

POLIS



KOPF UND BAUCH

Argumente für Wissensvermittlung und
Erkenntnis in der politischen Bildung
Klaus Ahlheim



Eine Schriftenreihe der
Hessischen Landeszentrale
für politische Bildung



Kopf und Bauch

Argumente für Wissensvermittlung und Erkenntnis in der politischen Bildung

Klaus Ahlheim

VORWORT

Kopf und Bauch

Ein Jahrzehnte wirksames Tabu bricht - wie es scheint über Nacht zusammen. Unter dem Eindruck ausufernder Gewalt - die ja in der Regel von Menschen innerhalb eines sozialen Gefüges ausgeübt wird - richtet sich die Aufmerksamkeit erwartungs- und zugleich vorwurfsvoll auf all jene Institutionen, von denen man bislang erwarten konnte, daß sie einem solchen Aus- und Zusammenbruch entgegenarbeiten: auf die Familien, Schulen, Parteien, Gewerkschaften. Mit in den Blick kommen dabei auch die politische Bildung und all jene, die sie praktisch und theoretisch zu vertreten haben. Die Frage, wer schuld ist am gegenwärtigen Desaster, ist zwar schnell gestellt, aber eindeutige Antworten und Lösungen, Patentrezepte gar, sind weder in Sicht noch wünschenswert, denn die Ursachen sind vielschichtig.

Mit seinem Beitrag "Kopf und Bauch in der politischen Bildung", wie der Vortragstitel lautete, ruft Klaus Ahlheim Stationen und Standpunkte einer über mehr als zwei Jahrzehnte geführten Diskussion um die politische Bildung in Erinnerung und trägt Argumente gegen die mißverständene Alternative von Kopf oder Bauch zusammen.

Um die Utopie einer friedfertigen und damit auch einer sozial gerechten Gesellschaft aufrechtzuerhalten, bedarf es, so Ahlheim, nicht nur der Empathie, sondern ebenso der Rationalität, bedarf es der durchaus anstrengenden Informations- und Wissensvermittlung, durch die der Blick über den eigenen engen Lebensbereich hinaus frei wird auf die Komplexität der Welt.

Eva Horn

(Vortrag im Rahmen einer Mitarbeiterfortbildung der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung und des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung).

Kopf und Bauch in der politischen Bildung

Das Dilemma der politischen Bildung dauert an. Mit jeder krisenhaften Entwicklung wachsen zugleich die Anforderungen, Anfragen und auch die Zumutungen an die politische Bildung. Und jede neue Herausforderung macht der politischen Bildung und denen, die sie praktizieren, nur mehr bewußt, daß sie sich schon lange und immer noch in einer Krise befindet.

Fortschreitende ökologische Bedrohung durch längst schon in Gang gesetzte, möglicherweise finale Zerstörung des Planeten - spürbar im Großen und im Kleinen -, weltweite Kriege nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation,

fundamentalistische und nationalistische Irrwege weltweit, verbunden mit aggressiven Verteilungskämpfen, ein geeintes, gleichwohl getrenntes, in seiner ökonomischen Selbstsicherheit und politischen Kultur erschüttertes Deutschland, eilig auf dem Weg zum Weltpolizisten, und nicht zuletzt rechter Terror, Mord und Brand, Rassismus und Abschottungsmentalität ein knappes halbes Jahrhundert nach der Nazi-Barbarei: Wer kann da, zwei Jahrhunderte nach dem Jahrhundert der Aufklärung, noch unbeeindruckt von einer politischen Bildung reden, die Humanität und zivilisatorischen Fortschritt an rationale Erkenntnis knüpft, an die Anstrengung des Begriffs, an die Arbeit des Kopfes. Schon länger bewegt die griffige Alternative "Kopf oder Bauch" die pädagogischen Gemüter, die der politischen Bildner auch. Und meist impliziert die Frage nach "Kopf oder Bauch" im Kopf der Fragenden schon die Antwort: Kopf ist out, Bauch ist in. Theorie scheint vielen suspekt, ja obsolet; selbst in der universitären Pädagogik wird bisweilen theoretisches Mühen mit sinnloser "Verkopfung", also Verarmung des Menschen, Verengung seiner Möglichkeiten, gleichgesetzt. Bauch ist gefragt, will heißen: Wahrnehmen durch Gefühl, durch den Körper, Empfindsamkeit und Sensibilität, Individualität und Selbsterkenntnis, Subjektivität, ja Welterfahrung durch Selbsterfahrung. Ich will im Folgenden zeigen, daß die Alternative "Kopf oder

Bauch" oder, ernsthafter formuliert, "Empathie statt Theorie" in die Irre führt. Ich werde das tun, indem ich die Argumente gegen den Kopf, oder besser: gegen die Alleinherrschaft des Kopfes, die meist, aber nicht immer, auch Argumente für den Bauch sind, zu skizzieren suche, ehe ich schließlich deutlich mache, daß eine politische Bildung, die sich der Anstrengung des Begriffs verweigert, also den Kopf vernachlässigt, weder den Namen des Politischen noch den der Bildung verdient.

Das gruppensdynamisch-didaktische Argument: Sensibles Lernen

Die aktuelle Diskussion - nicht nur in der politischen Bildung übrigens um gruppen- und selbsterfahrungsorientierte Lernformen hat in Deutschland nun schon eine über zwei Jahrzehnte währende Tradition. Zunächst mit guten Gründen.

