

## 2. Der Bildungsbegriff und seine historische Genese

### 2.1 Der neuzeitliche Bildungsbegriff: Nation, Kultur, Individuum

Die Besonderheit des neuzeitlichen Bildungsbegriffes ist darin zu sehen, dass er den Einzelnen, das Individuum oder eben auch das je besondere Selbst des Einzelnen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung stellt. Der Bildungsdiskurs des 18 und des 19. Jahrhunderts<sup>1</sup> betont die besondere Innerlichkeit des Einzelnen, versteht sich als »self-cultivation«<sup>2</sup> und möchte die Selbstdäigkeit des Einzelnen zum Zweck jeder recht verstandenen Bildung machen. Solche Bildung der Innerlichkeit soll als Menschenbildung und somit in humanistischer Perspektive verstanden werden. Der Mensch soll durch solche Bildung werden, was er qua seiner besonderen Potenzialität sein kann und soll. Das bedeutet zunächst ganz allgemein, dass er, aus seiner *perfectibilité* heraus, Kräfte ausbilden soll, die ihm potenziell zur Verfügung stehen. Der Begriff der *perfectibilité*, wie ihn Jean-Jacques Rousseau entwickelte und der von Autoren wie Herder oder auch Humboldt aufgegriffen wurde, ist der Kern dieses Begriffs, der bis heute Gültigkeit beansprucht.<sup>3</sup> Gemeint ist damit die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen, die hier Bildbarkeit heißt.

Die auszubildenden Kräfte seien Fähigkeiten des Verstandes und der Vernunft und ermöglichen dem Menschen die je eigene Selbst- und

- 1 Freilich ist der Bildungsgedanke im 18. Jhd. noch christlich begründet. Der Mensch soll sich durch sie seiner Gottesebenbildlichkeit annähern. Er darf nicht nur, er muss sich als Freien, Bildbaren verstehen und gerade darin seine Ebenbildlichkeit realisieren. Diese christliche Genese der Bildbarkeit des Menschen im Sinne seiner Möglichkeit und Fähigkeit zur Vervollkommnung muss den neuzeitlichen Bildungsbegriff nicht der christlichen Theologie verpflichten. Solcher Bezug zeigt vielmehr den absoluten Wert der Bildung in Beziehung auf das Menschsein überhaupt, das zu normativen Lebensweisen und somit zu eigenem Selbstverständnis verpflichtet. Der Mensch hat also die Pflicht gegen sich selbst, sich als bildbares Wesen zu vervollkommen, weil er dazu fähig ist, weil es gewissermaßen sein Schicksal ist.
- 2 Jürgen Oelkers (1998): *Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert*. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhyn, Heinz (Hrsg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 51.
- 3 Vgl. Jean-Jacques Rousseau (2019): *Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*, hrsg. von Heinrich Meier. Paderborn: Brill Schöningh. Im Folgenden als *zweiter Diskurs* angegeben.

Weltbezugnahme. Diese Kräfte sollen sich dem Einzelnen in Konfrontation zum einen mit der Welt, die als äußere Gegebenheit verstanden wird, und zum anderen mit sich selbst erschließen. Die Einzelnen sollen in diesem Prozess einen kontrollierten Zugang zu diesen Kräften erlangen, was Voraussetzung der dem Bildungsbegriff wesentlichen Selbsttätigkeit und der »selbstvollendeten Handlung«<sup>4</sup> sei. Der Anspruch dieses Bildungsbegriffs ist, zu explizieren, worin die Bedingung der Möglichkeit solcher Selbsttätigkeit liegt, die die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen und seiner Bildung betont.

Daher untersucht der Bildungsdiskurs seit seinen Anfängen im 18. Jahrhundert die Möglichkeit eines solchen Bildungsprozesses im Spannungsfeld zwischen *holistischer, selbstzweckhafter* Bildung einerseits und ihrer Ausrichtung auch auf *Funktionalität*, d.h. funktionale Kompetenzen andererseits. Dieses Spannungsfeld bestimmt zugleich die Diskussion über die Notwendigkeit und den Zweck *formeller* Bildung. Holistische Bildung sei die wahre Bildung und vollziehe sich in freier, d.h. *nicht-curricularer* Form und vor allem in *ästhetischer* Weise. Sie bedinge die Auseinandersetzung mit dem Schönen der Kunst und Literatur und betreffe gerade in dieser Form das *Gefühl* des Menschen und sei so in radikaler Weise *innerlich*. »Dieses Gefühl entsteht nicht durch Erziehung, also Gewöhnung an öffentliche Standards, sondern muß als eigener Sinn verstanden werden. Er versteht es, moralische und ästhetische Proportionen verlässlich zu beurteilen, ohne dabei als *pädagogische* Größe zu erscheinen.«<sup>5</sup> Dieser humanistische Bildungsbegriff entzieht sich einer möglichen gesellschaftlichen oder staatlichen »Brauchbarkeit« des Menschen.

Jede formelle Bildung zu jener Zeit sieht sich dagegen dem Vorwurf ausgesetzt, den Einzelnen einzuschränken, in festen Grenzen zu formen und ihn gerade so zu einem Instrument gesellschaftlicher und staatlicher Macht zu machen, was freilich das Gegenteil von freier Entfaltung eigener Individualität ist. Dieser Vorwurf scheint sich gerade da besonders zu bestätigen, wo die Bildungstheorie nicht nur die Notwendigkeit schulischer Bildung betont, sondern zugleich die Anbindung dieser an die Nation verlangt<sup>6</sup> – was indes jedem Begriff politischer Bildung immanent sein müsste. Dass diese Befürchtung nicht von der Hand zu weisen ist, zeigt die Auseinandersetzung mit philosophischen Ansätzen des beginnenden 19. Jahrhunderts, hier besonders in J. G. Fichtes *Reden an die*

4 Johann Gottfried Herder (1966): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Teil II, Buch 9. In: Werke in 11 Bänden, Bd. 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 336.

5 Oelkers, *Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert*, S. 54.

6 Vgl. ebd. Oelkers setzt den deutschsprachigen Diskurs jener Zeit gerade diesem Vorwurf aus.

*deutsche Nation*. Die zu Recht kontrovers diskutierten Reden werden hier herangezogen, weil Bildung in ihnen das zentrale Mittel ist, durch das die staatsbürgerliche Haltung des Einzelnen erlangt werden kann, was nach Fichte jedoch verlangt, den Einzelnen in seiner Besonderheit für diesen Zweck aufzuopfern.

### 2.1.1 Johann Gottlieb Fichte

Johann Gottlieb Fichte formuliert einen Bildungsbegriff, der vielmehr als eine besondere Form der Erziehung zu verstehen ist. Er subordiniert die Bildung des Bürgers den Belangen der Nation und des Staates und erklärt eine Erziehung der Individuen zu künftigen Mitgliedern der Nation als unbedingte Pflicht des Staates, um seinen Erhalt zu sichern. In seinen politischen Schriften, von der Besatzung Napoleons geprägt, plädiert Fichte für »Freiheit und Gleichheit in fortschreitender Annährung an eine Kultur- und Bildungsgesellschaft der Zukunft«<sup>7</sup>, die jedoch eine nationale deutsche Kultur sein müsse. In seinen *Reden an die deutsche Nation*<sup>8</sup> formuliert er diesen Gedanken zu einer deutschen Nation, eingebettet in einem *absoluten Staat*,<sup>9</sup> weiter und erklärt die Nationalerziehung als Werkzeug zur Erfüllung dieses dem menschlichen Sein übergeordneten Zwecks.<sup>10</sup>

Fichte grenzt seinen Begriff der *Nationalerziehung* stark von zuvor formulierten Bildungsbegriffen und von der Pädagogik seiner Zeit ab und schlägt »[...] eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungs-wesens [...] als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalte[n] [...]«<sup>11</sup> vor. Zugleich sieht er zwar den inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs, möchte aber herausstellen »was der neuen Erzie-hung gefehlt habe«<sup>12</sup> und fordert einen neuen Gehalt eines von ihm prä-ferierten Erziehungskonzepts.

»Die bisherige Erziehung«, so urteilt Fichte, »habe zur guten Ordnung und Sittlichkeit höchstens nur ermahnt, aber diese Ermahnungen sei-en unfruchtbar gewesen [...]. Im Gegensatz mit dieser müsse die neue

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Johann Gottlieb Fichte (2008): *Reden an die deutsche Nation*. Hamburg: Meiner.

<sup>9</sup> Vgl. Alexander Aichele (Hrsg.) (2008): *Einleitung*. In: Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. VII-LXXXIX. Nähere Erläuterungen Fichtes zum absoluten Staat, der zugleich vernünftiger Staat sei, finden sich in: Johann Gottlieb Fichte (1962): *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, zehnte Vorlesung*. In: *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. Band 4. Darmstadt: WBG, S. 537-550.

<sup>10</sup> Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 28-59.

<sup>11</sup> Ebd., S. 21.

<sup>12</sup> Ebd., S. 28.

Erziehung die wirkliche Lebensregung und -bewegung ihrer Zöglinge, nach Regeln, sicher und ohnfehlbar bilden, und bestimmen können.«<sup>13</sup>

Die neue Nationalerziehung solle insofern fruchtbar sein, als sie die Zöglinge zu tätiger Aktivität im Staat bilde – eine Ermahnung zu dieser Aktivität reiche also nicht aus. Bildung müsse zu bestimmter Handlungspraxis im Sinne der Nation führen. Hierzu sieht das Erziehungskonzept Fichtes vor, dass »die Freiheit des Willens gänzlich [vernichtet werde]«.<sup>14</sup> Der Wille müsse berechenbar und transparent werden und so seine Willkürlichkeit verlieren.

Gerade der individuelle freie Wille der Zöglinge würde eine »Notwendigkeit der Entschließungen«<sup>15</sup> verhindern, was die Wirklosigkeit bisheriger Bildung erklären würde.

»Denn indem sie bekennt, daß nach ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille immernoch frei, d. i. unentschieden schwankend zwischen Gutem und Bösem bleibe, bekennt sie, daß sie den Willen, und da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen selbst zu bilden durchaus weder vermöge, noch wolle oder begehre, und daß sie dies überhaupt für unmöglich halte.«<sup>16</sup>

Dagegen müsse die neue Nationalerziehung die »Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen«<sup>17</sup> hervorbringen, sodass dieser zu jedem Zeitpunkt das *Vernünftige* wolle. Dies gelinge dem Menschen jedoch nur in einem Dasein als Gattungswesen,<sup>18</sup> wo er als Teil eines Ganzen zu seiner wahren Identität finden könne. In diesem Zustand seines Seins sei es ihm dann auch möglich, seinen Willen vernünftig auszurichten.

»Das vernünftige Leben [besteht] darin, daß die Person in der Gattung sich vergesse, ihr Leben an das Leben des Ganzen setze und es ihm aufopfere [...].<sup>19</sup> Die Aufopferung der je eigenen Subjektivität oder auch der Individualität samt der partikularen Zwecke sei also Pflicht eines jeden, der ein vernünftiges Leben in der Gattung führen möchte.<sup>20</sup>

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd., S. 29.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Den Begriff des Vernünftigen denkt Fichte nur im Zusammenhang mit einem Leben der Gattung, das der letzte Zweck des menschlichen Daseins sein müsse. Nur hierin könne der Einzelne zur vollen Entfaltung kommen und den Zustand der Vernunftlosigkeit, d. i. seinen Egoismus als reine Individualität, ablegen. Siehe mehr dazu in: Fichte: *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Dritte Vorlesung, S. 428–442.

<sup>19</sup> Ebd., S. 429.

<sup>20</sup> Den Gattungsbegriff Fichtes legt Alexander Aichele in seiner Einleitung zu den *Reden an die deutsche Nation* mit Bezug auf Emil Lask (1902) dar:

Der Bildungsbegriff der Aufklärung habe diesen Zweck nicht zu erreichen vermocht, was auf die fehlende Ausrichtung des Willens und somit des Seins der Zöglinge auf ein Ganzes zurückzuführen sei.<sup>21</sup> Die *Nationalerziehung* Fichtes hingegen

»führt die höhere Vaterlandsliebe, das Erfassen eines irdischen Lebens als eines ewigen, und des Vaterlandes, als des Trägers dieser Ewigkeit, und, falls er in Deutschen aufgebaut wird, die Liebe für das deutsche Vaterland, als einer seiner notwendigen Bestandteile unmittelbar in sich selber; und aus dieser Liebe folgt der mutige Vaterlandsverteidiger, und der ruhige und rechtliche Bürger von selbst.«<sup>22</sup>

Der Zweck der *Nationalerziehung* bestehe also darin, die Nation zu erhalten, indem die Zöglinge zu Bürgern samt einer die Nation erhaltenden *Gesinnung* ausgebildet werden. Sie sollen nach Fichte hierzu mit einer unumstößlichen, immer funktionierenden Tüchtigkeit ausgestattet werden und sollen so jederzeit im Stande sein, im Sinne der Nation zu agieren. Die Ausbildung ihrer Kräfte dient nur diesem einen Zweck, muss aber durch den Staat sichergestellt werden, damit dieser von jener profitieren kann. Der Bürger soll anhand der Bildung eine *Brauchbarkeit* und *Nützlichkeit* für den Staat entwickeln. Der Einzelne als allgemeines Gesellschaftswesen, das seine Individualität vollends ablegt und zum Staatsbürger wird, steht in Fichtes Denken im Vordergrund.

Nicht nur fordert er eine Unterordnung des Individuums unter den Primat dessen, was er Gattung nennt. Er ist auch bereit, auf den Einzelnen insofern einzuwirken, dass dieser nur in bestimmter, dem Staat förderlicher Weise agiere. Solches Wirken ist dann nicht etwa, wie vom Humanismus gefordert, durch die freie Einsicht des Einzelnen gegeben, sondern in einer bestimmten Form gefordert – der Einzelne soll zu bestimmter Denk- und Handlungsweise erzogen werden. Kurz: Zulässig sind nur jene Formen menschlichen Agierens, die für den Staat förderlich sind, und staatsbürgerliche Erziehung solle gerade dies sicherstellen. Die *Nationalerziehung* Fichtes macht dies jedoch nicht zum Resultat kritischer Reflexion des Staates und seiner Zwecke, sondern fordert rein affirmative Bezugnahme auf den Staat. Darüber hinaus zeigt sich hier die Schule als Ort der reinen Herstellung untertäniger Gesinnung, wodurch sie zum Instrument zur Reproduktion jedes staatlichen Systems missbraucht werden kann. Es muss nicht eigens dargelegt werden, dass all dies mit den eingangs skizzierten demokratischen und freiheitlichen Bildungszielen nicht zu vereinbaren ist.

»Demzufolge bezeichnet Fichtes Begriff der Gattung seiner Form nach ein Ganzes, dessen Teile erst durch die Zugehörigkeit zum Ganzen Identität besitzen und daher als solche nicht unabhängig vom Ganzen bestehen können.« (S. XXXVII)

<sup>21</sup> Fichte: *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Dritte Vorlesung, S. 429ff.

<sup>22</sup> Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 150.

### 2.1.2 Johann Gottfried Herder

Schon Johann Gottfried Herder, der gemeinhin als Begründer des deutschsprachigen neuzeitlichen Bildungsgedankens angesehen wird, reflektiert in seinen Schulreden die Relevanz formeller Bildung für die Kräfte des Einzelnen und erklärt diese für unverzichtbar für jede holistische Bildung.<sup>23</sup> Herder erkennt die Relevanz der Schule vor allem darin, dass sie als Institution der sich weiterentwickelnden Wissenschaft das systematische Lernen der Einzelnen gewährleistet. Sie ist Medium der Aneignung humanistischer Traditionen, die sich zwar dem Nationenbegriff entziehen, die Herder aber durchaus als Prinzipien und Formen bestimmter Lebensweisen versteht.

Er wendet sich hierbei explizit gegen jede Romantisierung der Bildung als eines durch eine unbestimmt-ästhetische Welt sich selbst vollziehenden Prozesses. Dies ist insofern beachtlich, als gerade Herder die ästhetische Bildung durch die Künste als das höchste Gut zur holistischen Bildung des Menschen erkennt. Durch sinnliche Erfahrung entwickele der Mensch Selbst- und Weltverhältnisse und bilde sich gerade so in humanistischer Perspektive – Empfinden sei nach Herder schon entscheidender Bestandteil von Erkennen und somit schon begriffliches Verstehen, das zunächst ausgebildet werden müsse. Hierin liegt der zentrale Aspekt seiner Kritik gegen jenen romantischen Bildungsgedanken, der mit schon voraussetzungsreichen Annahmen agiere. Herder betont in all seinen Schriften die Weltgebundenheit des Menschen, die Notwendigkeit der Anbindung des Einzelnen an andere Menschen sowie an tradierte Lebensformen. Die Auseinandersetzung mit diesen sei entscheidend für jede *Selbstvergegenständlichung* und somit zentral für *Selbstverhältnisse*. Hier verorte sich der Mensch in der Welt, was nicht weniger sei als die je eigene Deutung und Bewertung solcher gemeinsamer Formen.<sup>24</sup> Solche

<sup>23</sup> Freilich ist Herders ganzen Werk vom Bildungsgedanken durchzogen. Nicht nur wird der Bildungsbegriff als philosophische Kategorie mit seinen unterschiedlichen Aspekten beleuchtet, auch setzt sich Herder immer wieder explizit mit der schulischen Bildung und der Rolle der Schule überhaupt auseinander. An dieser Stelle wird nur Herder Gedankengang zur schulischen Bildung in seinen Schulreden besprochen, weil er hier reflektiert, inwiefern zweckgerichtete Bildung in der Schule zu einem ganzen Bildungsprozess beitragen kann. Eine herausragende Studie zu Herders Bildungstheorie liefert Nicole Welter (2003): *Herders Bildungsphilosophie*. Sankt Augustin: Gardez.

<sup>24</sup> Vgl. Johann Gottfried Herder (1994): *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele*. In: *Werke*, Bd. IV, Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 327ff. Die Rede von der Seele muss so verstanden werden, dass all diese Prozesse im Inneren, also im *Bewusstsein* des Einzelnen vollzogen werden. Hierbei erfahre sich der Einzelne in bestimmter Weise, er erlange

*Tradition* sei nicht etwa auswählbar, sondern schon immer Lebenspraxis des Menschen und gerade so Inhalt dessen, was er *Humanität* nennt. Sie ist vermittlungsbedürftig, wird nicht nur durch die Schule, sondern auch gerade in anderen sozialen Kontexten unmittelbar und hierbei gerade durch Gewöhnung an Denk- und Handlungsvollzüge vollzogen. »So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und Künsten [...]«.<sup>25</sup> Zu *Traditionen* gehörten neben Sitten oder bestimmten anerkannten Prinzipien auch gerade Wissenschaft und Künste, deren Anerkennungswürdigkeit sich als Tradition zeige und der Lehre bedürfe.

»Aus heiler Haut können uns zwar Geschwüre, Kröpfe und Beulen wachsen; aber nicht Wissenschaften und Künste. Was wir wissen, wissen wir durch andere; was wir gebrauchen und zu brauchen selbst lernen müssen, haben andre erfunden; das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermaßen eine durch alle Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entnommen, das dieser Kette des Unterrichts entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenen Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere.«<sup>26</sup>

Kurz: Bestimmte Prinzipien der Praxis menschlichen Lebens und hierin gerade Kategorien wie Wissenschaft und Künste erschließen sich nicht ohne weiteres, sie sind vermittlungsbedürftig. Sie bedürften der Lehrer durch kundige Lehrer, die jungen Menschen die Grundsätze und Begriffe nahebringen. Gerade hierbei würden diese Größen menschlichen Daseins durch die Schule erhalten und im Vollzug ihrer Thematisierung weiterentwickelt und »so dienen sie [die Schulen, A. A.] ferner zur *Klarheit und Richtigkeit der Wissenschaft*, zu ihrer Ausbildung und *allmählichen Vervoll-Kommung*.«<sup>27</sup>

durch Bildung Wissen um seine Verfasstheit, erkenne, dass er es ist, der diese Bildung vollziehe. Zugleich erkenne er, dass er auf seine individuelle Art empfinde und erkenne, er erfährt also von sich als einem Ich. Hierzu erörtert Herder das Verhältnis von *Erkennen* und *Wollen* und erläutert: »Alle Empfindungen, die zu einer gewissen Helle steigen, [...] werden *Apperzeption, Gedanke*; die Seele *erkennet*, daß sie *empfinde*. Was nun auch *Gedanke* sei, so ist in ihm die innigste Kraft, aus Vielem, das uns zuströmt, ein *lichtes Eins* zu machen, [...] eine Art *Rückführung* merkbar, die am hellesten fühlet, daß sie ein *Eins*, ein *Selbst* ist.« Ebd., S. 354. Auf diesen entscheidenden Aspekt von Bildung weist auch Hegel in seinem Begriff der Entfremdung hin, erfasst diesen Prozess gerade in diesem Begriff weniger harmonisch als noch Herder.

<sup>25</sup> Johann Gottfried Herder (1997): *Von Notwendigkeit und Nutzen der Schulen. Schulrede Juli 1783*. In: *Werke*, Bd. 9/2, S. 461.

<sup>26</sup> Ebd., S. 461f.

<sup>27</sup> Ebd., S. 465.

In seiner Kritik gegen all jene, die die formale Bildung ablehnen, wendet sich Herder zudem gegen jede Rede von

»Genie oder Original-Genie, das sich selbst hilft und keines Lehrers bedarf, von Selbsterfindung, von wunderbarer Ausbildung durch eigne Kraft und durch unmittelbare Begeisterung geredet und gerühmet, daß zu hoffen oder zu befürchten steht, die Genies oder vielmehr die Menschen selbst werden in kurzer Zeit wie Blumen und Bäume aus der Erde hervorwachsen, und sich bloß durch den Anblick der Sonne, durch Genuß des himmlischen Taues begeisternde Musen zu Wundergeschöpfen der Natur bilden, die uns jene glückliche Fabelzeit wiederbringen können, in welchem alles von selbst erwuchs, und die Lebensschwangre Erde alles was wir sehen ohne Samen erzeugte.«<sup>28</sup>

Herder scheint hingegen davon überzeugt, dass erstens jede Erschließung von Selbst und Welt des Lernens und somit der direkten Lehre bedarf. Gerade die zu erwerbenden Inhalte, die zu solcher Erschließung führen, folgten festen Grundsätzen – sie unterlängen Bewertungen und könnten so als richtig oder falsch beurteilt werden. Diese Standards zu vermitteln sei auch Sache der Schule und resultiere somit aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen und somit als richtig bewerteten Inhalten. Jede Ablehnung der Schule und somit der Vorrang romantischer Bildung würde auf Kosten von »Wissenschaft und Erfahrung«<sup>29</sup> im engen Sinn der Begriffe, d. h. als begriffliche oder wie Herder sagt »mitgeteilte«<sup>30</sup> und somit gemeinsam geteilter Verarbeitung von Welt und Welterschließung behauptet. Und so gehöre »[z]ur *Fortpflanzung* und *Festhaltung* alles Guten in der Menschheit, aller Wissenschaft, Kunst und Übung [...] also im weitläufigsten Verstande des Worts, Schule [...]«<sup>31</sup> und man muss schließen, dass auch jede verständige und vernünftige Fähigkeit, die immer Zweck von Bildung sein will, des systematischen Lernens bedarf. Herder stellt in zahlreichen seiner Werke, auch in seinen Schulreden klar heraus, dass er die Romantisierung der Bildung als sich selbst vollziehenden Prozess weder als angemessen noch als zweckgemäß ansieht. Hierbei erkennt er die Relevanz von Schule als Institutionen der Forschung und Lehre und zugleich als Ort des systematischen Lernens des Einzelnen, durch das ein kontrollierter und somit bewusster Zugriff auf den eigenen Verstand und die eigene Vernunft zu gewährleisten ist.

<sup>28</sup> Ebd., S. 459.

<sup>29</sup> Ebd., S. 460.

<sup>30</sup> Ebd., S. 461.

<sup>31</sup> Ebd., S. 462.

### 2.1.3 *Wilhelm von Humboldt*

Die vielzitierte Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts gibt den begrifflichen Maßstab der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff vor. Humboldt stellt das anthropozentrische Moment jeder Bildung ins Zentrum seiner bildungstheoretischen Studien und diskutiert all jene Stichworte, die für jede auch heutige Bildungstheorie unverzichtbar sind, wie etwa *Individualität* und *Selbsttätigkeit*, die Zwecke holistischer Bildung sind.

Für diese Untersuchung ist vor allem das Verhältnis zwischen *holistischer* Bildung des Einzelnen und einer auch *funktionalistischen* Bildung, die der Integration der Einzelnen in die Welt dient, wichtig. Während erstere sich jeder äußeren Zweckmäßigkeit entzieht, ist für letztere gerade diese Zweckmäßigkeit entscheidend. Humboldt erörtert dieses Verhältnis in seinen politischen Schriften, die stark mit den bildungstheoretischen Überlegungen verwandt sind. Er reflektiert hierin das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Aspekten von Bildung und zieht daraus Konsequenzen für seinen Begriff des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Staatlich institutionalisierte Bildung in der Schule habe ein direktes Verhältnis zum Staat, sie sei so auf diesen ausgerichtet. Sie solle den Einzelnen auf das Leben in Gesellschaft und Staat vorbereiten und müsse so auch funktionalistische Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln. Die Gefahr der rein instrumentellen Ausbildung des Einzelnen sei hier unweigerlich gegeben – dies sei bei staatlichen Bildungsanstrengungen zu reflektieren. Humboldts eigener Schluss aus dieser Verwiesenheit von Schule und Staat ist, dass die schulische Bildung zu begrenzen sei, d. h. konkret, dass ihr Zweck eine allgemeine Bildung an mannigfaltigen Gegenständen sei, nicht eine Bildung des Einzelnen zum Bürger, die immer eine gewisse Einförmigkeit zur Folge habe.

#### 2.1.3.1 Bildung als normative Kategorie

Bildung ist nach Humboldt eine entscheidende Kategorie menschlichen Daseins. Sie ist das wesentliche Spezifikum menschlicher Existenz, die, wie er sagt, insofern besondere Wertigkeit erfährt, als wir ihr »Würde«<sup>32</sup> zusprechen. Bildbarkeit mache die Menschen wesentlich aus – Humboldt stellt mit seinem Bildungsbegriff die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von »Menschenbildung«<sup>33</sup> und setzt sich hierin mit der

<sup>32</sup> Wilhelm von Humboldt (1960): *Über den Geist der Menschheit*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt: WBG, S. 507.

<sup>33</sup> Wilhelm von Humboldt (1964): *Der königsberger und der litauische Schulplan*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 4, Darmstadt: WBG, S. 175.

Frage auseinander, was das genuin Menschliche konkret sei. Er diskutiert Bildung so in humanistischer Perspektive, d. h. er fragt nach der Rolle dieser Kategorie für das Menschsein überhaupt.

Als Spezifikum menschlicher Existenz sei Bildung auf das *gute Leben* ausgerichtet und somit eine normative Kategorie. Bildung meine, sein Wirken in der Welt nach einem höheren Ziel, oder einem »absoluten Maassstab«<sup>34</sup> auszurichten, oder um es weniger radikal auszudrücken, sein Denken und Handeln überhaupt nach bestimmten, als richtig anerkannten Grundsätzen auszurichten. Für Humboldt ist solche Forderung an den Menschen nicht etwa nur äußerer Erfordernis, sondern inneres Bedürfnis. Der Mensch sei seiner Natur nach gerade so bestimmt, dass er nicht nur der Naturnotwendigkeit oder nur bedingten und somit relativen Zwecken unterworfen sein möchte. Vielmehr gehe es darum, »einen einzigen Standpunkt zu finden, aus welchem sich alles vergleichen und alles beurtheilen lässt.«<sup>35</sup> Solcher Standpunkt sei ebenfalls nicht Resultat von Naturnotwendigkeiten, sondern der freien Einsicht des Menschen, die sich durch Bildung entwickle.

