolle (Hg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen, S. 241-254.

Rheude, Rainer (2009): Kalter Krieg um Ossietzky. Warum die Universität Oldenburg fast 20 Jahre um ihren Namen streiten musste. Bremen.

Rieger-Ladich, Markus (2008): Zweierlei Kindheit. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Giogio Agamben. In: Geulen, Eva/Kauffmann, Kai/Mein, Georg (Hg.): Hannah Arendt und Giorgio Agamben. Parallelen, Perspektiven, Kontroversen. Paderborn, S. 149-164.

Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Karriere und Kontext des Kompetenzbegriffs. Ein skeptischer Rekurs aus Sicht der Hochschullehre. In: Rodrian-Pfennig/Reitz/Krömmelbein/Heitz/Bürgin (Hg.): Reflexive Lehrforschung, a. a. O., S. 19-38.

Rodrian-Pfennig, Margit/Reitz, Sandra/Krömmelbein, Silvia/Heitz, Sylvia/Bürgin, Julika (Hg.) (2014): Reflexive Lehrforschung an der Hochschule. Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernverhältnissen. Opladen u. a.

Rösler, Winfried ([1989] 2005): Pädagogische Provinzen und Utopien. Goethes und Mozarts Pädagogikkritik [Heft 3 (29. Jg.), S. 367-375]. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Nr. 4 (45. Jg.), S. 620-628.

Rößler, Sven (2008): Anfragen aus der Gegenwart. Die Hochschulstrukturreform im Lichte der »Krise in der Erziehung«. In: Grunenberg/Meints/Bruns/Harckensee (Hg.): Perspektiven, a. a. O., S. 201-217.

Rößler, Sven (2010): Totalität und Lust. Elemente einer politischen Theorie der Sexualität bei Sigmund Freud und Hannah Arendt. [Zugl. Magisterarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2007.] Marburg.

Rößler, Sven (2011): Trieb, Kritik & das Politische. Arendt, Freud und die Krise der Moderne. Identifizierung als Anfang und Ende der Welt menschlicher Angelegenheiten. In: Hutfless, Esther & Widholm, Roman (Hg.): Identifizierungen. Wien, S. 35-58.

Rößler, Sven (2012): Positionspapier zur Diskurstagung »Was heißt heute Kritische Politische Bildung?«. In: Politik unterrichten, Nr. 1 (28. Jg.), S. 33-37.

Rößler, Sven (2013): »Herr Professor, vor zwei Wochen schien die Welt noch in Ordnung – Mir nicht«. In: Widmaier & Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung?, a. a. O., S. 223-231.

Rößler, Sven (2014): Anmerkungen zu Tonio Oeftering: Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. In: Politik unterrichten, Nr. 2 (30. Jg.), S. 66-70.

Rößler, Sven (2014a): Die Kühlkette darf nicht unterbrochen werden – zum Fehlkonzept Politische Bildung. In: Eis & Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche, a. a. O., S. 91-103.

Rößler, Sven (18. September 2014): Emotionaler Antikopernikanismus, Krise, Gewalt: Impotenz Politischer Bildung – Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne. Fachtagung »Politische Bildung in der Postdemokratie« (17.-19. September 2014). Universität Siegen.

Rößler, Sven (2015): Emotionaler Antikopernikanismus. Zur Impotenz Politischer Bildung. In: Politik unterrichten, Nr. 1 (31 Jg.), S. 28-33.

Rößler, Sven (19. März 2015): Projekttag »Bin ich das im Schulbuch?« – Ein alltagsbezogener Zugang zur gesellschaftlichen Bildung. [Workshop, gemeinsam mit Roman Prieb, Nikolaj Schulte-Wörmann, Annegret Jansen und Christoph Hörnschemeyer]. 13. Bundeskongress Politische Bildung – Ungleichheiten in der Demokratie. Duisburg, Ankündigung verfügbar unter: https://www.bpb.de/veranstaltungen/format/kongress-tagung/13-bundeskongress-politische-bildung-ungleichheiten-in-der-demokratie/199826/ws-71-projekttag-bin-ich-das-im-schulbuch-ein-alltagsbezogener-zugang-zur-gesellschaftlichen-bildung, 12. September 2018.

Rößler, Sven (2016): Blödmaschine Beutelsbach. In: Widmaier & Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, a. a. O., S. 276-284.