Natürlich gelingt die Loslösung und Distanzierung von vorgefaßten Urteilen, festen Denkgewohnheiten, angstvoller Ohnmacht besonders gut oder - vorsichtiger - eher in gleichgesinnten, solidarischen Gruppen, weil sie eben, wie Paul Parin es formulierte, "das Gefühl der Machtlosigkeit und des Alleinseins ersparen, das jeden befallen kann, der von seiner eigenen Rolle Distanz nimmt". Die Bevorzugung gruppenorientierter Lehr- und Lernverfahren sollte deshalb auch in der Praxis der politischen Bildung, wo immer es sinnvoll ist, eine Selbstverständlichkeit sein, aber gerade nicht als Alternative zur vermeintlich subjektfeindlichen, "verkopften" Wissensvermittlung, sie sollte eben nicht verkommen zu halb- und pseudotherapeutischem, an reiner Selbsterfahrung fixiertem Gruppen leben.

In der Diskussion um den "subjektiven Faktor" zu Beginn der siebziger Jahre, wie sie im gleichnamigen Materialienband, aber auch bei der von Klaus Horn herausgegebenen "Gruppendynamik nachzulesen ist, spielten gruppenbezogene, gruppendynamische Verfahren und Praktiken eine zentrale Rolle. Diese Diskussion war zwar noch von der

ANALYSEN ♦ MEINUNGEN ♦ DEBATTEN

Studentenbewegung bestimmt, aber auch schon geprägt von der Erfahrung der Aufsplitterung in dogmatisch verhärtete politische Gruppen, Parteien und scheinproletarische Organisationen auf der einen und Individualisierung und Therapeutisierung auf der anderen Seite. Kontrovers war schon damals die Frage, wie denn das Verhältnis von "subjektivem Faktor" und gesellschaftlicher Objektivität adäquat zu bestimmen sei, ohne daß gesellschaftliche und subjektive Realität gegeneinander ausgespielt würden. Es sollte, das war die "linke" Variante der Gruppendynamikeuphorie der frühen siebziger Jahre, die Beachtung des "subjektiven Faktors" ein Mittel politisierender Bildung sein und damit politische Apathie gerade überwinden helfen. Walter Giere hatte die Verbindung von emanzipatorischer politischer Bildung und Gruppendynamik damals beispielhaft und mit Vehemenz eingefordert: "Die Lernziele der politischen Bildung bemessen sich ... daran, wie weit sie geeignet sind, ungerechte ökonomische wie politische Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse als solche zunächst erkennbar und abbaubar zu machen. Unter diesem Aspekt zu nennen ist die Erziehung zur Ichstärkung, verstanden auch als Schutz vor Manipulation und Indoktrination; verstanden sowohl als Fähigkeit der kritischen Selbstüberprüfung als auch der kritischen Analyse gesellschaftlich-politischer Fakten. Politische Bildung sollte Erziehung zum Widerstand gegen Fremdbestimmung, gegen unlegitimierte Autoritäten sein, und die Fähigkeit zur Kontrolle und eigener legitimer Machtausübung fördern." (...) "Der politische Stellenwert der Gruppendynamik bemißt sich dann daran, ob sie in der Lage ist, die Bedingungen der Möglichkeit von Kritik - und Urteilsfähigkeit sowie solidarischem Handeln implizit und explizit einsichtig und handlungsrelevant zu machen." Indes hatte, das sah auch Giere durchaus, die relativ rasante Entwicklung, die die Gruppendynamik in den frühen siebziger Jahren in der Bundesrepublik nahm, nachdem sie in den USA fast schon zu einer Art Volksbewegung geworden war, schon damals

ihre technokratische Seite, war eben auch Mittel "privater Gefühlsbereicherung" zum Zwecke "fungibler Anpassung", was vor allem im Bereich betrieblicher Weiterbildung und in der Aus- und Fortbildung der Kirchen etwa hierzulande schon früh genutzt wurde. Klaus Horn hatte schon 1969 seine noch immer weithin gültige Problematisierung gruppen- dynamischer Verfahren an einem Buch festgemacht, das inzwischen zu einem "Klassiker" der Erwachsenenbildung geworden ist, an Tobias Brochers "Gruppendynamik und Erwachsenenbildung", und in den dort vorgestellten Ansätzen, Arbeitsvorschlägen und Übungsaufgaben eine "tendenzielle Entproblematisierung bzw. Entgesellschaftung" ausgemacht. Trotz der damals gereizten Reaktion Brochers blieb Horn mit guten Gründen bei seiner grundlegenden Kritik und stellte später noch einmal lapidar fest: "Das Demokratieverständnis gruppen- dynamischer Praktiker (und gemeint war eben auch Brocher; Anm. K.A.) erweist sich eher als technokratisches." Man dürfe, so argumentierte Horn, die "Interpretation interaktionsdynamischer Vorgänge" in der Gruppe nicht zu sehr psychologisieren, man müsse gruppenspezifisch scheinende Momente auf ihre gesellschaftliche Genese hin untersuchen, könne - wie es in der Rezeption gruppenspezifischer Verfahren allzu oft geschehe - keineswegs vom Sachgehalt des Problems absehen. Und er schrieb der politischen Bildung schon damals ausdrücklich ins Stammbuch, stets die reale Erfahrung zu bedenken, die erst zu "gestörten" Interaktionsmustern führe. "So kann politische Apathie der Unterschichten heute nur zureichend begriffen werden und - wenn überhaupt - mit politischer Bildung aufgefangen werden, sofern man in Rechnung stellt, daß es Menschen, die sogar in der Politikwissenschaft als Objekt, aber nicht als Subjekt der Politik begriffen werden, unmittelbar rational erscheinen muß, keine eigene politische Initiative im weitesten Sinn zu entwickeln." Teile zumindest der Theoretiker und Praktiker der politischen Bildung sind der schon vor über zwei Jahrzehnten beschworenen Gefahr

erlegen. Verstärkt durch die Analyse und Erfahrung einer "Risikogesellschaft" und die damit oft verbundenen post-modernen Reaktionsmuster hat längst, wie auch Walter Gagel und Klaus-Peter Hufer das konstatieren so etwas wie eine "subjektivistische Wende in der politischen Didaktik" stattgefunden.