Dieser Standpunkt sei das Selbstverständnis des Menschen von sich als das, was Humboldt *Geist* nennt. In seiner zugegebenermaßen recht kurzen Auseinandersetzung mit diesem Begriff zeigt er, dass er hierunter die menschliche Besonderheit versteht, in Auseinandersetzung mit Erkenntnisansprüchen, Sinn, Moral oder etwa auch Ästhetik sich selbst zu begreifen und in der Folge in der Welt zu agieren. Hierbei wirke der Mensch von einer bestimmten Warte aus, habe hierbei immer das Bedürfnis nach dem guten Leben zu streben, jenseits seiner auch wirkenden triebhaften Natur auf der einen Seite und der funktionalen Rollen in der Welt auf der anderen Seite. Sich als Geistwesen zu begreifen, bedeutete seine *Würde* zu realisieren und sich die umgebende Welt zu eignen zu machen. Von dieser Warte der Selbsterkenntnis, die alle Menschen nach Humboldt vereinte und deshalb *Humanität* heiße, soll das menschliche Dasein im Vollzug der Bildung erkannt und beurteilt werden. Die Konfrontation des Einzelnen mit dem eigenen Wesen als Geist im Vollzug der Bildung, zeige diesem,

»dass es [d. i.: der Geist] in allen, trotz der Verschiedenheit ihres Charakters, zugleich die allgemeine Menschheit erhöht und die besondere Eigenthümlichkeit stärkt [...]; er [der Mensch] erkennt daran, dass nur dies der gemeinsame Mittelpunkt ist, aus welchem die ganze Menschheit zugleich erkannt, beurtheilt und gebildet werden kann.«<sup>36</sup>

Sich zu bilden bedeutet in diesem humboldtschen Verständnis somit nicht weniger, als das eigene Menschsein zu realisieren, womit gleichzeitig die

34 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 507.

35 Ebd., S. 511f.

36 Ebd., S. 514.

Frage nach der Relevanz von Bildung für das menschliche Dasein beantwortet wäre. Sie bekommt in ihrer holistischen Form eine zentrale Stellung, da sie nach Humboldt das einzig Absolute zu ihrem Zweck hat: Den Menschen und sein Dasein in Würde. Soll der Mensch im Vollzug seiner Bildung so

»Etwas aufsuchen, dem er, als einem letzten Ziele, alles unterordnen, und nach dem er, als nach einem absoluten Maßstab, alles beurteilen kann [...], kann er [dies] nicht anders, als [es] in sich selbst finden, da in dem Inbegriff aller Wesen sich nur auf ihn allein alles bezieht.«<sup>37</sup>

Mit diesem Bildungsverständnis stellt Humboldt in unmissverständlicher Weise heraus, dass es nicht etwa auf funktionalistische Lebenstüchtigkeit oder Tauglichkeit für eine äußere Welt verengt werden dürfe. Durch sie soll der Mensch nicht etwa utilitaristischen Anforderungen angepasst werden. Bildung beziehe sich auf den ganzen Menschen, der sich in seinem Menschsein »weder auf seinen augenblicklichen Genuss, noch auf sein Glück überhaupt [beziehe], da es vielmehr ein edler Vorzug seiner Natur ist, den Genuss verschmähen und das Glück entbehren zu können [...].«<sup>38</sup> Sich als Wesen zu verstehen, dass zu solch auch normativer Lebensweise imstande ist, bedeutet dann ein würdevolles Lebens als Mensch in humanistischer Perspektive zu führen – gerade diese Entwicklung des Selbstbezugs des Menschen »ist nichts anderes als der Prozess der Bildung, den Humboldt als schlechterdings grundlegende Existenzweise begreift.«<sup>39</sup>

#### 2.1.3.2 Individualität als Selbstbezug

Soll der Mensch aber »ein letztes Ziel, einen ersten und absoluten Maassstab aufsuchen, [...] muss dies Letzte [...] eng und unmittelbar mit seiner innern Natur verwandt seyn.«<sup>40</sup> Die Ausrichtung des Selbst nach absoluten Maßstäben oder Prinzipien bedeutet auch nach Humboldt, dass diese das Selbst des Einzelnen bestimmen, sie haben eine enge Bindung zum Vollzugssubjekt. Solche Ausrichtung des Selbst könne nicht von außen diktiert oder gefordert werden. Ihre Notwendigkeit müsse aus dem Einzelnen selbst entspringen und könne dem Menschen nicht etwa, als rein äußere Pflicht auferlegt werden. Sie müsse ihm zur zweiten Natur oder auch zur Disposition geworden sein, für ihn einen absoluten Wert haben und gerade deshalb verpflichtete Wirkung auf den Einzelnen haben

37 Ebd., S. 507.

38 Ebd.

39 Georg Zenkert: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie*, Pädagogische Rundschau, (5/2017), S.451–482.

40 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 506.

– eine Wirkung, die nur der Einzelne selbst diesen verleiht. »Es ist daher ein Irrtum, wenn man den einzelnen Gattungen menschlicher Thätigkeit besondere Gesetze vorschreibt, durch deren Befolgung sie zugleich der allgemeinen Würde der Menschheit getreu bleiben sollen.«<sup>41</sup> Der Einzelne müsse im Bildungsprozess die Richtigkeit oder Anerkennungswürdigkeit solcher Maßstäbe erkennen, sie gerade aus dieser selbst gewonnenen Einsicht realisieren. Nur insofern gewinnen solch absolute Maßstäbe ihre Legitimität für den Einzelnen als Pflicht gegen sich selber. Die eigenen Vollzüge nach absoluten Maßstäben auszurichten, bedeutet so einen engen *Selbstbezug*, insofern der Einzelne hierin mit solchen Maßstäben identifiziert ist und er sich diesen deshalb verpflichtet. »Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit.«<sup>42</sup>

Ein solches Ich, das die Anerkennungswürdigkeit erster Zwecke aus freier Erkenntnis begreifen und sich so in seinem Menschsein realisieren wolle, benötige »die Energie einer lebendigen Kraft [...].«<sup>43</sup> Im Begriff der *Kraft* expliziert Humboldt die Bedingung solcher *Selbstbezugnahme*, die sich im Streben nach absoluten Maßstäben zeige. Sie muss hier auch in empirischen Erscheinungsform als besondere Talente oder Fähigkeiten aufgefasst werden, die es individuell zu entfalten gilt. Diese Kräfte seien dem Einzelnen eigen, sie betreffen sein Selbst nicht nur unmittelbar, sie machen ihn als solches Selbst überhaupt aus. Diese Kräfte werden gewissermaßen als Dispositionen entfaltet und sind gerade Inhalt je eigener Individualität – wie etwa moralisch-ethische Ansichten, ästhetisches Gefühl etc., die besondere Denk- und Handlungsvollzüge des Individuums wesentlich bestimmen. Sie sind also konstitutive Formen der Individualität und gerade deshalb nicht von dieser abzutrennen, sie machen den besonderen Charakter des Einzelnen aus. Aus ihnen resultierende Denk- und Handlungsvollzüge sind gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie aus dem engen *Selbstverhältnis* des Individuum entspringen. Das Individuum und die besondere Form seiner je eigenen Ausrichtung auf das Richtige oder das Gute qualifizieren solche Handlung als die je eigene Handlung.

Humboldt erkennt aber gerade in seinem Begriff der *Kraft* als »positives Potenzial«,<sup>44</sup> das den Charakter des Einzelnen auszeichnet, dass

41 Ebd., S. 512.

42 Wilhelm von Humboldt (1960): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt: WBG, S. 77.

43 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 512.

44 Zenkert: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie*, S. 473.

solche Entfaltung des Selbst noch eine Bedingung hat. Soll der Einzelne sich nämlich bestimmte Prinzipien oder Grundsätze in freier Entfaltung dispositionell zu eigen machen und sollen gerade solche Dispositionen seinen individuellen Charakter auszeichnen, muss der Einzelne die *Notwendigkeit* dieser für sein individuelles Dasein erkennen. In seiner Skizze *Über den Geist der Menschheit* spricht Humboldt mit dem Begriff der Kraft gerade diesen Bedeutungsaspekt der Kraft als aristotelische *enérgeia* an. Nach diesem Bedeutungsaspekt meint Kraft die potenzielle Fähigkeit, aus eigenem Antrieb oder eigenem Willen in bestimmter Weise zu wirken, auch wenn andere Vollzüge möglich wären. Solche *lebendige Kraft* im Einzelnen meint nach diesem Bedeutungsaspekt überhaupt die Voraussetzung je eigenen Handelns und ist so, nach Humboldt, die Bedingung geistiger Selbst-, aber auch Weltbezugnahme. Erst durch solche *enérgeia* gebe es überhaupt die entscheidende »Selbstthätigkeit«,<sup>45</sup> die bedeute, dass es »nichts Früheres mehr giebt, von dem es abhinge, und woraus es also begriffen werden könnte.«<sup>46</sup> Die notwendige Bedingung von Denk- und Handlungsvollzügen sei erst durch solche Kraft des Individuums selbst gegeben. Solche selbsttätigen Vollzüge sind so »nichts bloss aus der äussern Natur Hergenommenes«,<sup>47</sup> sondern Folge je eigener Kraft oder eigenen Willens der Individuen, die diesen ihre Relevanz für ihr je besonderes Leben verleihen, d. h. diese bewusst realisieren. Erst solche *lebendige Energie*, die sich dadurch auszeichnet, dass der Einzelnen die Dringlichkeit seiner je eigenen Vollzüge verspürt, zeichne das je eigene, individuelle und somit selbsttätige Wirken in der Welt aus.

Solche Selbsttätigkeit unterscheide sich nicht vom Individuum und ist gerade so gegen nur schematische Vollzüge abzugrenzen. Der Einzelne ist unmittelbar durch seine Selbsttätigkeit konstituiert, oder anders gesagt, er ist wer er ist, und er denkt und handelt in der besonderen Weise seiner Individualität durch diese besonderen Kräfte, die er innerhalb des holistischen Bildungsprozesses entfaltet – gerade hierin realisiert sich der Einzelne als Individuum und somit seine Humanität. Mit Humboldt kann man so sagen, dass der Einzelne qua eigener Kräfte selbst tätig ist – er zeigt sich gerade hierin als freies Individuum, da er sich selbst zu Vollzügen verpflichtet, die ihm notwendig erscheinen. Solche Selbsttätigkeit durch die eigenen Kräfte ist dann verstanden als selbst auferlegte Pflicht zu einer bestimmten Denk-, Urteils- und Handlungsweise.

Nicht ein äußeres Urteil oder reine Naturnotwendigkeit entscheidet so im humboldtschen Begriff der Kraft über die Angemessenheit bestimmten individuellen Soseins, sondern nur und ausschließlich das Individuum selbst qua seiner frei entwickelten *Einsicht*. Dies wiederum bedarf

45 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 510.

46 Ebd., S. 510f.

47 Ebd., S. 510.

nach Humboldt einer gewissen Lebensenergie und somit des Gefühls der Involviertheit, die freilich nur in Freiheit entfaltet werden kann.

Die Relevanz des Begriffs der Kraft zeigt sich dort, wo das Individuum in der Welt wirksam ist. Es soll, in bestimmter Weise, in Übereinstimmung mit sich selbst agieren und gerade so durch je eigene oder eben individuelle Handlungsvollzüge in der Welt sichtbar sein und in diesem Vollzug seine vorrangige Stellung in der Welt begreifen. Der Einzelne erfahre sich in diesem Selbstverständnis, so meint Humboldt, nicht der Welt unterworfen, sondern als erster Zweck der Welt. Hier soll der Einzelne aktiv wirken, d. h. selbsttätig sein und sich als ein besonderes Individuum mit je eigenen Denk- und Handlungsvollzügen zeigen. Vor dem Hintergrund des Menschseins als Potenzialität ist dieser Bedeutungsspekt der Kraft entscheidend, da sich gerade hierin Humboldts Forderung nach freier Entfaltung der Individualität in ihrer ganzen Radikalität öffnet. Eben dies zeigt sich im humboldtschen Ansatz als das wesentliche Moment des für die Bildung entscheidenden Weltbezugs.

### 2.1.3.3 Individualität als das Erste im Weltbezug

Die humboldtsche Bildungstheorie reflektiert im Begriff der Individualität, die über ganz eigene Kräfte verfügt, das Wesen des Menschen als *Potenzialität*, oder anders gesagt als *Möglichkeit* je eigenen Werdens oder Soseins in der Welt. Der Mensch zeichne sich gerade durch solches Potenzial aus, könne ein eigenes Selbst entwickeln und sich hierbei allgemeine Grundsätze dispositionell zu eigen machen. Solches Potenzial als wesentliches Merkmal bildbarer Wesen ist entscheidend, weil sich hierin gerade das zeigt, wodurch der Einzelne als Individuum jeweils selbst zum oben ausgeführten Selbstverhältnis als Mensch komme und erst als solcher selbsttätig sein könne. Erster Zweck von Bildung sei daher die Entfaltung der Individualität als je spezifische Besonderheit des Einzelnen. Die Betonung der Individualität darf jedoch nicht nur verstanden werden als die Erörterung eines noch opaken Charakterkerns, den es zu zeigen gilt. Auch wenn ein solcher Charakter Resultat jedes Bildungsprozesses sein müsse, entziehe sich ein solches Sosein der theoretischen Diskussion. In der humboldtschen Bildungstheorie geht es vielmehr um die Bildbarkeit des Menschen überhaupt, um die Möglichkeit der Entwicklung eigener Individualität jenseits ihrer inhaltlichen Bestimmung. Im Vordergrund steht so der Mensch mit seiner Potenzialität zu werden, der er sein soll.

Dieses Verständnis von Individualität sei gerade da relevant, wo der Einzelne in Relation zur Welt stehe. Für den Vollzug von Bildung als Entfaltung je eigener Kräfte sei der Weltbezug unverzichtbar – der Einzelne müsse in Wechselwirkung mit der Welt treten. »Da jedoch die bloße

Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der blosse Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.«<sup>48</sup>

Diese äußere Welt sei jedoch *keineswegs* als ein Ort zu verstehen, an dem sich der Mensch in eine Gesellschaft oder in einen Staat integriere. Die Welt ist vielmehr eine Summe *mannigfaltiger Objekte*,<sup>49</sup> an denen die Individualität entfaltet werden könne, d. h. der Mensch erlange an ihnen »innere Veredelung und Verbesserung« und werde so »in sich frei und unabhängig [...].<sup>50</sup> Die Welt gäbe dem Menschen die Gegenstände, die es braucht, um in ihrer geistigen Verarbeitung seine Kräfte herauszubilden – sie ist also Ort, Rahmenbedingung, in gewisser Hinsicht auch Mittel der Entfaltung der Individualität. Der Einzelne soll in seinem tätigen Wirken in ihr alle Formen menschlicher Erkenntnisvollzüge erfahren, denn

»in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit all diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innenwohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind.«<sup>51</sup>

Ziel solcher »Wechselwirkung« zwischen Welt und Individuum sei so »die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.«<sup>52</sup> Der sich bildende Einzelne soll sich also in Konfrontation mit der Welt begeben. Er soll aus ihr die Impulse seiner sich entwickelnden Kraft ziehen und diese zu eigenen geistigen Werkzeugen machen.

»Auch wenn Humboldt hier ausdrücklich von einer Wechselwirkung spricht, ist diese Beziehung asymmetrisch angelegt.«<sup>53</sup> Die Welt ist nämlich zu verstehen als reine Rahmenbedingung individueller Bildung – ihre Rolle ist somit in entscheidender Weise relativiert. Zweck von Bildung darf nämlich nicht sein, den Einzelnen an die Erfordernisse der Welt anzupassen, sondern die Welt gerade in Bezug auf die Bedingung der Möglichkeit holistischer Bildung zu befragen. Nicht die Individuen müssen einer institutionellen Welt und ihren Anforderungen genügen und sich

48 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 235.

49 Vgl. ebd.

50 Ebd.

51 Ebd., S. 237.

52 Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, S. 64.

53 Georg Zenkert: *Was ist Erziehungsphilosophie?* Pädagogische Rundschau, (4/2023), S. 476.

dieser tauglich machen. Das Verhältnis ist vielmehr umgekehrt: Die Welt und ihre Institutionen müssen sich daraufhin befragen lassen, ob sie dem Menschen und seiner freien Entfaltung genügen können. Nicht also die Tauglichkeit für eine institutionelle Welt ist erster Zweck von Bildung, sondern die Möglichkeit des Individuums, in der Welt holistische Bildung zu vollziehen und gerade in diesem Vollzug der Welt »die Gestalt seines Geistes aufzudrücken [...].«<sup>54</sup> Gerade hierin erklärt sich dann der Begriff der Wechselbeziehung: Ist die Welt Stimulans der geistigen Kräfte des Einzelnen und Bedingung individueller Bildung, ist der Einzelne vor die Herausforderung gestellt, dieser Welt seine geistige Eigenart zu zeigen und sie zu prägen. Die Einzelnen müssen sich in ihr als Individuen zeigen, in ihr gewissermaßen in ihrem Sosein erscheinen und sie gerade dadurch gestalten. Dies ist in der humboldtschen Bildungstheorie der Garant dafür, dass der Einzelne in seiner Individualität als erster Zweck weltlicher Praxis realisiert wird. Der von ihm also zuvor erkannten Gefahr der Instrumentalisierung des Einzelnen als reines Subjekt zugunsten der Strukturen der institutionellen Welt stellt Humboldt so ein Individuum entgegen, dass sich durch seine Bildung als erster Zweck des Weltbezugs versteht und sich gerade so diesen weltlichen Tendenzen entgegenstellt.

Freilich stellt solche Einsicht Anforderungen an den Einzelnen. Der humboldtsche Bildungsprozess fordert eine gewisse *Entfremdung*, was in den sehr allgemeinen humboldtschen Ausführungen besagt, die äusseren Gegenstände der Welt in sich aufzunehmen, sich hierbei »nicht [...] selber [zu] verliere[n], sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme [der Welt, A. A.] in sein Innres [...] zurückstrahle.«<sup>55</sup>

Der Einzelne entfalte also in der Auseinandersetzung mit einer ihm fremden Welt seine Individualität, indem er seine Kräfte entwickle. Er erlange hierbei zugleich ein Selbstverständnis als *ersten Zweck* jeden Weltbezuges und präge gerade so die Welt und ihre Strukturen. Bedingung solcher Entwicklung des Einzelnen sei die Mannigfaltigkeit der zu verarbeitenden Gegenstände und somit ihrer unterschiedlichen Modi menschlicher Erkenntnismöglichkeiten. Zu verhindern sei die Einförmigkeit solch menschlicher Entwicklung, die nicht nur die Kräfte in ihrer besonderen Ausprägung schwäche, sondern auch die Kraft als *enérgeia* – was Konsequenzen für die humboldtschen Reflexionen *formeller, schulischer Bildung* hat.

54 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 237.

55 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 237. In dieser allzu metaphorischen Formulierung scheint es Humboldt darum zu gehen, die äusseren Strukturen der Welt in einer Weise zu verarbeiten. »Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit, und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt.« Ebd.

### 2.1.3.4 Grenzen staatlich institutionalisierter Bildung

Humboldts problematisierender Blick auf den Staat bezieht sich auf Staatsformen, wo sich der Staat nicht etwa, wie die antike Polis, als die Institutionalisierung von schon bestehenden »Sittengesetzen« des Volkes zeigt.

»Jene Staaten waren Republiken, ihre Anstalten dieser Art Stützen der freien Verfassung, welche die Bürger mit einem Enthusiasmus erfüllte, welcher den nachteiligen Einfluss der Einschränkung der Privatheit minder fühlen, und die Energie des Charakters minder schädlich werden liess.«<sup>56</sup>

In antiken Staaten habe es ein direktes, wahres Verhältnis zwischen Bürger und staatlichen Institutionen gegeben. Letztere seien die Institutionalisierung des Willens des Volkes und repräsentierten diesen in besonderer Weise – es gebe hier ein direktes Verhältnis zwischen Staat und Bürger, das diesen nicht zum Untertanen mache. Anders verhalte es sich jedoch in der Monarchie, in der es, nach Humboldt, ein solches Verhältnis jenseits der Rolle des Einzelnen als Untertan nicht giebt. Die Trennung zwischen Staat und Bürger sei hier zu signifikant, wodurch die Gefahr bestehet, den Einzelnen nur zu Gunsten des Staates zu instrumentalisieren und ihn in seinem Menschsein zu degradieren.<sup>57</sup> Der Bürger werde hier durch den Staates geformt, entweder

»durch Zwang [...] oder durch Ermunterung und Beispiel; oder mittelbar, indem er [der Staat] entweder der Lage der Bürger eine demselben günstige Gestalt giebt und sie gleichsam anders zu handeln hindert, oder endlich, indem er sogar, ihre Neigung mit demselben übereinstimmend zu machen, auf ihren Kopf oder ihr Herz zu wirken strebt.«<sup>58</sup>

Kurzum: Der (monarchische) Staat neigt in seiner vollen Ausprägung dazu, den Bürger nach seinem staatlichen Bedarf anzupassen. Solch staatlicher Zugriff auf die Individuen würde diese zu »Untertanen« machen, die sich gerade darin auszeichnen, dass ihre Kräfte durch die staatliche Agenda bestimmt und somit gehemmt sind.<sup>59</sup> Jede Form der Selbsttätigkeit würde hier verschwinden, nicht nur, da es nach humboldtschem

56 Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, S. 104.

57 Siehe hierzu ebd., S. 104f: »In unseren, meistenteils monarchischen Staaten ist das alles ganz anders. Dann genossen sie auch übrigens eine größere Freiheit, als wir, und was sie aufopferten, opferten sie einer andern Tätigkeit, dem Anteil an der Regierung auf. Was die Alten von moralischen Mitteln anzuwenden mochten, Nationalerziehung, Religion, Sittengesetze, alles würde bei uns minder fruchten, und einen großen Schaden bringen.«

58 Ebd., S. 70.

59 Ebd., S. 70f.

Ansatz weder ein Selbst gäbe noch die Einzelnen im engeren Sinne tätig wären. Die Kräfte des Menschen würden nämlich »nur durch eigene Thätigkeit, eigene Empfindsamkeit, oder eigene Benutzung fremder Erfindungen gebildet [...]«,<sup>60</sup> was durch staatlichen Eingriff verhindert würde. Gerade dies ist für Humboldt nicht weniger als ein Leben in Unfreiheit,<sup>61</sup> was die Menschen zu »Maschinen«<sup>62</sup> machen und so ein menschenwürdiges Leben verhindern würde.

Vom Staat vorgegebene fremde Lebensvollzüge hätten in der Konsequenz Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Einzelnen. Ist solches im humboldtschen Sinne gerade durch die freie Entfaltung der Kräfte im Vollzug gegeben, würde die Ausrichtung eigener Kräfte nach fremden Vorgaben die »Energie des Handelns«<sup>63</sup> des Einzelnen verhindern. Menschen, die solch fremden Denk- und Handlungsvollzügen untergeben sind, würden »den Überrest [ihrer] Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig opfern.«<sup>64</sup> Solche Einzelnen würden nicht jene Selbstverantwortung und Selbstdtätigkeit, verstanden als die Einsicht in die Notwendigkeit eigenen Denkens und Handelns, entwickeln können. »Er glaubt sich der Sorge überhoben, die er in fremden Händen sieht, und genug zu tun, wenn er ihre Leitung erwartet und ihr folgt.«<sup>65</sup> Dies hätte nach Humboldt die schwerwiegende Folge, dass der Einzelne keinen Begriff und kein Gefühl mehr von »Verdienst und Schuld«<sup>66</sup> hätte. Diese beiden Koordinaten eigener Verantwortung hätten keine regulierende Auswirkungen auf den Einzelnen, wodurch »nicht allein die Kraft, sondern auch die Güte des moralischen Willens [...]«,<sup>67</sup> der den Einzelnen aus sich selbst heraus verpflichtete, erlosche. Jede Form eigens entwickelten Gefühls von Verdienst und Schuld, das als Korrektive moralischer Vollzüge fungierten, sei auf den Staat ausgelagert und der Einzelne empfinde so keine dispositionelle Bildung an moralische Grundsätze, er hat sie schlicht nicht entwickeln können, da er der Sorge um sie entthoben wurde. Es fehlt also die Erfahrung des Selbst als eines zur *Selbstthätigkeit* Fähigen. Gerade diese Erfahrung schaffe erst die Motivation des Einzelnen in individueller Weise zu wirken. Das heißt: nur Selbstdtätigkeit führt nach Humboldt zu selbstdtätigen Menschen.

Eine Schwächung des moralischen Charakters habe weiter Auswirkungen auf das gemeinschaftliche Leben der Bürger, auf das auch jeder Staat angewiesen ist. Überall dort, wo sich der Einzelne nicht

<sup>60</sup> Ebd., S. 73.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 64ff.

<sup>62</sup> Ebd., S. 72.

<sup>63</sup> Ebd., S. 74.

<sup>64</sup> Ebd.

<sup>65</sup> Ebd.

<sup>66</sup> Ebd.

<sup>67</sup> Ebd.

verantwortlich fühle, könne es keine »Teilnahme« geben und die »gegenseitige Hilfeleistung [würde] träger.«<sup>68</sup> Die nach Humboldt zu befürchtende Tendenz ist die Schwächung der Nation durch Vereinzelung ihrer Bürger, die sich weder für einander noch für ihre Familien oder andere Bindungen verantwortlich fühlten. Das wünschenswerte Verhältnis des Einzelnen als Bürger zum Staat könne so nicht das eines passiven Konsumenten sein. »Statt daß die Menschen in Gesellschaft treten, um ihre Kräfte zu schärfen, sollten sie auch dadurch an ausschliessendem Besitz und Genuss verlieren, so erlangen sie *Güter* auf Kosten ihrer *Kräfte*.«<sup>69</sup>

Der Staat bedürfe aber einer anderen *Gesinnung des Bürgers*. Dieser müsse in erster Linie Individuum sein und ein Selbstverhältnis als eines zu Selbsttätigkeit Fähigen haben; gerade so könne er im Sinne der Gemeinschaft agieren und zugleich ein würdevolles Leben führen und gerade so die Belange der Nation befördern – dies gilt es in der staatlichen Einflussnahme auf die Bildung des Einzelnen zu reflektieren. Gerade dann nämlich, wenn der Einzelne ausschließlich zum Bürger erzogen werden soll, zeige sich der Mangel solcher Bildung. Solche äußere Einwirkung würde die Einzelnen zur »Einförmigkeit«<sup>70</sup> zugunsten staatlicher Zwecke zwingen. Hieraus

»würde sich unmittelbar [...] auch die nähere Bestimmung ergeben, daß jedes Bemühen des Staats verwerflich sei, sich in die Privatangelegenheiten der Bürger überall da einzumischen, wo dieselben nicht unmittelbaren Bezug auf die Kränkung der Rechte des einen durch den andern haben.«<sup>71</sup>

In der Auseinandersetzung mit den Grenzen staatlichen Einflusses auf das je besondere Leben des Einzelnen reflektiert Humboldt nicht nur welche Rolle das Weltverhältnis für die Bildung des Einzelnen spielt. Er zieht aus der Beschaffenheit dieses Verhältnisses zugleich Konsequenzen für den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und setzt diesem enge Grenzen. In dieser Grenzziehung betont Humboldt, dass Bildung auch in ihrer Institutionalisierung nicht die Integration des Einzelnen in die Strukturen von Gesellschaft und Staat bezieht – die humboldtschen Begriffe entziehen sich gerade dieser von der Subjektivitätstheorie seiner Zeit fokussierten Integration, woraus sich sein sehr bestimmter Begriff der Schule ergibt.

68 Ebd., S. 75.

69 Ebd., S. 71.

70 Ebd.

71 Ebd., S. 69.

### 2.1.3.5 Schulische Bildung: Chancen und Grenzen

Aus seiner dargestellten Bildungstheorie und seiner sich darauf abgeleiteten Forderung der Distanz zu den Zwecken des Staates diskutiert Humboldt die Zwecke schulischer Bildung. Diese habe immer ein Verhältnis zur staatsbürgerlichen Rolle des Bürgers und somit den Anspruch, die Einzelnen zu guten Bürgern des Staates zu machen. Diesen Zweck zu erreichen, bedeute, dass solch formelle Bildung auch auf den Charakter des Einzelnen einwirken möchte, denn formelle Bildung als Ausführung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages betreibe also immer auch *Persönlichkeitsbildung*. Humboldt, der dem Staat kritisch gegenübersteht, weist darauf hin, dass dies nicht bedeuten dürfe, dass »der Mensch dem Bürger geopfert wird.«<sup>72</sup> Schule dürfe sich nicht als eine Institution nur staatsbürgerlicher Erziehung verstehen, insofern diese die Lernenden nur zu tauglichen Bürgern machen möchte, d. h. die Kräfte des Einzelnen nur in einförmiger Weise in Bezug auf staatliche Interessen befördern vermöge. Sollte Schule die Einzelnen zu Bürgern eines in solcher Weise auf sie einwirkenden Staates machen wollen, seien ihre »vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung wenigstens von vielen Seiten bedenklich.«<sup>73</sup>

Bedenklich sei solche einförmige Bildung nicht nur in Bezug auf die Natur des Menschen als Geistwesen und somit als Potenzialität, in deren Entfaltung der Einzelne seine Würde realisiere. Bedenklich sei sie auch gerade in Bezug auf die Zwecke schulischer Bildung. Humboldt weist darauf hin, dass eine *Persönlichkeitsbildung*, die auf die Gesinnung des Einzelnen Einfluss nehmen möchte, gerade die mannigfaltige Entfaltung aller Kräfte befördern müsse. Es sei nämlich ein Trugschluss zu meinen, dass man auf die Gesinnung des Einzelnen direkt einwirken könne, indem man wünschenswerte Prinzipien vermittele.

»Denn Tugend und Laster hängen nicht an dieser oder jener Art des Menschen zu sein, sind nicht mit dieser oder jener Charakterseite notwendig verbunden, sondern es kommt in Rücksicht auf sie weit mehr auf die Harmonie oder Disharmonie der verschiedenen Charakterzüge, auf das Verhältnis der Kraft zu der Summe der Neigungen usf. an.«<sup>74</sup>

Die Gesinnung des Einzelnen unterliege nämlich dem spontanen Zusammenspiel der Kräfte oder der Charakterzüge des Einzelnen und könne somit nicht Resultat direkter curricularer Belehrung sein. Zudem bedürfe die vom Staat angestrebte tugendhafte Gesinnung seiner Bürger gerade der *Kraft*, die sich durch solche einseitige Bildung gar nicht entwickeln könne und erlöschen würde.

72 Ebd., S. 106.

73 Ebd., S. 105.

74 Ebd., S. 109.

Dieser Zusammenhang zwischen Bildung der Individualität und tugendhaftem Wirken sei in formellen Bildungsanstrengungen zu reflektieren. Ohne solche Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit, auf die Gesinnung der Einzelnen direkt einzuwirken, würde die staatsbürgerliche Erziehung ihr Ziel verfehlen und so »erreicht auch die öffentliche Erziehung nicht einmal die Absicht, welche sie sich vorsetzt, nämlich die Umformung der Sitten nach dem Muster, welches der Staat für das ihm angemessenste hält.«<sup>75</sup>

Es sei zu sehen, dass solche Bildung des Charakters auch der Praxis eines ganzen Lebens bedürfe.<sup>76</sup> Diese äußeren Umstände bürgerlicher Existenz gelte es in angemessener Weise, nach Humboldt immer nach Vorbild der antiken Staatsformen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Staatlichkeit und Bürger, zu gestalten. Ist ein solch enges Verhältnis zwischen Staat und Bürger, das durch gemeinsame Interessen, deren erster Grund immer die Entfaltung der Individualität des Einzelnen sein muss, nicht gegeben, »da vermag diese Erziehung allein nicht durchzudringen.«<sup>77</sup>

Dieses *spontane Moment* der Bildung des Einzelnen zur Individualität, d.h. seiner Persönlichkeitsbildung, ist in der humboldtschen Bildungstheorie entscheidend. Auch wenn er die Explikation solcher Vollzüge in seinen Schriften schuldig bleibt, erörtert er zwei wichtige Reflexionsmomente schulischer Bildungsanstrengungen, indem er zum einen auf die notwendigen Grenzen staatlichen Einflusses auf die Bildung des Einzelnen hinweist und hierbei betont, dass der Mensch nicht nur der reinen Tauglichkeit unterworfen werden darf.<sup>78</sup> Zum anderen weist Humboldt auf den Umstand hin, dass es äußerst fraglich ist, ob es ein direktes Verhältnis zwischen *curricular* vermittelten Werten und *tugendhafter Gesinnung* gibt. Letztere entwickle sich nicht nach kausalen Bedingungen, also nach einem Muster schematischer »wenn-dann«-Verhältnisse. Hier sei das freie Zusammenspiel verschiedener Charakterzüge oder auch Kräfte des Einzelnen gefragt.

Aus diesen allgemeinen Ausführungen zu seiner Bildungstheorie leitet Humboldt seine konkreten Vorschläge zur formeller Bildung im *Königsberger und Litauischen Schulplan*<sup>79</sup> ab. Humboldt setzt sich hier nicht nur mit der von ihm favorisierten dreigliedrigen Struktur<sup>80</sup> der formellen

75 Ebd., S. 108.

76 Ebd., S. 108f.

77 Ebd.

78 Siehe hierzu Ebd., S. 109: »Endlich wirkt öffentliche Erziehung, wenn man ihr völlige Erreichung ihrer Absicht zugestehen will, zu viel. [...] Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten kann.«

79 Humboldt: *Der königsberger und der litauische Schulplan*.

80 Diese besteht aus dem Elementar-, Schul-, und Universitätsunterricht. Der *Elementarunterricht*, der auf allgemeine Bildung aller gesellschaftlichen

Bildung auseinander. Er diskutiert vor dem Hintergrund der Grundsätze seiner Bildungstheorie und der von ihm ausgemachten Gefahren des staatlichen Einflusses auf die Einzelnen die Bedingungen schulischen Lernens.

Bei diesen Reflexionen geht Humboldt von dem Umstand aus, dass Schule immer ein Verhältnis zum Staat hat. Dies kann nach Humboldt jedoch nicht bedeuten, den Einzelnen durch formelle Bildung zu Bürgern zu machen, insofern das bedeute, dass sie zu Tauglichkeit erzogen würden. Zwar sei schulische Bildung immer in bestimmter Weise auf die staatsbürgerliche Rolle des Einzelnen und der damit einhergehenden Fähigkeiten ausgerichtet. Dies sei nicht per se schädlich, sofern schulische Bildung »die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann [...].<sup>81</sup> Der Mensch würde in diesem Fall zur *Einförmigkeit* verdammt und all die oben ausgeführten unfreien Wirkungen würden sich in ihm verstärken.

Gerade aus dieser Einsicht müssten formelle Bildungsanstrengungen in Bezug auf ihre Zwecke reflektiert werden. Humboldts Gedanken zu diesen Zwecken leiten sich aus der Einsicht ab, dass Schule nur *ein* Bildungsort in der Entwicklung des Einzelnen zum Individuum ist. Auch die Praxis bürgerlichen Lebens habe bildende Wirkung auf den Einzelnen – erst hier würden die Einzelnen ihre speziellen staatsbürgerlichen Kompetenzen erwerben. Schule habe in diesem Bildungsprozess die Aufgabe, die Einzelnen darauf vorzubereiten, gerade diesen weiteren Bildungsprozess zu vollziehen. Dies ist im humboldtschen Ansatz in angemessener Form nur möglich, wenn schulische Bildung nach den Grundsätzen

Gruppen ausgerichtet ist, solle die Lernenden so dazu befähigen »Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren, fixiert zu entziffern« und sich so auf die Vermittlung von »Sprach-, Zahl-, und Mengenverhältnissen« fokussieren. Zur Sicherstellung der Mannigfaltigkeit der zu vermittelnden Inhalte und der daraus zu entwickelnden Fähigkeiten könnten noch »geografische[r], geschichtliche[r] und naturhistorische[r] [Unterricht] hinzugefügt« werden. Solche Mannigfaltigkeit der zu vermittelnden Inhalte sei gerade für diejenigen Lernenden relevant, die aufgrund ihrer Lebensverhältnisse nicht den höheren Unterricht besuchen könnten. Gerade dieser Schülerschaft müsse der Unterricht so viel und so ausführlich wie möglich Wissen und Kenntnisse zu vermitteln und ihnen gerade so die Übung ihrer geistigen Kräfte zu ermöglichen. Im *Schulunterricht*, der vor allem auf den universitären Unterricht vorbereiten soll, komme es darauf an die eigenen verstandesmäßigen Fähigkeiten zu entwickeln und zu üben. Die zu erwerbenden Inhalte bestünden aus »linguistischen, historischen und mathematischen« Fachbereichen, in denen die Lernenden soweit geübt sein müssten, dass sie sich diese auch selbst erarbeiten könnten. Ebd., S. 169.

<sup>81</sup> Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, S. 106.

seiner Bildungstheorie organisiert ist. Jede schulische Bildung müsse die *Mannigfaltigkeit* der zu vermittelnden Inhalte zur Entfaltung je individueller Kräfte sicherstellen. Jede nur auf Zweckmäßigkeit ausgerichtete Bildung oder gar eine direkt zu vermittelnde Persönlichkeitsbildung sei zu vermeiden und ohnehin der Praxis des bürgerlichen Lebens zu überlassen.

Schule sei so Institution *allgemeiner* Bildung und unterscheide sich wesentlich von der *speziellen* Bildung.<sup>82</sup> Durch erstere »sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregt werden [...]«<sup>83</sup> Die *spezielle* Bildung vermittelte hingegen bestimmtes *Know-how*, d. i. »Fertigkeiten zur Anwendung«,<sup>84</sup> wie man sie etwa in der beruflichen Ausbildung vorfinde. Beide Bildungsformen sind in Bezug auf ihren Zweck zu unterscheiden. »Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.«<sup>85</sup> Die erste Bildungsform sei nämlich auf den Menschen selbst ausgerichtet. Soll der Einzelne durch allgemeine Bildung erst zum Menschen in seiner ganzen Individualität wachsen, ist dafür »jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar.«<sup>86</sup> Die spezielle Bildung hingegen sei so bestimmt, dass auch die isolierte Fertigkeit ohne das ausgewiesene Verständnis der Gesamtsache ihr Resultat sein könnte. »So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten usf.«<sup>87</sup>

Schule solle die Lernenden aber nicht in bestimmten Kompetenzen ausbilden, sondern müsse sich darauf konzentrieren, die *Lernenden zu befähigen, sich überhaupt weiter bilden zu können*. Dies bedeutet in der humboldtschen Konzeption, dass ihr Zweck der Erwerb und die Übung des Verstandes sei – gerade dies sei Bedingung der Entfaltung individueller Kräfte.<sup>88</sup> Durch solchen recht schematischen Wissenserwerb sollen die Lernenden somit zum einen Wissen erwerben. Zum anderen sollen sie aber auch befähigt werden, sich selbst Wissen und Fähigkeiten zu erschließen. Humboldt nimmt an, dass die Einzelnen im Vollzug des Wissenserwerbs »intellektuell-mechanische Kräfte«<sup>89</sup>, die ihnen weiteren, tieferen Wissenserwerb überhaupt ermöglichen, entwickeln. Im

82 Vgl. Humboldt: *Der königsberger und der litauische Schulplan*, S. 188.

83 Ebd.

84 Ebd.

85 Ebd., S. 187f.

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Vgl. ebd., S. 170.

89 Ebd.

Vollzug des Erwerbs von Wissen und Kenntnissen würden die Lernenden nämlich *Denkstrukturen* entwickeln, die *Voraussetzung jeden Wissenserwerbes* und jeder *Verarbeitung solchen Wissens* sind. Humboldt weist darauf hin, dass die Entwicklung von Denkstrukturen mittelbar Zweck jeder Bildung sein müssten, insofern formelle Bildung die Einzelnen dazu befähigen müsste, sich selbst Wissen und Kenntnisse zu erschließen. Ziel ist hier also, zunächst in recht schematischer Form Kenntnisse zu sammeln und diese intellektuell zu verarbeiten, was zugleich die Entwicklung von Denkstrukturen einschließt, die das Lernen selbst überhaupt ermöglicht. »Er [der Lernende] ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.«<sup>90</sup> Schulisches Lernen hat somit das Ziel, in der Vermittlung von Wissen die Übung verstandesmäßiger Kräfte sicherzustellen, die der Einzelne benötigt, um sich neue Inhalte menschlicher Erkenntnishorizonte zu erschließen und gerade hierin seine Individualität zu realisieren. »Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist.«<sup>91</sup>

Schule ist in der humboldtschen Bildungstheorie auf direkt zu vermittelnde Bildungsinhalte ausgerichtet und soll sich so zunächst nur auf den schematischen Erwerb von Wissen und Kenntnissen beschränken. Sie soll also die Bedingung der Möglichkeit der Entfaltung der Kräfte sicherstellen, indem sie den Einzelnen umfangreiches Wissen vermittelt und diese bei ihrer individuellen Entfaltung unterstützt.

Humboldt konzentriert das schulische Wirken so auf ihr Kerngeschäft, d. i. die Wissensvermittlung und hierin die Bildung verstandesmäßiger Fähigkeiten. Er findet in der Unterscheidung von Wissenserwerb und den dadurch zu erwerbenden intellektuellen Fähigkeiten nicht nur im Ansatz schon eine begriffliche Explikation eines Aspekts holistischer Bildungsprozesse. Er findet in dieser Konzeption schulischer Bildung auch einen Ausweg aus den von ihm befürchteten Gefahren staatlichen Einflusses auf die Entwicklung des Einzelnen. Schule dürfe ihren Bildungszweck nicht missverstehen als Schulung in lebenspraktischen Kenntnissen oder staatlich erwünschten Kompetenzen, sondern müsse immer in Bezug auf ihre (begrenzte) Rolle für die holistische Bildung des Einzelnen reflektiert werden. Die humboldtsche Kritik an staatlicher Bildung richtet sich so nicht gegen diese als solche. Er erkennt durchaus die Relevanz solcher Bildung für die holistische Entwicklung des Einzelnen zum Individuum und sucht gerade in seinen politischen Schriften als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium Formen schulischer Bildung, die der Gefahr der *Einförmigkeit* und des zu großen Übergriffs entgehen. Er relativiert ihre Rolle für die holistische

90 Ebd., S. 170.

91 Ebd.

Bildung des Einzelnen jedoch in entscheidender Weise, indem er sie als einen nur ersten Bildungsort fasst.

Humboldts Verdienst ist darin zu sehen, dass er in recht knappen Ausführungen grundlegende Koordinaten des Bildungsbegriffes aufzeigt, die jeder bildungstheoretische Ansatz vorweisen sollte. Er stellt den Menschen in seiner Bildsamkeit, d. h. in je eigener Individualität ins Zentrum der Bildung. In dieser Explikation des zentralen anthropozentrischen Momentes des Bildungsbegriffes zeigt er unmissverständlich, dass nur dann von Bildung gesprochen werden kann, wenn der Mensch erster Zweck jeder Bildungsanstrengungen bleibt. Hierbei sei die Selbstdurchsetzung des Menschen entscheidend, diese auszubilden sei der erste Zweck von Bildung. Solche Selbstdurchsetzung als Individualität, d. h. als je eigene besondere Vollzüge, zum zentralen Moment der Bildungstheorie zu machen, heißt zu fordern, dass Bildung abseits ihrer holistischen Vollzüge dem Menschen als mit Würde ausgestattetes Wesen nicht gerecht werden kann. Es bedeutet zugleich, dass die freie Entfaltung des Einzelnen entscheidendes Spezifikum menschlichen Daseins bleiben muss, was vor allem durch die Mannigfaltigkeit der Bildungsmittel i. w. S. zu erreichen ist. Dies führt Humboldt zu dem Schluss, dass direkte äußere Einflüsse zu beschränken seien, vor allem wenn sie darauf zielen, den Menschen zu nur bestimmten sozialen oder politischen Rollen und somit zur Einiformigkeit zu erziehen.

Aus dieser Einsicht reflektiert Humboldt bedenkenswerte Reflexionsmomente schulischer Bildung, deren Möglichkeiten und Grenzen er klar benennt. In diesem Zusammenhang kann seine recht kritische Auseinandersetzung mit den Gefahren staatlichen Einflusses auf den Einzelnen und seine Bildung explizieren, inwiefern Schule nicht der Ort sei, an dem man zum Bürger gebildet werden könne und dürfe. Einerseits sei die Gefahr der Instrumentalisierung der Einzelnen für staatliche Zwecke gegeben und andererseits werde solche Bildung des Bürgers in spontanen Bildungsvollzügen in der Praxis des Lebens vollzogen. Schulische Bildungsziele seien daher darauf zu beschränken, die verstandesmäßige Bildung der Lernenden zu beziehen.

Obgleich die Bildungstheorie Humboldts zweifelsohne wichtige Reflexionen zum Bildungsbegriff im Allgemeinen und zur schulischen Bildung im Besonderen aufweist, zeigen seine recht kurzen Ausführungen durchaus Leerstellen auf. Diese zeigen sich auf begrifflicher Ebene im Prozess der Bildung selbst. Gerade die von Ihm geforderte und wichtige Entfaltung der Individualität, die er durchaus als Prozess der *Entfremdung* auffasst und die sich in der Konfrontation mit sich und der Welt vollzieht, wird nicht weiter begrifflich nicht ausgeführt. Dies wäre jedoch entscheidend, will man diesen Bildungsprozess, der durchaus schwerwiegende Auswirkungen auf den Einzelnen und sein Selbst hat, nicht als eine allzu versöhnliche und konfliktfreie Entwicklung des Einzelnen verstehen.

Hier wäre zudem relevant, das Moment der spontan zusammenwirkenden Kräfte zu explizieren und zu zeigen, wie es überhaupt zu solchen Kräften kommt, die den Einzelnen zu einem sehr bestimmten Selbst- und Weltverhältnis motivieren. Ein fundierter Bildungsbegriff kommt nicht umhin, gerade diesen Vollzug des sich bildenden Selbst des Einzelnen begrifflich zu explizieren und gerade hierin darzulegen, wie das rechte Selbstverständnis des Menschen durch Bildung zu Stande kommt und welche Rolle das Weltverhältnis hierbei spielt. Wie also in der Wechselbeziehung mit dem Äußeren aus reinen sinnlichen oder auch verstandesmäßigen Impulsen jener Prozess durchlaufen wird, den Humboldt Bildung nennt, bleibt zuletzt begrifflich unscharf.

Dass Humboldt den Staat als solchen kritisch sieht, hat einen weiteren Kritikpunkt zur Folge, der an dieser Stelle gerade in Bezug auf die politische Bildung entscheidend ist: Begrifflich unausgeführt bleibt die Rolle der Welt zwischen dem zu verhindernden Einfluss des Staates auf der einen Seite und der Relevanz des Weltverhältnisses auf der anderen Seite. Wie, muss man an dieser Stelle fragen, ist die Praxis gesellschaftlichen und politischen Lebens zu gestalten, sodass die Mitte zwischen diesen beiden Polen humboldtscher Bildungstheorie gelingt? Welche Aspekte des Weltverhältnisses nun bildende Momente aufweisen, welche Rolle die Institutionen oder das gesellschaftliche Miteinander spielen, wird nicht ausgeführt. So werden die konkreten Bildungsvollzüge, die zu jenen staatsbürgerlichen Fähigkeiten und Kompetenzen führen, die auch in der humboldtschen Bildungstheorie entscheidend sind, allzu wenig erarbeitet.

Obwohl also Humboldt die so wichtigen Momente des Bildungsbegriffs in einer gewissen Abstraktion erfassen kann, bleiben auf der einen Seite seine Ausführungen in Bezug auf den Prozess selbst, der als Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses und somit als Prozess im Inneren des Einzelnen verstanden wird, und auf der anderen Seite die bildenden Momente des Weltverhältnisses als Voraussetzung solcher Selbstvergegenständlichung begrifflich zu allgemein und zu abstrakt.

## 2.2 Staatsbürgerliche Erziehung und politische Tugenden

Von diesem historischen Referenzrahmen ausgehend, ist die politische Bildung und ihre begriffliche Genese zu Anfang des 20. Jahrhunderts in aller Kürze zu erörtern. Vor allem bei Autoren wie Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster und Theodor Litt steht die *staatsbürgerliche Erziehung des mündigen Bürgers* im Fokus. Als Pädagogen und Philosophen der Weimarer Republik rekurrieren alle drei Autoren auf

den ersten Artikel der Weimarer Reichsverfassung,<sup>92</sup> wonach alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht – im Gegensatz zum eben untergegangenen Kaiserreich. Das Verhältnis zwischen den Staatsbürgern, organisiert als politisches Volk im Staate, ist hier verfassungsmäßig angesprochen und gefordert. Dieses Verhältnis ist getragen von Rechten und Pflichten der Einzelpersonen in ihrem Status als Bürger des Reiches und ihrer Realisierung durch die Institutionen der Republik.<sup>93</sup> Eine solche Institution ist die Schule, die insofern ein direktes Verhältnis zum Ganzen des Staates hat, als sie unter seiner rechtlichen Oberhoheit steht. Das Bildungswesen wird also staatlich organisiert, nicht nur insofern seine rechtlich-institutionellen Bedingungen geklärt werden.

Das Verhältnis zwischen Staat und Schule zeigt sich gerade in der Formulierung des Zwecks schulischer Bildung: »In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und beruflische Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.«<sup>94</sup> Bildung bekommt hier also explizit eine *politische Dimension*, insofern ihre Aufgabe darin besteht, die staatsbürgerliche Gesinnung zu entwickeln.<sup>95</sup> Staatsbürgerliche Erziehung in formeller Form des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages wird so zum entscheidenden Mittel der Genese des *Verhältnisses zwischen Staat und Bürger*. Durch sie sollen die Einzelnen staatsbürgerliche *Tugenden* im Geiste der Reichsverfassung gewinnen und gerade so als *Bürger* wirksam sein. Vor dieser Perspektive der verfassungsmäßigen Bestimmung des Bürgers als Teil des souveränen Volkes ist der Diskurs um die staatsbürgerliche Erziehung zu sehen.

Entscheidend an den Konzepten der genannten Autoren ist, dass sie allesamt den Bürgerbegriff mit staatsbürgerlichen *Tugenden* konnotieren. Bürgersein habe eine ethische Implikation, die Grundlage des staatsbürgerlichen Wirkens sei. Die reine Befolgung äußerlich auferlegter Rechtsnormen genüge nicht. Dies soll nach den Autoren staatsbürgerlicher Erziehung jener Zeit entweder durch direkte Vermittlung *staatsbürgerlicher Normen*, einer als *Arbeitspädagogik* verstandenen schulische

92 *Verfassung des Deutschen Reiches*, Art. 1: »Das Deutsche Reich ist eine Republik. Die Staatsgewalt geht vom Volke aus.« Eine ausführliche Edition des Textes mit zahlreichen Anmerkungen und Kennzeichnungen späterer Ergänzung findet sich bei Ernst Rudolf Huber (1992): *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*, Band 4: *Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933*, 3. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 151–179.

93 *Verfassung des Deutschen Reiches*, Zweiter Hauptteil, Art. 109ff.

94 Ebd., Art. 148.

95 Hierbei darf sich die Schule jedoch nicht jeglicher Mittel bedienen. Sie hat die Persönlichkeitsrechte des Einzelnen zu beachten. »Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.« Ebd., Art. 148.

Bildung oder auch durch Grundlagenwissen etwa der wirtschaftlichen Verhältnisse des Gemeinwesens vollzogen werden. Ziel der formellen Bildung jener Zeit ist somit zum einen die Bildung personaler Qualitäten einerseits und der faktischen Fähigkeiten andererseits.

### 2.2.1 Georg Kerschensteiner und die Arbeit

Die Souveränität des Volkes, so etwa Georg Kerschensteiner, bedinge das »Vorhandensein der Bürger«,<sup>96</sup> er betont, dass nach seiner Theorie demokratischer Verfassungsstaat und Staatsbürgertum synonym zu verwenden seien.<sup>97</sup> Solches Staatsbürgertum sei durch bestimmte Tugenden getragen, die es durch die staatsbürgerliche Erziehung zu vollziehen gelte.

Das Verhältnis zwischen Bürger und Gemeinwesen fordere, dass alle Bürger »staatsbürgerlich empfinden«.<sup>98</sup> Kerschensteiners Begriff der *staatsbürgerlichen Erziehung* basiert auf einem Begriff des Bürgers, der sich jenseits der Parteienlandschaft bewegen und den Rechts- und Kulturstaat als Staatsform *anerkennen* kann. Es geht hier also nicht nur einfach darum, eine bestimmte politische Position oder Meinung zu beziehen, sondern die Anerkennungswürdigkeit des Verfassungsstaates als solchen einzusehen.

Um diesen übergeordneten Zweck der staatsbürgerlichen Erziehung zu erreichen, müsse die gesamte öffentliche Erziehungsorganisation verändert werden. Im schulischen Alltag müssten schon die staatsbürgerlichen *Tugenden* wie Rücksichtnahme, moralische Tapferkeit und Verantwortlichkeit gelebt werden. Hierzu müsse die Schülerschaft eine Erziehung genießen, die zum einen ihre natürlichen Anlagen berücksichtige, ihnen zum anderen ein freies und selbständiges Dasein ermögliche. Das von Kerschensteiner hierzu vorgelegte reformpädagogische Konzept verlangt vor allem ein Lernen, das die Schüler *handelnd* involviert. Sie sollen an konkreten Beispielen lernen, sich in Arbeitsgemeinschaften organisieren und in solchen als Akteure auftreten. Nur so könnten die staatsbürgerlichen Tugenden geweckt, geübt und gefestigt werden. Staatsbürgerliche Erziehung wird so zu einem übergeordnetem Unterrichtsprinzip, das in jedem schulischen Handeln aktualisiert werden soll. Der rechte Boden für solch ein Dasein sei das »sittliche Gemeinwesen«,<sup>99</sup> das nach Kerschensteiner ein Ideal ist. An diesem müssten sich

96 Georg Kerschensteiner (1958): *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*. München: Oldenbourg, S. 10.

97 Vgl. ebd.

98 Ebd., S. 9.

99 Ebd., S. 40ff.

die Bürger orientieren, um durch ihre *Arbeit* als Bürger dem Staat zu diesem Idealzustand zu verhelfen.

### 2.2.2 Friedrich Wilhelm Foerster und die Andersdenkenden

Friedrich Wilhelm Foerster fordert in seiner Auseinandersetzung mit der staatsbürgerlichen Erziehung einen engen Bezug zwischen der konkreten »staatlichen Kultur« und dem »Wesen des wahren Staatsbürgers«.<sup>100</sup> Während die rechte staatliche Kultur in einem Selbstverständnis als Gemeinschaft bestehe, zeige sich der wahre Staatsbürger durch seine besondere Ethik, die auf die *Prinzipien der Gemeinschaft* ausgerichtet sei. Der Staat sei so »[w]ahre Gemeinschaft mit Andersdenkenden und Anderswollenden, [...]« heißt: Ohne selbstsüchtige Angst in ritterlicher Weise auch der stärksten Opposition Spielraum und Existenzberechtigung gewähren.<sup>101</sup> Dies zu realisieren, zeichne den wahren Staatsbürger aus.