Rößler, Sven (2017): Hannah Arendt (1906-1975): Vom Bildungsgehalt im politischen Denken Hannah Arendts für eine Didaktik der Moderne. In: Gloe, Markus & Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Theorie meets Politische Bildung. Baden-Baden, S. 143-159.

Rößler, Sven (2017a): Mündigkeit als Erfahrung von Nicht-Identität: der Projekttag »Bin ich das im Schulbuch?«. In: Müller-Mathis, Stefan & Wohnig, Alexander (Hg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach am Taunus, S. 159-179.

Rote Armee Fraktion (1997). Texte und Materialien zur Geschichte der RAF. Herausgegeben von Martin Hoffmann. Berlin.
– Über den bewaffneten Kampf in Westeuropa [Mai 1971], S. 49-111.

Ruschig, Ulrich (2007): Simulierte Warenproduktion – ein akademischer Tanz ums goldene Kalb. In: Das Argument, Nr. 272 (49. Jg.), S. 509-524.

Salomon, David (2012): Demokratie. Köln.

Salomon, David (2013): Demokratie, wenn es ruhig ist – in der Krise muss entschieden werden. Zur Problematik des Demokratiebegriffs in der postdemokratischen Krise. In: Büsing/Eis/Klöpper (Hg.): Demokratie in der Krise, a. a. O., S. 97-118.

Sander, Wolfgang (1988): Die Einheit der Politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von Politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung. In: George & Sander (Hg.): Demokratie-Lernen, a. a. O., S. 233-245.

Sander, Wolfgang ([1991] 1992[2]): Politikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland als Lernprozess. Eine Einführung in ihre geschichtliche Entwicklung. Schwalbach am Taunus.

Sander, Wolfgang (1995): Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In: Schmidt-Sinns, Dieter (Hg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Referate und Diskussionsergebnisse des Bundeskongresses der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung vom 10. bis 12. März 1994 in Erfurt. Bonn, S. 215-226.

Sander, Wolfgang (1996): Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach am Taunus.

Sander, Wolfgang (2002): Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 45 (52. Jg.), S. 36-44.

Sander, Wolfgang ([1997] 2005[3]): Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 13-47.

Sander, Wolfgang (2008): Was ist der »Kern« des Fachunterrichts in der politischen Bildung? In: kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 3 (12. Jg.), S. 60-73.

Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. –. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Nr. 2 (20. Jg.), S. 239-247.

Sander, Wolfgang (2009a): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem »politischen Jahrhundert«. [Antrittsvorlesung an der Universität Wien, gehalten am 15. Juni 2009]. Schwalbach am Taunus.

Sander, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung. Eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung, a. a. O., S. 9-25.

Sander, Wolfgang (2011a): Konzepte in der politischen Bildung. Eine Replik zum Streit über Wissen. In: politische bildung, Nr. 4 (44. Jg.), S. 154-159.

Sander, Wolfgang (2011b): Politische Einsichten – Fallbasiertes Lernen bei Kurt Gerhard Fischer. In: Schattschneider & May (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik, a. a. O., S. 76-90.

Sander, Wolfgang ([2001] 2013[4]): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach am Taunus.

Sander, Wolfgang ([(2003) 2004] 2013[3]): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg.

Sander, Wolfgang (2013): »Kritische politische Bildung« – eine Dekonstruktion. In: Widmaier & Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung?, a. a. O., S. 240-248.

Sander, Wolfgang ([1997] 2014[4]): Geschichte der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 15-29.

Sander, Wolfgang (2014): Partnerschaft oder staatsbürgerliche Erziehung – Kontroversen in den 1950er Jahren. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 51.

Sander, Wolfgang (2014a): Personenporträt: Kurt Gerhard Fischer. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 80 f.

Sander, Wolfgang (2014b): Politische Bildung im 21. Jahrhundert – Herausforderungen und Perspektiven. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 242-271.

Sander, Wolfgang & Steinbach, Peter (Hg.) (2014): Politische Bildung in Deutschland – Profile, Personen, Institutionen. Bonn.

Sander, Wolfgang (2016): Die Bezeichnung »Politische Bildung« steht aus meiner Sicht für die *Bildungsperspektive* eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches. In: Pohl (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2, a. a. O., S. 178-195.

Sartre, Jean-Paul ([1961] 1994[6]): Vorwort [September 1961]. In: Fanon: Die Verdammten dieser Erde, a. a. O., S. 7-28.