Das postmoderne Argument vom Ende der Aufklärung

Berufen können sich die Vertreter einer solch subjektivistischen Wende zunächst auf eine Entwicklung, die spätestens mit dem Ersten Weltkrieg einsetzte und an deren Ende schließlich - nach Auschwitz und Hiroshima - das Entsetzen über einen zutiefst fragwürdigen Wissens-, Wissenschafts- und Fortschrittsbegriff viele ergriff.

Am Ursprung der Moderne stand ja neben dem Pathos der Aufklärung das der Erziehung. Aufklärung, wie sie Immanuel Kant proklamierte, als "der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit", zusammengefaßt in dem Imperativ: "Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!", war verbunden mit der optimistischen Gewißheit, daß der Mensch nur durch Erziehung zum wirklichen Menschen werden könne, daß er nur das, aber eben das sei, was die Erziehung aus ihm mache, daß die menschliche Natur durch Erziehung zum steten Besseren entwickelt werde. Heute, am Anfang eines möglichen neuen Zeitalters, das einige bereits mit dem Signum "Postmoderne" versehen, überwiegt die Skepsis gegenüber jeder sinnvollen, zielgerichteten Geschichte ebenso wie der Zweifel am Postulat der Aufklärung, am Sinn aufklärender Bildung, ja am Sinn von Erziehung überhaupt, zumindest in ihrer institutionalisierten Form. Wie stets in Krisenzeiten und Aufbruchsituationen gewinnt die Gewißheit an Raum, daß Bildung in das Leben zurückgenommen werden müsse: "Mündigkeit ist Aufhebung aller Institutionen als Verhängtsein von Herrschaft", das galt nach Heinzjoachim Heydorn schon für den Reformator Karlstadt, als er 1522 in Wittenberg die Lateinschule für

aufgelöst erklärte und in eine Brotbank für das Volk verwandelte; das galt auch für die Zeit nach der Oktoberrevolution, als man den Tod der Schule proklamierte. Das klingt auch in neueren Analysen an.

"Paradoxes Resultat schulischer Aufklärung: Je länger ein Jugendlicher heute zur Schule geht, um so pessimistischer blickt er in die gesellschaftliche Zukunft. Die pädagogische Aufklärung scheint gegen sich selbst zu arbeiten. Die pädagogische Provinz als Vernichtung aufklärerischen Optimismus." So hat Jürgen Zinnecker zu Anfang der achtziger Jahre, als die Karriere des Begriffs der Postmoderne in Philosophie und Sozialwissenschaften gerade begann, bilanziert. "Pädagogische Aufklärung", so Zinnecker weiter, "setzt voraus, daß eine gerade, aufwärtsweisende Linie des Handelns Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammenhält. Fehlt diese lineare Zukunftsperspektive, sei's dem Einzelnen oder der ganzen Gesellschaft, ist der kulturellen Mission pädagogischer Aufklärung der Boden entzogen." Das ist, bei Zinnecker, noch nicht die postmoderne wie neokonservative These vom Ende der Geschichte, auf die Klaus Vondung 1990 in einem Beitrag zu sprechen kommt, aber es ist ein Gedankengang, der von den Theoretikern der Postmoderne konsequent zu Ende gedacht wird. Und es ist ein Gedankengang, der sich zunächst auf realitätsgerechte Beobachtung berufen kann. Denn die inzwischen allgegenwärtigen negativen Folgen des technischen und wissenschaftlichen Fortschritts haben genau jenes Denken provoziert, das die Katastrophe vorwegnimmt und individueller und gesellschaftlicher Zukunft kaum noch Sinn

zusprechen kann. So stehen denn düstere Prognosen längst nicht mehr nur bei den postmodernen Skeptikern am Anfang pädagogischer Reflexion. Die Analyse der Situation, der Befund, die Beschreibung der gesellschaftlichen Realität lauten stets ähnlich, etwa so, wie es eine Dokumentation der Arbeitsgruppe "Friedenspädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vor einiger Zeit formulierte: "Wir leben in einer globalen Krise: Das

Ozonloch wird immer größer, die Klimakatastrophe erscheint als wahrscheinlich; die Bodenerosion nimmt weltweit erschreckend zu; die Welternährungslage wird bei exponential steigender Weltbevölkerung immer bedrohlicher; die Sehnsucht nach Geborgenheit und Heimat bestimmt Millionen, zugleich wächst die Zahl der Umweltflüchtlinge ins Unermeßliche; wir feiern die Mobilität als hohes Gut und müssen schmerzlich lernen, daß das automobilorientierte Transportwesen höchst ambivalent ist; wir setzen auf High-Tech und High-Chem, indem wir kapitalintensiv die modernen Naturwissenschaften einschließlich der Gen-Technik fördern, zugleich aber beschleicht viele die Ahnung, daß dieses berechnende naturwissenschaftliche Denken selbst die Quelle manchen Unheils sein könnte; vor allem aber gilt immer noch: Die Welt liegt im Streit, und ein atomarer Holocaust ist prinzipiell plötzlich und jederzeit möglich."