Von dieser Bestimmung ausgehend, ist Foersters zentrale Zielsetzung jeder staatsbürgerlichen Erziehung, die Lernenden aus ihren nur partikularen Ansichten herauszubilden. Der Einzelne soll sich aus dem nur *egoistischen Interesse seiner besonderen Lebensumstände* herausarbeiten und gerade vor dem Hintergrund des Wohls des Ganzen des Staates wirken. Dieses Ganze zeige sich im Pluralismus der Lebensumstände, die zu verstehen und anzuerkennen die zentrale Fähigkeit des Staatsbürgers sein müsse. So sollten »die sittlichen Grundkräfte, die den Staat in der menschlichen Seele fundamentieren, in planvoller Weise zu beleben, zu üben und geistig zu klären [...]«<sup>102</sup> sein, wodurch zugleich die »Prinzipienfragen«<sup>103</sup> staatsbürgerlicher Erziehung diskutiert würden.

Foerster erkennt die besondere Schwierigkeit staatsbürgerlicher Erziehung gerade darin, dass sie nicht nur funktionale Kompetenzen vermitteln will. Sie möchte auf die *Seelenkräfte*<sup>104</sup> und somit auf den Charakter des Einzelnen zugreifen und in diesem gerade die staatstragenden Tugenden fest verankern.

»Unsere staatsbürgerliche Belehrung sollte weit mehr auf die obersten Grundsätze politischer Ethik und politischer Noblesse ausgehen, als auf ein Übermaß stofflicher Information. Das Wort ›staatsbürgerlich‹ enthält ja doch eine ganze latente Ethik in sich, die uns erst ganz zum Bewußtsein kommt, wenn wir uns das ganze Maß sozialer Unkultur

<sup>100</sup> Friedrich Wilhelm Foerster (1922): *Politische Ethik und Politische Pädagogik*. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. VIII.

<sup>101</sup> Ebd., S. 7.

<sup>102</sup> Ebd.

<sup>103</sup> Ebd.

<sup>104</sup> Vgl. ebd.

klarmachen, das in unsren Partei- Interessen- und Klassenkämpfen, so wie sie in unsren konfessionellen Auseinandersetzungen zum Ausdrucke kommt.«<sup>105</sup>

Das Problem solcher »Unkultur« bestehe im Zerfall des staatlichen Zusammenlebens in Interessengruppen, was seiner Bestimmung als Gemeinschaft widerspricht. Daher kritisiert er die Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung seiner Zeitgenossen scharf. Gerade die Betonung von Arbeitsgemeinschaften in diesen Konzepten führe dazu, dass die Einzelnen sich nur innerhalb besonderen Interessen dieser Arbeitsgemeinschaften jeglicher Art bewegten. Sie seien in ihrem Bewusstsein nicht auf das Ganze des Staates ausgerichtet und somit der »Diktatur des Körpersgeistes«<sup>106</sup> unterworfen. Staatbürgerliches Dasein erfordere jedoch eine »entschlossene Emanzipation des Individuums von der Tyrannie der eigenen sozialen Verbände und Interessen.«<sup>107</sup>

In der Darstellung der Vermittlung staatsbürgerlicher Tugenden durch staatsbürgerliche Erziehung fordert Foerster daher ein intersubjektives Verhältnis, das sich jenseits solcher parteilicher Interessen bewegt. Solches Verhältnis soll von einem grundsätzlichen Verständnis für einander getragen sein, das Grundlage seines Verständnisses von Gemeinschaft zu sein scheint. Dies erfordere zum einen die Abstraktion von unmittelbaren Leidenschaften einerseits und der besonderen Interessen andererseits, wodurch eine gewisse Festigkeit des Charakters möglich sei.

»Um es zusammenzufassen: Der Triumph der staatlichen Idee [als Gemeinschaft, A. A.] über alles Egozentrische und über alle Sonderinteressen kann durch keine bloß sozialen und politischen Instinkte und Gefühle wirksam begründet und gesichert werden. Es bedarf vielmehr einer tiefbegründeten und starkbefestigten Tendenz der Seele, ihr ganzes Eigenleben einem höchsten Gut zu unterwerfen. Erst diese ›Organisation der Seele‹, die sich dann auf das politische Denken und Fühlen überträgt, vermag den gewaltigen und mannigfaltigen zentrifugalen Tendenzen des Individuums, sowie der magnetischen Kraft des Gruppen und Korporationswesens das Gegengewicht zu halten.«<sup>108</sup>

Von diesen begrifflichen Vorbedingungen erklärt sich Foersters Auswahl derjenigen Tugenden, die er für entscheidend hält. Diese seien etwa das *Mitfühlen* oder auch die *Verantwortlichkeit*. Während erstere für die Lebenssituationen anderer sensibilisiere, sei letztere Bedingung jeder Partizipation der Bürger im Staat.

Zu vermitteln seien diese Tugenden nicht durch Belehrung, sondern, ganz wie bei Kerschensteiner, im *täglichen Vollzug*. Hierbei sollen die

<sup>105</sup> Ebd., S. 9.

<sup>106</sup> Ebd., S. 388.

<sup>107</sup> Ebd.

<sup>108</sup> Ebd., S. 392.

Schüler nicht nur ganz konkret in Tätigkeiten, in denen diese Tugenden implizit materialisiert sind, involviert werden; Foerster fordert darüber hinaus eine explizite Thematisierung dieser Tugenden und ihrer Relevanz. Die Begleitung solch tätigen Lernens durch Lehrpersonal steht im Fokus der staatsbürgerlichen Erziehung nach Foerster.

Vor allem das *Verantwortungsbewusstsein*, dass nach Foerster Bedingung jeder freien Partizipation des Bürgers an den Strukturen des Staates ist, soll durch die besondere institutionelle Organisation der Schule vermittelt werden. Hier fordert Foerster, die Schule durch die Möglichkeit der »Selbstregierung«<sup>109</sup> der Schüler zu gestalten. Sie sollen hier ganz konkret in die Entscheidungen und Prozesse eingebunden werden und so ihre staatsbürgerliche Rolle früh »in würdiger Mitarbeit an der öffentlichen Ordnung [...] üben.«<sup>110</sup> Ziel solcher Mitarbeit sei jedoch nicht nur, die staatlichen Strukturen kennenzulernen und so fähig zu werden, in ihnen zu wirken. Foerster betont vielmehr, dass die Schülerschaft durch solche Einbindung gerade zur Einsicht in die Notwendigkeit eigener Beschränkung zugunsten der politischen Ordnung komme.

In dieses Konzept der *Selbstregierung* der Schülerschaft übersetzt Foerster das für ihn entscheidende Verhältnis zwischen staatsbürgerlicher Gesinnung und politischer Kultur, das sich in der Praxis staatsbürgerlichen Daseins konstituiere. Solche Praxis fordert Foerster für das Ganze des Staates genauso wie für das schulische Lernen. Er findet so einen Ansatz, der die Vollzugsform staatsbürgerlicher Erziehung in besonderer, politisch ausgerichteter Weise in der Praxis genuin politischen Dasein betont.

Mit Kerschensteiner und Foerster sind zwei Protagonisten der staatsbürgerlichen Erziehung in ihren anfänglichen Ansätzen dargelegt, die als Wegbereiter dieses Forschungsfeldes gelten können. Beide erkennen den Zweck solcher Erziehung in der *Vermittlung staatsbürgerlicher Tugenden*, die sie als Voraussetzung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürger verstehen. Solche *Tugenden*, hierin sind sich diese Autoren einig, seien *praktisch* und nicht theoretisch zu vollziehen. Es komme nicht so sehr auf Belehrung an, sondern auf institutionelle Strukturen sowie praktische Arbeitsweisen, um diese zu entwickeln. Während Kerschensteiner hierzu die Schule zum Staat im Kleinen umorganisiert und durch gemeinschaftliche Arbeitsformen das Verständnis für intersubjektive Relationen vermitteln möchte, kommt es Foerster darauf an, nicht nur gemeinschaftliche Formen staatlichen Zusammenlebens zu explizieren, denn das Zusammenleben bestehe nicht darin, nur mit Gleichgesinnten sittlich leben zu können. Staatliches Zusammenleben bedeute gerade das Zusammenleben mit Andersdenkenden, für die man ebenfalls Verständnis

<sup>109</sup> Ebd., S. 406.

<sup>110</sup> Ebd., S. 408.

aufbringen müsse. Dies zu vermitteln, müssten die Lernenden mit solchen Andersdenkenden und ihren Lebensumständen unmittelbar konfrontiert sein, wodurch der Egoismus zu vertreiben sei, den Foerster für das Übel jeder Staatlichkeit und jeden gemeinschaftlichen Lebens hält.

Beide Autoren legen pädagogische Konzepte vor, die sowohl Zwecke als auch Inhalte und Methoden staatsbürgerlicher Erziehung explizieren, und heben so für sie entscheidende Momente staatsbürgerlicher Erziehung hervor.

### 2.2.3 Theodor Litt und der Begriff des Staates

Die Auseinandersetzungen Theodor Litts unterscheiden sich von den oben dargelegten Konzepten. Mit seiner genuin philosophischen Perspektive legt er kein pädagogisches Konzept staatsbürgerlicher Erziehung vor, vielmehr erörtert er vor allem in seinen späteren Schriften die begrifflichen Vorbedingungen der staatsbürgerlichen Erziehung.<sup>111</sup> Litt betreibt philosophische Begriffsarbeit, deren Relevanz sich für ihn insofern zeigt, als gerade Deutschland nach 1945 nicht nur keine demokratische Tradition habe, sondern sich hier gerade vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus zu besinnen habe, was dieser Begriff meine. Seine Arbeiten hierzu müssen als Grundlagenforschung verstanden werden, die entscheidende Begriffsmomente dieses Forschungsbereiches reflektieren.

Von dieser begrifflichen Perspektive aus wendet sich Litt in entschiedener Weise gegen Kerschensteiner und Foerster. Beide Autoren würden den Staat nicht in rechter Weise begreifen, insofern sie ihn zum reinen Ort intersubjektiven Zusammenlebens verklärten. Sie würden hierbei die Gesellschaft mit dem Staat verwechseln. Gerade Kerschensteiners Konzept der Arbeitsschule mit ihren Arbeitsgemeinschaften und ihrer Schüler-Selbstverwaltung müsse sich diesem Vorwurf stellen, insofern er gerade durch diese Institutionen mittelbar den Gemeinschaftssinn und die damit zusammenhängende Einsicht, dass die Einzelnen aufeinander angewiesen sind, bewirken möchte. So seien diese kommunaristischen Institutionen auf der einen Seite und die unmittelbare Erfahrung und Übung dieses Zusammenhangs auf der anderen Seite gemeinschaftsstiftend – nach Litt ein allzu idealistisches Bild sowohl des Staates als auch der staatsbürgerlichen Erziehung. Kerschensteiner gehe von einem allzu konfliktfreien Übergang zwischen der Praxis der Schule und dem staatlichen Leben aus.

»Wider dies so überaus harmonische Staatsideal und die aus ihm gefolgte Staatspädagogik hat schon Friedrich Wilhelm Foerster zu bedenken

<sup>111</sup> Vgl. etwa Theodor Litt (1954): *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*. In: APuZ, B 3/54, S. 25–34.

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.«<sup>112</sup>

Foerster sehe zwar anders als Kerschensteiner, dass gerade das politische Zusammenleben von konkurrierenden Interessen getragen und somit nicht immer kommunarisch verfasst sei. Er erkenne die Herausforderung, durch staatsbürgerliche Erziehung nicht nur jene Menschen zu vereinen, die ohnehin ein gemeinsames Interesse haben, sondern gerade auch jene zu vereinen, »die durch ihre Abweichung in grundlegenden Lebensüberzeugungen nicht nur getrennt, sondern geradezu verfeindet«<sup>113</sup> seien. Aber auch dieses Konzept sei nicht überzeugend und Litt stellt heraus, dass gerade die Überwindung des Egoismus in der politischen Sphäre zu hinterfragen sei. Sicherlich gehöre »Überwindung des Egoismus zu den Aufgaben, deren sich die Erziehung anzunehmen hat. Es ist 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.«<sup>114</sup> Auch Foerster könnte nicht einlösen, wofür er selbst Kerschensteiner kritisiert hatte: die Bestimmung und Charakterisierung genuin politischer Tugenden, jenseits nur »allgemein-menschlicher Verpflichtungen«<sup>115</sup> und die Vernichtung der staatlichen Sphäre, insofern sie mit der Gesellschaft verwechselt würde. Beide Autoren würden nicht erkennen, dass erst *die Ordnungsmacht des Staates die Voraussetzung jener Lebensformen sei*, die sie als Zweck staatsbürgerlicher Erziehung ansähen. Dies zu reflektieren sei die Hauptaufgabe staatsbürgerlicher Erziehung und gerade dies zeigt sich als Resultat der begrifflichen Auseinandersetzung Litts.

Litt fordert so, das genuin *Politische* im Begriff der *staatsbürgerlichen Erziehung* genauestens herauszuarbeiten und vom rein Gesellschaftlichen zu unterscheiden. Beide Lebensformen seien ganz unterschiedlich konstituiert, und sie miteinander zu verwechseln, müsse meinen, eine der beiden Seiten, die miteinander im funktionalen Zusammenhang stehen, zu vernichten. Staatsbürgerliche Erziehung sei so nicht einfach gesellschaftlich-sittliche Erziehung. Sie sei politisch, insofern sie ein *politisches Wissen* um den Staat und *politische Gesinnung* zu vermitteln habe.

Von dieser Kritik an die dargestellten Konzepte staatsbürgerlicher Bildung ausgehend, macht Litt vor allem zwei Aspekte aus, die zu reflektieren seien: zum einen gehe es darum, die Vollzugsform solcher Erziehung auszumachen, d. h. zu fragen, ob *Wissen* zu vermitteln *oder* der *Wille* des Einzelnen zu beeinflussen sei. Zum anderen sei es unumgänglich, den

<sup>112</sup> Ebd., S. 28.

<sup>113</sup> Ebd.

<sup>114</sup> Ebd.

<sup>115</sup> Ebd.

Bezug solcher Erziehung auf den Staat erstens zu erkennen und zweitens begrifflich zu bestimmen. Nach Litt kommt es darauf an, einen angemessenen Staatsbegriff zu vermitteln und hierbei der Gefahr zu entgehen, den Staat allzu sehr zu beschönigen oder zu idealisieren.

Beim ersten Aspekt, nämlich der Frage nach der Vermittlungsform politischer Erziehung, müsse die grundlegende Ansicht aller politischen Pädagogen in Frage gestellt werden, dass staatsbürgerliche Gesinnung ohne Belehrung auskäme. Man stelle hierbei *Wissen* und *Gesinnung* und somit *Erkenntnis* und *Wille* einander gegenüber und habe hierbei die Annahme, dass diese Aspekte von Bildung einander ausschlössen. »[W]orauf kommt es in dieser Bemühung an, auf Erkenntnis oder auf Gesinnung, auf Wissen oder auf Charakter, auf Belehrung oder auf Bewährung? Ist es die rechte Einsicht oder ist es der rechte Wille, was den guten Staatsbürger macht?«<sup>116</sup> Die Frage in dieser Weise zu stellen, bedeute diese beiden Alternativen als einander ausschließende Gegensätze zu verstehen. Hierbei »versteht [es] sich von selbst, daß, ist diese Alternative erst einmal als zwingend und umgehbar anerkannt, der Erzieher garnicht anders kann als für Gesinnung, Charakter, Wille votieren und der Einsicht jene Geringschätzung bezeigten, die ihr ob ihrer ›intellektualistischen‹ Unfruchtbarkeit gebührt.«<sup>117</sup>

Die Konsequenz sei, dass Schule nur noch als »Staat im Kleinen«<sup>118</sup> verstanden werde und man sie zur Sphäre staatstragender Tugenden umorganisiere, so dass die Lernenden durch *Gewöhnung* sich diese aneignen. Das Ziel staatsbürgerlicher Erziehung sei jedoch, gerade wenn sie auf das Gewissen des Einzelne einwirken wolle, das Handeln des Einzelnen in demokratischer Absicht zu bewirken. Dies begrifflich ernst zu nehmen, bedeutet nach Litt, zu fordern, dass der Einzelne eine *Einsicht* in die Anerkennungswürdigkeit bestimmter Handlungs- und Denkweisen erlangen müsse. Dies müsse als Resultat *theoretischer* Bildung verstanden werden, insofern solche Einsicht erstens des Verständnisses und zweitens der freien Bewertung komplexer Handlungssituationen bedürfe. Eine Trennung zwischen Wissen und Bewährung lasse nicht erkennen, dass es einen systematischen Zusammenhang zwischen theoretischer Einsicht und praktischem Handeln gebe, um sinnvollerweise von beiden Kategorien sprechen zu können.

»Eine ›Einsicht‹, die sich nicht in das zugehörige Tun hinein fortsetzt, ist nicht das, was dieser Name besagt, sondern ein unverbindliches Spiel des Intellekts – ein ›Tun‹, das sich nicht aus der zugehörigen Einsicht herleitet, ist nicht das, was dieser Name besagt, sondern Abgleiten in leere Geschäftigkeit.«<sup>119</sup>

<sup>116</sup> Ebd., S. 26.

<sup>117</sup> Ebd.

<sup>118</sup> Ebd., S. 27.

<sup>119</sup> Ebd.

Solch leere Geschäftigkeit könne nicht das Ziel solcher Erziehung sein, insofern diese unbestimmt und gerade deshalb nicht dem Einzelnen zu eigen sein könne.

»Mit dieser Erkenntnis hebt jene Alternative sich auf, durch die der Erzieher zur Entscheidung entweder für eine nicht durch Einsicht erleuchtete Praxis oder eine nicht durch Taten sich bewährende Theorie gezwungen zu sein vermeint. Der Deutsche muß recht eigentlich ›wissen‹ um den Staat, um ihm durch sein Tun gerecht werden zu können.«<sup>120</sup>

Was aber ist gemeint, wenn Litt fordert, um den Staat zu wissen? Was zeichnet solches Wissen aus? Was ist also der angemessene Staatsbegriff, wie oben erwähnt?

In der staatsbürgerlichen Erziehung komme es darauf an, den Staat nicht nur als Institutionengefüge zu begreifen. Hierbei habe der Staat einfach eine eigene komplexe Systematik, mit der er das Staatsgeschehen ordne und verwalte. Den Staat nur so zu verstehen, bedeute nach Litt, dass der Einzelne diesen nur als fremde Apparatur versteht, die dem Einzelnen einfach nur entgegensteht. Dieser sei für diese Apparatur nicht verantwortlich, und streng genommen auch nicht verantwortbar, insofern es hier kaum konkrete Handlungsmöglichkeiten gebe. Den Staat so zu verstehen, meint nach Litt, dass der Staat dem Einzelnen nur äußerlich wäre, ein reiner »*Notbau*«, an dem seine Bewohner wenig Freude haben«.<sup>121</sup> Solches Staatsverständnis degradiere den Einzelnen zum passiven Zuschauer fremden Wirkens, woraus nur ein entfremdetes Verhältnis zwischen beiden resultieren könne. Freilich kann ein solches Verhältnis zwischen Staat und Bürger nicht das Ziel staatsbürgerlicher Erziehung sein, die ja gerade bewirken soll, sich für das Gemeinwesen verantwortlich zu fühlen.

Der rechte Staatsbegriff sei aus seinem Verhältnis zu den Bürgern zu bestimmen. Diese könnten sich nicht einfach von ihm abtrennen, er sei eine gemeinsame *Lebensform*, die Denken, Wollen und Handeln des Einzelnen wesentlich bestimme<sup>122</sup> und gerade so wesentlich *menschliche* Lebensform sei, die nicht einfach nur äußerlich sei. Der Staat gehöre zum »Menschsein des Menschen«, was sich gerade auch daraus entwickle »was er dem Staat an Regungen und Abneigungen, des Mißtrauens, des Widerwillen zukommen«<sup>123</sup> lasse. Dies nicht zu erkennen und die Staatlichkeit oder eben das Politische vom Menschen abzutrennen, heiße »nicht weniger sein Wesen verstümmeln, als wenn man aus ihm etwa

<sup>120</sup> Ebd.

<sup>121</sup> Ebd., S. 25. Hervorhebung von A. A. Siehe dazu auch die Diskussion des Not- und Verstandesstaates im Abschnitt zu Hegels bürgerlicher Gesellschaft.

<sup>122</sup> Vgl. Theodor Litt (1953): *Die Freiheit des Menschen und der Staat*. Berlin: Gebrüder Weiss Verlag.

<sup>123</sup> Ebd., S. 31.

die sprachbildende Fähigkeit ausscheiden wollte.«<sup>124</sup> So verhelfe erst der Staat dem Menschen zu jener Lebensform, die ihm gebührt. Zugleich sei erst das Wirken des Menschen, sein Wollen, Denken und Handeln jene Ausdrucksform, die den Staat als jenen konstituiere, der er sei. Die Existenz des Staates »pulsiert in *jedem* Akt des Denkens, Wollens und Handelns«,<sup>125</sup> gerade auch derjenigen, die sich dieses Verhältnisses nicht bewusst sind.

In diesem Begriff des Staates im weiteren Sinne als wesentliche Lebensform des Menschen folgt Litt nicht nur dem hegelischen Staatsverständnis, wie noch zu zeigen sein wird, und zeigt sich gerade hierbei als Philosoph des Geistes. Sein Staatsbegriff hat noch eine weitere Wendung in Bezug auf seine Vermittlung in der staatsbürgerlichen Erziehung. In seiner Kritik an Kant und Humboldt zeigt Litt, dass diese Konzepte dem Staat einerseits eine »periphere Stellung«<sup>126</sup> zuweisen und den Menschen gerade so zu passiven Konsumenten seiner Dienste machen. Andererseits würde gerade das kantische Konzept dem Staat zugleich »nur *einen* Begriff eines im Sinne der vollkommenen Gerechtigkeit geordneten Staates bzw. Staaten-systems«<sup>127</sup> zuweisen. Ein solcher Anspruch an den Staat sei nur phantastische Romantisierung jeder Staatlichkeit und somit wirklichkeitsfern, da er ein Ideal formuliere, das erst noch zu erreichen sei. Die Wirklichkeits-fremdheit solcher Staatlichkeit suggeriere eine allzu optimistische Weiterentwicklung im Sinne einer wie auch immer gearteten Idee und ignoriere hierbei das zentrale Element jeder Staatlichkeit: Der Staat sei auch eine Sphäre von Macht und Kampf um politische Willensmächte, in der es darauf ankomme, das je eigene Interesse voranzubringen.<sup>128</sup>

Gerade auch der demokratische Staat sei bestimmt durch verschiedene Spannungsverhältnisse, die weder zu banalisieren noch zu beschönigen seien.<sup>129</sup> Kategorien wie *Macht* oder auch *Kampf* seien entscheidende Momente von demokratischer Staatlichkeit. Er sei in seiner Grundform Sphäre der Macht und müsse somit auch mit seinen heteronomen Momenten realistisch begriffen werden: Hier könnten und müssten Interessen gegeneinander wirken oder einander ausschließen. Beide Kategorien sollten aber gerade in der Demokratie nicht als Mittel zur Vernichtung des entgegengesetzten Feindes verstanden werden, sondern als ordnende Instanzen des demokratischen Zusammenlebens. Macht und Kampf als Element solcher Staatlichkeit zu verstehen, bedeute dann, einzusehen,

<sup>124</sup> Ebd., S. 32.

<sup>125</sup> Ebd., S. 16.

<sup>126</sup> Ebd., S. 11.

<sup>127</sup> Theodor Litt (1931): *Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung*, Leipzig: Quelle & Meyer, S. 23.

<sup>128</sup> Ebd., S. 10ff.

<sup>129</sup> Ebd., S. 28.

»daß, damit überhaupt in den menschlichen Verhältnissen irgendeine 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 zu Stande kommen kann.«<sup>130</sup>

Macht und Kampf sind also nicht Vernichtung des Gegenübers nach Muster von Freund-Feind-Verhältnissen, sondern die zentrale Aufgabe des Staates als ordnende Instanz in der Sphäre konkurrierender Bestrebungen, die nicht nur alle gleichermaßen legitim sind, sondern entscheidendes Merkmal dieser Staatsform. »Denn sie [die Demokratie, A. A.] habe zur Grundlage die Überzeugung, daß das Widereinander der Prinzipien und Gruppen dem Staat und den im Staate lebenden Menschen nicht nur keinen Schaden bringt, sondern, richtig ins Spiel gesetzt, zum Heile gereicht.«<sup>131</sup> Hat so

»der totalitäre Staat das Verdienst [...], die Bedenklichkeit einer Lehre ad oculos zu demonstrieren, die den politischen Kampf in die Zone des Nichtseinsollenden verweist, so gibt es andererseits eine Staatsform, zu deren Wesen es gehört, daß sie diesen Kampf nicht nur als nicht zu beseitigende Tatsache hinnimmt und anerkennt, sondern geradezu als stilbildendes Motiv in ihr Gefüge einbaut. Diese Staatsform ist die Demokratie.«<sup>132</sup>

Gerade insofern der Staat die Sphäre des Bestehens und der Ordnung solcher Gegenstände sei und diese durch seine Institutionen vermittele, sei er eine genuin politische Sphäre und somit der Ort des politischen Wirkens der Bürger.

Von diesem Staatsbegriff ausgehend, versteht es sich fast von selbst, dass Litts Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung sich nicht auf Institutionenkunde beschränkt. Staatsbürgerliche Erziehung erschöpfe sich nicht etwa darin, dass man die Verfassung, die Rechtsordnung oder etwa den Verwaltungsapparat kenne. Auch wenn solches Wissen sicher wichtig sei, verfehle es doch das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung, d. i. die Stiftung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürger. Recht verstanden sei solcher Inhalt nach Litt die Auseinandersetzung mit einem angemessenen Begriff des Staates, der sich nicht in der institutionellen Organisation erschöpfe. Ein solcher Staat folge durchaus einem besonderen Staatsprinzip, und in der staatsbürgerlichen Erziehung komme es darauf an, dieses demokratische Staatsprinzip zu vermitteln.

Zusammengefasst kann der Verdienst Litts darin gesehen werden, dass er in seinen Auseinandersetzungen mit staatsbürgerlicher Erziehung zwei

130 Ebd., S. 31.

131 Ebd.

132 Ebd.

wesentliche Aspekte reflektiert. Zum einen stellt er die entscheidende Frage nach der Vermittlungsform solcher Erziehung, versteht sie als das Zusammenspiel von Erkenntnis durch theoretische Bildung und zugleich der praktischen Bewährung innerhalb der Institutionen, auch wenn er die Explikation dieses Verhältnisses schuldig bleibt. Hierbei betont er die Relevanz der theoretischen Bildung als Wissensvermittlung und stellt heraus, dass Staatsbürgerliche Erziehung ohne diesen Aspekt nicht auskommen kann. Reine Übung von Handlungspraxen genüge also nicht.

Zum anderen stellt er die Frage nach dem genuin politischen Charakter solcher Bildung und fordert hierin die Vermittlung eines realistischen Staatsbegriffs, der sich nicht in idealistischen Abstraktionen und Beschönigungen verliert und zugleich unter *Staat* mehr versteht als seine nur institutionelle Organisation. Mit dem Hinweis auf den zugrunde zu legenden Staatsbegriff betont Litt, dass die staatsbürgerliche Erziehung nicht umhin kommt, ihren politischen Charakter zu erarbeiten und gerade so ihren Zweck, d. i. die Vermittlung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürger, zu erreichen.

Mit diesen Reflexionen bewegt sich Litt *nicht* auf der Ebene zu bestimmender Tugenden und der dafür notwendigen Methoden. Er reflektiert vielmehr die staatsbürgerliche Erziehung auf ihren Begriff hin und stellt heraus, was sie wesentlich ausmachen müsste.