Sassen, Saskia ([1994/1996] 2006[2]): Metropolen des Weltmarkts. Die neue Rolle der Global Cities. Frankfurt am Main.

Schaap, Andrew (2011): Enacting the right to have rights: Jacques Ranciere's critique of Hannah Arendt. In: European Journal of Political Theory, Nr. 1 (10. Jg.), S. 22-45.

Schäfer, Alfred (2013): Induktive Logik und volksorganisches Denken. Autorisierungsstrategien bei Berthold Otto. In: Bühler/Bühler/Osterwalder (Hg.): Zur Inszenierungsgeschichte, a. a. O., S. 157-179.

Schattschneider, Jessica & May, Michael (Hg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach am Taunus.

Scherb, Armin (2014): Pragmatistische Politikdidaktik. Making It Explicit. Schwalbach am Taunus.

Scherb, Armin (2016): Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsens in der Politikdidaktik und in der Schule. In: Widmaier & Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, a. a. O., S. 78-86.

Scherr, Albert (2011): Subjektorientierte Bildungspraxis – Eine immer noch aktuelle Orientierung für die Theorie und Praxis von Kinder- und Jugendhilfe? In: Leiprecht & Bibouche (Hg.): »Nichts ist praktischer …«, a. a. O., S. 135-154.

Scheuerl, Hans (Hg.) ([1979] 1991[2]): Klassiker der Pädagogik. Von Karl Marx bis Jean Piaget, Bd. 2. München.

Schiele, Siegfried & Breit, Gotthard (Hg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach am Taunus.

Schiele, Sigfried (2011): Einmal mehr Partizipation. Buchbesprechung: Widmaier/Nonnenmacher (Hg.). Partizipation als Bildungsziel. In: Der Bürger im Staat, Nr. 4 (61. Jg.), S. 264-266.

Schiele, Siegfried (2014): Die Landeszentralen für politische Bildung. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 156-162.

Schmiederer, Rolf (1967): Zur Theorie der politischen Bildung. In: Das Argument, Nr. 43 (9. Jg.), S. 117-127.

Schmiederer, Rolf ([1971] 1971^{2}): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt am Main.

Schmiederer, Rolf ([1972] 1974^{2}): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt am Main.

Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.

Schmiederer, Rolf ([1975] 1980^{4}): Konzeption und Elemente eines kritischen und schülerzentrierten politischen Unterrichts (Thesen). In: Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand, a. a. O., S. 121-125.

Schmitt, Carl ([1932] 2002^{7}): Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien. Berlin.

Scholem, Gershom (1998): An Walter Benjamin [Montag, 30. März 1931]. In: Benjamin: Gesammelte Briefe, Bd. 4, a. a. O., S. 26-30.

Scholem, Gershom ([1989] 2014^{2}): An Hannah Arendt [Sonntag, 23. Juni 1963]. In: Arendt: Nach Auschwitz, a. a. O., S. 63-70.

Schulte, Christiane (2015): Der deutsch-deutsche Schäferhund – Ein Beitrag zur Gewaltgeschichte des Jahrhunderts der Extreme. In: Totalitarismus und Demokratie, Nr. 2 (13. Jg.), S. 319-334.

Schulte, Christiane & Freund_innen (15. Februar 2016): Kommissar Rex an der Mauer erschossen? In: Telepolis, verfügbar unter: http://www.heise.de/tp/artikel/47/47395/, 12. September 2018.

Schulz, Nils B. (2015): Vom Verschwinden des Schülers. Gedanken zur digitalen Aufrüstung der Schule. In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken (45. Jg.), S. 77-93.

Schulz, Wolfgang (1977): Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften. In: Klafki/Otto/Schulz (Hg.): Didaktik und Praxis, a. a. O., S. 81-104.

Schulz, Wolfgang ([1980 (1997)] 2011[13]): Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: Gudjons & Winkel (Hg.): Didaktische Theorien, a. a. O., S. 35-56.

Schulz, Wolfgang K. (1991): Untersuchungen zur Kulturtheorie Theodor Litts. Neue Zugänge zu seinem Werk. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990. 93 S., DM 18,-. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 3 (45. Jg.), S. 369.

Schulze Wessel, Julia (2006): Ideologie der Sachlichkeit. Hannah Arendts politische Theorie des Antisemitismus. Frankfurt am Main.