Angesichts solcher Zustandsbeschreibung gewinnt die noch immer virulente Polemik gegen "Verkopfung" und Kopfarbeit, wie sie auch das Selbstverständnis weiter Teile der politischen Bildung beherrscht, nicht nur den Schein der Rationalität, nein, die Hinwendung zum Bauch, zu Subjektivismus, Innerlichkeit, Selbstbeobachtung und Selbsterfahrung erscheint vielen als die menschenfreundliche Alternative gegenüber der Bedrohung durch den kühlen Intellekt.

Das aktuelle Argument: der aufklärungsresistente Rechtsextremismus

Das vereinigte Deutschland zeichnet seine Karte neu: Hoyerswerda, Hünxe, Rostock, Mölln, Solingen. Es ist die Karte des rassistischen Terrors. Seine Ursachen weisen in die Mitte der Gesellschaft. Die Flucht in Vorurteil und Fremdenfeindlichkeit - darin stimmen die empirischen Untersuchungen der letzten Jahre überein - und die Abgrenzungen gegen das Fremde und Andere und deshalb vermeintlich Gefährliche sind als zum Scheitern verurteilter Versuch einer "Problemlösung" in der bundesdeutschen Bevölkerung weit verbreitet.

Eine SPIEGEL-Umfrage etwa, die im Januar 1992 - zwischen Hoyerswerda und Rostock - unter dem Titel "Jeder achte Deutsche ein Antisemit" veröffentlicht wurde, machte eine Zwei-Drittel-Mehrheit der Bundesbürger aus, "die pauschal allen Ausländern vorwirft, das soziale System in der Bundesrepublik zu mißbrauchen. "Immerhin 27% der Bevölkerung glauben, "die Deutschen seien den anderen Völkern überlegen", und gar 40% wollen "darauf achten, daß wir das deutsche Volk rein erhalten." Feindseligkeit "gegenüber

vielen Ausländern", ist in weiten Teilen der Bevölkerung unübersehbar. Eng - so das Ergebnis der damaligen SPIEGEL-Umfrage - ist auch der Zusammenhang zwischen Ausländerfeindlichkeit und Antisemitismus; 58% der Befragten finden "Juden in Deutschland" nicht sympathisch, 13% haben eine eindeutig antisemitische Einstellung. (Trotz Rostock und Hoyerswerda und der damit verbundenen öffentlichen Wahrnehmung äußern sich Ostdeutsche deutlich weniger antisemitisch und zumindest in Nuancen auch weniger ausländerfeindlich und rechtsradikal als die Westdeutschen.) Zwar sprechen sich "nur" 14% der Befragten für Gewalt gegen Sachen und 8% für Gewalt gegen Personen aus, aber die in den verschiedenen Umfragen offenkundige vorurteilsvolle und fremdenfeindliche Einstellung eines sehr großen Teils der Bevölkerung erklärt, warum es so viele schweigende Dulder, ja gar Claqueure des rechten Terrors gibt. Die Angst vor dem Fremden und Anderen, damit verbunden auch der Hang zum Einfachen, zum Eindeutigen, die Angst vor dem Differenzierten, schwer Durchschaubaren, die Erleichterung nicht zuletzt die einfache Parolen und Denkmuster schaffen angesichts einer bedrohlich komplizierten (Alltags-)Welt, das ist der psychische Stoff, den sich eine stark konservative und rechtsextreme Politik zunutze machen kann und schon immer zunutze macht.

Doch auch dem Lebensgefühl und der Alltagsphilosophie der Gewinner kommt die Aufteilung der Welt in schwarz und weiß, oben und unten durchaus zu paß, auch für sie

ANALYSEN ♦ MEINUNGEN ♦ DEBATTEN

- welche merkwürdige Koalition - hat "nationale Identität" ihren Reiz. In der Abwehr gegen alles bedrohlich Fremde teilen sich Modernisierungsgewinner und -verlierer ihr Vorurteil. Josef Held u.a. haben 1991 die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgestellt, die belegen, daß es neben schwierigen Lebenslagen, die in Defizit- und Deklassierungstheorien eine zentrale Rolle spielen, eine ganz andere Basis für Rechtsorientierung gibt: Es sind durchaus die Gewinner des Modernisierungsprozesses, die Tüchtigen, die Erfolgreichen, die an sich selber gezeigt haben, daß sich Leistung wirklich lohnt, die, wie sie von sich selbst meinen, tüchtigen Deutschen, die eben besser sind als die anderen, die zu rechten Orientierungsmustern neigen. Erfolgreich zu sein unter Erfolgreichen, das macht die vielzitierte Identitätsfindung allemal leichter - konsequenterweise und in der Logik unserer Wirtschaftsordnung muß der Rest der Welt aus weniger Tüchtigen und weniger Erfolgreichen bestehen. Das ist gewissermaßen die exemplarische Sozialpsychologie des entwickelten und weltweit siegreichen Kapitalismus.

