

Klaus-Peter Hufer: Werte-Bildung in der politischen Bildung¹

Blick zurück: Die Wertedebatte in der Politikdidaktik/politischen Erwachsenenbildung

Die Geschichte der Wertedebatte innerhalb der politischen Bildung zeigt – grob und sehr verkürzt – das folgende Bild: Anfang der 1950er Jahre war sie in der Schule von der „politischen Volkserziehung“ Theodor Wilhelms (alias Friedrich Oetinger) geprägt. Ihr Ziel sollte eine „partnerschaftliche Haltung“ sein, und zwar „in der Familie, in der Schule, in den Jugendorganisationen, in den Betrieben und Berufssituationen“ (Oetinger 1953, 158). Diese „Partnererziehung“ sollte „Demokratie nicht als Staatsform, sondern als Lebensform“ lehren (ebd., 85). Heftigen Widerspruch erhielt Wilhelm von Theodor Litt, der Politik als „Kampf um die Macht“ (Litt 1967, 51) verstand; für ihn sollte politische Erziehung auf ein „Staatsbewußtsein“ (ebd., 11) hin zielen.

Das Muster dieser Kontroverse – Demokratie als Lebens- oder Staatsform – ist in der weiteren Geschichte der politischen Bildung immer wieder aufgetaucht.

In der politischen Erwachsenenbildung argumentierte in den 50er Jahren Fritz Borinski, dass „die Staatsbürgerkunde nicht mehr genügt“ (Borinski, 54). Er konzipierte dagegen eine „mitbürgerliche Bildung und Erziehung“. Diese „geht ... auf das Ganze, auf den ganzen Menschen, auf das ganze Leben“ (Borinski, 57). Borinski nennt vier Grundsätze für diese Erziehung: 1. Sie „beginnt im eigenen Hause“, 2. sie muss sich „im Alltag des Betriebs und des Vereinslebens bewähren“, 3. sie muss „über den politisch-sozialen Fachunterricht hinausgehen“ und als Prinzip „alle Unterrichtsgebiete durchdringen“, 4. sie ist „Bildung und Erziehung des Charakters“ (ebd., 64).

In den ausgehenden 1960er Jahren entwickelte sich eine vehemente Kontroverse um die Begründung und das Ziel politischer Bildung. Wieder ging es um die Frage nach der Reichweite von Demokratie, wobei die Standpunkte sehr gegensätzlich waren: Es stritten – mit Nuancen – drei Positionen, die jeweils wissenschaftstheoretisch begründet und dabei politisch orientiert waren: eine normativ-ontologische Richtung, die politisch konservativ war, eine empirisch-analytische mit liberalem Politikansatz und eine kritisch-dialektische Theoriebegründung mit emanzipatorischer, d. h. linksliberaler oder demokratisch-sozialistischer Gesellschaftsperspektive. Die „Werte“, die sie vertraten, waren entsprechend unterschiedlich: vom Festhalten an einem starken Staat mit Betonung von Sekundärtugenden über gesellschaftliche Reformideen mit entsprechender Toleranz- und Kompromissfähigkeit hin zur Gesellschaftsveränderung und Systemüberwindung mit Konfliktfähigkeit und Bereitschaft zur Solidarität als Erziehungs- bzw. Bildungsziel.

Es war die Zeit heftiger Streitereien, die bis in die Mitte der 1970er Jahre dauerte. Beendet wurde er durch den Beutelsbacher Konsens (1976); Politikdidaktiker un-

terschiedlicher Provenienz einigten sich auf drei Punkte: 1. Überwältigungsverbot, demzufolge es nicht erlaubt ist, Schüler „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern“;

2. Kontroversitätsgebot, nach dem sich die Kontroverse in Wissenschaft und Politik auch im Unterricht abbilden soll;

3. Teilnehmerorientierung, die Schüler in die Lage versetzen soll, die politische Situation nach ihren Interessen zu analysieren und diese zu beeinflussen (Wehling 1977, 197 f.).