Seeßlen, Georg (2017): Trump! POPulismus als Politik. Berlin.

Semler, Christian (2013): Kein Kommunismus ist auch keine Lösung. Texte und Essays. Herausgegeben von Mathias Bröckers & Stefan Reinecke. Berlin.

Sennett, Richard ([1998] 2008[4]): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

Seubert, Sandra (2012): Politisches Handeln in der Bürgergesellschaft. In: Weißeno & Buchstein (Hg.): Politisch Handeln, a. a. O., S. 105-118.

Snyder, Timothy (2013): Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin. München.

Snyder, Timothy (2015): Black Earth. Der Holocaust und warum er sich wiederholen kann. München.

Spengler, Oswald ([1918] 1919[3]): Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte, Bd. 1: Gestalt und Wirklichkeit. München.

Spengler, Oswald (1922): Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte, Bd. 2: Welthistorische Perspektiven. München.

Splitter, Laurance (2011): Questioning the »Citizenship Industry«. In: Journal of Social Science Education, Nr. 1 (10. Jg.), S. 12-22.

Stahn, Dina ([2011] 2015[3]): Wien. Charmant und weltoffen. Ostfildern.

Steffens, Gerd ([2007] 2010[2]): Curriculum. Lehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards, Kerncurriculum. In: Lange & Reinhardt (Hg.): Basiswissen politische Bildung, a. a. O., Bd. 4: Forschung und Bildungsbedingungen, S. 109-118.

Steffens, Gerd ([2007a] 2010[2]): Einstieg/Entfaltung der Fragestellung. In: Lange & Reinhardt (Hg.): Basiswissen politische Bildung, a. a. O., Bd. 5: Planung Politischer Bildung, S. 62-68.

Steffens, Gerd (2010): Die Krise als Lerngelegenheit. In: polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politischen Bildung, Nr. 1 (14. Jg.), 7 f.

Steffens, Gerd (2010a): Krise als Lerngelegenheit. Ein Plädoyer für einen an der Welt interessierten Politikunterricht. In: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, Nr. 7/8 (63. Jg.), S. 8.

Steffens, Gerd & Widmaier, Benedikt (2015): Politische Bildung nach Auschwitz und die Erinnerungskultur heute. Zur Einführung. In: Widmaier & Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz, a. a. O., S. 5-11.

Steger, Walter (1991): Zur Erinnerung an Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 3 (45. Jg.), S. 287-293.

Steger, Walter (1996): Erinnerungen an Theodor Litt. In: Reble: Theodor Litt, a. a. O., S. 205-208.

Steinbach, Peter (2014): Die Bundeszentrale für politische Bildung im Kontext der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 11-16.

Steinbach, Peter (2014a): Historische Grundlagen der politischen Bildung. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 18-34.

Sternberger, Dolf (1978): Drei Wurzeln der Politik. In: Sternberger, Dolf: Schriften, Bd. 2 [2.1: Drei Wurzeln der Politik; 2.2: Anmerkungen und Anhänge]. Frankfurt am Main.

Studt, Marcel (2016): Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalenerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er Jahren. In: Widmaier & Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, a. a. O., S. 87-95.

Sutor, Bernhard ([1975] 1980[4]): Didaktik politischer Bildung im Verständnis Praktischer Philosophie. In: Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand, a. a. O., S. 126-139.

Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd. 2: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts. Paderborn.

Sutor, Bernhard ([1992] 1994[2]): Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach am Taunus.

Sutor, Bernhard (1997): Kategorien politischer Urteilsbildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung, a. a. O., S. 95-108.

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 45 (52. Jg.), S. 17-27.

Taguieff, Pierre-André (1991): Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde, a. a. O., S. 221-268.

Temme, Evelyn (2014): Von der Bildung des Politischen zur politischen Bildung. Politikdidaktische Theorien mit Hannah Arendt weitergedacht. Frankfurt am Main.

Terkessidis, Mark (1995): Kulturkampf. Volk, Nation, der Westen und die Neue Rechte. Köln.

The Economist (11. Juni 2016): How to make a good teacher, verfügbar unter: https://www.economist.com/leaders/2016/06/11/how-to-make-a-good-teacher, 12. September 2018.

The Economist (11. Juni 2016a): Teaching the teachers, verfügbar unter: https://www.economist.com/briefing/2016/06/11/teaching-the-teachers, 12. September 2018.