Gleichwohl bleibt für die Vorurteilsbildung, für Sündenbockmechanismen und Fremdenfeindlichkeit die Erfahrung politischer Ohnmacht und sozialer Deklassierung, vielleicht auch nur die Angst vor einer Veränderung, zentral. Es sind die Erfahrungen von ökonomischer Abhängigkeit, gesellschaftlicher Macht und individueller Ohnmacht, die sich als Aggression und Vorurteilshaltung und in der Folge als Lernunfähigkeit in der Psyche niederschlagen - relativ stabil, solange eine Änderung der realen und materiellen Situation überhaupt nicht absehbar ist. Herrschaft und Macht wiederum, die Interessenten und Verdienener am status quo, können sich die so erzeugte Angst und Vorurteilsstruktur, den Hang zum Schwarz-Weiß-Denken, zu einfachen Erklärungen, zur Aggression gegen alles Fremde, Unbekannte, Neue, durchaus zunutze machen. Macht, ökonomische, gesellschaftliche, politische, schafft in den Opfern der Macht psychische Dispositionen, deren sich Herrschaft dann

wieder, eben zur Stabilisierung der Macht, bedienen kann. Herrschaft, in ihren subtilen Formen zumal, gerade da, wo man moderat von Öffentlichkeit und moderner Kommunikation redet, arbeitet stets auch mit dem psychischen "Material" der Beherrschten, nutzt deren Bedürfnis nach Einfachheit, Überschaubarkeit, scheinbarer Geborgenheit aus.

Die dabei allenthalben praktizierte Strategie der psychischen Entlastung, die die einen brauchen und die anderen "anbieten", ist alt. Schon aus dem Alten Testament kennen wir den Ritus der Sündenbockvertreibung. Im 3. Buch Moses, Kap. 16, heißt es: "Am Tag der Versöhnung soll Aaron beide Hände auf den Kopf des lebenden Bockes stützen und über ihm alle Verschuldungen und alle Übertretungen bekennen, mit denen die Israeliten sich versündigt haben, und soll sie dem Bock auf den Kopf legen und ihn durch einen bereitstehenden Mann in die Wüste treiben lassen. So soll der Bock alle ihre Verschuldungen auf sich in eine Wildnis wegtragen; und er soll ihn in der Wüste loslassen." Was in dieser Erzählung in einer symbolischen Handlung sichtbar Gestalt gewonnen hat, ist der Mechanismus der Projektion eigener schwer erträglicher Eigenschaften und Affekte auf ein geeignetes Objekt. Weil dieser Mechanismus im psychischen Haushalt derer, die ihn "anwenden", eine zentrale Entlastungsfunktion einnehmen kann, entziehen sich Sündenbockmechanismen - im rechtsradikalen Weltbild vor allem Fremden- und Ausländerhaß, Abneigung gegen alles Fremde und Andersartige - zunächst einmal der Korrektur durch pädagogisch bemühte Aufklärung. Zwar wird auch der Vorurteilsvolle im Bedarfsfall einräumen, daß dieser oder jener persönlich bekannte Ausländer durchaus ein anständiger Mensch sei, an seiner allgemeinen vorurteilsgeladenen Einstellung ändert eine solche vermeintliche Ausnahme aber nichts. Gordon W. Allport hat das bildhaft als "re-fencing" ("Wiedereinzäunen", nachdem einer durch die Lücke geschlüpft ist) bezeichnet.

Gegen solche vorurteilsgeladenen Sündenbock - Mechanismen argumentiert politische

ANALYSEN ♦ MEINUNGEN ♦ DEBATTEN

Bildung zunächst einmal vergeblich. Sie kommt gegen die Macht des Vorurteils, das von der Macht der Verhältnisse provoziert wird, nicht an. Umso mehr dürfte gerade der aktive, rechtsextreme Kern kaum eine Zielgruppe für rational argumentierende Bildungsbemühungen sein. Was den organisierten Rechtsextremismus angeht, so zielt jeder aufklärerische Gestus ins Leere.

Gegenrede:

Zum notwendigen Gebrauch des Kopfes oder: Theorie, Erkenntnis und Wissenserwerb als Zentrum jeder politischen Bildung

Bei aller Schwierigkeit und Begrenztheit, gar Nutzlosigkeit pädagogischen Bemühens: Solange politische Bildung an dem Ziel eines autonomen Subjekts festhält, kann sie auf rationale Aufklärung nicht verzichten. (Ich-)Identität, Erkenntnis und Wissen gehören zusammen.

Autonomie heißt doch auch und vor allem: Verfügung über die Welt statt Ausgeliefertsein, heißt damit auch, Möglichkeiten des Handelns zu sehen und nicht nur dumpf zu erleiden. Wo Probleme unüberwindlich erscheinen, bietet sich die irrationale Lösung charismatischer Führer fast notwendig an. Zumindest soviel läßt sich sagen: Autonomie des Individuums ist ohne gleichzeitige rationale Durchdringung der Welt, ohne umfassendes Wissen, ohne Aufklärung schlicht undenkbar. Ja, auch das Scheitern der Aufklärung über den Faschismus, Reaktionen von Jugendlichen etwa, die sich, der ständigen Belehrung anscheinend überdrüssig, dem rechtsextremen Gedankengut schließlich mit einer gewissen Sympathie nähern, verweisen noch auf den engen Zusammenhang von psychischer Verdrängung und fehlender konsequenter, das heißt auch in Handlung sich niederschlagender, Aufklärung. Denn vielleicht lehnen viele Jugendliche die ihnen oktroyierten Gedanken und verordneten Gefühle (Trauer um die Opfer des Faschismus) ab, weil sie eher ahnen als wissen, daß diese Gesellschaft allen öffentlichen Bekundungen zum Trotz von der

"Unfähigkeit zu trauern" geprägt und von einer wirklichen Verarbeitung faschistischer Vergangenheit ebensowenig bestimmt ist, wie sie gegen neue Formen des Faschismus gefeit ist.