Professionalisierungsbemühungen: Werte sind hinderlich

Im derzeitigen Mainstream der Politikdidaktik ist es zu einer kategorischen Ablehnung von „Wertentscheidungen als Orientierungsmaßstäben“ gekommen: Wolfgang Sander, einer der Meinungsführer, meint, dass hier „äußerste Zurückhaltung geboten (ist)“ (Sander 2001, 38). Für ihn ist ein „moralisch aufgeladene(s) Verständnis von den Aufgaben und Zielen des Faches“ „ein verbreitetes zentrales Hemmnis für die weitere Professionalisierung der politischen Bildung“ (Sander 2002, 40).

Parallel dazu rücken auch prominente Erwachsenen-/Weiterbildner von einer werteorientierten normativen Bildung ab. Drastisch hat es Ekkehard Nuißl, der Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, so ausgedrückt: „Moral führt uns ... derzeit ganz sicherlich in die Sackgasse“ (Nuißl 2003, 332).

Wie sich die „entmoralisierten“ Professionalisierungsbemühungen der Politikdidaktik in Grundsatzserklärungen niederschlagen, zeigen die Vorschläge zu den „Nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ (GPJE 2004). Verfasst wurden sie von einer renommierten Professorengruppe der GPJE, einer akademischen Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Wer hier nach „Werten“ oder danach sucht, an welchen moralisch-ethischen Zielen sich politische Bildung orientiert, erlebt eine Fehlanzeige. Die Zauberworte sind statt dessen „angemessen“ und „kompetent“. Die Autoren werben für ihr Fach mit den folgenden Worten: „Durch politische Bildung fördert die Schule bei jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen (!) zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent (!) zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (ebd., 9). Hier stellen sich ein paar lebensnahe Fragen: Wie urteilen Menschen „kompetent“ und „angemessen“, wenn sie die gegenwärtige (und wohl auch zukünftige) „Gleichzeitigkeit von Rekordarbeitslosigkeit und Rekordgewinnen, von Niedriglöhnen und Millionengehältern für Manager“ (Spiegel spezial 2005, 9) tagtäglich erfah-

ren? Wie geht man „kompetent“ mit Ängsten vor der Gefahr des sozialen Abstiegs und ein Leben auf Hartz IV-Niveau um? Was sind die „angemessenen“ Reaktionen auf wachsende und sich verfestigende Fremdenfeindlichkeit (Deutsche Zustände 2006)?

Erster Grund: Das unternehmerische Denken zieht in die Bildung ein

Fragt man nach den Gründen für dieses dezidierte Abrücken wesentlicher Vertreter der Politikdidaktik bzw. der Erwachsenenbildung von moralischen Begründungen bzw. Zielvorstellungen ihrer Arbeit, dann findet man mindestens zwei, die eng zusammen hängen: einen bildungspolitischen und einen erkenntnistheoretischen Grund.

In die Bildungsarbeit ist ein marktorientiertes und unternehmerisches Denken eingezogen. Angenommen werden sollen die „Herausforderungen der Modernisierung“ (Sander 2000). Damit verbindet sich ein positives Verhältnis zu ökonomischen Denkweisen und Marktmechanismen im Bildungsbereich. „Kundenorientierung“ und gebrauchswerte Nützlichkeit werden als Rahmenkategorien und Zielkriterien politischer Bildung gesehen. Zu entwickeln sind „Lernangebote ..., die sich auch unter Marktbedingungen behaupten können“ (ebd., S. 43). Politische Bildung wird als eine „Dienstleistung für alle Bürgerinnen und Bürger wie für die Gesellschaft insgesamt“ (Sander 1999, S. 40) verstanden. Gefordert wird – wieder einmal in der Erwachsenenbildung – eine „Wende“, diesmal „von der Angebots- zur Nachfrageorientierung“ (Rudolf 2002, S. 53). Gleichzeitig wird ein zentraler Traditionsbestand politischer Bildung aufgegeben: Dieses „Dienstleistungskonzept“ ist mit einem entwickelten aufklärerischen Impetus kaum zu vereinbaren“ (Nuissl 2003, S. 332).

Politische Bildung wird so der derzeit omnipräsenten neoliberalen Ideologie angepasst. Diese Art „moderner“ „Bildung“ ist Symptom einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung: „Die kulturelle Erosionskrise, in der wir leben“ (Negt 2004 a, S. 26), ist eng verbunden mit einem „betriebswirtschaftlichen Imperialismus“ (ebd.), der gleichermaßen der Verursacher und der Nutznießer dieser Krise ist.