Mit Kerschensteiner, Foerster und Litt und ihren ganz unterschiedlichen Schwerpunkten können exemplarisch die Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung in der Weimarer Periode und frühen Bundesrepublik dargestellt werden. Alle Autoren vereint die Erkenntnis, dass der demokratische Staat nicht nur eines bestimmten *Bewusstseins* der Bürger bedarf, sondern hierbei auch gerade bestimmter *Tugenden*. Der *Bürger* zeigt sich hier als jemand, der nicht nur über funktionale Fähigkeiten verfügt, sondern sich gerade als tugendhafter Einzelner zeigt, der die staatlichen Prinzipien in seinem Wollen, Denken und Handeln gerade deshalb realisiert, weil er sie anerkennt. Gerade so zeigt er sich als gebildeter Bürger, und eben dies ist der Zweck staatsbürgerlicher Erziehung, wobei durchaus Uneinigkeit darüber besteht, wie solche Erziehung zu vollziehen ist.

## 2.3 Die didaktische Wende und ihre Folgen

### 2.3.1 Der Theoriestreit der 70er Jahre

Entscheidende Weiterentwicklung erfährt die *staatsbürgerliche Erziehung*, die nun unter dem Titel *politische Bildung* diskutiert wird, in den 60er und 70er Jahren. Entscheidend wird in der Diskussion der

politischen Bildung die Herausforderung, politische Bildung sowohl als Bedingung der Möglichkeit der Identifikation der Bürger mit dem Staat herzustellen, zu verstehen, und dies zugleich in *kritischer* Auseinandersetzung zu tun. Diese Spannung zeigt sich gerade in der formellen politischen Bildung als entscheidend, insofern die Schule als Institution des Staates ein direktes Verhältnis zu diesem hat. Dieses Verhältnis macht sie jedoch nicht etwa zum Spielball bestehender oder herzustellender Herrschaftsinteressen. Diese Verhältnis sagt vielmehr aus, dass schulische Bemühungen sich im Rahmen der Verfassung bewegen dürfen, d.h. bestimmten Prinzipien unterliegen, die die pädagogische Praxis grundsätzlich bestimmen, wie etwa im *Beutelsbacher Konsens* festgehalten. Welche Relevanz diese scheinbar banale Einsicht hat, zeigt gerade die Rekonstruktion des Theoriestreits der 70er Jahre.

Die in dieser Zeit ausgearbeiteten Konzepte

»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.«<sup>133</sup>

Kurt Gerhard Fischer, Karl Herrmann und Hans Mahrenholz legen mit ihrem Werk »Der politische Unterricht« den theoretischen Grund für die *didaktische Wende*. Politische Bildung wird nun ausdrücklich als curricularer Inhalt diskutiert, man fragt nach Inhalten, aber auch nach Methoden. Ziel solchen Unterrichts sei die Entwicklung von politischen Einsichten, die nicht nur den Willen, sondern auch das Handeln des Einzelnen beeinflussen – beides soll sich als politisch vernünftig zeigen.<sup>134</sup> Politisch vernünftiges Denken, Wollen und Handeln als Ziel jeder politischen Bildung wird jedoch im Verlauf der 70er Jahre zum Gegenstand des sogenannten Theoriestreits zwischen konservativen und progressiven Denkern.<sup>135</sup> Es geht hier nicht mehr nur um einen geeigneten Staatsbegriff, oder die Frage nach dem Spezifikum politischen Lebens, wie sie etwa Litt formuliert. Die politische Bildung wird hier vielmehr aus

<sup>133</sup> Bernhard Sutor (2002): *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre*. In: APuZ, B 45/2002, S. 18.

<sup>134</sup> Vgl. Peter Massing (2013): Politische Bildung. In: Uwe Andersen, Wichard Woyke (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 556.

<sup>135</sup> Sutor weist darauf hin, dass diese Unterscheidung allzu pauschal ist und die pädagogischen Konzepte durchaus vielfältig waren. Entscheidend zeigt sich jedoch der Streit der Gegensätze und der damit zusammenhängenden angestrebten Gesellschaftsordnungen. Vgl. Ders: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*.

unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Welt- und Wertanschauungen heraus diskutiert, wodurch sie zum Kampfplatz entgegen gesetzter politischer Theorien wird, die sich zwischen Erhalt und Auflösung gegebener politischer Institutionen und Lebensweisen bewegen. In der Diskussion dieser beiden politischen Lager zeigt sich, dass politische Bildung immer vor der Frage steht, ob und inwiefern sie einer besonderen Welt- und Wertanschauung bedarf, die ihr als Grundlage diesen soll. Dieses zu problematisieren heißt, der Herausforderung zu begegnen, politische Bildung nicht zum Instrument der Entwicklung wie auch immer gearteter favorisierter politisch-gesellschaftlicher Strukturen zu machen.

Die progressiven Denker waren vor allem an kritischer Theorie und Marx orientiert und forderten, Emanzipation von vorherrschenden, unterdrückenden gesellschaftlichen und politischen Systemen zum Ziel politischer Bildung zu machen.<sup>136</sup> Der formelle politische Unterricht, der aufgrund seines Verhältnisses zum Staat ohnehin im Verdacht stand, dessen unterdrückerische Tendenzen zu reproduzieren, sollte nun als Ort des *Klassenkampfes* gerade diese Tendenzen entlarven. Die Lernenden sollten im schulischen Rahmen lernen, solche Strukturen zu erkennen, und nicht etwa der Verschleierung oder Verblendung solch heteronomer Strukturen unter dem Deckmantel der Bildung unterliegen. »Ziele politischer Bildung seien *Emanzipation* und *Demokratisierung*, *Ideologiekritik* und *politische Praxis*, vorbereitet durch Vermittlung *gesellschaftlichen Bewusstseins* und *soziologischer Denkweise*.«<sup>137</sup> Formelle politische Bildung wird hier nicht nur durch eine weltanschaulich aufgeladene Sprache geprägt, sondern gerade auch durch ein durchaus vorgefertigtes Gesellschaftsbild, das durch Bildung zu erreichen sei<sup>138</sup> und das in seiner radikalsten Form forderte, durch solche Bildung den Staat überflüssig zu machen.<sup>139</sup> Diese marxistischen Positionen forderten also nicht weniger, als durch politischen Unterricht die politische Ordnung in Frage zu stellen, wenn nicht gar abzuschaffen.

Diese marxistischen Theorien der politischen Bildung waren durchaus wirkmächtig. Sie übernahmen in jener Zeit nicht nur die

<sup>136</sup> Beispielsweise Klaus Peter Wallraven, Eckart Dietrich, Johannes Beck. Oder in weniger radikaler Weise Rolf Schmiederer.

<sup>137</sup> Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*. Hervorhebung A. A., S. 19f.

<sup>138</sup> Siehe beispielsweise Johannes Beck (1970): *Erziehung in der Klassen gesellschaft*, München: List, S. 151f.: »Emanzipatorische Erziehung ist kein pädagogischer Grundbegriff, sondern die sozialwissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis des politischen Kampfes. Sie steht auf der Seite der Unterdrückten.« Ebd.: »Die »Pädagogen« haben die Pädagogik nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie abzuschaffen.«

<sup>139</sup> Vgl. Kurt Gerhard Fischer (1973): *Einführung in die politische Bildung*, Stuttgart: Metzler, S. 124.

Meinungsführerschaft, sondern hatten auch Einfluss auf neu formulierte Bildungspläne für den Unterrichtsbereich politische Bildung, wie etwa in der Hessischen Rahmenrichtlinie für Gesellschaftskunde 1968. Hier wird etwa der gesellschaftliche und politische Widerstand gegen Ungleichheit schaffende äußere Strukturen zum Ziel politischer Bildung. Das hier zugrunde gelegte Staatsverhältnis ist vor allem geprägt durch den Konflikt zwischen Staat und Bürger.<sup>140</sup> Ähnliche Inhalte zeigte auch die im Jahre 1974 verfassten *Richtlinien für den Politik-Unterricht* des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen,<sup>141</sup> wie ihre Kritiker hervorhoben.

»Unschwer war in ihrer Begründung, in der Gedankenführung und im Wortlaut der Qualifikationen ihre Nähe zur emanzipatorisch-kritischen Erziehungswissenschaft zu erkennen, die sich mit einer unvoreingenommenen Wahrnehmung der pluralistischen Gesellschaft, der parteienstaatlichen Demokratie und ihrer Institutionen schwer tat.«<sup>142</sup>

Ganz grundsätzliche Kritik an diesen Richtlinien formulierten vor allem Karl Dietrich Bracher, Erwin Faul oder auch Jürgen Gebhard. Sie erkannten vor allem Defizite auf begrifflicher Ebene, wie etwa dem Politikverständnis und hierbei der Engführung von Kategorien wie Macht und Herrschaft auf reine Zwangsverhältnisse. Hierbei werde »verkannt, dass erst die Schaffung von Regeln und Institutionen Freiheit ermögliche, begründe und schütze.«<sup>143</sup> Hiermit war für die Kritiker »exakt das politiktheoretische wie das politisch-pädagogische Defizit des Emanzipationskonzepts politischer Bildung gekennzeichnet.«<sup>144</sup>

Solche in den 70er Jahren als konservativ geltende Kritik störte sich vor allem an der Engführung des Begriffs des Politischen als reinen Zwangs. Vor allem Autoren wie Theodor Wilhelm, Günter C. Behrmann, Dieter Grosser oder auch Bernhard Sutor forderten ein Politik- und Staatsverständnis, das intersubjektive Relationen auf der einen Seite und institutionelle Bedingungen auf der anderen Seite einschließe. Man wollte sich jenseits emanzipatorischer Welt- und Wertverständnisse auf die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften wie etwa der Soziologie und

<sup>140</sup> Vgl. Kultusministerium Hessen (1973): *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I*, Frankfurt: Diesterweg.

<sup>141</sup> Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien für den Politik-Unterricht*, Düsseldorf: Hagemann.

<sup>142</sup> Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 23.

<sup>143</sup> Vgl. Martin Kriele (1977): *Lernzielvorschläge für den politischen Unterricht*. In: Ders., Legitimationsprobleme der Bundesrepublik, München: C. H. Beck, S. 107 ff.

<sup>144</sup> Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 23.

Politikwissenschaft einerseits und der politischen Philosophie andererseits stützen und gerade hieraus Ziele für politischer Bildung formulieren.

Wilhelm entwickelte seine Partnerschaftspädagogik zum Begriff des *Kompromisses* weiter und betonte die Notwendigkeit *verantwortlicher Kommunikation*. Er forderte einen Begriff des politischen Lernens als eines Lernens zur *freiheitlichen Lebensführung* und erkannte gerade in gerade hierin den Zweck formeller politischer Bildung.<sup>145</sup>

Behrmann hingegen unterzog das Emanzipationskonzept einer empirisch-systemtheoretischen Kritik. Behrmann band die politische Bildung an die Erkenntnisse der Sozialforschung und forderte in soziologisch strenger Weise die Ableitung der zu vermittelnden Inhalte aus diesen Erkenntnissen.<sup>146</sup> Zu bedenken seien die Funktionsbedingungen von Staat und Gesellschaft und die darin möglichen Partizipationsvollzüge. Schulische politische Bildung müsse so vor allem *Kenntnisse* über diese Funktionszusammenhänge vermitteln. Zu vermitteln seien so nicht etwa nur Widerstand und Emanzipation, sondern personale *Solidarität, Freiheit, Sicherheit, rationales Verstehen*.<sup>147</sup>

Solche Ansätze wurden durch Didaktiken von beispielsweise Dieter Grosser<sup>148</sup> oder auch Bernhard Sutor<sup>149</sup> um eine normative Dimension politischer Bildung ergänzt: Beide Autoren erkannten auch normative Ziele politischer Bildung und versuchten, Ansätze der Ethik oder auch der Anthropologie mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden und gerade diese Relation für die politische Bildung fruchtbar zu machen.

Insgesamt forderten all diese Autoren vor allem einen Abbau der Institutionenfeindlichkeit der Ansätze der Kritischen Theorie und des

<sup>145</sup> Vgl. Wilhelm Theodor (1973): *Traktat über den Kompromiß*. Stuttgart: Metzler, oder auch Ders. (1975): *Jenseits der Emanzipation*, Stuttgart: Metzler.

<sup>146</sup> Vgl. Günter C. Behrmann (1972): *Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik*. Stuttgart et al.: Kohlhammer. Behrmann plädiert für einen empirisch-systemtheoretischen Ansatz der politischen Bildung. Aus seiner soziologischen Perspektive betont er vor allem die Funktionsbedingungen des politischen Systems jenseits ideologischer Ansätze.

<sup>147</sup> Vgl. Ders. (1978): *Politik – Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik*. In: Ders./Karl-Ernst Jeßmann/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderborn: Schöningh, S. 219.

<sup>148</sup> Dieter Grosser (1977): *Politische Bildung*, München: Ehrenwirth.

<sup>149</sup> Bernhard Sutor (1984<sup>3</sup>): *Didaktik politischen Unterrichts. Theorie der politischen Bildung*. Paderborn: Schöningh. Oder später auch Ders. (1984): *Neue Grundlegung politischer Bildung*. Paderborn: Schöningh.

Marxismus. Es sollte die Einsicht gewonnen werden, dass gerade solche Institutionen die Bedingung der Möglichkeit jedes politischen Denkens, Urteilens und Handelns sind, insofern sie diese überhaupt rechtlich sichern, konkrete Räume für solche Vollzüge eröffnen. Die vorgeschlagenen Inhalte sollten als zu vermittelnder Minimalkonsens erkannt werden, ohne die das politische Miteinander nicht bestehen könnte. Die zu entwickelnden Fähigkeiten sollten sich an den Ansprüchen solchen Miteinanders orientieren. Ziel der politischen Bildung in der Schule sollte so sein, dem Einzelnen zur Urteilsfähigkeit zu verhelfen, was personale Dispositionen genauso erforderte wie funktionales Wissen. Solche fundamentale Kritik der Emanzipationskonzepte sollte dazu verhelfen, einen pragmatischen Ansatz politischer Bildung zu finden, der sich außerhalb besonderer Welt- und Wertvorstellungen bewegte, um gerade so einen fruchtbaren Austausch zu ermöglichen.

Die Ideen dieser Periode sind in mehrerer Hinsicht ertragreich in Hinblick auf eine Neukonzeption politischer Bildung. Der Theoriestreit der 70er Jahre zeigt sich als Kampf um Welt- und Wertvorstellungen, der auch innerhalb der Konzeptionen politischer Bildung ausgefochten wird. Hier geht es nicht mehr nur, wie etwa bei Litt, um einen Begriff des Politischen, sondern vielmehr um das besondere Verständnis zu erstrebender politischer Wirklichkeiten. Anders gesagt: politische Bildung wird zum mächtigen *Instrument*, die politische Wirklichkeit zu reformieren und hierzu politische Gesinnungen alternativlos zu vermitteln. In ihr soll es nicht mehr so sehr darum gehen, überhaupt ein Verhältnis zwischen Bürger und Staat herzustellen, indem man politische Vollzüge des Denkens, Urteilens und Handelns ermöglicht. Dieses Verhältnis soll vielmehr in besonderer Weise bestimmt werden. Das bedeutet auf der Ebene subjektiver Vollzüge, dass politische Bildung nicht mehr als *Voraussetzung eigener freier Urteile* über die politische Wirklichkeit dient. Stattdessen soll der Einzelne zu einen schon ausgemachten Urteil über die Wirklichkeit erzogen werden. Politische *Bildung*, gerade in diesem Begriff verliert ihren subjektbezogenen Charakter, wie ihn etwa die Humanisten formulierten. Bildung kann so zum Werkzeug von Herrschaftsinteressen progressiver oder konservativer Provenienz werden und verliert gerade hierbei ihren absoluten Zweck, der der Einzelne sein muss.

Vor dem Hintergrund solcher Erkenntnisse muss der *Beutelsbacher Konsens* als große Errungenschaft politischer Bildung aufgefasst werden. In der Einigung auf diesen *Minimalkonsens* erkannten die Protagonisten wissenschaftlicher politischer Bildung, dass sie sich in ihrer formellen Form jenseits besonderer Wert- und Weltvorstellungen entgegengesetzter politischen Lager bewegen muss. Ihre Legitimation hat formelle politische Bildung nur, insofern sie der Entfaltung eigener Denk-, Urteils- und Handlungsvollzüge dient, und gerade dies ist gefordert, wenn man diese Legitimation an die freiheitliche Verfassung bindet.

»Der pädagogische Sinn ihrer [der politischen Bildung, A. A.] Orientierung an der Verfassung heißt, die Prinzipien und Wertgrundlagen der Verfassung bei der Bearbeitung politischer Probleme als Potenzial der Urteilsbildung ins Spiel zu bringen, und zwar keineswegs als fraglos vorauszusetzende Größen, sondern auch als Gegenstände der Auseinandersetzung.«<sup>150</sup>

Die Diskussion um die grundsätzliche Ausrichtung der politischen Bildung und ihrer daraus abgeleiteten Ziele und Inhalte ist wohl der Verdienst des Theoriestreits der 70er Jahre.

»Der intensive Streit der siebziger Jahre hätte in der Form gewiss manchmal anders geführt werden können, aber geführt werden musste er, da die Fragen nun einmal aufgebrochen waren. Er hat Klärungen gebracht, die es bis heute ermöglicht haben, den wissenschaftlichen und politischen Pluralismus unserer Gesellschaft – auch in der politischen Bildung – im Rahmen der gemeinsamen freiheitlichen Verfassung aufzuhalten und auszutragen.«<sup>151</sup>

Inwiefern politische Lagen und Stimmungen Einfluss auf die politische Bildung nehmen dürfen, muss von daher seit dem Beutelsbacher Konsens genau reflektiert werden.

### 2.3.2 Nachkonzeptionelle Phase

Mit Walter Gagel lassen sich die 80er Jahre als *nachkonzeptionelle Phase* bezeichnen. Es geht hier nicht mehr um Grundsatzfragen der politischen Bildung als Gegenstandbereich der Wissenschaft, wie sie im Theoriestreit ausgefochten wurden.<sup>152</sup> Vielmehr wendet man sich nun konkreten didaktischen Fragen zu, reflektiert Methoden und Inhalte, die in pädagogischen Kontexten zu erarbeiten sind. So werden zahlreiche Ansätze und Konzepte zur Didaktik politischer Bildung vorgelegt, die auf die politischen Lagen insofern reagierten, als man aus ihnen neue Methoden und Inhalte für die pädagogische Praxis generierte.<sup>153</sup>

<sup>150</sup> Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 25. Vgl. außerdem Ders. (1977): *Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung*. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 152ff.

<sup>151</sup> Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 27.

<sup>152</sup> Vgl. Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (1990): *Politische Bildung seit 1945. Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven*. In: APuZ, B 52–53/1990, S. 28–40.

<sup>153</sup> Vgl. Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*. Vgl. auch Kuhn, Massing: *Politische Bildung*

Diese Umorientierung zeigt sich nun gerade darin, dass man nach der Ausrichtung des politischen Unterrichts fragt, d.h. es werden Modelle diskutiert, die »nur noch in einer partiellen Sicht von »Orientierungen« entwickelt werden: Alltagsorientierung, Stadtteilorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung usw.«<sup>154</sup> All diese Konzepte der Politikdidaktik diskutieren Möglichkeiten und Herausforderungen der Vermittlung politischer Inhalte. Der Fokus liegt hier vor allem auf der Verortung des lernenden Subjektes und seiner Vorausnahmen und seines Vorwissens innerhalb solchen Lernens einerseits und der Vollzugsformen des Lernens als dem Erwerb von Einsichten andererseits. Entscheidend scheint in jener Zeit zu sein, die Lebenswelt der Lernenden, ihre schon vorhandenen politischen Einsichten, ihre Erfahrungen zum Ausgangspunkt pädagogischer Praxis zu machen. Hieraus werden die Vermittlungsformen politischen Lernens erarbeitet. Dieses dürfte sich weniger auf reine Wissensvermittlung beschränken. Stattdessen solle das ganze Lernen praxisnah geschehen und am Alltag orientiert sein. In solchen »Ansätzen der politischen Bildung spielt das Subjekt eine zentrale Rolle. Erfahrungsorientierung und Betroffenheit sind hier die Stichworte.«<sup>155</sup> Man nähert sich dieser Subjektorientierung nun jedoch nicht mehr aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie, sondern vielmehr psychologisch.<sup>156</sup>

Der Anspruch solcher psychologischer Konzepte leitet sich aus der Einsicht ab, dass politischer Unterricht auf das Selbst- und Weltverständnis zugreifen möchte. Die Lernenden sollen nicht nur Wissen

seit 1945. Grundsätzlich ist man sich einig darüber, dass politische Bildung nicht zum Instrument politischer Gesinnungskämpfe werden durfte, sondern vielmehr als Gegenstandsbereich zu sehen war, der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und rationalen Abwägungen beruhte, und zwar allen Wert- und Weltverständnissen gegenüber. Vgl. Joachim Kahlert (1990): *Alltagstheorien in der Umweltpädagogik*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

<sup>154</sup> Kuhn, Massing: *Politische Bildung seit 1945*, S. 37. Zur genauen Klärung dieser Begriffe siehe die kurze Darstellung Sutors: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 27f.

<sup>155</sup> Kuhn, Massing: *Politische Bildung seit 1945*, S. 38.

<sup>156</sup> Vgl. Eduard Spranger (1956): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. In: APuZ, B 48/1956, S. 749–760. Spranger befand schon Ende der 50er Jahre, dass die theoretische Didaktik in Deutschland sich viel zu wenig um »die psychologischen Vorbedingungen und Wege derjenigen Art von Verstehen gekümmert habe, die in allen Geisteswissenschaften erforderlich sei« (Ebd., S. 750). Siehe hierzu aber auch die wirkmächtigen Theorien etwa Piagets oder Kohlbergs, die auch das moralische Bewusstsein mit psychologischen Methoden zu analysieren und modellhaft darzustellen versuchen.

erwerben, sondern sich auch von politischen Gegenständen, von der Praxis politischen Lebens berührt oder involviert fühlen. Hierzu, so scheint es, soll der Standpunkt der Lernenden zunächst diagnostisch eruiert werden, um weitere pädagogische Maßnahmen zu planen und durchzusetzen.

In diesen Konzepten stellt sich hier also die grundsätzliche Frage, inwiefern politischer Unterricht auf *Einsichten, Selbst- und Weltverständnisse* zugreifen kann. Schon an dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass den Konzepten der 80er Jahre die Frage entgeht, ob schulische politische Bildung dies überhaupt leisten kann. Anders als noch bei den Konzepten der Weimarer Periode oder auch der Humanisten, zeigt sich hier eine fehlende Reflexion darüber, wo der Vollzug von Einsichten, Dispositionen oder eben Haltungen zu verorten sind. Anzuschließen ist die Frage, ob schulische politische Bildung überhaupt den Anspruch haben sollte, Bürger im Vollsinne zu bilden.

## 2.4 Politische Bildung als Politikdidaktik

Gegenwärtige Konzepte können im Anschluss an die 80er Jahre und ihre Konzentration auf psychologische Vorgänge im Vollzug des Lernens als folgerichtige Weiterentwicklung verstanden werden. Die Auseinandersetzung mit diesen Konzepten ist aus bildungstheoretischer Perspektive durchaus herausfordernd; nicht nur deshalb, weil man sich mit einer sehr pluralistischen Konzeptlandschaft der politischen Bildung auseinandersetzen muss. Eine weitere Schwierigkeit ist darin zu sehen, dass es der Bildungstheorie nicht so sehr um Erklärungsmodelle in Lehr- und Lernprozessen geht als um die Reflexion der entscheidenden Begriffe von Bildung in einem ersten und der politischen Bildung in einem zweiten Schritt. Daher soll die folgende Auseinandersetzung nicht so sehr als Kritik gegen heutige Verständnisse der Didaktik politischer Bildung verstanden werden. Vielmehr geht es darum, dieser ein begriffliches Fundament zu geben und gerade hieraus neue Ansatzpunkte für eine differenziertere Reflexion ihre Konzepte zu finden. Hierzu soll die Grundstruktur gegenwärtiger Konzepte nachvollzogen werden, um diese dann zu reflektieren.

Die gegenwärtige politikdidaktische Diskussion fordert zunächst einheitlich, dass politische Urteilskraft entscheidendes Bildungsziel *curricular* vermittelter politischer Bildung sein muss. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), die sich als »maßgebliche[r] Fachverband für politische Bildung«<sup>157</sup> versteht, formuliert in ihrem Positionspapier vom November 2014 die Legitimationsgrundlage für

<sup>157</sup> Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Ziele & Aufbau*.

die *staatlich institutionalisierte politische Bildung* für die Demokratie in drei Punkten. Die Demokratie setze erstens politische Bildung aller Bürger voraus. Ohne sie sei das Fundament der Demokratie gefährdet. Zweitens bedürften demokratische »Werte, Normen und Institutionen fortlaufende[r] Praxis«<sup>158</sup> und einer stetigen kritischen Überprüfung von »Anspruch und Wirklichkeit«<sup>159</sup> durch die Bürger. Drittens betont die DVPB die Verantwortung des Staates für politische Bildung aller Bürger als »gesellschaftliche Allgemeinbildung«.<sup>160</sup> Dies erfordere, dass sie über bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die ihnen Partizipation und Wahrnehmung ihrer Rechte erst ermöglichen. Ein Fehlen solcher »Bürgerkompetenzen« würde »die Demokratie beschädigen.«<sup>161</sup>

Die Inhalte, so heißt es auf der Homepage der Gesellschaft, würden über ein Schulfach vermittelt werden, welches die politische Bildung zum Inhalt hat. Durch dieses würde zum einen der Demokratie-Auftrag der öffentlichen Schulen gewährleistet werden. Zum anderen kann die Schule als Bildungsstätte aller Bürger »Lernende auf ihre Rolle als verantwortungsvoller Souverän«<sup>162</sup> vorbereiten. Politische Bildung meint laut der DVPB also eine Qualifizierung der Schüler zu Bürgern eines demokratischen Staates.

Die DVPB betont in ihrem Positionspapier ausdrücklich, dass eine *reine Kenntnis* demokratietheoretischer Inhalte nicht genüge, um die beschriebene Qualifikation der Bürger zu garantieren. Die Lernenden müssten in die Lage versetzt werden, ihrer Rolle als Bürger aktiv gerecht zu werden. Dies sei nicht nur durch curricularen Wissenserwerb möglich, sondern bedürfe einer gewissen *Übung* und *Praxis* des politischen Denkens.

Zusätzlich scheint die *Persönlichkeitsbildung* als die Entwicklung demokratischer Haltung durch Vermittlung von Werten entscheidend zu sein. Die Anforderungen an die schulische politische Bildung sind also hoch. Sie ist nicht weniger als die Bildung des Einzelnen zum urteils- und handlungsfähigen Bürger und somit entscheidend für die Rückbindung der Einzelnen an das demokratische Gemeinwesen. In diesem Anspruch folgt die gegenwärtige politische Bildung der Tradition der Autoren der

<sup>158</sup> Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Politische Bildung für die Demokratie! Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung zum Verhältnis von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik*.

<sup>159</sup> Ebd.

<sup>160</sup> Ebd.

<sup>161</sup> Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Ziele & Aufbau*.

<sup>162</sup> Deutscher Verein für Politische Bildung e.V. (2018): *Appell der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Demokratie-Auftrag von Schule erfüllen, Politische Bildung stärken!*

Weimarer Periode und ihrer Weiterentwicklung nach 1945. In ihren wissenschaftlichen Methoden zur Erarbeitung der Vollzüge politischen Lernens steht sie seit den 80er Jahren in der Tradition kognitionspsychologischer und/oder konstruktivistischer Erklärungsversuche und ist Sammelbegriff für curricular organisierte und somit zielgerichtete Bildung in politischen Inhalten.