Noch einmal, pointiert und provokativ formuliert: Politische Bildung mag schwierig sein, kann scheitern. Wer aber, wie manche Vertreter politisch-sozialer Bewegungen hierzulande, wie manche Teile der "progressiven" Erziehungswissenschaft und ihrer fast schon postmodernen Denker, rationale Erkenntnis mit dem Hinweis auf sinnlose, lästige, überflüssige und erfahrungsarme Kopfarbeit abtut, betreibt, ob er es will oder nicht, das Geschäft von Irrationalismus und Antiintellektualismus, die neben Rassenhaß und Antikommunismus - das wird zu oft übersehen - auch ein wesentliches Element nationalsozialistischer Ideologie und Praxis waren. Baldur von Schirach zum Beispiel, "Reichsjugendführer der NSDAP", hatte in einer grundlegenden Rede zur Erziehung im Nationalsozialismus erklärt: "Wir deuten die nationalsozialistische Revolution als die Erhebung des deutschen Gemüts gegen die Willkür des kalten Intellekts. Ihr Sieg bedeutet den Triumph der Seele über alles Mechanische."

Jede Form der Betroffenheits- und Gefühlspädagogik, die nur die Erkenntnis des unmittelbar Erfahrbaren gelten lassen will und sich der Anstrengung des Begriffs verweigert, muß sich den Vorwurf gefallen lassen, mit ihrem eigenen Selbstverständnis den verschiedenen Formen des individuellen und gesellschaftlichen Irrationalismus Vorschub zu

leisten, so menschenfreundlich sie sich auch gibt. Und nur vorschnell können sich die Varianten postmoderner Antiaufklärungspädagogik auf die "Dialektik der Aufklärung" berufen. Es stimmt schon, die Prognosen vom Umschlag der Aufklärung in Positivismus, vom Umschlag der Entwicklung der Maschine in die Herrschaftsmaschinerie, von der Verflechtung technischer und gesellschaftlicher Tendenzen, konvergierend in der totalen Erfassung der Individuen, von der Überführung des gelungenen Fortschritts in sein eigenes Gegenteil, haben sich in oft

ANALYSEN ♦ MEINUNGEN ♦ DEBATTEN

beängstigender Weise bestätigt und damit auch, wie es bei Horkheimer und Adorno heißt, "die Vernunft der vernünftigen Gesellschaft als obsolet" denunziert. "Nimmt Aufklärung die Reflexion auf dieses rückläufige Moment nicht in sich auf, so besiegelt sie ihr eigenes Schicksal." Aber, es macht eben die Dialektik der Aufklärung aus, daß sie deren Selbstzerstörung konstatiert und prognostiziert und zugleich als *petitio principii* festhält: "Wir hegen keinen Zweifel ..., daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist."

Erkenntnis und autonome Verfügung über sich und die Welt, Wahrnehmung eigener, unter Wahrung fremder Interessen, so könnte man ein wesentliches Ziel politischer Bildung beschreiben. Aber die gesellschaftlichen Verhältnisse sorgen im Verein mit unmittelbaren psychisch-sozialen Bedürfnissen dafür, daß man schon Mut zur Erkenntnis braucht, und daß viele diesen Mut nicht aufbringen. Angst und Aggression, Unsicherheit und Vorurteil, Ohnmacht und Fremdenhaß, Selbstbehauptungsprobleme und Nationalismus, alle stets eng verbunden mit sozialer und ökonomischer Unsicherheit, mit drohender Deklassierung, unterstützt ganz wesentlich von einer Politik, die solche Situationen und Bedürfnisse in das Kalkül auch ökonomischer Strategien miteinbezieht, all dies verhindert politisches Lernen, macht politische Bildung schwierig, bisweilen schier unmöglich.

Daß aber dennoch Wissen, Erkenntnis, Kopf und Kopfarbeit zur Überwindung von politischer Apathie und Lernunfähigkeit beitragen können, ja müssen, will ich jetzt-notwendig eher skizzenhaft - verdeutlichen. Vielleicht gelingt es mir gar anzudeuten, warum die Arbeit des Kopfes auch für den Bauch gut ist, um in der Sprache meines Vortragsthemas zu bleiben.

Wenn sich nämlich - durch stete Kopfarbeit! - Wissensbestände, wissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien in ihren nachprüfbaren, abschätzbaren Folgen als bedeutsam für die Lösung individueller und gesellschaftlicher, kleiner und großer Konflikte und Probleme erweisen können und werden, dann, und freilich nur dann, werden die Ergebnisse des

Kopfes für Individuen und Gruppen zum "Gewinn" auch für die Psyche, die Selbstwahrnehmung, eben den Bauch. Und genau dieser mögliche Gewinn ist es, der den Lernenden erst zaghaft, dann ermutigender, hilft, aus der Apathie zur Erkenntnis zu gelangen.

Der Mut zur Erkenntnis aber, der immer das Aushalten bedrohlicher Realitäten miterfordert, braucht Gratifikationen. Es wäre allerdings verhängnisvoll, solche Gratifikationen immer nur in Handlungsperspektiven und Handlungsorientierung zu sehen. Auch Denkperspektiven, selbst wenn sie sich nur allmählich auftun, wirken befreiend. Es wäre schon merkwürdig, wollte eine politische Bildung den Lernenden zwar den im Alltag oft sehr schweren Weg des Handelns jederzeit zumuten, sie aber vor der Zumutung des befreienden Denkens bewahren. Wissen und Erkenntnis, die - wenngleich nur partiell - helfen, den Alltag, Vergangenheit und absehbare Zukunft mitsamt den Bedrohungen und den Ursachen der Bedrohungen zu durchschauen und zu begreifen - das heißt sie überhaupt gestaltbar zu machen - sind immer auch psychische Gratifikationen; denn Wissen und Erkenntnis rühren an jenen utopischen "Kern" in der aufklärungsresistenten psychischen Struktur, der trotz aller Deformation zumindest ahnt, daß die Welt zu erkennen und zu gestalten allemal besser ist als bloßes Erleiden.