Unter der Dominanz dieses Denkens hat sich seit einiger Zeit unsere Gesellschaft rigoros neu formiert. Aufschlussreich ist auch die entsprechende Sprachänderung – aus allen werden auf einmal Kunden und Kundinnen. Der Kundenbegriff wird auch in der Erwachsenenbildung wie selbstverständlich gehandelt. Aber er stammt aus der anderen Welt, der des Marktes und der Gewinnmaximierung, in der es um andere Absichten geht als um die, dass Menschen selbstbestimmt Bildung erleben und entwickeln.

Hans Tietgens hat einmal mitgeteilt, dass er auf den Begriff Kunde „allergisch“ reagiere: „Im Bildungsbereich gibt es Teilnehmer, auf die hin orientiert man anbieten muss. ... Und hinter dem Unterschied „Kunde und Teilnehmer“ steckt natürlich schon etwas Grundsätzliches, nämlich Markt und öffentlicher Auftrag. Wenn ich Markt

denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung“ (Reform... 1998, S. 15). Mit der Bezeichnung „Kunde“ wird symbolisch das ausgedrückt, was Absicht ist: die Funktionalisierung der Menschen unter die Bedingungen der Ökonomie.

Dieser Prozess ist flächendeckend und total, kein gesellschaftlicher Bereich bleibt verschont. In den Gesprächen und Schriften zur Bildung rasselt schon routinemäßig vorgetragen das neue Vokabular: Qualität, Effizienz, Planung, Standards, Controlling, Rankings, Evaluation, Assessment, Markt, Dienstleistung, Innovation, Reform, Modernisierung, Synergie, Corporate Identity, Kompetenz, Selbstlernkompetenz, Formate, Module, Weiterbildungsmanagement, Netzwerke, Vernetzung, Organisationsentwicklung, Zeitfenster, Meetings, Events, Performanz, Paradigmenwechsel, Bildungsstandards, Nachfrageorientierung, soft skills, Globalisierung, Standortsicherung, Lernende Regionen...

Zweiter Grund: Konstruktivismus – weg vom Aufklärungsanspruch

Der zweite Grund für die „Entmoralisierung“ politischer Bildung liegt in der Prominenz einer Erkenntnistheorie, des Konstruktivismus. Eine ihrer zentralen Prämissen lautet: „Der Mensch konstruiert sich seine Wirklichkeit“ (Watzlawick/Kreuzer 1998, 9). Das heißt auch: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“ (von Foerster 1999, 40). Unterstützt wird diese fundamentale u.a. mit einem kategorischen Credo wie diesem: „Kriterium unserer kognitiven Welterzeugung ist nicht Wahrheit oder Objektivität, sondern Überlebensfähigkeit (Viabilität)“ (Siebert 1996, 55).

In der Erwachsenenbildung haben insbesondere Rolf Arnold und Horst Siebert für die Verbreitung des Konstruktivismus gesorgt (Arnold/Siebert 1995). Daraus ergeben sich für sie gravierende Konsequenzen: (siehe im Folgenden ebd., 5–8):

- Erwachsenenbildung stelle sich immer als Deutungs-lernen dar. Ihre Aufgabe sei es vor allem, Erwachsenen zu ermöglichen, sich mit eigenen und fremden Deutungen auseinander zu setzen.
- Erwachsenenbildung müsse ihren Professionalitätsanspruch überdenken, dessen besonderes Problem „ein gleichermaßen überheblicher wie verengter Aufklärungsanspruch“ sei.
- Erwachsenenbildner/innen müssten einsehen, dass Bildung nicht „organisierbar“ und nicht zu „erzeugen“ sei – sie sei vielmehr nur durch „Anregung“ und „Ermöglichung“ realisierbar.
- Für Erwachsenenbildung „grundlegend“ sei „das Prinzip der Selbstorganisation“.

Nach Meinung Arnolds und Sieberts sind Erwachsenenbildner/innen in erster Linie „als Prozeßhelfer und -begleiter gefragt“ (ebd.). „Erwachsenenpädagogische Professionals „vermitteln“ nicht, „sondern erschließen“ und regen zur „Selbsterschließung“ an“ (ebd.).

In der politischen Bildung hat der Konstruktivismus eine erhebliche Resonanz gefunden (z. B. Sander 2001).

Die Rückkehr der Normativität

Aber im Fach regt sich seit kurzem auch ein Widerspruch. So hat Peter Massing – immerhin einer der prominenten Politikdidaktiker – Folgendes festgehalten: „Alle Konzeptionen der politischen Bildung und der Politikdidaktik sind notwendigerweise normativ“ (Massing 2005, 20). Das stimmt, denn die Leitideen Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität sind wertbesetzte Grundlagen und Ziele unserer Gesellschaft und der in ihr tätigen Bildungsarbeit. Massing konstatiert, „dass (dennoch) die normative Dimension der Politikdidaktik und der politischen Bildung vernachlässigt wurde und dass damit auch die systemkritische Funktion politischer Bildung in den Hintergrund getreten ist“ (ebd.). Und er stellt die These auf, „dass politische Bildung den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen nur dann angemessen begegnen kann, wenn es ihr gelingt, neben ihren normativen Grundlagen auch ihr Selbstverständnis als Systemkritik wiederzugewinnen“ (ebd.).

In der Tat kann man in der politischen Bildung die ersten Anzeichen einer „Renaissance des Normativen“ (ebd., 35) feststellen, wie ein Sammelband mit dem Titel „Werte in der politischen Bildung“ (Breit/Schiele 2000) zeigt.

Dass die Wertedebatte in der politischen Bildung so spät wieder aufkommt, verwundert zwar angesichts der oben genannten Gründe nicht, ist aber dennoch schwer nachzuvollziehen. Denn schon vor dreißig Jahren hat Ernst-Wolfgang Böckenförde griffig formuliert: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“ (zit. nach Breit/Schiele 2000, 3). Das heißt, dass es einerseits zwar keinen staatlich verordneten Wertehorizont geben darf, andererseits das Zusammenleben in einer Demokratie Wertüberzeugungen der Bürger und Bürgerinnen braucht. Politische Bildung ist, wie Oskar Negt bündig feststellt, „eine existentielle Notwendigkeit ..., weil Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss“ (Negt 2004, 197).

Mit der Fixierung auf Markt, Produktionssteigerung, Wachstumszahlen und Gewinnmaximierung lässt sich eine Demokratie weder begründen noch festigen. Besonders fatal ist es dann, wenn diese Kategorien in die Bildung einziehen. Doch Widerspruch regt sich allenthalben. So ist in einem Papier, das einige „Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit und die Förderungsstrukturen“ der politischen Jugendbildung zusammenfasst, zu lesen: „Politische Bildung ist darauf ausgerichtet, den Erwerb von Informationen und Kompetenzen mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu verknüpfen, sich eine eigene Meinung zu bilden und Werturteile zu fällen. Dazu braucht politische Bildung Personen, die selbst eine Position vertreten und zugleich Spielräume für die Meinungsbildung des Gegenübers eröffnen können. Solche Spielräume können nur dort entstehen, wo es nicht nur um quantifi-

zierbare Kompetenzen geht, die auf dem Markt angeboten und nachgefragt werden. ... Wird die Steuerung dem Markt überlassen, so spielen Wertmaßstäbe im Sinne von Tugenden, die für ein Gemeinwesen wichtig sind, keine Rolle“ (Schröder/Balzter/Schroeter 2003, 3).

Die Leistungen politischer Bildung

Was kann da politische Bildung leisten? Zunächst einmal sollte sie nicht über-, aber auch nicht unterschätzt werden. In den allgemein bildenden Schulen wird für das Fach Sozialkunde/Gemeinschaftskunde „nur wenig Platz ... eingeräumt“ (Breit/Schiele 2000, 7). Außerdem ist das Lernen in den Schulen überwiegend kognitiv ausgerichtet, eine Vermittlung von Werten zielt jedoch gegebenenfalls auf eine Verhaltensänderung. Und diese braucht Zeit, da bewährte und Sicherheit gebende bisherige Einstellungen, Orientierungen, Muster und Maßstäbe in Frage gestellt, neue aufgebaut und in das weitere Leben integriert werden müssen.

Aber es sollten auch nicht die Möglichkeiten unterschätzt werden. Immerhin nehmen an Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung jährlich ca. 2,3–2,4 Millionen Menschen teil – und das freiwillig (Ciupke/Reichling 1999, 261)!