Daher versteht sich die gegenwärtige politische Bildung als wissenschaftliche Disziplin vor allem als Politikdidaktik – also als Disziplin, die sich mit der schulischen *Vermittlung* politischer Inhalte im engeren und weiteren Sinne auseinandersetzt.<sup>163</sup> Als solche ist sie mit Lehr- und Lernmethoden befasst. »Im Lehr-Lernprozess kommt es darauf an, die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und dabei die subjektiven Aspekte der Aneignung zu berücksichtigen.«<sup>164</sup> Grundlage der Konzepte dieses Fachgebiets ist die Kognitionspsychologie, aus der diese Lehr- und Lernmethoden abgeleitet werden und die den Begriff des Lernens prägen.

#### 2.4.1 *Politikkompetenz*

Der kompetenzorientierte Ansatz von Weißeno et al. erarbeitet in der Publikation »Konzepte der Politik«<sup>165</sup> einen Ansatz solcher Lehr- und Lerntheorie und entfachte die wohl stärkste Kontroverse der jungen Vergangenheit. Sie darzustellen kann exemplarisch aufzeigen, wie der wissenschaftliche Diskurs politischer Bildung geführt wird, um so Anhaltspunkte für eine Neuformulierung und Ergänzung des Begriffs zu geben.

In dieser Schrift entwirft die Autorengruppe ein Konzept politischen Unterrichts, das den Paradigmen der Kognitionspsychologie folgt. Lernen sei demnach als der Prozess der *Aneignung von Wissen zu verstehen*. Es

»ist ein theoretisches Konstrukt, das mittels geeigneter Methoden der Beobachtung und des (Quasi-) Experiments erst zugänglich gemacht

<sup>163</sup> Zum Begriff des politischen Lernens im engeren und weiteren Sinne siehe Peter Massing: *Politische Bildung*.

<sup>164</sup> Joachim Detjen et al. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS, S. 10. Weiter heißt es ebd., S. 13: »Während die vier Kompetenzdimensionen zum Kern des Politiklernens gehören, gibt es weitere Kognitionen wie Intelligenz, Problemlösefähigkeit, Moralentwicklung, Selbstregulation und allgemeines Selbstkonzept. Mithin gibt es weitere soziale, pädagogische, metakognitive, volitionale (willentliche) und emotionale Aspekte, die für das Lernen in allen Fächern gelten.«

<sup>165</sup> Georg Weißeno et al. (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

werden muss. Wenn Lernen allgemein den graduellen Aufbau von Wissen und das Verarbeiten von Informationen bezeichnet, dann gilt das auch für politisches Lernen.«<sup>166</sup>

So unterschieden sich das politische Lernen, aber auch die erforderlichen »kognitiven Operationen«<sup>167</sup> von Lernen in anderen Bereichen nicht strukturell, sondern nur in Bezug auf ihre Inhalte (Fachkonzepte). Es gebe demnach allgemeine Kompetenzen wie »Argumentieren, Problemlösen, Modellieren, Verwenden von Darstellungen, Kommunizieren, Urteilen usw.«<sup>168</sup> auf der einen und inhaltsbezogene Kompetenzen, die sich jeweils auf eine bestimmte Disziplin beziehen, auf der anderen Seite.

Orientiert am Kompetenzmodell nach Weinert<sup>169</sup> werden so durch die Fachdidaktik domänen spezifische, also fachbezogene Basis- und Fachkonzepte festgelegt, die das Fach strukturieren. Als Paradigmen einer Domäne setzt die Fachdidaktik als *Basiskonzepte* zentrale Theorien, Begriffe und Modelle fest. Die Zerlegung der Basiskonzepte in *Fachkonzepte* bietet dann das zu erlernende Grundlagenwissen des Schulfachs, das die Themen des Unterrichts vorgibt.<sup>170</sup> Als erfolgreich gilt dieser Prozess des Wissenserwerbs, wenn die zuvor festgelegten Kompetenzen wie Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Schüler in politischen Belangen mit Methoden empirischer Evaluation abgeprüft werden können. »Wenn ein-/e Schüler/-in konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er/sie über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist.«<sup>171</sup> Hierbei stellt der Begriff der Kompetenz »die Verbindung von Motivation/Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her. Auf einer sehr konkreten Ebene kann angegeben werden, ob die individuelle Kompetenz zur Lösung von Aufgaben ausreicht.«<sup>172</sup>

<sup>166</sup> Georg Weißeno (2017): *Politisches Lernen*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 511.

<sup>167</sup> Ebd.

<sup>168</sup> Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, S. 18.

<sup>169</sup> Franz E. Weinert (2001): *Concept of competence – A conceptual Clarification*. In: Dominique S. Rychen, Laura H. Salganik (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45–65.

<sup>170</sup> Weißeno et al. ordnen den Basiskonzepten *Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl* unter anderem Fachkonzepte wie Repräsentation, Parteien und Menschenwürde zu. Ausführlich siehe dazu Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell* und auch Weißeno: *Politisches Lernen*.

<sup>171</sup> Weißeno: *Politisches Lernen*, S. 513.

<sup>172</sup> Georg Weißeno et al. (2013): *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*. In: Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.): *Politische Kompetenzen fördern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 246–276.

Politisches Lernen sei dann das Erlangen von Kompetenzen, die zur Bewältigung und für den Umgang mit der *Domäne Politik* notwendig sind.<sup>173</sup> Politikdidaktik untersucht nach diesem Verständnis »Lernprozesse und Ergebnisse bei der Verarbeitung politischer Informationen im institutionellen Kontext Politikunterricht«<sup>174</sup> und beschäftigt sich nach dieser Autorengruppe somit nicht nur mit kanonisierten Inhalten, ihrer Struktur und ihren Lernzielen, sondern auch mit lernpsychologischen Prozessen schulischen Unterrichts.<sup>175</sup> »Lernen bedeutet dann den Erwerb und Aufbau von politischen (nicht sozialen oder ökonomischen) Begriffen als semantischen Klassen und deren Organisation im semantischen Gedächtnis.«<sup>176</sup> Denkstrukturen, die hierzu nötig sind, seien hier nicht domänenspezifisch und unterschieden sich somit nicht vom Lernen in anderen Disziplinen. Anders verhalte es sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Schulfachs.

Politikkompetenz setze sich nach Weißeno et al.<sup>177</sup> nach diesem Muster aus vier Kompetenzen zusammen: »Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit sowie Politische Einstellung und Motivation.«<sup>178</sup> Als Autoren der Politikkompetenz stellen Weißeno et al. heraus, dass die genannten Kompetenzen nicht etwa isoliert aufzufassen sind, sondern einander in bestimmter Hinsicht bedingen. So sei Politikkompetenz nicht auf Fachwissen zu beschränken, wobei jedoch zu bedenken sei, dass gerade dieses im Zusammenhang mit Motivation, Urteilsfähigkeit oder auch Einstellungen stünde.<sup>179</sup> Fachwissen beeinflusse gerade diese weiteren Kompetenzen. Auch wenn Politikkompetenz sich nicht auf Fachwissen zu beschränke, sei gerade dessen Erwerb entscheidendes Ziel politischen Unterrichts. Solches Fachwissen setze sich zusammen aus Faktenwissen und konzeptuellem Wissen, gerade

»Faktenwissen besteht aus einzelnen Daten und Fakten. Es ist jederzeit verfügbar und kann zu einem späteren Zeitpunkt in

<sup>173</sup> Die Begriffe des Kompetenzmodells werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Näheres dazu siehe Eckhard Klieme, Detlev Leutner (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 876–903. Siehe außerdem Weinert: *Concept of competence – A conceptual Clarification*. Eine differenzierte Analyse bietet Anne Müller-Rückwitt (2008): »Kompetenz«. *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.

<sup>174</sup> Weißeno: *Politisches Lernen*, S. 511.

<sup>175</sup> Vgl. ebd.

<sup>176</sup> Ebd.

<sup>177</sup> Weißeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*.

<sup>178</sup> Ebd., S. 248.

<sup>179</sup> Ebd.

abstrakter Form in das konzeptuelle Wissen einfließen. Konzeptuelles Wissen sieht von konkreten Erfahrungen ab und kategorisiert stattdessen deren Merkmale und Kennzeichen.«<sup>180</sup>

Letzteres zeigt seine Relevanz darin, dass es als Netz vorhandener Konzepte verstanden wird, die in einer Anwendungssituation miteinander verknüpft werden. »Es aktualisiert sich eine Wissensstruktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind.«<sup>181</sup> Laut der Autorengruppe verlangt das Verständnis politischer Gegenstände solch konzeptuelles Strukturwissen, woraus sich die Relevanz der Vermittlung solchen Wissens erklärt.

»Lernende sollen daher im Politikunterricht systematisches und zugleich flexibles Wissen erwerben: Sie müssen kohärente kognitive Strukturen aufbauen, welche die politische Wirklichkeit modellhaft repräsentieren. Ziel des Unterrichts ist in diesem Sinne nicht die Vermittlung von Faktenwissen oder eines bestimmten Weltbildes, sondern die Förderung und Strukturierung konzeptuellen Wissens der Lernenden.«<sup>182</sup>

Solches Verständnis der politischen Bildung als Sammelbegriff für die curriculare Vermittlung politischer Kompetenzen aus empirischer Perspektive verlangt von den Autoren durchaus eine Auseinandersetzung mit der Umsetzbarkeit der recht anspruchsvollen Ziele der schulischen politischen Bildung. Eine dieser Herausforderungen zeigt sich in der Frage, welches *Bürgerleitbild* bei schulischen Bemühungen der politischen Bildung herangezogen werden kann und nach dem Beutelsbacher Konsens auch darf. Joachim Detjen etwa konstatiert, dass der demokratische Staat bei aller bildungspolitischen Anstrengung nicht befugt sei, die Bürger zu politischer Partizipation zu zwingen; er kann also seine eigenen Voraussetzungen nicht garantieren, insofern er selbst von solcher Partizipation und der Bereitschaft dazu abhängt. Aus dieser Einsicht heraus verweist Detjen auf Forschungsergebnisse der Sozialwissenschaften, die den Bürgern der Bundesrepublik eine unzureichende politische Partizipationsbereitschaft attestierten und rät der politischen Bildung daher, sich für ein »nüchternes Bürgerbild zu entscheiden.«<sup>183</sup> Nach diesem Konzept gebe es dann neben dem favorisierten

<sup>180</sup> Vgl. John R. Anderson (2001): *Kognitive Psychologie*. Deutsche Ausgabe, hrsg. von Joachim Funke. 3. Aufl., Heidelberg/Berlin: Springer VS. Zitiert nach Weßeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*.

<sup>181</sup> Weßeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*, S. 253.

<sup>182</sup> Ebd.

<sup>183</sup> Joachim Detjen (2017): *Bürgerleitbild*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen*

- *Aktivbürger*

auch

- den *differenziert-realistischen Bürger*,
- den *interventionsfähigen Bürger*,
- den *reflektierten Zuschauer* und schließlich den
- *politisch desinteressierten Bürger*

Der interventionsfähige Bürger sei bei politischer Bildungsarbeit als *Minimalziel* zu sehen, der Aktivbürger als *Maximalziel*. Gleichzeitig sei zu erkennen, dass nur wenige dieses Maximalziel erreichen können.

Die Bürgerleitbilder Detjens unterscheiden sich im Maß der Fähigkeit politischer Partizipation und müssten ihm zufolge alle diagnostiziert werden, um die Integration aller Bürgertypen in den Staat zu gewährleisten. Es sei jedoch darauf hinzuweisen, dass Partizipationsfähigkeit

»in Abhängigkeit von der prinzipiellen Partizipationswilligkeit und mit hin in der Entscheidungsfreiheit jeder Bürgerin und jedes Bürgers [stehe]. Die Partizipationswilligkeit kann schlechterdings nicht im Politikunterricht »vermittelt« werden, will dieser nicht die Schülerinnen und Schüler präformieren und ihre Entscheidungsfreiheit diesbezüglich in unzulässiger Weise einschränken.«<sup>184</sup>

Weißeno et al. erachten solche begrifflichen Bemühungen zwar für wichtig, erklären sie jedoch für unfruchtbare für ihr Konzept politischer Bildung.

Die Autorengruppe betont in Ihrer Publikation die Relevanz der Basis- und Fachkonzepte, die das Fach Politik mit den jeweiligen Inhalten strukturieren und systematisieren würden. Sie fokussiert in ihrem Ansatz vor allem die Vermittlung von Wissen als Faktenwissen und konzeptuelles Wissen und macht das Zusammenspiel beider Wissensformen zur Grundlage politischen Wirkens. Ziel solcher Bemühungen sei nicht weniger als die Erziehung der Einzelnen zu politisch mündigen Bürgern, die über politische Urteilskraft verfügen – beides sei entscheidend für die Erhaltung und Entwicklung der Demokratie. »Der Politikdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin stellt sich deshalb u. a. die Aufgabe systematisch angelegter Reflexion derjenigen Anregungen, welche für die Ermöglichung gelingender politischer Praxis erforderlich sind.«<sup>185</sup>

*Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*,  
Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 288.

<sup>184</sup> Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, S. 27.

<sup>185</sup> Ebd., S. 23. Siehe auch Joachim Detjen (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg.

### 2.4.2 Gegenstimmen: Autorengruppe Fachdidaktik

Vor allem die »Autorengruppe Fachdidaktik« rund um Dirk Lange und Wolfgang Sander hat auf diesen Entwurf mit einer Streitschrift<sup>186</sup> reagiert. Sander et al kritisieren das oben dargestellte Konzept in erster Linie in zwei zentralen Punkten: zum einen der *Wissensbegriff* und hiermit zusammenhängend zum anderen die *Bezugsdisziplin* politischer Bildung.

Der von Weißeno et al. dargelegte Wissensbegriff, der nur auf der Kenntnis von Fachbegriffen beruhe, könne nur in einem »instruktionsorientierten Unterricht«<sup>187</sup> vermittelt werden. Ein solch »objektivistischer« Wissensbegriff der kategorialen Fachdidaktik, so meint Sander, sei nicht mehr subjektorientiert und beziehe die Erfahrungen der Schüler nicht ausreichend ein. Guter politischer Unterricht müsse zwar auch Wissen vermitteln, seine Kernaufgabe sei aber, »dass er dabei die Vorstellungen erreicht, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich reale Politik erklären. Deshalb sollte es im Bereich des Wissens vorrangig um konzeptuelles Wissen gehen, das auch die Ebene grundlegender Vorstellungsbereiche berührt.«<sup>188</sup>

Das Wissen der Schüler wird also von Sander et al. als Konzept erfasst, das sie sich durch eigene *Erfahrungen* angeeignet haben. Diese können nach Sander nicht richtig oder falsch sein; aus ihnen gewönnen die Lernenden vielmehr *Konzepte* über die wahrgenommene Realität. Diese Konzepte könne man nach Sander zwar ergänzen, nicht aber korrigieren, da es sich bei ihnen um *persönliche Vorstellungen* der Schüler handle und sie sich somit der Bewertung nach dem Muster *richtig/falsch* entzögen. Nur über einen Zugriff auf »grundlegende Vorstellungsbereiche«<sup>189</sup> sei es den Lernenden auch bei unsicherer Wissenslage möglich, urteils- und handlungsfähig zu sein.<sup>190</sup> Das Ziel eines solchen *erkenntnisphilosophisch-konstruktivistischen* Begriffs des Lernens sieht Sander in der politischen Mündigkeit, die die Lernenden in einem erwünschten »republikanischen Habitus« repräsentieren sollen. Ziel politischer Bildung sei es also, eine bestimmte persönliche *Haltung* der Lernenden anzuregen. Mit einem objektivistischen Wissensbegriff, der die bloße Vermittlung von Begriffen und Konzepten als Ziel politischer Bildung hat, sei dies nicht möglich.

<sup>186</sup> Autorengruppe Fachdidaktik (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.

<sup>187</sup> Wolfgang Sander (2013): *Bildung durch Politikunterricht. Positionen zu aktuellen Kontroversen im Fach – Antworten auf die Fragen der POLIS-Redaktion*. In: *polis* 3/2013, S. 18ff.

<sup>188</sup> Ebd., S. 19.

<sup>189</sup> Ebd., S. 18f.

<sup>190</sup> Vgl. ebd.

Diese Kritik des Wissensbegriffes hängt bei Sander et al. unmittelbar mit einem zweiten Einwand zusammen. Sander et al. fordern ein Konzept politischer Bildung, das alle *sozialwissenschaftlichen Disziplinen*, hierin besonders die Soziologie, die Wirtschaftswissenschaften, aber auch die Kulturwissenschaften einbezieht, sie bestreiten, dass die Politikwissenschaft die einzige oder primäre Bezugswissenschaft der politischen Bildung sein kann. Die geforderte *Interdisziplinarität* würde mehr didaktische Zugänge und ein umfassenderes Feld politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens einschließen und eine Engführung des politischen Unterrichts auf die bloße Kenntnis politikwissenschaftlicher Basis- und Fachkonzepte verhindern. Professionalität in politischer Bildung, so Sander, erfordere Interdisziplinarität und die Öffnung des Fachs für andere Disziplinen. Andersfalls drohe eine reine politikwissenschaftliche Qualifikation, die einem ganzheitlichen politischen Bildungsbegriff nicht genüge. Auf bildungstheoretischer Grundlage deuten Sander et al. das Kompetenzmodell in einer Weise um, die ihnen erlaubt, die Schüler als Subjekt ins Zentrum schulischen Lernens zu stellen, ihnen aber zugleich diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die die politische Welt erfordert. Das Resultat einer solchen Bildung sei dann die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler.

Sander verweist auf die Notwendigkeit der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie und fordert, die subjektiven Vorstellungen der Schüler in den Vordergrund zu stellen. So verweist er auf die anthropozentrische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die aber »eine andere Fundierung in den modernen Wissenschaften [...]«<sup>191</sup> brauche. Solche Fundierung sieht er in seinem Ansatz der »konstruktivistischen Bildungstheorie«,<sup>192</sup> durch die Persönlichkeitsbildung geleistet werden soll, die die Übernahme von Werten demokratischer Gemeinwesen und somit die Integration des Einzelnen in dieses Gemeinwesen erlaubt.

Sanders Bezug auf Humboldt erscheint vor dem Hintergrund seiner Kritik am »objektivistischen« Wissensbegriff von Weißeno et al. überraschend. Ein solcher »Objektivismus« ist zentrales Element humboldtscher Bildungstheorie. Die Welt, mit der der Einzelne in Wechselwirkung steht, die ihm als *Mittel* zur Entfaltung seiner individuellen Kräfte dient, ist eine objektive Welt »außerhalb« des Individuums. Sie ist ihm etwas Fremdes und nur als dieses Fremde kann sie ihm als Sphäre der *Entfremdung* die *Auseinandersetzung* mit ihren Gegenständen erlauben. An diesen soll sich das Individuum aufreihen, sich an ihnen ausprobieren. Das Individuum geht in diesem Prozess der Entfremdung, des Prozesses der Distanznahme von den eigenen Vorstellungen über sich hinaus, es

<sup>191</sup> Ebd., S. 20.

<sup>192</sup> Ebd.

verlässt die eigene Vorstellungswelt und muss sich aktiv die Welt erschließen, und zwar in Wechselbeziehung mit ihr. Für die Bildung des Einzelnen sind also die äußere Welt und ihre Gegenstände konstitutiv. Wie jedoch soll diese äußere Welt der Bildung des Einzelnen im humboldtschen Sinne dienen, wenn ihre Lernobjekte nur aus der Sicht und Vorstellungswelt der Lernenden erörtert werden sollen? Die eben benannte Entfremdung als Element der humboldtschen Bildung erfordert ja gerade dies: Die Begegnung mit Sachverhalten *außerhalb des Selbst*. Sander verfehlt aber gerade die Entfremdung als konstitutives Element des humboldtschen Bildungsprozesses, wenn er das humanistische Bildungsideal auf konstruktivistische Methoden reduziert. Anders als von Sander dargestellt, liegt gerade das anthropozentrische Moment des humboldtschen Bildungsideals nicht in der Erschließung der Welt anhand *nur* individueller Vorstellungen. Es liegt in der Selbstzweckhaftigkeit der Bildung des Einzelnen, die bei Humboldt gerade ausschließt, dass sie einem äußeren Zweck dient. Staatsbürgerliche Bildung, verstanden als Bildung des Einzelnen zu Bürger im Vollsinne ist bei Humboldt eben deshalb explizit nicht vorgesehen, da dies ein unzulässiger Übergriff des Staates auf den Einzelnen wäre.

Wie ein durch konstruktivistische Lerntheorie untermauertes humanistisches Bildungsideal den Einzelnen zum Bürger bilden kann, erschließt sich durch die Erörterungen Sanders nicht ohne weiteres. Er fordert ein konstruktivistisches Lernmodell, das sich an den Schülern bekannten Konzepten der Politik orientiert und diese ergänzt und modifiziert. Resultat dieses Lernens soll dann ein normatives Ziel sein: Demokratisches Bürgerbewusstsein und eine »republikanische Haltung«.<sup>193</sup> Wie solches konzeptuelles Wissen zu persönlichen Haltungen führen soll, lässt also auch Sander offen.

Wie dieser Prozess der politischen Bildung zu vollziehen ist, legt ergänzend zu Sander Dirk Lange dar. Es komme darauf an, fachliche Fähigkeiten der Lernenden diagnostisch zu erfassen und diese »durch entsprechend differenzierte Lernangebote in politische Bildungskompetenzen zu transformieren.«<sup>194</sup> Schulische politische Bildung als wissenschaftliche Teildisziplin würde sich nach diesem Verständnis als empirische Wissenschaft begreifen und »die tatsächlichen Ausgangspunkte, Prozesse und Ergebnisse fachlichen Lernens zu ihrem disziplinären Kern erheben. Von Interesse sind die mentalen Modellierungen [der Lernenden A.A.] der politischen Wirklichkeit, die im Lernprozess aktiviert, modifiziert

<sup>193</sup> Ebd.

<sup>194</sup> Dirk Lange (2011): Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik: *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag. S. 109.

und erweitert werden.«<sup>195</sup> Die fachdidaktische Forschung hätte nach Lange die Aufgabe, diese Modellierungen, die auch »als konzeptuelles Deutungswissen [...] oder als Bürgerbewusstsein bezeichnet werden [können]«<sup>196</sup>, zu *evaluieren*. Nur durch die Diagnostik dieser subjektiven Modellierungen der Lernenden »als pädagogisch gedachte Vorstellungsdiagnostik«<sup>197</sup> könne dann der fachliche Unterricht sinnbildend wirken und an die Konzepte der Schüler anknüpfen. Die Methoden solcher Evaluation müssten durch die Fachdidaktik entwickelt werden, so Lange.<sup>198</sup>

Lange entwirft also einen Ansatz politischen Lernens, der die Konzepte der Schüler erweitern soll und möchte gerade in diesem Verhältnis zwischen bestehenden Vorstellungen und neu zu erwerbendem Wissen die Möglichkeit des sinnbildenden Politikunterricht eröffnen. Der Ausgangspunkt der politikdidaktischen Forschung läge in diesem Konzept auf der Diagnostik der Vorstellungen der Schüler, um ein darauf zugeschnittenes Lernangebot zu entwickeln, das wiederum ein *gewünschtes Outcome* als langfristiges Ergebnis bewirken soll. So spricht sich Lange für ein Konzept aus, das zum einen das politische Fachwissen betont, zum anderen aber auch die Vorstellungen der Schülerschaft erfassen und beeinflussen möchte. Politischer Unterricht soll also das konzeptuelle Wissen der Schüler beeinflussen und dadurch Haltungen erzeugen. Die Inhalte, die eine solche Verknüpfung von Wissen und Haltungen herbeiführen könnten, werden nicht nur benannt, Lange erklärt sie für irrelevant für den politischen Bildungsprozess.<sup>199</sup> Ob Haltungen durch diagnostische Verfahren evaluiert und durch gezielte Impulse beeinflusst werden können ist schon vor dem Hintergrund der bisher geleistet Diskussion fraglich – nicht nur in Bezug auf den Erfolg solchen Vorhabens, sondern auch auf die Frage hin, ob solche »Bildung« überhaupt zulässig sei.

Die dargestellte Kontroverse ist geprägt von einer Diskussion um konstruktivistische (Sander, Lange) und kognitivistische (Weißeno, Massing) Lerntheorien, die freilich ganz unterschiedliche Standorte haben. Auch wenn beide Ansätze sich im Rahmen von psychologischen Lern- und Lehrtheorien bewegen, unterscheiden sie sich vor allem in den prozessualen Bedingungen des Lehrens und Lernens politischer Zusammenhänge. Dennoch zeigt sich in Sanders Kritik ein entscheidender Aspekt politischer Bildung. Er erkennt in seinem konstruktivistischen

<sup>195</sup> Ebd., S. 110.

<sup>196</sup> Ebd.

<sup>197</sup> Sander (2013): *Bildung durch Politikunterricht*, S. 19.

<sup>198</sup> Vgl. ebd.

<sup>199</sup> Vgl. Dirk Lange (2014): *PISA und die Folgen – Schulische politische Bildung im Prozess der Bildungsreform*. In: Wolfgang Sander, Peter Steinbach: *Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen*. Bonn: bpb.

Ansatz, dass politische Bildung auch persönlicher Dispositionen bedarf. Politische Bildung fordert gerade in der Zielsetzung der Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit der Bürger ein enges Verhältnis zwischen den Lernobjekten und den Lernenden. Anders als Weißeno et al. fordern Sander et al. auch den Einsicht, dass politische Bildung auch immer Persönlichkeitsbildung sein muss, d.h. sie muss ein normatives Element haben und somit die Übernahme von Werten als Haltungen berücksichtigen.

Es ist zunächst nur festzuhalten, dass Sander et al. auf die Persönlichkeitsbildung als einen wichtigen Aspekt der politischen Bildung hinweisen. Ob dies mit konstruktivistischen Methoden zu erreichen ist, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

### 2.4.3 Weitere Aspekte politischer Bildung

#### 2.4.3.1 Werteerziehung

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) betonen in ihren Ausführungen zu den Anforderungen an die politische Bildung, dass ein reiner Wissenserwerb nicht genüge, um die Schülerschaft auf ihre Aufgaben als Bürger vorzubereiten. Beide Institutionen betonen die Relevanz der Werte der Bürgergesellschaft. Diese müssten praktisch geübt werden (DVPB) und könnten so zur *Identifikation* mit dem Gemeinwesen führen (BpB). Politische Bildung habe auch ein *normatives Element*, das in der Übernahme und Repräsentation der gemeinschaftlicher Werte durch die Bürger gezeigt werden soll. Die Bürger sollen demokratische Werte nicht nur übernehmen, sie sollen sie laut DVPB auch in Anspruch und Wirklichkeit immerwährend überprüfen. Hierzu bedürfe es aber einer Orientierung innerhalb dieser Werte und der Mechanismen ihrer Bewertung.

Sybille Reinhardt unternimmt den Versuch, den Stellenwert individueller und gesellschaftlicher Werte und ihr Zusammenspiel für eine funktionierende Gesellschaft auszumachen, resümiert aber, dass die »Hoffnung auf unmittelbare gesellschaftliche Integration und individuelle Identität durch gemeinsam geteilte Werte [...] vergeblich [...]«<sup>200</sup> sei. Die durch die Verfassung festgesetzten Werte wie Gleichheit oder Freiheit seien

<sup>200</sup> Sibylle Reinhardt (2017): *Werte in der Politischen Bildung*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 166.