Das Ernstnehmen des Subjekts politischer Bildung, das Ernstnehmen seiner tief verankerten Lernbarrieren, seiner politischen Apathie und Interesselosigkeit gegenüber den verschiedenen Angeboten institutioneller politischer Bildung, kann gerade nicht heißen, auf Wissen, Theorievermittlung, Erkenntnis zu verzichten und die Lernenden vornehmlich als gruppen- und ichzentrierte, gar therapiebedürftige Gefühlswesen wahrzunehmen. (Wären sie übrigens wirklich therapiebedürftig, sollte man sie nicht in die Hände von dafür wenig ausgebildeten Pädagogen geben.)

Gegen falsche Alternativen: Empathie

und Theorie in der politischen Bildung

Betroffenheit, Mitfühlen, Empathie sind - sobald man den engsten Bereich intimer und persönlicher Erfahrung verläßt - stets auch eine Angelegenheit des Wissens, der Fakten, der Information. Sie brauchen das Wissen über die Dinge, und sie brauchen Ordnung in der Flut halber, wahrer, falscher Informationen, sie brauchen - schwer genug - auch da intellektuelle Einsicht und theoretischen Zugriff, wo die Informationsquellen absichtsvoll abgeschnitten werden. Am Ende des zweiten Jahrtausends ist angesichts einer bedrohlich komplizierten Welt Empathie ohne ordnende Theorie und umfangreiches Wissen gar nicht mehr oder nur als fehlgeleitete, zumindest manipulierbare möglich. Der fast schon vergessene Golfkrieg kann als Exempel dienen. Die Erklärungen der Militärs und der Politiker sperrten damals ebenso wie die Medien (weitgehend zumindest) die Realität des Krieges aus. Anders als die martialischen Sprüche Saddam Husseins hatten sich Kriegspropaganda und -berichterstattung in Europa und USA auch in ihrer Sprache des ganz und gar Alltäglichen, Normalen, gewissermaßen Wertfreien bedient, um das Grauen zu vertuschen. Die Meldungen des zigtausendfachen Todes näherten sich - um einen modischen pädagogischen Begriff zu gebrauchen - alltagsnah und quasi lebensweltlich: Der Krieg - vor seinem Ausbruch eine "militärische Option" genannt, ehe er dann zur "militärischen Operation" wurde - vollzog sich "antiseptisch", mit "chirurgischen Eingriffen", das Ziel des Feindes wurde mit Raketen und Bomben "bedient" und war es nicht gleich zerstört, so fand "ein zweiter Besuch" statt. Der "saubere" Krieg mit seinen "intelligenten" Bomben (was für ein Urteil über menschliche Intelligenz!), suchte den Feind "aufzuweichen", zu "zerstreuen" und zu "zerreiben". Die Jungs "machten ihren Job", und Tote waren dabei nur ein "Nebenschaden". Die Zustimmung der Massen zu diesem Golfkrieg war nur aufrechtzuerhalten durch Distanz, Nichtwahrnehmen, durch die Verhinderung von Phantasie und Einfühlung. Sie war nur

aufrechtzuerhalten durch die perfekte und geplante Entkoppelung von Tat und Opfer, und gerade deswegen waren die Friedensdemonstrationen damals für viele Politiker wirklich störend und ärgerlich, obwohl sie doch am Fortgang des Krieges nie etwas ändern konnten. (Damals übrigens waren die Medien - anders als heute - beherrscht von der Klage über eine allzu pazifistische Jugend!) Gerade deswegen hatten der Moralismus, die Rigorosität der Friedensbewegung, mit denen sie den Blick auf Opfer und Folgen lenkte, eine eminent politische Bedeutung, gerade in Anbetracht der sogenannten jüngeren deutschen Geschichte und ihrer Verbrechen.

Zygmunt Bauman hat vor einiger Zeit noch einmal auf den Zusammenhang von Holocaust und Theorie und Entwicklung der Moderne hingewiesen: Zentral für ihn ist die These von der sozialen Produktion moralischer Indifferenz in der Moderne, der Suspendierung der Moral durch eine zunehmende physische wie psychische Distanz zwischen Handlungen und ihren Folgen. Moralische Indifferenz, die gesellschaftlich produzierte Entkoppelung von Verantwortung und Handlung und - damit verbunden - die Unsichtbarkeit der Opfer, seien typisch für politische Modernisierungsstrategien, die unter bestimmten Konstellationen auch dem Genozid den Weg bereiten könnten.

Zur Aufrechterhaltung der Utopie einer friedensfähigen Gesellschaft, die ohne die Utopie einer sozial gerechten Gesellschaft nicht zu denken ist, bedarf es eines durch politische Analyse und Reflexion geleiteten politischen Handelns, in dem die Ebene des Erleidens, die Erfahrung der potentiellen Opfer politischer Entschlüsse, enthalten und mitreflektiert sein müssen. Diese Utopie bedarf der Moral und Politik, der Rationalität und Empathie gleichermaßen, oder besser: eine sich ihrer Folgen bewußte Erkenntnisfähigkeit. Sie braucht sensible Eigen- und Fremdwahrnehmung, (Mit-)Gefühl und durchschauendes Wissen, eben Kopf und Bauch.