Aller Krisenrhetorik zum Trotz (s. Faulstich 2002, 31) hat politische Bildung noch eine Konjunktur vor sich. Diese These lässt sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung und den mit ihnen einher gehenden Irritationen und Friktionen begründen.

Gesellschaftliche Veränderungen/Megatrends

Wir leben in einer Welt rasanter Veränderungen: Wertewandel, eine dramatische Alterung unserer Gesellschaft, ethische Herausforderungen durch biotechnische und medizinische Möglichkeiten, weltweite Migrationen, weiter wachsende Medienvielfalt, Globalisierung, Ohnmacht der nationalen Politik, ein Mehrmillionensockel an Arbeitslosigkeit als Dauererscheinung, Klimaveränderung.... Die Streitpunkte der Zukunft brechen schon jetzt durch, beispielsweise wenn öffentlich vorgeschlagen wird, alten Menschen keine heilende, sondern nur noch schmerzlindernde Medizin zu verabreichen. Wo ist der Platz, an dem die Konflikte, Verwerfungen, Konsequenzen, Perspektiven und Lösungen ohne Druck thematisiert, erörtert und diskutiert werden? Politische Bildung ist ein Ort der Information, des Meinungsaustauschs, der Meinungsbildung, der Orientierung und der Vergewisserung des eigenen Standpunktes.

Informationsgesellschaft

Am Anfang des 18. Jahrhunderts umfasste der Bestand der Yale-Universität in den USA 1.000 Bücher. In immer kürzeren Abständen verdoppelte sich dieser Besitz: 2040



würde Yale „nahezu 200 Millionen Bücher umfassen“ (Leidhold 2001, 436). Hinzu kommen die anderen Medien: Radio, TV und Internet. „Wir leben im Informationszeitalter und merken es daran, dass wir uns vor Informationen nicht mehr retten können“ (Franck 1998, 49). Aber unsere Aufmerksamkeit hat eine natürliche „Belastungsgrenze“ (ebd., 50). Wem wenden wir mit welchen Gründen unsere Aufmerksamkeit zu? Was lassen wir weg, und warum? Wie finden wir „einen intelligenten Umgang mit Nichtwissen“ (Siebert 2001, 31)? Wo sind Orte der Strukturierung dieser Informationen und Entscheidungszwänge? Wo werden Schneisen in diesen Informationsdschungel geschlagen? Wie erkennen wir, welche trügerischen Weltbilder, Manipulationen und Ideologien erzeugt werden? In der politischen Bildung wird Vielfalt geordnet und systematisiert, Klarheit geschaffen, werden Unsicherheit und Ängste abgebaut und entstehen begründete Einschätzungen und Haltungen.

Individualisierung

In der immer wieder konstatierten, nicht selten auch beschworenen individualisierten Gesellschaft spielt die Betonung, ja Kultivierung des Selbst eine große Rolle. Damit entstehen neue Wertorientierungen, die „auch leicht als Ausdruck von Egoismus und Narzissmus (miß)verstanden“ werden können (Beck 1986, 157). Sicher ist auch, dass die kulturellen Bindungen verloren gehen, „die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden“ (Dahrendorf 1992, 41). Ralf Dahrendorf spricht von den Ligaturen „Religion, Obligation“ (ebd.) z. B., die aufgebrochen und aufgelöst werden. Die großen Institutionen, die sich um das Allgemeine kümmern,

sind von einem erheblichen Mitgliederschwund betroffen: Kirchen, Parteien, Gewerkschaften. Wo ist dann noch der Ort, an dem über Fragen, die im Gesamtinteresse liegen, nachgedacht wird? Der früher in dem Korsett der Ligaturen eingezwängte, aber auch von ihnen gestützte Mensch wird im „neuen Kapitalismus“ abgelöst von dem „flexiblen Menschen“ (Sennett 1998). Richard Sennett beendet sein viel beachtetes Buch über den „flexiblen Menschen“ mit dem nachdenklichen Satz: „Ein Regime, das Menschen keinen tiefen Grund gibt, sich umeinander zu kümmern, kann seine Legitimität nicht lange aufrechterhalten.“ (Sennett 1998, 203) Politische Bildung ist das Gegenprogramm zu diesem Szenarium: In ihr wird darüber nachgedacht, wie partielle Interessen in allgemein verbindliche und konsensfähige Programme umgesetzt werden können. Politische Bildung will Menschen unter-

stützen bei einer möglichst großen Autonomie. Und politische Bildung setzt an die Stelle der Selbstinszenierung die Solidarität, gegen das Event die Empathie, gegen den Geiz die Gerechtigkeit.