»nur ein abstraktes Gerüst von Werten, deren Verhältnis zueinander im demokratisch-deliberativen Diskurs erst bestimmt werden muss.«<sup>201</sup> Reinhardt plädiert dafür, dass dieses »abstrakte Gerüst« zunächst konkretisiert wird, d.h. die unterschiedlichen Werte sollen in Anwendungssituationen *geübt* werden, sodass sie gegeneinander abgewogen werden können, wenn es zu Konfliktsituationen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Werten kommt. Sie weist darauf hin, dass Politik »ohne begründeten Bezug zu moralischen Gründen zynisch, [...] die Verabsolutierung moralischer Überzeugungen ohne fachlich-sachliches politisches Denken und Analysieren [...] weltfremd [sei].«<sup>202</sup> So schlägt Reinhardt ein recht mechanisches Kategorisieren von miteinander konkurrierenden Werten vor, das bei der moralischen Urteilsfindung in politischen Konfliktsituationen helfen soll. Die Konfrontation und Analyse mit und von konkreten Situationen sollen die Schülerschaft dazu bewegen, das moralisch richtige *Urteil* in politischen Situationen zu treffen. Reinhardts Konzept versucht durch Konkretisierung, d.h. durch Übersetzen abstrakter Werte in konkrete Handlungssituationen, den Schülern eine Orientierung innerhalb politischer Urteile zu geben.

Ihren lerntheoretischen Überlegungen legt Reinhardt dann die Moralstufen Kohlbergs zugrunde und schlägt die Übung der Schüler mit Dilemmageschichten vor, an denen der Prozess der moralischen Entscheidungsfindung geübt werden soll. Aus der Praxis der Philosophiedidaktik ist diese Methode gängig. Sie soll zur Reflexion über die Anwendbarkeit, aber auch zur Abwägung von Werten anregen, dient somit als philosophisches Gedankenspiel. Die Schüler sollen durch einen moralisch kaum lösbar philosophischen Konflikt ihr Reflexions- und Argumentationsvermögen üben. Es gilt, gesicherte Handlungsmuster und Überzeugungen zu überprüfen und diese in Frage zu stellen. Ziel philosophischer Bildungsbemühungen müssen immer Bedeutungen grundlegender Begriffe und die Argumentation bestimmter Aussagen sein. Die Infragestellung gerade von gewünschten Handlungs- und Denkmustern gehört zu Hauptaufgaben philosophischen Lernens.<sup>203</sup> Der Wert solcher Übungen ist freilich nicht von der Hand zu weisen, es stellt sich nur die Frage, ob sie zur Übernahme von Werten dienen oder nicht doch »nur« das philosophische Denken schulen.

<sup>201</sup> Ansgar Klein, Rudolf Speth (2000): *Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft*. In: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 47f. Zitiert nach Reinhardt: *Werte in der Politischen Bildung*.

<sup>202</sup> Reinhardt: *Werte in der Politischen Bildung*, S. 168.

<sup>203</sup> Vgl. Jonas Pfister (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt UTB.

### 2.4.3.2 Begriff der Urteilskraft?

Relevant wird dieser normative Aspekt auch in Bezug auf das von der politischen Bildung ausgemachte Ziel ihrer Bildungsarbeit: die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Bürger. Innerhalb der gegenwärtigen Konzeptionen zur politischen Bildung ist vor allem der Begriff der *Urteilskraft* kaum fundiert ausgearbeitet. Als eine Fähigkeit des qualifizierten Bürgers soll politische Urteilsbildung die Bürger dazu befähigen, den Anforderungen der Bürgergesellschaft zu genügen und in dieser als Souverän wirksam zu werden.

Es scheint in aktuellen Konzepten unstrittig, dass politische Bildung Zweck schulischer Vermittlung des Politischen sein muss. Hierbei beziehen sich gerade Weißeno et al. auf Sutor<sup>204</sup> und betonen, dass Urteilskraft gerade einer Rationalität, d. h. eine Wissens um Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen des Politischen bedarf. Hierbei wird die »Kompetenzdimension Urteilskraft«<sup>205</sup> und ihr Zusammenhang zu anderen Kompetenzdimensionen hervorgehoben.

»In kognitionspsychologischer Hinsicht ist das Urteilen ein Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet. Urteilsobjekte sind Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen, Ideen wie auch innere Zustände. Urteilsdimensionen klassifizieren oder skalieren die im Urteil getroffene Aussage.«<sup>206</sup>

Aus dieser kognitionspsychologischen Sicht erkennt die Autorengruppe zwar, dass politische Urteile grundsätzlich normative Urteile sind, »da das Politische zur Bewertung bzw. Stellungnahme zwingt oder eine Entscheidung bzw. eine inhaltliche Ausgestaltung verlangt.«<sup>207</sup> Dennoch versteht dieser Ansatz die Urteilskraft als verstandesmäßige Fähigkeit, die vor allem *schematischen* Denkprozessen folgt. Dieser Eindruck verhärtet sich gerade darin, dass Weißeno et al. neben dem Fachwissen vor allem die Urteilskraft zum Gegenstand der Benotung schulischer Leistungen machen möchten.<sup>208</sup> »Politische Urteile sind hinsichtlich ihrer logischen und deskriptiven Richtigkeit objektivierbar. Unterscheidbar ist auch die Qualität der vorgetragenen Begründung bzw. Rechtfertigung.«<sup>209</sup>

Hier zeigt sich durchaus eine Engführung dieser Fähigkeit, die zwar auch auf Rationalität beruht, ihren besonderen Charakter jedoch gerade dadurch erhält, dass Urteile immer selbststeigene Bewertungen des

<sup>204</sup> Sutor: *Neue Grundlegung politische Bildung*.

<sup>205</sup> Vgl. Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*.

<sup>206</sup> Weißeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*, S. 260.

<sup>207</sup> Ebd.

<sup>208</sup> Ebd.

<sup>209</sup> Ebd.

Urteilenden darstellen, die nicht nur faktische, sondern auch normative Bezüge herstellen. Das bedeutet, dass Urteile neben faktischen Wissens auch schon bestehender Dispositionen bedürfen, also Haltungen der Einzelnen. Urteile sind also Bewertungen oder Aussagen, die unübertragbar auf den besonderen Einzelnen bezogen sind.<sup>210</sup> Gerade aus dieser kantischen Einsicht erklärt sich die berechtigte Forderung Sanders, dass schulische politische Bildung immer auch Persönlichkeitsbildung sein muss, d. h. dass die Lernenden Haltungen erwerben.

Auf diese Engführung verweisend, differenziert Massing den Begriff der politischen Urteilskraft als das Zusammenspiel von Wert- und Zweckrationalität. Nach der auf Max Weber zurückgehenden Klassifikation *sozialen Handelns* ließen sich solche Handlungen unter den Kategorien *Effizienz* und *Legitimität* subsumieren.<sup>211</sup> Diese beiden Kriterien sollen rationale Abwägungen auf der einen Seite und wertbasierte Einschätzungen der Handlungen auf der anderen Seite gewährleisten. So verstanden sei das Urteil immer von der eingenommenen Perspektive abhängig, von denen er drei ausmacht: Die der Repräsentanten, der Repräsentierten und des politischen Systems.<sup>212</sup> Juchler analysiert:

»Jede Perspektive akzentuiere unterschiedliche Aspekte, die sich aber gegenseitig nicht ausschließen, sondern sich entweder ergänzen oder in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen.« Bezuglich der im Politikunterricht zu entwickelnden Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung gelangt Massing deshalb zu dem Schluss: »Je nach dem, auf welcher Dimension der politisch-gesellschaftlichen Rationalität Schülerinnen und Schüler ihren Schwerpunkt setzen oder welche Perspektive der Betrachtung sie einnehmen, werden sie auch bei Berücksichtigung der anderen Dimension und anderer Perspektiven zu unterschiedlichen Urteilen gelangen.«<sup>213</sup>

So sei »[e]in politisches Urteil [...] die wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur oder einen politischen

<sup>210</sup> Auch Massing erkennt diesen entscheidenden Charakter der Urteilskraft in bestimmter Hinsicht an, wenn er feststellt, dass sie immer von der eingenommenen Perspektive abhängig ist. Es ist hinzuzufügen, dass diese Perspektive immer auch die eines Vollzugssubjektes bedarf. Vgl. Peter Massing (1996): »Darmstädter Appell«. *Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/1996, S. 34–38. Vgl. auch Peter Massing, Georg Weißeno (Hrsg.) (1997): *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

<sup>211</sup> Vgl. Max Weber (1988<sup>5</sup>): *Politik als Beruf*. In: Ders.: *Gesammelte Politische Schriften*, hrsg. v. Johannes Winckelmann, Tübingen: Mohr Siebeck.

<sup>212</sup> Vgl. Peter Massing (1995): *Wege zum Politischen*. In: Ders., Georg Weißeno (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.

<sup>213</sup> Ingo Juchler (2005): *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*. In: ZfP, 52. Jg. 1/2005, S. 102f.

Sachverhalt unter Berücksichtigung der Kategorien Effizienz und Legitimität mit der Bereitschaft, sich dafür öffentlich zu rechtfertigen.«<sup>214</sup>

Juchler weist darauf hin, dass gegenwärtige Konzepte der politischen Urteilskraft in schulischen Kontexten »insbesondere auf die Vermittlung des Urteilsmaßstabes«<sup>215</sup> abzielen. Ihnen komme es vor allem darauf an, die curriculare Vermittelbarkeit dieser Fähigkeit zu operationalisieren, wozu man sich der weberschen Differenzierung bediene. Juchler hingegen weist darauf hin, dass bei »diesem Verfahren [...] die von den Individuen getroffenen politischen Urteile [...] wie Monaden unvermittelt nebeneinander stehen.«<sup>216</sup> Zwar sei es richtig, dass Urteile, ganz gleich aus welcher Perspektive getroffen, eine gewisse Stimmigkeit verlangten.

»Entscheidend für ein politisches Urteil sollte jedoch sein, dass es auf das politische Gemeinwesen gerichtet ist, welches sich in der Demokratie insbesondere durch das Vorhandensein einer Pluralität von Meinungen auszeichnet, die im Prozess der politischen Öffentlichkeit aufeinander treffen und verhandelt werden.«<sup>217</sup>

Das bedeutet nach Juchler, dass das politische Urteil zum einen gerade dadurch bestimmt ist, dass es sich in einem politischen Raum plauraler Urteile anderer bewegt und dass gerade diese politische Öffentlichkeit Adressat der Urteile ist. Hier wird es beurteilt – hier zeigt sich, ob und inwiefern das Urteil anerkennungswürdig ist oder eben auch nicht. »Der gesellschaftliche Pluralismus divergierender politischer Interessen und Wertvorstellungen bildet sowohl die Grundlage wie die Herausforderung an eine politische Urteilskraft.«<sup>218</sup>

Juchler führt die mangelnde begriffliche Differenzierung des politischen Urteils gerade auf den Bezug auf Weber zurück. Dieser hatte sein Konzept der Wert- und Zweckrationalität zum einen nicht etwa in Bezug auf explizit politische Urteile verfasst, sondern in Bezug auf soziale Handlungen überhaupt. Zum anderen würde Weber durchaus eine höhere Gewichtung des rationalen Urteils gegenüber dem Werturteil vornehmen. Nach Juchler sei das weberschere Konzept der Urteilskraft zum einen nur »durch kalkulierende Mittelwahl«<sup>219</sup> bestimmt und zum anderen verbleibe es nur in einem subjektiven Ermessen subjektiver Interessenkalküle.

<sup>214</sup> Peter Massing (1995): *Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?* Ders., Georg Weißeno (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts.* Wiesbaden: Springer VS, S. 223f. Zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 102.

<sup>215</sup> Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 102f.

<sup>216</sup> Ebd., S. 103.

<sup>217</sup> Ebd.

<sup>218</sup> Ebd.

<sup>219</sup> Ebd., S. 104.

»Die entscheidende Frage der Vermittlung des eigenen Urteils mit demjenigen der anderen Mitglieder des pluralistischen Gemeinwesens bleibt damit genauso unbeantwortet wie diejenige nach den Werten, welche auf der wertrationalen Seite Eingang in die Urteilsbildung finden sollten – die bei den Mitgliedern pluralistischer Gemeinwesen vorhandenen konkurrierenden Auffassungen vom Guten können bei der politischen Urteilsbildung nicht schlicht nach subjektivem Gusto miteinander verrechnet werden.«<sup>220</sup>

Juchler betont den politischen Raum und somit die Relation der Urteilenden aufeinander. Politischer Urteile beruhten auf gemeinsam geteilten Wertvorstellungen innerhalb dieses Raumes und seien aufeinander bezogen. Er stellt so heraus, dass der gegenwärtige Begriff der Urteilskraft in den »von der politischen Pädagogik und der Politikdidaktik vorgelegten Konzeptionen«, gerade in ihren Bezügen auf Weber, »sich vor den Ansprüchen eines normativen politikdidaktischen Ansatzes [...] als defizitär«<sup>221</sup> erweise.

Juchler fordert so eine *normative* Grundlegung der Konzeption der Urteilskraft als Ziel politischer Bildungsprozesse, die die *Relation* des urteilenden *Individuums* zum pluralistischen *Gemeinwesen* reflektiert. Solcher Begriff der Urteilskraft würde gerade reflektieren, dass das Urteil vor allem danach bewertet wird, ob es anerkennungswürdig ist oder nicht. Anders gesagt: Das politische Urteil ist nach Juchler nicht einfach eine subjektive Privatsache, sondern befindet sich in einer politischen Sphäre, in der es bestehen muss. Es muss also anerkennungswürdigen Prinzipien genügen, die zwar die *Rationalität* einschließen, vor allem aber *normativer* Natur sind. So sollen in das politische Urteil »neben dem kalkulierenden Eigeninteresse des Individuums auch die möglichen Interessen anderer sowie ein dem pluralistischen Gemeinwesen adäquater Wertgehalt einbezogen werden.«<sup>222</sup>

Juchler bezieht sich bei der Erarbeitung eines solchen Begriffes vor allem auf Ansätze der politischen Philosophie, so etwa auf John Rawls und Immanuel Kant. Die Auseinandersetzung aus philosophischer, aber auch politikwissenschaftlicher Perspektive sei nicht nur eine isolierte Reflexion des Begriffes der Urteilskraft, sondern auch eine »Stellungnahme in der derzeit virulenten politikdidaktischen Debatte um die wissenschaftstheoretische Zuordnung der Disziplin«,<sup>223</sup> d. h. Juchler möchte die politische Philosophie und Politikwissenschaft als Bezugsdisziplinen der politischen Bildung vorschlagen, worin sich seine besondere Perspektive zeigt.<sup>224</sup>

<sup>220</sup> Ebd., S. 105.

<sup>221</sup> Ebd., S. 98.

<sup>222</sup> Ebd., S. 106.

<sup>223</sup> Ebd., S. 95.

<sup>224</sup> Weiter heißt es ebd.: »Gegen Tendenzen zur Vereinnahmung der politischen Bildung durch die Pädagogik orientieren sich die folgenden Überlegungen

Juchlers Auseinandersetzung mit Rawls zeigt sich zum einen als Auseinandersetzung mit Verstand und Vernunft und aus diesen für ihn ableitbaren Prinzipien der Urteilskraft. Zum anderen scheint es darum zu gehen, mögliche Kandidaten für normative Prinzipien zu finden, die in einem Gemeinwesen anerkannt werden können. Rawls würde zunächst darauf hinweisen, dass das Vernünftige, in Gestalt normativer Prinzipien, »Element der Idee der Gesellschaft als eines Systems fairer Kooperation«<sup>225</sup> sei. Das Verhältnis zwischen den Einzelnen innerhalb der Gesellschaft sei also getragen vom Prinzip der Fairness, das von allen Mitglieder anerkannt sei. Zu unterscheiden sei die *Vernunft* vom *Verstand*, insofern letzterer »sich auf ‚einzelne, einheitliche Akteure (entweder Individuen oder Körperschaften) [bezieht], die in der Lage sind, zu urteilen und zu überlegen, welches ihre ureigensten Zwecke und Interessen sind.«<sup>226</sup> Für einen normativen Begriff der Urteilskraft bedeutet diese Unterscheidung, dass die Einzelnen bei rationalen Urteilen durchaus ihre je eigenen Interessen verfolgen und befriedigen sollen. Bei vernünftigen Urteilen jedoch müssten sie sich im *Verhältnis zu anderen* verstehen und deren Interessen ebenfalls bedenken und somit »lediglich die Werte des Politischen gelten lassen.«<sup>227</sup> Vor dem Hintergrund dieser rawlsschen Differenzierungen zwischen Vernunft und Verstand müsse zunächst auf begrifflicher Ebene festgehalten werden, dass das rationale Urteil erst einmal nur subjektive Interessenskalküle berücksichtigt. Das vernünftige Urteil hingegen »qualifiziert sich [...] durch seine Berücksichtigung der Interessen anderer Individuen sowie allgemein anerkannter politischer Werte.«<sup>228</sup> Diese Werte seien etwa gleiche politische und bürgerliche Freiheiten, Chancengleichheit sowie wirtschaftliche Gegenseitigkeit und wären in demokratischen Staaten in der Verfassung manifestiert.<sup>229</sup>

zur Konzeptualisierung politischer Urteilskraft an Ansätzen der politischen Philosophie sowie der Politikwissenschaft und damit an den althergebrachten zentralen Bezugsdisziplinen der Politikdidaktik.«

<sup>225</sup> John Rawls (1994): *Der Gedanke des übergreifenden Konsenses*. In: Ders.: *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978–1989*, hrsg. v. Wilfried Hinsch, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 298, zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 106.

<sup>226</sup> John Rawls (2003): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 122f, zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 106.

<sup>227</sup> Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 107.

<sup>228</sup> Ebd., S. 107.

<sup>229</sup> Juchler verweist hier auf Rawls: Die Vernunft politischer Urteile fordere »dass Bürger in der Lage sein sollen, unter vernünftiger Abwägung öffentlicher politischer Werte zu begründen, wofür sie in grundlegenden Angelegenheiten stimmen, wobei alle Beteiligten natürlich davon ausgehen, dass diese Werte in einer Pluralität vernünftiger Lehren, wie sie von Bürgern

Es sei jedoch noch zu klären, in welchem Verhältnis rationale und vernünftige Urteile zueinander stünden, wozu sich Juchler auf die kantische Konzeption der Urteilskraft bezieht: Die kantische Konzeption<sup>230</sup> sei für die Politikdidaktik insofern wegweisend, als sie im Begriff der »erweiterten Denkungsart« das Verhältnis zwischen Einzelnen und dem *sensus communis* auf der einen und das Verhältnis zwischen Verstand und Vernunft auf der anderen Seite herausstelle. Der Einzelne würde sich in dieser Reflexion die Urteile aller anderer vorstellen und gerade so, kraft seines Vorstellungsvermögens, von seiner nur partikularen Vorstellungsart abstrahieren. Hannah Arendt pointiere die kantische Auseinandersetzung noch in der Einsicht, dass solcher Bezug freilich immer einer existierenden politischen Öffentlichkeit bedürfe, in der potenzielle Urteile nicht nur vermittelt, sondern zugleich auch immer möglich sein müssten.<sup>231</sup> Es gebe so ein Verhältnis zwischen freier politischer Öffentlichkeit und Möglichkeiten besonderer Urteile.

Für das Verhältnis von *Verstand* und *Vernunft* sei nun die kantische Differenzierung von *bestimmender* und *reflektierender* Urteilskraft fruchtbar. Während erstere vor allem eine *verstandesmäßige* Fähigkeit sei, sei die *reflektierende* Urteilskraft das eigentliche »Beurteilungsvermögen (*facultas diiudicandi*)«.<sup>232</sup> Gerade die reflektierende Urteilskraft, die durch die erweiterte Denkungsart zu vollziehen sei, stelle erst das so für Juchler so entscheidende interpersonale Verhältnis der Einzelnen untereinander her. Durch dieses interpersonale Verhältnis, das sich im Vollzug des reflektierenden Urteils durch den je Einzelnen herstelle, würde das »urteilende Individuum [...] somit einen Standpunkt einnehmen, der weder dem des homo oeconomicus noch dem des Gesinnungsethikers entspricht.«<sup>233</sup> Vielmehr würde der Einzelne sein Urteil anhand eines *Bewertungsmaßstabes*, der durch die *politische Öffentlichkeit* vermittelt ist, fällen.

»Mit der Einbeziehung der politischen Urteile anderer im Sinne der erweiterten Denkungsart wird hier die Akkommodation des eigenen (Vor-)

vertreten werden, eine tiefergehende und häufig transzendentale Grundlage finden [...]« Rawls: *Der Gedanke des übergreifenden Konsenses*, S. 326, zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 107.

<sup>230</sup> Zum Begriff der kantischen Urteilskraft siehe: Thomas Petersen et al. (2013): *Urteilskraft*. In: Dies.: *Die Kunst langfristig zu denken. Wege zur Nachhaltigkeit*. Baden-Baden: Nomos, S. 149–176.

<sup>231</sup> Vgl. Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*.

<sup>232</sup> Immanuel Kant (2000<sup>15</sup>): *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe, Bd. X, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 24.

<sup>233</sup> Juchler bezieht sich bei dieser Bewertung vor allem auf Ernst Vollrath (1987): *Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Urteils an die politischen Urteile anderer in dem Sinne verstanden, dass diese für die eigene politische Urteilsbildung eine angemessene Berücksichtigung finden. Durch die Akkommodation des eigenen Urteils an diejenigen anderer bleibt jenes nicht länger subjektiv und zeichnet sich durch seine Gültigkeit im Prozess der politischen Öffentlichkeit aus.«<sup>234</sup>

In seiner Auseinandersetzung mit Kant zieht Juchler den politikdidaktischen Schluss, dass der *Perspektivwechsel* entscheidendes Ziel politischer Bildung sein muss. Zugleich müsste die Unterscheidung von »Gut und Böse, die Verfolgung von Zielen, die Unterdrückung unmittelbarer Bedürfnisse, das Handeln im Rahmen eines bestimmten Kontextes«<sup>235</sup> vermittelt werden. Zu vollziehen seien solche Bildungsziele durch *curricularen* politischen Unterricht, der zuvorderst eben diese Fähigkeiten üben müsste. Gerade neurobiologische Untersuchungen würden zeigen, dass solcher Unterricht durchaus Auswirkungen auf das Denken des Einzelnen habe, insofern hier Gehirnaktivitäten festgestellt werden könnten:

»Zur Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit ergibt sich aus diesen *Untersuchungsergebnissen der Neurobiologie für den Politikunterricht* das Erfordernis zum Üben von exemplarischen Fällen, welche zum einen bedeutsame Inhalte der gegenwärtigen politischen Wirklichkeit wider spiegeln und auch prospektiv versprechen von politischer Relevanz zu sein. [...] [So] sollten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage dieser exemplarischen Fälle dazu angeregt werden, eine möglichst vielfältige Struktur innerer Repräsentationen dieser politischen Inhalte und deren Bewertungen vorzunehmen. Die Varianz von Erfahrungen, welche eine spätere Einseitigkeit der Bewertungen zu vermeiden hilft und statt dessen Umsicht bei politischen Einschätzungen fördert, kann durch das Üben politischer Urteile erreicht werden, die sich durch das vernünftige Abwägen von Eigeninteressen und tatsächlichen oder vor gestellten Interessen anderer sowie die Einbeziehung politischer Werte auszeichnen.«<sup>236</sup>

Mit seinen Reflexionen zu Rawls und Kant kann Juchler durchaus wichtige Bezugspunkte des Begriffs der politischen Urteilskraft herausstellen. Er zeigt zunächst, dass es sich bei ihr nicht etwa nur um einen *verständesmäßige* Fähigkeit handelt, sondern wesentlich um eine *vernünftige*. So bestimmt, sind ihr politische Werte zu Grunde gelegt, die durch das demokratische Gemeinwesen vermittelt werden. Im Vollzug des politischen Urteiles seien die Urteilenden so, und auch dies ist entscheidend, auf ein Gemeinwesen bezogen, das nicht etwa nur Raum zweck rationalen Kalküls ist, sondern gerade eine normative Lebensweise, die Prinzipien wie etwa Freiheit oder Gleichheit nicht nur fordert, sondern

234 Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 111.

235 Ebd., S. 120.

236 Ebd., S. 120f. Hervorhebung von A. A.

verfassungsrechtlich manifestiert. Die Urteilskraft kann nach diesem Verständnis nicht nur rationalen »wenn – dann« Prozessen, und somit nur schematischen Denkvollzügen folgen. Sie ist *nicht* nur Gehirnfunktion, die die Einzelnen in besonderen Situationen abrufen, wie Juchler zunächst richtig erkennt. So stellt gerade Hannah Arendt, auf die sich Juchler bezieht, heraus, dass es sich bei der Urteilskraft nicht um eine rein *schematische* Operationen des Denkens handelt. Gerade Kant zeige, dass die Urteilskraft gar nicht belehrt, sondern geübt sein will und gerade diese Einsicht ist Erkenntnis des ersten Teils der Kritik der Urteilskraft.<sup>237</sup>

Es ist daher einigermaßen erstaunlich, welche politikdidaktischen Schlussfolgerungen Juchler aus diesen Einsichten zieht. Denn einerseits erkennt er die Relevanz der Praxis demokratischer Öffentlichkeit für die Entwicklung der Urteilskraft, andererseits soll sie durch theoretisches Üben im Rahmen curricularer Vermittlungsformen hergestellt werden. Es ist fraglich, ob gerade diese Vermittlungsform zur Urteilskraft führt, oder ob sie nicht nur *verstandesmäßige* Voraussetzungen der Urteilskraft herstellen kann. Gerade die Fähigkeit der *Unterscheidung* und der rein *schematische Nachvollzug* sich unterscheidender Urteile scheint doch nicht mehr zu sein als die Fähigkeit zu logischen Operationen wie jener des deduktiven Schlusses, was jedoch gerade nicht dem kantschen Begriff der Urteilskraft entspricht. Der Verdacht, dass es sich auch in den politikdidaktischen Vorschlägen Juchlers nur um *verstandesmäßige* Fähigkeiten handelt, erhärtet sich gerade in seinem Bezug auf die Neurobiologie, die die Urteilsfähigkeit nachweisen soll. Soll Urteilskraft nicht nur reine Gehirnfunktion sein, sondern sich als Bezug auf *normative Werte* zeigen, der sich nur durch die *freie Anerkennung* dieser durch den Einzelnen ergeben kann, kann sie wohl kaum neurobiologisch erfasst werden. Urteilskraft müsste nach den Erörterungen Juchlers ein Resultat derjenigen Konstitution des Menschen sein, die Kant oder auch Hegel *Geist* nennen und die sich gerade nicht in schematischen Vollzügen zeigt.

Es wird noch zu zeigen sein, inwiefern sich solcher *Geist* in menschlichen Vollzügen zeigt und welche Rolle die politische Bildung für geistige Vollzüge hat. An dieser Stelle kann aber festgehalten werden, dass selbst Juchler mit seinem differenzierten Bezug auf Rawls, Kant und Arendt und dem daraus gezogenen Schluss, dass Urteilskraft keine rein *verstandesmäßiges* Vermögen ist, diese dennoch durch Übung des *Verstandes* herstellen möchte. Fraglich ist also auch an Juchlers Auseinandersetzung, ob Bildungsziel und Bildungsform einander entsprechen, d.h. ob das Ziel durch solche curriculare Bildung zu erreichen ist oder ob nicht auch Juchler in seinen politikdidaktischen Überlegungen rationalistischen Mustern folgt und gerade hierin begrifflich inkonsistent ist.

<sup>237</sup> Vgl. Hannah Arendt (2012): *Das Urteilen*. München: Piper.