Die Erfahrungen des deutschen Faschismus und des Zweiten Weltkrieges, die

ANALYSEN ♦ MEINUNGEN ♦ DEBATTEN

unaufgebbare Forderung, die seitdem in der Welt ist, daß sich Auschwitz und Hiroshima nicht wiederholen, verlangen als Konsequenz für die politische Bildung, daß sich reflexive politische Kompetenz einerseits und die Unmittelbarkeit der Erfahrung und des Erfahrbaren andererseits im Prozeß der politischen Meinungsbildung und in den Strategien politischen Handelns verbinden. Viele Angebote der politischen Bildung aber gleichen heute eher einem gruppenspezifischen Workshop als Veranstaltungen, in denen sich Bildung durch Einsicht, Verständnis, Erkenntnis und nicht zuletzt (wenn das auch von scheinprogressiven politischen Bildnern fast schon diffamiert wird) durch Aneignung von Wissen vollzieht. Thematisch dominiert nicht selten das unmittelbar Erfahrbare, das Überschaubare. Das Nahe wird entdeckt und das Ferne verdrängt. Das leistet in der politischen Bildung einem gefährlichen Individualismus und Subjektivismus Vorschub, der die Konflikte der Welt auf solche des individuellen Lebens reduziert. Das didaktisch durchaus sinnvolle Prinzip der Lebensweltorientierung gerät zur lebensweltlichen Falle, in der sich der wohlmeinende Bildungsimpetus verfängt. Kopfarbeit, Wissenslernen und Wissensvermittlung sind zentrale Aufgaben politischer Bildung, um politischen Verdummungsstrategien und geschichtlicher Desinformation - sie schränken die Entfaltung des Menschen ein, schädigen ihn an Leib und Seele, an Kopf und Bauch - entgegenzuwirken. Aber politische Erkenntnis wie auch rationale politische Analyse, die beide auf Abstraktion nicht verzichten können, müssen einhergehen mit der Sensibilität für Folgen und Opfer politischer Handlungen, kriegerischer allemal; sie müssen den Zusammenhang von Handlung, Folgen und Opfern offenlegen und der Entkoppelung von Verantwortung und Handeln wehren. Politische Bildung fordert die Synthese des Abstrahierens und kühlen Analysierens mit der Empathie für die Opfer und mit der Phantasie, die sich die Folgen einer Politik stets vergegenwärtigt, in der selbst die Zerstörung der Gattung als

Normalität, wenn auch als Extremfall des Normalen, erscheint.

Literatur zum Thema:

Ahlheim, K.: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1992(2)

Allport, G. W.: The Nature of Prejudice, New York 1954, S.28 und 172

Bauman, Z.: Modernity and the Holocaust, Cambridge 1 989

Brocher, T: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen, Braunschweig 1967

Brocher, T: Bemerkungen zum Artikel von Klaus Horn "Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren", in: Das Argument Nr.60, 1970, S. 223 - 235

Friedenspädagogik: Arbeitsgruppe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) von 1982 - 1 990. Eine Dokumentation, hg. von P. Heitkämper, Münster 1990, S. 7 f.

Gagel, W.: Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik, in: Gegenwartskunde, Heft 4, 1985, S. 403 - 414

Giere, W.: Gruppendynamik und politische Bildung, in: Horn 1972, S. 378 - 393

Held, J./Horn, H./Leiprecht, R./Morvakis, A. : "Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst. Wohlstands-Chauvinismus jugendlicher Arbeitnehmer, in: deutsche jugend, Jg. 39, 1991, S.482 ff.

Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/Main 1970, S.335

ANALYSEN ♦ MEINUNGEN ♦ DEBATTEN

Horkheimer, M./Adorno, Jh.W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1971, S. 3, S.38

Horn, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren, in: Das Argument Nr.50, 1969, S.261 - 283

Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der ,subjektive Faktor'. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis, Frankfurt/Main 1972, S.7, S.18

Hufer, K.-P: Die neue Subjektivität - ihre Bedeutung für Politische Bildung, in: U. Sarcinelli u.a. Politikvermittlung und politische Bildung, Bad Heilbrunn 1990, S. 123 - 142

Jeder achte Deutsche ein Antisemit: SPIEGEL-Umfrage über die Einstellung der Bundesbürger und der Juden zueinander (II), in: DER SPIEGEL, Nr.4, 1992, S.41 ff.

Kant, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1 (= Werkausgabe Bd. XI, hg. von W. Weischedel), Frankfurt/Main 1978(2), S.53

Kant, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2 (= Werkausgabe Bd. XII, hg. von W. Weischedel), Frankfurt/Main 1982(4), S.697 ff.

Parin, P.: Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studien, Frankfurt/Main 1978, S.118

Schirach, B.v.: Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus, München 1938, S.195

Der subjektive Faktor: Materialien zur Emanzipationsdebatte 1, hg. von der Sozialistischen Hochschulgruppe Duisburg im Sozialistischen Zentrum Ruhr, Gießen 1974

Vondung, K.: Euphorisches und Depressives. Postmodernisten und Neokonservative in einem Boot mit falschem Kurs, in: Frankfurter Rundschau (Ausgabe D) v.

24.4.1990, S.9

Zinnecker, J.: Der Pädagoge: Kriegsdienstverweigerer, Spezialist, Animator - oder was?, in: päd. extra, Heft 12 1982, S.32-36

* * * * *



Eine Schriftenreihe der
Hessischen Landeszentrale
für politische Bildung