Bürgergesellschaft

Eine Evaluation politischer Erwachsenenbildung zeigt eine entscheidende Perspektive für das Fach, nämlich „die zivilgesellschaftliche Ausrichtung“ (Fritz/Maier/Böhnisch 2006, 185). In ihr sehen viele „die Zukunft der politischen Bildung“ (ebd., 191). Dabei wird es eine Aufgabe politischer Bildung sein, dass sich „Bürgerinteressen hin zur Gemeinwohlinteressen entwickeln und verstetigen können“ (ebd. 188).

Ralf Dahrendorf hat drei Merkmale einer Bürgergesellschaft genannt: erstens „die Vielfalt ihrer Elemente“, zweitens „die Autonomie der vielen Organisationen und Institutionen“ (Dahrendorf 1992., 69). „Ein drittes wichtiges Merkmal von Bürgergesellschaft hat es mit menschlichem Verhalten zu tun, also mit dem, was Garton Ash „höflich, tolerant und gewaltlos“, vor allem aber „bürgerlich und zivil“ nennt. Hier begegnen wir ... dem Bürgersinn. Der Bürger in diesem Sinn fragt nicht, was andere, insbesondere der Staat, für ihn tun können, sondern tut selbst etwas. Bürgerstolz, Zivilcourage – es gibt allerlei Verbindungen mit den Worten, die die Tugenden der Mitglieder von Bürgergesellschaften beschreiben“ (ebd., 70).

Die Bürgergesellschaft ist eine normative Demokratieidee, deren Realisierung eine entsprechende Disposition und Bereitschaft zur Mitwirkung voraussetzt. Diese Gesellschaft braucht „Aktivbürger“ (Massing 1999, 44), die deren Ansprüche kompetent realisieren. In den Ver-

anstaltungen zur politischen Bildung bekommen sie hierfür Informationen und Anregungen.

Fremdenfeindlichkeit

Die globalisierte Gesellschaft ist eine Gesellschaft, in der Migrantinnen/innen einwandern und in der sich ständig Fremde begegnen. Aber das Maß an Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik ist hoch. Wilhelm Heitmeyers u. a. Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ zeigt, dass 59,4% der repräsentativ Befragten der Aussage „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“ „eher“ oder „voll und ganz“ zustimmen. Politische Bildung ist der Ort, in dem sich Fremde begegnen, ihre Meinungen austauschen und wo aus Vorurteilen Urteile, aus Feindseligkeit Anerkennung werden können. Empirisch gesichert ist offenkundig, dass politische Informiertheit „helfen (kann), fremdenfeindlichen Vorurteilen nicht allzu schnell auf den Leim zu gehen“ (Ahlheim/Heger, 94). Bei solchen Entwicklungen sollten Veranstaltungen zur Förderung des sozialen Mutes feste Bestandteile in den Katalogen der politischen Erwachsenenbildung sein. In der Tat ist die Nachfrage nicht gering (siehe z. B. Hufer 2005).

Vom Wert der Persönlichkeit

Wenn man die Vorstellung von einer Dialektik in den Entwicklungsgängen nicht ganz aus dem Kopf verbannt, dann sehe ich für eine an Werten orientierte politische Bildung eine gute Zukunft. Denn irgendwann haben wir die Kultivierung des Selbst – Selbsterfahrung, Selbstsicherheit, Selbstbehauptung, Selbstmanagement, Selbststeuerung, Selbstinszenierung ... – satt und es wird nicht danach gefragt, was auf diese Art die Gesellschaft auseinander treibt, sondern was sie zusammenhält. Dann wird sich die Erkenntnis durchgesetzt haben, dass im Leben nicht nur das zählt, was sich auszahlt und nicht nur das einen Wert hat, was Mehrwert schafft.

Aber um diesen Prozess zu beschleunigen, braucht politische Bildung wieder authentische Persönlichkeiten, die sich engagiert mit den Teilnehmenden an ihren Veranstaltungen auseinandersetzen. Das können dann keine Lernscouts, Nur-Moderatoren, Prozessbegleiter oder Lernhelfer sein, sondern Menschen, die glaubhaft sind und das auch zum Ausdruck bringen.

Wie das wirkt, zeigt eine Erfahrung aus der Schule. Sie belegt, dass die Wirkung politischer Bildung davon abhängt, wie die dort lehrenden Personen auftreten. Beispielsweise konnte in einer groß angelegten Studie belegt werden, „dass der Einfluss des Lehrers bzw. der Lehrerin ... ein recht mächtiger Faktor zur Verhinderung von Fremdenfeindlichkeit (ist)“ (Dollase 2002, S. 25): „... das Entscheidende für qualitative Bildungsprozesse ist immer die Person und ihre Eigenheiten, die einen Inhalt vermitteln“ (ebd., S. 27). Die

daraus zu ziehende Folgerung steht im Widerspruch zu den Intentionen einer politischen Bildung, die die Professionalisierung des Faches mit dem Verzicht auf Wertungen und Standpunkten gleichsetzt. Denn: „Dieses Leitbild ist natürlich in Zeiten, in denen Lehrer nur noch „Moderatoren von selbstregulierten Lernprozessen“ sein sollen oder „coole Unterrichtsmanager“, völlig unmodern.“ (ebd., S. 27). Das, was hier für die Schule eruiert wurde, gilt sicherlich auch für die Erwachsenenbildung.

Anmerkung

¹ Vortrag im Rahmen der Tagung der Kommission für Theologische Bildung der Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung, Königswinter, 28.11.2005; überarbeitete und aktualisierte Fassung.

Literatur

- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde. Schwalbach/Ts. 1999
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Hohengehren 1995
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986
- Borinski, Fritz: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf u. Köln 1954
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1999): Teilnehmerinnen und Teilnehmer, in: Wolfgang Beer/Will Cremer/Peter Massing (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 257–288
- Dahrendorf, Ralf: Der moderne soziale Konflikt. Stuttgart 1992
- Deutsche Zustände. Folge 5, hrsg. von Wilhelm Heitmeyer, Frankfurt/Main 2007
- Dollase, Rainer: LehrerInnen und politische Bildung. Können ModeratorInnen von selbstregulierten Lernprozessen politische Bildung vermitteln?, in: kursiv. Journal für politische Bildung 4/2002, S. 24–29
- Faulstich, Peter: Perspektiven des „Politischen“ in der Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Politische Erwachsenenbildung. Dokumentation der Herbstakademie der GEW am 7. bis 9. November 2002 (hektographiert), S. 31–36
- Foerster, Heinz von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in: Die erfundene Wirklichkeit, 11. Aufl., München 1999, S. 39–60
- Franck, Georg: Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. München u. Wien 1998
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, Weinheim u. München 2006
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004
- Hufer, Klaus-Peter: Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen, 7. Aufl., Schwalbach/Ts. 2005
- Leidhold, Wolfgang (2001): Wissensgesellschaft, in: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland-Trendbuch. Fakten und Orientierungen: Opladen, S. 429–460
- Litt, Theodor: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, 8. Aufl., Berlin 1967

- Massing, Peter: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Wolfgang Beer/Will Cremer/Peter Massing (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 21–60
- Massing, Peter: Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung, in: Georg Weißeno (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden 2005, S. 19–42
- Negt, Oskar: Kritische Gesellschaftstheorie und emanzipatorische Gewerkschaftspolitik, in: Joachim Beerhorst/Alex Demirovic/Michael Guggemos: Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M. 2004 a, S. 14–33
- Negt, Oskar: Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen, in: Hufer/Pohl/Scheurich, a. a. O., (Negt 2004 b), S. 194–213
- Neue Sehnsucht nach Werten, in: Stern 46/2005, S. 77–99
- Nuissl, Ekkehard: Politische Bildung und Erwachsenenbildung, in: PÄD Forum: unterrichten – erziehen 6/2003, S. 331–332
- Oetinger, Friedrich: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, dritte. erneut verbesserte und erweiterte Auflage, Stuttgart 1953
- Reform der politischen Bildung? Ein Gespräch mit Winfried Schlawke und Hans Tietgens, in: kursiv. Journal für politische Bildung 1/1998, S. 12–19
- Rudolf, Karsten: Politische Bildung: (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2002, S. 45–53
- Sander, Wolfgang: Der Beruf der „politischen Bildner“. Was heißt Professionalität in der politischen Bildung?, in: kursiv. Journal für politische Bildung 3/1999, S. 38–41
- Sander, Wolfgang: Politikdidaktik – eine „normale Wissenschaft“ vor den Herausforderungen der Modernisierung, in: kursiv. Journal für politische Bildung 2/2000, S. 40–43
- Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001
- Sander, Wolfgang: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45/2002, S. 36–44
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Tommy: Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit und für die Förderstrukturen. hektographiert, Darmstadt, Oktober 2003 (Zitat, S. 3)
- Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Siebert, Horst: Über die Nutzlosigkeit von Belehrung und Bekehrung, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1996
- Siebert, Horst: „Ich sehe was, was du nicht siehst...“ Eine pädagogische Bilanz der Konstruktivismusdiskussion. Heft 3 der Schriften der Arbeitsstelle „Neue Lernkulturen“ der Universität Hannover 2001
- Spiegel spezial 7/2005: Die Neue Welt
- Watzlawick, Paul/Kreuzer, Franz: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus, 6. Aufl., München 1998
- Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider: Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184

Frieder Harz: Wertebildung in Familie und Kindertagesstätte

Leben – Gerechtigkeit – Schöpfung – Toleranz: Woran Werteerziehung und -bildung Maß nimmt

Leben: Das Reden von „Werten“ sollte deutlich vom ökonomischen Gebrauch dieses Begriffs abgegrenzt werden. Mit der Frage, was für das Menschsein bestimmend sein soll, geht es eben nicht um Wertschöpfung, -zuwachs oder -verlust, um den Nutzwert des Menschen für die Gesellschaft und ihr wirtschaftliches Wachstum. Der Wert jedes lebendigen Wesens ist mit seinem Dasein gegeben. Gegen die Bestimmung als „Humankapital“ und der Bemessung des Werts menschlichen Lebens anhand seiner erbrachten Leistungen muss Wertebildung bei der Wertschätzung jedes Menschen als eigenständiges Individuum ansetzen. Sich des Werts des eigenen Lebens bewusst zu machen, ist damit die grundlegende Aufgabe von Werteerziehung und -bildung, aus der sich dann weitere ergeben.

Schöpfung: Ökologische Erziehung und Bildung setzt weniger bei Appellen zum umweltbewussten Verhalten, beim Szenario drohender Zerstörungen und Katastrophen an, als vielmehr beim Bewusstmachen dessen, was uns in unserer Lebenswelt lieb und wert ist. Achtsamkeit auf

die Vielfalt des Lebens und seine Zusammenhänge in der uns umgebenden Natur wird gefördert durch deren Entdecken und Staunen über sie, einschließlich der Rolle, die wir Menschen in ihnen spielen. Das betrifft naturwissenschaftliche Bildung genauso wie das Philosophieren mit Kindern an den Grenzen des Erfahrbaren, in dem sie nach letzten Ursprüngen und Begründungen fragen, nach einer Orientierung, die alles Wahrnehmbare umgreift. Werteerziehung und -bildung berührt sich auch eng mit ästhetischer Bildung und Erziehung, die Kinder zum eigenständigen und kreativen Ausdruck des von ihnen Wahrgenommenen begleitet. Der Wert der wahrgenommenen Schöpfung spiegelt sich auch im antwortenden eigenständigen Ausdruck, in den je eigenen Bildern von der Welt.

Gerechtigkeit: Seit den 1970er Jahren gewann in den Kindertagesstätten mit dem sog. „situationsorientierten Ansatz“ das soziale Lernen einen hohen Stellenwert. Konflikte im Zusammenleben wurden als Chance genutzt, die Fähigkeit der Kinder zu eigenständigen Problem- und Konfliktlösungen zu fördern. Sensibles Wahrnehmen der Bedürfnisse anderer genauso wie der eigenen Bedürfnisse ist der Ausgangspunkt für die Suche nach Lösungen, die den akzeptierten Bedürfnissen aller Beteiligten in möglichst hohem Maß gerecht werden können. Von