Theophrastus (2000): Charaktere. Griechisch und deutsch. Herausgegeben von Dietrich Klose. Stuttgart.

Tikkanen, Henrik (2014): Brändövägen 8 Brändö. Tel. 35. Berlin.

Treibel, Annette ([1990] 2011[5]): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim.

Unbehaun, Jochen (1978): Stop! Vorsicht bei der Anwendung! Narziß – Berichte aus der Schule II. In: Päd. extra. Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik, Nr. 7-8 (6. Jg.), S. 44.

United Nations (2014): World Urbanization Prospects: The 2014 Revision, verfügbar unter: https://esa.un.org/unpd/wup/publications/files/wup 2014-report.pdf, 12. September 2018.

United Nations (2015): Trends in International Migrant Stock: The 2015 Revision, verfügbar unter: http://www.un.org/en/development/desa/ population/migration/data/estimates2/estimates15.shtml, 12. September 2018.

Ushpiz, Ada (2015): Hannah Arendt und die Pflicht zum Ungehorsam. WDR, 90 Minuten (Sendedatum: ARTE, Mittwoch, 09. März 2016, 21:55 Uhr).

Vierkandt, Alfred (1923): Litt, Theodor, Individuum und Gemeinschaft. In: Kant-Studien, Nr. 1-2 (28. Jg.), 146 f.

Villa, Dana (2007): Genealogies of Total Domination: Arendt, Adorno, and Auschwitz. In: New German Critique, Nr. 100 (35. Jg.), S. 1-45.

Vogl, Joseph ([2010] 2011[3]): Das Gespenst des Kapitals. Zürich.

Volmerg, Birgit/Leithäuser, Thomas/Volmerg, Ute (1981): Politisches Bewußtsein als Untersuchungsfeld interpretativer Sozialforschung. In: Klingemann, Hans-Dieter/Kaase, Max/Horn, Klaus (Hg.): Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft Politische Psychologie. Opladen, S. 437-451.

Wacquant, Loïc ([2004] 2009): Bestrafen der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit. Opladen.

Wacquant, Loïc ([2001] 2010): Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto. Konstanz.

Wagenschein, Martin (1951): Das Tübinger Gespräch. In: Die Pädagogische Provinz, Nr. 12 (5. Jg.), S. 623-628.

Wallerstein, Immanuel (1998): Der Merkantilismus. Europa zwischen 1600 und 1750. Wien.

Wallerstein, Immanuel (2004): Das Moderne Weltsystem. Die Anfänge kapitalistischer Landwirtschaft und die europäische Weltökonomie im 16. Jahrhundert. Wien.

Wallerstein, Immanuel (2004a): Die große Expansion. Die Konsolidierung der Weltwirtschaft im langen 18. Jahrhundert. Wien.

Weber, Max ([1917] 2002): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart.

Weber, Max ([1919] 2008): Politik als Beruf. Stuttgart.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente. Stuttgart, S. 173-184.

Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. [Nachdruck aus: Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (Hg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente. Stuttgart, S. 173-184] [1977]. In: Widmaier & Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, a. a. O., S. 19-27.

Weichers, Britta (2013): Der Deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren. Frankfurt am Main.

Weißeno, Georg ([2004] 2004^2): Vorbemerkung. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hg.): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, a. a. O., S. 7 f.

Weißeno, Georg (Hg.) (2005): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden.

Weißeno, Georg (2005a): Standards für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 12 (55. Jg.), S. 32-38.

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach am Taunus.

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010a): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.

Weißeno, Georg & Buchstein, Hubertus (Hg.) (2012): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn.

Weißeno, Georg & Buchstein, Hubertus (Hg.) (2012a): Politisch Handeln. Modelle Möglichkeiten Kompetenzen. Leverkusen.

Weißeno, Georg (2015): Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In: Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden, S. 3-20.

Weißflug, Maike (2014): Erzählen und Urteilen. Narrative politische Theorie nach Hannah Arendt. In: Hofmann/Renner/Teich (Hg.): Narrative Formen der Politik, a. a. O., S. 209-225.

Welsch, Wolfgang (1988): Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln.

Welsch, Wolfgang ([1987] 2008[7]): Unsere postmoderne Moderne. Berlin.