#### 2.4.4 *Conclusio*

In der Darstellung dieser verschiedenen Aspekte der gegenwärtigen politischen Bildung fällt zunächst auf, dass man der Hinwendung zum Rationalen, auf die man sich in Beutelsbach geeinigt hatte, durchaus gerecht wird. Politische Bildung hat heute die Aufgabe gerade durch organisierte Vermittlung politischer Inhalte i. w. S. die Schüler zu urteilsfähigen Bürgern zu machen. Nicht nur politisches Wissen, sondern auch Handlungspraxen und die Anwendung richtiger *Urteile* soll durch den Unterricht geübt werden. Gerade letzteres verstehen die Autoren als Ergänzung zur bloßen Wissensvermittlung. Man scheint sich einig, dass gerade solcher Unterricht *Dispositionen* oder *Haltungen* herstellen kann.

Hierbei bleibt unreflektiert, ob die Bildung solcher Haltungen oder die Übernahme von Werten nur durch curricularen Unterricht zu erreichen ist. Diese Frage zu beantworten würde bedeuten, nach *verstandesmäßigen* und *vernünftigen* Fähigkeiten zu fragen und sich mit Vollzugsformen solch unterschiedlich konstituierter Fähigkeiten auseinanderzusetzen. Anders gesagt: Es bleibt unreflektiert, inwiefern vernünftige Vollzüge wie etwa die Entwicklung demokratischer Haltungen durch theoretische Bildung zu erreichen sei. Die Konzepte entwerfen hierzu entweder einen scheinbar unüberbrückbaren Gegensatz zwischen faktischem Fachwissen (Weißeno et al.) und normativen Vorstellungen (Sander et al.) oder sie berücksichtigen beide Elemente politischer Bildung, setzen diese aber nicht miteinander in Relation. In jedem Fall scheint hier, auch wenn die Notwendigkeit von Persönlichkeitsbildung und hierin die Übernahme normativer Werte betont wird, ein rationalistischer Wissensbegriff vorzuherrschen. Die Autoren gehen von einer fast naturwüchsigen Bedingtheit zwischen diesen beiden Ebenen der Bildung aus, ohne diese begrifflich auszuführen, was dazu führt, dass unter dem Titel des Vernünftigen nur rationale Fähigkeiten subsumiert werden und die politische Bildung auf curriculare Vermittlung von Wissen i. w. S. enggeführt wird. Denken, Urteilen und Handeln zeigen sich hier als reine *verstandesmäßige* Fähigkeit der Unterscheidung und *schematischen* Reproduktion, die Ziel schulischer politischer Bildung wird. Ziel solcher Bildung sei dann der demokratische Bürger, der bestenfalls über Urteilskraft verfügt.

Der Rückgriff auf kognitionspsychologische Modelle erweist sich im Zusammenhang mit dem Vollzug freien und eigenen Urteilens, Denkens und Handels in einem weiterem Aspekt als besonders problematisch. Kognitionspsychologische Modelle unterstellen ein Verständnis des Bewusstseins als gewissermaßen organische Größe, die diagnostisch zu erfassen und anschließend zu beeinflussen ist. Eine solche Annahme lässt nicht nur den in der philosophischen Bildungstheorie vielfältig erörterten Begriff des Bewusstseins, das mehr ist als nur Gehirnfunktion oder reine Kognition und daher ein enges *Selbstverhältnis* bedeuten muss,

außer Acht. Zugleich bleibt hierin unreflektiert, dass der direkte Zugriff auf jene Qualität, die etwa Lange »Bürgerbewusstsein« nennt, ein unfreiheitliches Moment aufweist. Könnte man direkt auf diese Konstitution zugreifen und sie nach Belieben beeinflussen, bliebe kein Raum für die Entwicklung eigenen freien Denkens und Urteilens, was *conditio sine qua non* jeder Bildung in Institutionen demokratischer Staaten sein muss – dies ist die entscheidende Einsicht des Beutelsbacher Konsens. Langes, aber auch Massings Verständnis der politischen Bildung als eines kognitionspsychologischen Vorgangs fokussiert Bildung jedoch als Vorgang der Reproduktion »richtigen« Denkens und Handelns und bleibt so auf Zweckrationalität beschränkt – ganz nach der Struktur automatisierter Outputproduktion, resultierend aus dem richtigen Input.

Hierbei gerät aus dem Blick, was Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen bezeichnen soll: Die *Identifikation* mit dem demokratischen Gemeinwesen und somit ein *freies* Urteilen, Denken und Handeln, das auch allgemein anerkannte faktische und normative Grundsätze berücksichtigt. *Frei* ist solches Denken und Handeln, weil sie sich gerade nicht als schematische Vollzüge zeigt, die zuvor exemplarisch geübt wurde. *Frei* ist solcher Vollzug ferner, weil der Einzelne selbst zu der Einsicht gekommen ist, dass bestimmtes Denken und Handeln in bestimmten Situationen richtig, angemessen oder *anerkennungswürdig* ist – der Einzelne agiert hier also aus Überzeugung, aus einem engen Selbst- und Weltverhältnis heraus.

Es muss gesehen werden, dass bei solchen Bewertungen auch normative Maßstäbe angelegt werden, die nicht einfach schematischen und somit immer in gleicher Weise vorzunehmenden »Wenn-dann-Prozessen« folgen können. Sollen sie als je eigene Vollzüge des Vollzugssubjektes legitimiert sein und sollen sie ihren Wert aus der freien Einsicht des Einzelnen gewinnen, können sie keinen rein äußerlich geforderten Pflichten oder Notwendigkeiten folgen, die nicht anders sein können und somit der Logik bivalenten Alternativen nach dem Muster »richtig-falsch« folgen.<sup>238</sup> Vielmehr muss man annehmen, dass der Einzelne im Bereich des Normativen in Vollzüge involviert ist, die sich in einem Raum unterschiedlicher Möglichkeiten bewegen. Anders gesagt: Der ganze Bereich normativer Vollzüge hat seine Legitimation nur insofern, als der Einzelne die Möglichkeit hat, sich innerhalb verschiedener Urteile oder Handlungen für ein ihm als anerkennungswürdig erscheinende Möglichkeit zu entscheiden. Als Bewertungen des je Einzelnen fordern so die Vollzugs-situationen Entscheidungen, die kein klares, d. h. zuvor verifizierbares Ergebnis ohne Rückbindung auf die zu beurteilende Situation einerseits und des Vollzugssubjektes andererseits erlauben.

<sup>238</sup> Vgl. Wolfgang Wieland (1999): *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

So verstanden entzieht sich dieser Bildungsaspekt der nur theoretischen, curricularen Übung, die nur schematische Anwendungen des Erlernten zu Folge haben kann. Aus dieser Einsicht folgert gerade Kant, dass die Urteilskraft »nicht *belehrt*, sondern nur geübt werden; daher ihr Wachstum *Reife*, und derjenige Verstand heißt, der nicht vor Jahren kommt.«<sup>239</sup> Sie bedürfe der praktischen Übung und könne insofern nur durch Erfahrung entwickelt werden. Auf ähnliche Weise spricht etwa Aristoteles von seinem Begriff der *phronēsis*, dass »sie eben dem jungen Manne fehlt, da sie nur die Frucht langer Jahre ist.«<sup>240</sup> Zugleich machen diese Autoren jenes Vermögen, das sie Urteilskraft und *phronēsis* nennen, zur Grundlage richtigen (politischen) Handelns. Kant macht in seinen Ausführungen darauf aufmerksam, dass die Urteilskraft vom reinen Verstand zu unterscheiden ist. Letzteres, so legt er in der Kritik der reinen Vernunft dar, sei »das Vermögen klare Begriffe zu bilden, Urteile zu formulieren und Schlussfolgerungen zu ziehen [...]«,<sup>241</sup> was der Zielsetzung der gegenwärtigen Politikdidaktik entspricht. Insofern könne der Einzelne qua seines Verstandes »Erkenntnisse über die Wirklichkeit« haben, d. h. er könne Erfahrungen durch die vom Verstand vermittelten »Grundsätze, Begriffe, Folgerungen«<sup>242</sup> kontrolliert gewinnen. Solche Grundsätze zeigen sich in einer Wissensform, die einerseits um Gegenstände und andererseits von Zusammenhängen weiß. Mit dieser können gegenstandsbezogene Aussagen über einzelne Objekte, Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge geäußert und vermittelt werden. Vermittelt und geäußert sind solche Aussagen oder Propositionen vornehmlich in verschiedenen Wissenschaften, vor allem wenn sie naturwissenschaftlichen Paradigmen folgen.<sup>243</sup>

Hier wird noch die Frage zu stellen sein, inwiefern oder ob überhaupt politische Urteilskraft samt ihrer faktischen und normativen Grundlagen Ziel curricularer Vermittlung und somit direkter Lehre und des Lernens

<sup>239</sup> Immanuel Kant (1982): *Anthropologie in Praktischer Hinsicht*. In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2. Werkausgabe, Bd. XII, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, §39.

<sup>240</sup> Aristoteles (2019): *Nikomachische Ethik*. In: Philosophische Schriften in sechs Bänden, Band 3. Nach der Übersetzung von Eugen Rolfes, bearbeitet von Günther Bien. Hamburg: Meiner, Buch 6, Kapitel 9, S. 151.

<sup>241</sup> Thomas Petersen et al.: *Urteilskraft*, S. 152.

<sup>242</sup> Ebd.

<sup>243</sup> Hier zur klaren Differenzierung und Begriffsarbeit als Wissenschaft verstanden, die an nachweisbaren Gesetzen orientiert ist, wie sie etwa in den Naturwissenschaften gegeben ist. Diese Engführung soll gewiss nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sowohl in den Naturwissenschaften und wesentlich in Geistes- und Sozialwissenschaften auch andere Wissensbegriffe gibt, die noch zu erarbeiten sind.

sein kann. Die Reflexion dieser Fragen erfordert, Schule als Ort ganzheitlicher politischer Bildung zu befragen. Ihre besondere institutionelle Konstitution und Verortung innerhalb der demokratischen Gesellschaft und Staates muss erörtert werden, um erreichbare Bildungsziele zu formulieren, die sich weder auf eine reine Institutionenkunde noch auf arbiträre Wertebildung, die immer im Verdacht der Indoktrination stehen müssen, verengen lassen.

Anstatt diese grundlegenden Fragen zu klären, scheint es in gegenwärtigen Konzepten allzu klar zu sein, dass schulische Bildung die von der DVPD formulierten Bildungsziele zu erreichen hat und gerade so das Fundament der Demokratie sei, wobei unreflektiert bleibt, was Möglichkeiten, aber auch Grenzen schulischen politischen Unterrichts sind. So findet nicht nur eine Überforderung dieser Institution statt, was sich auch darin zeigt, dass die gegenwärtigen Konzepte kaum eine Antwort auf Herausforderungen politischer Bildung zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung finden. Man verschließt zugleich auch den Raum der freien Entwicklung der Einzelnen in Gesellschaft und Staat – ganz so, als gingen die Schüler als Bürger verloren, wenn sie nicht alle politischen Bildungsziele in der Schule erreichen.

Diese Engführung ist sicherlich Resultat der Begrenzung der wissenschaftlichen politischen Bildung auf nur schulische Kontexte.<sup>244</sup> Es scheint, als würde gerade dieses Selbstverständnis eine weitere Begriffsbildung der Disziplin verhindern. Gerade die Auseinandersetzung mit Juchlers Begriff der Urteilskraft zeigt, dass diese Engführung zu durchaus inkonsistenten Konzepten führt. Nicht nur, dass er aus der Betonung der Erfahrung der politischen Öffentlichkeit für die politische Urteilskraft schließt, dass ihre Entwicklung der reinen Belehrung oder Übung von Situationen bedarf, er reduziert sie letztlich doch nur auf eine rein schematische Gehirnfunktion, die neurobiologisch nachzuweisen ist.

Die Kontroverse zwischen Massing et al. und Sander et al. um die Konzeption der politischen Bildung im aktuellen fachdidaktischen Diskurs zeigt exemplarisch, dass politische Bildung als Wissenschaft vom politischen Lehren und Lernen um verschiedene Ansätze der Lehr- und Lerntheorie bemüht ist und sich gerade hierbei in Detailfragen verliert. Die Kontroverse ist geprägt von einer lagerhaften Diskussion um

<sup>244</sup> Oberle weist darauf hin, dass politische Bildung als Politikdidaktik den gesamten Bereich außerschulischer politischer Bildung nicht in die Forschung einbeziehen würde. Zugleich wird jedoch die begrenzte Rolle der schulischen politischen Bildung nicht reflektiert. Vielmehr scheinen aktuelle Konzepte zu fordern, dass die politische Bildung in der Schule abgeschlossen werden müsste. Vgl. Monika Oberle (2017): *Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft der Politischen Bildung*. In: Dies., Georg Weßeno (Hrsg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–30.

konstruktivistische (Sander, Lange) und kognitivistische (Weißeno, Massing) Lerntheorien, die die Erarbeitung eines systematischen, d.h. auch immer differenzierten, Begriffs politischer Bildung verhindert. Die Kontroversen um den Wissensbegriff, die Bezugsdisziplin(en) oder auch die Rolle normativer Bildung und ihrer Verbindung zu rationalen Fähigkeiten zeigen auf, in welchen grundlegenden Kernbereichen der Konzeption der politischen Bildung Uneinigkeit besteht und warum es somit nicht zu einer substantiellen Fundierung des Begriffs politischer Bildung kommt. Die Konzepte der unterschiedlichen Autoren politischer Bildung sind so disparat, dass die Formulierung eines umfassenden Konzepts politischer Bildung unmöglich erscheint. Trotz einer Vielfalt an Publikation bleiben somit entscheidende Fragen zur Systematik politischer Bildung offen, was die Konzeptualisierung und somit auch die Operationalisierung der wissenschaftlichen politischen Bildung erschwert.

Verglichen mit der hohen Zielsetzung und den Anforderungen an die politische Bildung, wie sie von der BpB und der DVPB formuliert sind, weisen die Konzepte der politischen Bildung als Politikdidaktik strukturelle Lücken auf und zeigen nur eine unausgereifte Systematik, die sich in der Reflexion des Zusammenhangs von Bildungszielen, Inhalten aber auch Fähigkeiten und ihren Vollzugsformen zeigen müsste. Die genannten Institutionen bestimmen die Zwecke politischer Bildung recht klar und zielen somit auf den partizipierenden, mündigen Bürger, der den Anforderungen demokratischer Bürgergesellschaften genügen kann. Anders als politische Bildung als Politikdidaktik reduzieren sie diesen Bildungsprozess nicht auf kognitionspsychologische Prozesse des Lernens und Lehrens. Freilich beschreiben jene Institutionen nicht den konkreten Bildungsprozess; sie benennen jedoch die unterschiedlichen Ebenen politischer Bildung: *Das proportionale Wissen um die Strukturen des Staates* als deskriptives Fachwissen, aber auch die Identifikation mit demokratischen Werten durch *normative Bildung*, die die Politikdidaktik in ihren Konzepten differenziert erarbeiten müsste.

Die aktuellen Konzepte erweisen sich gerade in der Diskussion um den rechten Wissensbegriff als defizitär. Leider führt diese Diskussion nicht zur differenzierten Reflexion der zu vermittelnden Wissensformen, wie sie in faktischem Wissen und Persönlichkeitsbildung angesprochen sind, sondern lediglich zu einer lagerhaften Diskussion um kognitivistische und konstruktivistische Modelle. Allen Akteuren entgeht in dieser wenig fruchtbaren Diskussion, dass sie, trotz vereinzelter Einsichten um die Relevanz normativen Wissens, einem nur rationalistischen Wissensbegriff erliegen. Gerade die politische Bildung zielt auf *Haltungen* und *Werturteile* des Einzelnen und kann sich so nie nur auf *verständesmäßige* Vollzüge verengen. Angesprochen ist mit solchen Bildungsaspekten vielmehr die Vernunft des Einzelnen, d. h. das Vermögen, Gegenstände nicht nur zu erkennen und zu verstehen, sondern sie innerhalb

eines Bewertungsmaßstabes selbst zu bewerten. Hier bedarf es der fundierten Begriffsarbeit, um Rückschlüsse für politikdidaktische Konzepte zu ziehen.

Dieser Untersuchung liegt die Vermutung zugrunde, dass politische Bildung zum Unbegriff zu werden droht, wenn ihr Inhalt auf die Initiierung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen enggeführt wird, denen ein rein rationalistischer Wissensbegriff zugrunde liegt. Hier gibt es weder eine begrifflich konsistente Konzeption der Wissensinhalte und Formen noch eine konsequente Erörterung der Vermittlung entscheidender Bildungsaspekte. So können gegenwärtige Konzepte ihre Elemente in Bezug auf den übergeordneten Zweck politischer Bildung kaum erarbeiten, nämlich die Vermittlung von Kenntnissen *und* eine normative Orientierung in der Welt als öffentlicher politischer Sphäre und die Identifizierung mit dieser.

## 2.5 Politische Bildung zwischen Humanismus und Politikdidaktik

Blickt man nun zurück auf die Entwicklung des neuzeitlichen Bildungsbegriffs zeigen sich einige wesentliche Strukturmomente.

Zunächst wird deutlich, dass im Vordergrund des Verständnisses von Bildung die Selbsttätigkeit des Menschen steht. Es geht in Bildungsprozessen nicht einfach nur um die Fähigkeit, rein schematische Vollzüge zu leisten. Der gebildete Einzelne soll aus eigener Einsicht in seiner je besonderen Weise agieren und hierbei auch rationale Überlegungen anstellen. Vor allem aber soll er normative Bedingungen zur Grundlage seiner Vollzüge machen, die ihm nicht, wie etwa äußere Gesetzmäßigkeiten, gegeben werden können. Vielmehr soll er durch die Einsicht in die Anerkennungswürdigkeit normativer Prinzipien diese zum Grund seines Denkens, Urteils und Handelns machen. Der Anspruch an den neuzeitlichen Bildungsbegriff zeigt sich gerade darin, dass er nicht Vollzüge verlangt, die kausalen Bedingungen oder Naturnotwendigkeiten folgen und somit alternativlos erscheinen. Vielmehr zeigt sich solcher Anspruch darin, dass er den Einzelnen dazu befähigen soll, innerhalb eines freien Denk-, Urteils- und Handlungsraums nach eigenen Maßstäben und Bewertungen zu agieren. Vor allem die Humanisten erkennen in dieser Reflexion, dass letzteres durchaus bedeuten muss, dass Bildung zur Entwicklung von Dispositionen und somit zu normativen Haltungen führt, die Grundlage vernünftiger Selbst- und Weltbezugnahme werden sollen.

Der Bildungsbegriff wird – so zeigt sich – seit jeher im Spannungsfeld zwischen der Vermittlung nur funktionaler Kenntnisse und der Persönlichkeitsentwicklung diskutiert. Es zeigt sich, dass Bildung beide Aspekte

menschlicher Entwicklung berücksichtigen muss. Hierbei geht die Differenzierung von Bildungsvollzügen als Kräfte des *Verstandes* und der *Vernunft* einher, wobei zugleich zu erkennen ist, dass beide Vermögen miteinander in Zusammenhang stehen. Daran anschließend erweist sich schon bei Humboldt die Frage nach den Bildungsorten dieser beiden Aspekte der Bildung als wesentlich. Bildung als holistischer Prozess, so stellt Humboldt klar heraus, kann sich nicht nur auf formelle Bildung begrenzen, während er zugleich, wie schon Herder, die Relevanz solcher Bildung für die Entwicklung des Verstandes betont. Er plädiert dafür, die Schule aufgrund ihrer Konstitution als staatliche Institution darauf zu konzentrieren, rein verstandesmäßige Fähigkeiten zu vermitteln, die Voraussetzung jeder holistischer Bildung seien, welche sich jedoch erst in der Praxis gesellschaftlichen und staatlichen Lebens vollziehen könne. Weiterhin ist an diesen Überlegungen bedenklich, dass Humboldt alles Politische aus der Schule ausschließen möchte. Die Schule könne und dürfe nicht die Bildung des Einzelnen zum Bürger bezwecken, da sie in der Gefahr stehe, den Kräfte des Einzelnen nach den Interessen des Staates auszurichten – sie ist also *nicht* Ort politischer Bildung. Für die hiesige Studie ist dieser Bildungsbegriff der Humanisten also nicht insofern fruchtbar, als mit ihm explizit politische Bildung erarbeitet werden kann. Vielmehr besteht der Mehrwert seiner Diskussion zum einen darin, die Koordinaten von Bildung nach ihrem allgemeinen Begriff zu bestimmen. Zum andern betont er das freiheitliche Moment der Bildung und leitet gerade daraus die Grenzen staatlich institutionalisierter politischer Bildung ab, auch wenn er hierbei einen allzu pejorativen Staatsbegriff zugrunde legt. Zugegebenermaßen bleibt der Bildungsbegriff der Humanisten allzu abstrakt. Die Bildungsaspekte sind zwar angesprochen, jedoch nicht ausreichend systematisiert.

Der politische Aspekt der Bildung und somit die Genese der formellen politischen Bildung ist Gegenstand der bildungstheoretischen Auseinandersetzung der Autoren des beginnenden 20. Jahrhundert. Formelle Bildung hat hier eine eindeutig politische Dimension, was auch aus ihrer Berücksichtigung in der Reichverfassung der Weimarer Republik resultiert. Hier wird politische Bildung zum zentralen Werkzeug zur Entwicklung der politischen Gesinnung des Bürgers im Sinne der Verfassung und somit zur Konstitution des Verhältnisses zwischen Bürger und Staat. Der Zweck der formellen politischen Bildung scheint gerade aus dem direkten Verhältnis zwischen Schule und Staat abgeleitet, denn die Bildung im Allgemeinen und politische Bildung der Jugend untersteht nun der staatlichen Aufsicht.<sup>245</sup>

Zweck der staatsbürgerlichen Erziehung jener Zeit ist die Bildung staatsbürgerlicher Gesinnung. Hierbei scheinen nicht nur Kenntnisse um

<sup>245</sup> Vgl. *Verfassung des Deutschen Reiches*, Art. 143 und Art. 148.

die Institutionen des Staates entscheidend, die etwa Kerschensteiner in der Verwaltung der Schule nachempfinden möchte, sondern vor allem die Entwicklung staatsbürgerlicher *Tugenden*. Die Autoren folgen hier ganz unterschiedlichen Methoden. Entscheidende Einsicht aller Ansätze ist jedoch, dass solche Tugenden nicht durch direkte Belehrung zu entwickeln sind, sondern eines tätigen Vollzuges bedürfen, woraus man schließen könnte, dass sie so aus freier Einsicht in ihre Anerkennungswürdigkeit entwickelt werden sollen. Dies bleibt jedoch implizit. Weiterhin ist zu sehen, dass gerade Litt betont, dass staatsbürgerliche Erziehung nicht als reine Bewährung in der Handlungspraxis zu verstehen sei, sondern auch der theoretischen Bildung und somit der Entwicklung des Verstandes bedürfe, auch wenn er die begriffliche Explikation dieser beiden Bildungsebenen schuldig bleibt. In dieser Diskussion wird politische Bildung erstmals in ihrer institutionalisierten Form und somit ihrem direkten Verhältnis zum demokratischen Staat und seiner Verfassung diskutiert. Die Autoren erörtern schon jene Bildungsaspekte, die auch heute noch virulent sind: politische Bildung zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung.

Vor diesen Verständnissen der Bildung im Allgemeinen und politischer Bildung im Besonderen erweisen sich die gegenwärtigen Konzepte politischer Bildung durchaus als defizitär. Man begrenzt die politische Bildung allzu sehr auf formelle Bildung und ist bestrebt, innerhalb der Schule die Schüler zu vollen Bürgern zu machen, indem man die Vermittlung funktionalen Wissens und Persönlichkeitsbildung zum Zweck direkter Belehrung macht. Hierbei wird allzu wenig reflektiert, inwiefern Schule solche Vollzüge leisten kann oder darf. Ihre Rolle für die Möglichkeit holistischer Bildung wird nicht befragt, sondern alternativlos behauptet, wodurch übersehen wird, dass man hierdurch die Räume freier Entwicklung der Schüler jenseits schulischer Bildungsprozesse verschließt.

Trotz einiger offenen Fragen kann den Konzepten aktueller politischer Bildung jedoch entnommen werden, dass politische Bildung sowohl normative Wertevermittlung als auch Fachwissen vermitteln muss, ohne jedoch Indoktrination oder reine Institutionenkunde zu sein. Sie unterscheidet sich von anderen Bereichen formeller Inhalte gerade dadurch, dass sie direkt auf den demokratischen Staat ausgerichtet ist. Sie soll nicht einfach nur Wissen um Staatsformen vermitteln, sondern zugleich die demokratische Gesinnung bewirken.

Der aktuelle Diskurs möchte beide Aspekte vereinen, setzt aber eine nichtnormative Theorie einer (mehr oder minder willkürlichen) »Wertevermittlung« gegenüber. Durch die Engführung holistischer politischer Bildung auf formelle Bildung gelingt es den aktuellen Konzepten kaum, trotz vorhandener Bezüge zur politischen Philosophie, beide Elemente in ertragreicher Weise miteinander zu verknüpfen. Obwohl die Autoren durchaus um die unterschiedlichen Ebenen solcher Bildung zu wissen

scheinen, gelingt kaum eine angemessene Reflexion auf den Zusammenhang von Bildungszweck und Vermittlungsform. So macht man die politische Urteilsfähigkeit zum Ziel schulischer politischer Bildung, ohne zu fragen, ob diese überhaupt in der Schule zu erreichen ist bzw. was Aufgabe formeller Bildung für die Entwicklung solcher Fähigkeit sein kann. Vielmehr geht man selbstverständlich davon aus, dass curriculare Vermittlung von Inhalten funktionaler und normativer Art die Lernenden zu urteils- und handlungsfähigen Bürgern macht. Die Autoren bleiben hierbei einer nur rationalistischen Anthropologie verhaftet und reduzieren Bildung auf rein verstandesmäßige und somit schematische Vollzüge. Diese Verengung jedoch resultiert aus einem unterkomplexen Wissensbegriff, der alle Wissensformen als rein propositional versteht und hierbei auch die Persönlichkeitsbildung als Gegenstand der direkten Lehre betrachtet.

Im Anschluss an diese Standortbestimmung der politischen Bildung gilt es nun einen Bildungsbegriff zu finden, der Bildung als holistischen Prozess begreift und gerade hierbei wesentliche Strukturmomente reflektiert. Hierbei wird es darauf ankommen, die wesentlichen Aspekte von Bildung auf ganz unterschiedlichen Ebenen begrifflicher Differenzierung zu untersuchen. Die Analyse der Autoren von Herder bis hin zu heutigen Ansätzen zeigt folgende Herausforderungen:

- Im humanistischen Bildungsbegriff besteht eine Spannung zwischen (auch institutionalisierter) Bildung einerseits und der Freiheit des Einzelnen andererseits. Wie kann politische Bildung konzeptualisiert werden, ohne den Einzelnen für staatliche Zwecke zu instrumentalisieren?
- Die Ansätze der staatsbürgerlichen Erziehung zeigen die Schwierigkeit politischer Bildung zwischen funktionaler Bildung, d.i. Wissensvermittlung im weiteren Sinne, und Persönlichkeitsbildung, d.i. die Entwicklung demokratischer Gesinnung. Wie kann politische Bildung beide Bildungsaspekte berücksichtigen?
- Aktuelle Ansätze werfen die Frage auf, inwiefern politische Bildung formell bzw. informell zu vollziehen ist. Zudem bleibt unreflektiert, welche Rolle Schule in der politischen Bildung haben kann. Wie kann politische Bildung in ihrer institutionellen Form konzipiert werden, ohne nur auf diese Form verengt zu werden?

Die vorliegende Untersuchung hat den Anspruch, diese wesentlichen Begriffsmomente von Bildung zu explizieren. Hierbei soll es nicht nur bei abstrakten Auseinandersetzungen bleiben. Vielmehr sind konkrete Bildungsmomente, die hierin angesprochenen Fähigkeiten und die hierzu notwendigen institutionellen Strukturen in Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept G. W. F. Hegels erarbeitet werden.