Weniger, Erich (o. J. [1944][2]): Die geistige Führung der Truppe. Das Ethos des deutschen Soldatentums und die Erziehung des deutschen Offiziers [32seitige Ausgabe]. o. O.

Weniger, Erich (1952): Politische und mitbürgerliche Erziehung. Eduard Spranger gewidmet. In: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung (7. Jg.), S. 304-317.

Weniger, Erich (1953): Bürger in Uniform. In: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung (8. Jg.), S. 56-65.

Wenk, Dieter (2011): Kleiner Stimmungs-Atlas in Einzelbänden, Bd. 4: Modernität. Herausgegeben von Jan-Frederik Bandel & Nora Sdun. Hamburg.

Wentzel, Lothar (2014): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Sander & Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, a. a. O., S. 168-173.

Wessel, Julia Schulze/Volk, Christian/Salzborn, Samuel (Hg.) (2013): Ambivalenzen der Ordnung. Der Staat im Denken Hannah Arendts. Wiesbaden.

Westernhagen, Dorte von (23. Februar 1990): Vordenker der Untaten. Philosophie im Dritten Reich zwischen Wissenschaft und Weltanschauung. In: Die Zeit, Nr. 9 (45. Jg.), S. 44.

Wetzel, Juliane (2016): Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus im Kontext Nahostkonflikt. In: Niehoff (Hg.): Nahostkonflikt kontrovers, a. a. O., S. 51-61.

Widmaier, Benedikt & Nonnenmacher, Frank (Hg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus.

Widmaier, Benedikt & Overwien, Bernd (Hg.) (2013): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach am Taunus.

Widmaier, Benedikt & Steffens, Gerd (Hg.) (2015): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Schwalbach am Taunus.

Widmaier, Benedikt & Zorn, Peter (Hg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn.

Wilhelm, Theodor (1942): Kultur und Kulturpolitik 1941. In: Jahrbuch für auswärtige Politik (8 Jg.), S. 145-163.

Wilhelm, Theodor (1944): Die kulturelle Kraft Europas im Kriege. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung, Nr. 13 (10. Jg.), S. 1-14.

Wilhelm, Theodor ([1979] 1991[2]): Georg Kerschensteiner (1854-1932). In: Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, a. a. O., S. 103-126.

Willis, Paul ([1977] 2013): Learning to Labour. Spaß am Widerstand. Hamburg.

Winkel, Rainer ([1980 (1997)] 2011[13]): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons & Winkel (Hg.): Didaktische Theorien, a. a. O., S. 93-112.

Winkler, Heinrich August (1997): Demokratie und Nation in der deutschen Geschichte [1994]. In: Winkler, Heinrich August (Hg.): Streitfragen der deutschen Geschichte. Essays zum 19. und 20. Jahrhundert. München, S. 31-51.

Wippermann, Wolfgang (1997): Totalitarismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute. Darmstadt.

Wittmeier, Manfred (2015): Revision der Gedenkstättenarbeit. In: Widmaier & Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz, a. a. O., S. 93-100.

Wohnig, Alexander (2016): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen: Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.

Wöhr, Maria (2015): Regressive Formen von Partizipation als Herausforderung für die politische Bildung. Am Beispiel der »Mahnwachen für den Frieden« und »Pegida«. Bachelorarbeit. Carl von Ossietzky Universität. Begutachtet von Sven Rößler & Andreas Eis.

Wolf, Peggy (2011): Gouvernementalität. Kritische Ansätze zur Reflexion des Regiertwerdens am Beispiel des Debattierwettbewerbs Jugend debattiert. Frankfurt am Main.

Wolf, Peggy (2014): KONY 2012 als Lerngelegenheit »Politischer Filmbildung«. Ein Internetfilm im Kontext einer Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. In: Eis & Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche, a. a. O., S. 145-159.

Yahil, Leni (1993): Art. »Sprachregelung«. In: Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden, Bd. 3: SA – Zypern. Herausgeben von Israel Gutman, Eberhard Jäckel, Peter Longerich & Julius H. Schoeps. Berlin, S. 1361.

Young-Bruehl, Elisabeth (2004): Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit. Frankfurt am Main.

Ziewer, Christian (1973): Schneeglöckchen blühn im September. BRD, 108 Minuten (DVD).

Zimmermann, Albert & Vuillemin-Diem, Gudrun (Hg.) (1974): Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschrittsbewußtsein im späten Mittelalter. Berlin.

Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2014): Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn.