

Anja Besand

Verhüllen oder Enthüllen? - Ästhetik als Herausforderung für Sozialwissenschaft und sozialwissenschaftliche Bildung



Als am 9. April 2003 vor den Augen der Weltöffentlichkeit – CNN berichtete live – in Bagdad ein Denkmal Saddam Husseins von US-amerikanischen Soldaten unter dem tosenden Jubel der Menge umgestoßen wurde, konnten selbst jene Kriegsgegner, welche die Intervention der von den USA geführten „Koalition der Willigen“ aus völkerrechtlichen oder moralischen Gründen abgelehnt hatten, nicht umhin, vor der Bildmächtigkeit dieser Inszenierung ihre Einwände gegen den Krieg neu zu überdenken. „Die moralisch obszöne Verbreitung von Schock und Schrecken unter einer unnachsichtig bombardierten, ausgemergelt wehrlosen Bevölkerung verwandelte sich an diesem Tag im Schiitenviertel von Bagdad in die enthusiastisch begrüßte Befreiung der Bürger von Terror und Unterdrückung“, - so kommentiert immerhin Jürgen Habermas die Szene und fasst damit die durch die Übertragung der Szene hervorgerufene Wirkung zusammen. Das Bild des Denkmalsturzes vermochte den mitunter hitzig geführten Debatten über das Pro und Contra eines mit dubiosen Gründen gerechtfertigten Waffengangs in seiner überall verstehbaren Symbolik offensichtlich etwas entgegenzusetzen, was diskursiv/argumentativ nur schwer zu erklären ist. Das singuläre Ereignis vermochte als verdichtete Bilderbotschaft fast dem Krieg nachträglich einen Sinn zu verleihen, und das, obwohl die Kampfhandlungen ebenso wenig endgültig beendet, wie auch die Kriegsziele noch nicht erreicht waren. Dabei ist es müßig darüber zu diskutieren, ob es sich beim Denkmalsturz von Bagdad um ein authentisches oder medial inszeniertes Ereignis handelt hat, denn Politik oder politisch relevante Ereignisse sind in ihrer medialen Gestalt zu einem ganz großen Teil immer inszeniert. Dass im oben geschilderten Beispiel schließlich ein amerikanischer Panzer mehrmals energisch „nachhelfen“ musste, bis der steinerne Diktator endgültig vom Sockel stürzte und dass die jubelnde Menge weniger umfangreich war, als es die Amerikaner gerne gehabt hätten, war in den Nachrichtensendungen, die begierig diese Szene aufnahmen, schon am gleichen Abend nicht mehr zu erkennen. Eine „Enthüllung“ dieser Umstände hätte aber ohnehin keine allzu hohen Wellen geschlagen. Politiker, Journalisten und auch die Bürgerinnen und Bürger vor den Fernsehgeräten sind sich nämlich durchaus darüber bewusst, dass politische Ereignisse, Politikerimages wie auch die Politik selbst letztlich immer auf ihre mediale Wirkung hin gestaltet sind. Politikergebnisse müssen medial repräsentierbar sein, um öffentlich wahrgenommen zu werden. Dies wird seit langem von Politikern und ihren Beratern beherzigt, von Politikwissenschaft und der

politischen Soziologie in der Persuasions-, Wahl- und Implementationsforschung analysiert und von den Wählerinnen und Wählern wahrgenommen, wenn nicht gar erwartet. Bereits durch einen oberflächlichen Blick in eine beliebige Tageszeitung kann deshalb deutlich werden, dass sich das Politische in der *Inszenierungsgesellschaft* (Willems, Jurga 1995) verändert hat; berichtet wird über den *Medienkanzler*, über *Wahlkampf-Inszenierung*, über *Show-* oder *Spektakelpolitik*. Man spricht von „tektonischen Verschiebungen im klassischen Dreieck von Bürgern, Medien und Politik“ (Bussemer, Commann 2002, 2) und – meist mit negativen Konnotationen – auch von einer *Ästhetisierung der Politik*. Nach landläufiger Auffassung oder – wenn man so will – einem hartnäckigen Vorurteil verschmelzen in dieser Formulierung zwei Bereiche, die seit der europäischen Moderne verschiedenen Sphären angehören: auf der einen Seite die *Politik* als die Welt des rationalen Entscheidens und des interessengeleiteten Kampfs um Macht, und auf der anderen Seite das *Ästhetische*, vielfach verstanden als die Welt des Schönen, der Kunst und des Gefallens. So gesehen passen Ästhetik und Politik nicht zusammen, sondern bilden unvereinbare Gegensätze.

Ästhetik und Politik

Doch ein auf die strikte Trennung zwischen Ästhetik und Politik beharrendes Verständnis verkennt die grundlegende kulturelle Transformation moderner Gesellschaften, wie sie insbesondere durch die elektronischen Kommunikationsmedien hervorgerufen wurde. Zwar hatte politisches Handeln, so viel kann heute als gesichertes Wissen vorausgesetzt werden, immer schon auch eine ästhetische oder darstellerische Ebene (vgl. Leggewie 2000, 231 f.; Soeffner 2002; Hofmann 1999), doch unter den Bedingungen der Mediatisierung der Welt hat diese Ebene noch einmal deutlich an Relevanz gewonnen (vgl. Meyer 2001). Tatsächlich hat das Ästhetische in diesem Kontext allerdings nur wenig mit Kunst oder Schönheit zu tun. Es ist vielmehr an den Erscheinungsweisen, an Oberflächen und ihren Wirkungen interessiert und nicht an Kunst oder künstlerischer Strategie. Im Kontext von Politik oder Gesellschaft steht Ästhetik deshalb für eine Betrachtungsweise, die stärker an Bildlichkeit und Sichtbarkeit interessiert ist, als an der steuerungstheoretischen, institutionellen oder staatlich orientierten Dimension des Politischen. Solche Oberflächen oder Erscheinungsweisen wirken nun zunehmend – und dies bewirkt tatsächlich eine neue Qualität im Verhältnis von Ästhetik und Politik – reflexiv auf die Politik zurück. Das ist zum einen der Fall, weil die politischen Akteure in der Gegenwart einer verstärkten Beobachtung durch Medien ausgesetzt sind und damit zum anderen aber auch gezwungen werden, selbst ihr Handeln und Erscheinen intensiv zu beobachten. Diese Beobachtungen wiederum gehen dann in ihre weiteren Handlungen und Entscheidungen ein, womit die Darstellung von Politik zwangsläufig immer stärker auf ihre mediale Erscheinung hin abgestimmt und also auch immer ästhetischer wird. Aus diesem Grund kann in der Politik spätestens seit Beginn der 1990er Jahre auch geradezu von einem Ästhetik-Boom gesprochen werden und dieser Boom betrifft nicht nur den Bereich der praktischen oder alltäglichen Politik, sondern hat auch – und vielleicht sogar vor allem – den Bereich der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Politik erreicht. Betrachtet man etwa die sozial- wie kulturwissenschaftlichen Neuerscheinungen der letzten Jahre, drängen sich ästhetisch orientierte Fragestellungen geradezu in den Vordergrund. Da ist von symbolischer, visueller, figurativer oder medialer Politik die Rede, von der Macht des Bildes, von Alltagsästhetik und politischer Kultur, von Parlamenten und ihrer Symbolik oder von Politik im Unterhaltungsformat. Plötzlich interessiert man sich verstärkt für Wahlwerbung, für die Konstruktion politischer Wirklichkeit und politische Performanz. In den Sozialwissenschaften interessiert man sich jetzt für die Mediatisierung und Ästhetisierung von Alltag, Kultur und Gesellschaft und damit für die Frage, wie politische oder auch soziale Sachverhalte gesellschaftlich *wahrgenommen* werden oder wie sie sich *vermitteln*.

Ästhetik in der politischen Bildung

Für die politikdidaktische Diskussion müssten solche Auseinandersetzungen eigentlich von zentralem Interesse sein, denn es ist der professionelle Auftrag dieser Disziplin, sich mit der Vermittlung von Politik wissenschaftlich zu beschäftigen, doch bislang tut sich die politische Bildung mit dem Ästhetischen eher schwer.

Betrachtet man den fachdidaktischen Diskurs der politischen Bildung, bleiben ästhetische Fragen hier noch weitgehend ausgespart, oder werden, wie beispielsweise im Kontext der medialen Veränderungen von Politik und Gesellschaft, eher unter kulturkritischen oder medienpessimistischen Gesichtspunkten als Verblendungs- oder Verfallssymptome identifiziert. Während in anderen wissenschaftlichen Disziplinen und auch in anderen Fachdidaktiken, wie beispielsweise der Fachdidaktik Geschichte, heute ein wesentlich unverkrampfterer Umgang mit ästhetischen Fragestellungen herrscht, dominiert in der politischen Bildung noch immer Skepsis. Doch was ist die Ursache für diese Zurückhaltung?

Historische Widerstände

Wurzeln für eine solche Abneigung gegenüber der ästhetischen Dimension der Dinge finden sich in der europäischen Geschichte seit langer Zeit. Sie reichen vom christlichen Bildverbot über die Trennung sinnlicher und rationaler Zugänge im Zuge der Aufklärung¹ bis zu den sinnenfeindlichen Orientierungen protestantischer Moralvorstellungen. Sie finden sich ebenso in den mechanischen und tayloristischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts und später – dann eher für den deutschen Sprachraum – in der durch Walter Benjamin verbreiteten verhängnisvollen Kopplung der Begriffe Ästhetik und Faschismus (vgl. Jay 1993, 119), wodurch jegliche Verbindung von politischen und ästhetischen Fragen erheblich belastet wurde. Das alles hat letztlich dazu geführt, dass man es sich insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Beschreibung der Welt mit den ästhetischen und wahrnehmungsorientierten Konzepten lange Zeit nicht allzu leicht gemacht hat. Marion Müller, die sich intensiv mit diesem Phänomen auseinandergesetzt hat, schreibt deshalb: „Der Ikonoklasmus in den Wissenschaften ist weit verbreitet. Zu einem nicht geringen Teil entsteht diese Phobie vor dem Bild aus einer anikonischen Tendenz – einer Art bildlichen Analphabetismus ..., der unserem schriftlastigen soziokulturellen Kontext zuzuschreiben ist“ (Müller 2001, 14). Aber die Gründe für das Integrationsproblem des Ästhetischen in der politischen Bildung sind nicht allein in den sozialwissenschaftlichen Wurzeln des Fachs zu suchen. Auch im Bereich der Pädagogik und der allgemeinen Didaktik lassen sich solche historischen Widerstände gegen das Ästhetische ausmachen (vgl. Mollenhauer 1990, 3-17). Baacke geht sogar so weit zu behaupten, dass „das pädagogische Denken und die pädagogische Praxis vor allem in der Schule, aber auch anderswo, jede Art von Sinnenerfahrung einzuschränken sucht. Dazu gehört auch das Sehen. Die rationalisierende Abstraktion herrscht in den Lehrplänen und pädagogischen Denkmodellen“ (Baacke 1995, 25).

Kein Wunder also, dass die politische Bildung, deren wissenschaftlicher Standort sich relativ präzise zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaft befindet, mit dem Ästhetischen traditionell Schwierigkeiten hat. Doch anders als ihre Bezugswissenschaften scheint die politische Bildung doch auch sehr hartnäckig an diesem Mangel festzuhalten. Denn während in Sozial-, Kulturwissenschaft und Pädagogik ästhetische Ansatzpunkte, wie bereits angedeutet wurde, seit gut zehn Jahren zunehmend an Einfluss gewonnen haben, bleibt die politische Bildung nach wie vor eher skeptisch. Oder anders formuliert: Trotz der Konjunktur des Ästhetischen in ihren Bezugswissenschaften ist das Ästhetische für die politische oder sozialwissenschaftliche Bildung bis heute von nicht mehr als marginaler Bedeutung.

Den Ursachen und Gründen für diese besonderen Vorbehalte soll im Folgenden systematisch nachgegangen werden. Das Verhältnis der fachdidaktischen Theorie zur Ästhetik oder zu

ästhetisch orientierten Fragen soll Schritt für Schritt hinterfragt werden. Im Anschluss soll aber auch der Versuch unternommen werden, die Chancen der Verbindung politischer, didaktischer und ästhetischer Ideen und Konzepte für das Fach zu beschreiben.

Fachdidaktische Ausgangspunkte

Von Beginn an hatte es das Ästhetische im Kontext der politischen Bildung nicht leicht. Denn betrachtet man die fachdidaktische Theorieentwicklung der politischen Bildung genauer, scheint schon am Ausgangspunkt der Diskussion – in den 1950er und 1960er Jahren – das Verhältnis der Fachdidaktik und der Ästhetik belastet zu sein. So bemühten sich die frühen Didaktiker, wie Fischer, Gagel, Giesecke, Hilligen, Helbig, Hornung, Mickel bis hin zu Schmiederer oder Sutor, allesamt geprägt von den Erfahrungen des deutschen Faschismus, um eine „nüchterne“ (Gagel 1994, 142) und „illusionslose“ (Gagel 2002, 12) Haltung zur Politik. Gagel beschreibt seine Generation als die der „nüchternen Demokraten“ (ebd.). Ihnen ging es um eine analytische Durchdringung exemplarischer politischer Konflikte oder Probleme (Breit, Massing 1992, 28 f.). Die Verbindung von ästhetischen oder auch emotionalen und politischen Fragen erinnerte diese Generation an die Zeit des Nationalsozialismus und war aus diesem Grund in ihrer Wahrnehmung eindeutig negativ bestimmt. Im Gegenzug setzten sie auf einen geradezu pathetischen Begriff von Rationalität und Aufklärung, den sie scharf von jeder äußerlichen, emotionalen und irrationalen Haltung und Erscheinung gegenüber bzw. von Politik abgegrenzt haben. Aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen ist es deshalb nur zu verständlich, dass diese erste Generation von Fachdidaktikern im Kontext von Politik mit ästhetischen oder emotionalen Fragen nichts zu tun haben wollte. Gagel spricht in diesem Zusammenhang auch von einer *Befangenheit gegenüber dem Emotionalen* (Gagel 1989, 145).

Polarisierungen

Daran ändert sich auch gegen Ende der 1960er Jahre nichts, als es im Zuge der Studentenbewegung und der verstärkten Rezeption der Kritischen Theorie (vgl. Claußen 1992; Gagel 1989, 205 ff.) mit ihren deutlich kulturpessimistischen Ansätzen zu einer spürbaren Politisierung (vgl. Mickel 1988, 19; Gagel 1989, 177 ff.) und auch Polarisierung (vgl. Sutor 2003; Gagel 1989, 211 ff.) in der politischen Bildung kam. Gerade in dieser für das Fach sehr prägenden Zeit hat man sich vom Ästhetischen in Form von kulturindustriellen Erscheinungen heftig abgegrenzt und das sowohl im linken wie im rechten Lager. Auf der einen Seite wurde das Ästhetische nach der Lesart der Kritischen Theorie vor allem in den Formen kommerzieller oder massenmedialer Erscheinungen erkannt und als irrationale Verblendung und Verführung der Gesellschaft interpretiert. Auf der anderen Seite plädierte man dagegen weiterhin konsequent für *Realismus* und beschränkte sich auf die „nüchterne Betrachtung der Funktionsweisen“ (ebd., 207) von Politik (vgl. Beermann 1972). Im einen wie im anderen Fall standen ästhetische Erscheinungen der politischen Bildung offensichtlich entgegen. Auf der einen Seite vertrug sich Ästhetik nicht mit den Begriffen *Emanzipation*, *Urteilsfähigkeit* und *Mündigkeit* und stand damit den Zielen politischer Bildung im Weg. Auf der anderen Seite wurden sogar die aufkeimenden Studentenproteste unter kulturkritischer Perspektive als „Verwöhnungs-“ oder „Verwahrlosungssyndrom“ und damit als kultureller wie ästhetischer Verfall interpretiert (vgl. ebd., 208). So kam es, dass man sich im fachdidaktischen Diskurs trotz unterschiedlichster Begründung in Bezug auf das Ästhetische in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren weitgehend einig war.

Bilder der Enthüllung

Die Metaphern, die im Kontext politischer Bildung dieser frühen Zeit auftauchen, sind deshalb in allen Bereichen zumeist Bilder der *Enthüllung*, der geradezu mit Röntgenstrahlen

vergleichbaren Durchleuchtung oder Durchdringung des Politischen, des Blicks *hinter den Spiegel* oder auf die *Hinterbühne* der Politik. Politische Bildung wird im Kern mit der Vorstellung verbunden, Schülerinnen und Schülern einen Schlüssel zum Verständnis von Wirklichkeit in die Hand zu geben (ebd., 143). Sie sollen im *Chaos der Alltagswahrnehmung* Klarheit gewinnen (ebd., 159) und vor *irrationaler Blindheit* (ebd., 167) geschützt werden. Aber obwohl es in all diesen Formulierungen letztlich um die *Wahrnehmung* oder *Rezeption* von Politik geht, hält man sich in diesem Zusammenhang an den *Oberflächen* und den *ästhetischen Strukturen* von Politik nicht auf.ⁱⁱ Politik ist für die politische Bildung zumeist etwas, was *hinter* den Oberflächen stattfindet und was sich dementsprechend nur abstrakt erklären lässt.ⁱⁱⁱ

Visuelle Kommunikation

Auch unter der Überschrift *Visuelle Kommunikation* – ein Stichwort, unter dem sich in den späten 1970er Jahren der kunst- wie der politikdidaktische Diskurs angenähert haben – ändert sich an diesen Vorstellungen grundsätzlich nichts. In dieser Zeit entstand basierend auf den Leitbegriffen der Kritischen Theorie zwar eine praktische Medienpädagogik, die sich durchaus für die ästhetische Struktur ihrer Gegenstände interessierte und damit das Ästhetische an den politikdidaktischen Diskurs herangeführt hat. Die Zielsetzung des Konzeptes *Visuelle Kommunikation* bestand aber weiterhin hauptsächlich darin, die Schülerinnen und Schüler durch einen (ideologie-) kritischen, produktiven wie rezeptiven Umgang mit populären visuellen Erscheinungen aus dem Bereich Werbung, Film und Fernsehen oder aus dem Bereich der Kunst *gegen mediale wie ästhetische Manipulationen zu imprägnieren*. Das bedeutet: Trotz der Arbeit *an* ästhetischen Gegenständen wand man sich in dieser Tradition vielfach *gegen* die ästhetische Dimension politischer oder medialer Gegenstände und versuchte, die Schülerinnen und Schüler also quasi *gegen das Ästhetische abzuhärten*.

Subjektive Wende?

Immerhin ergeben sich in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren damit erste Öffnungen für eine Thematisierung ästhetischer Theorien in fachdidaktischen Diskussionen. So lassen sich auch im Kontext der verschiedenen didaktischen Orientierungen, die in dieser zweiten fachdidaktischen Diskursphase entwickelt wurden, auch noch verschiedene andere Begriffe und vor allem methodisch orientierte Konzepte entdecken, die sich im Bezug auf ästhetische Theorien und Ideen interpretieren lassen. Mit den *didaktischen Prinzipien* oder *Orientierungen* wie der Schüler-, Erfahrungs- oder auch Handlungsorientierung sollte beispielsweise „die Aufmerksamkeit in der Fachdidaktik auf den »subjektiven Faktor« gelenkt“ werden (Gagel 1998, 289). Man wand sich jetzt gegen den bis dato stark lehrerzentrierten Unterricht, gegen entfremdetes Lernen und sprach sich für mehr „Realitätserfahrung, Selbsttätigkeit und Sozialbezug“ (ebd., 299), mehr aktivierende Unterrichtsmethoden und eine stärkere Orientierung an den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler aus. Das klingt für die ästhetisch interessierten Leserinnen oder Leser prinzipiell viel versprechend. Doch gerade im Kontext der Schüler- wie auch der Erfahrungsorientierung bezogen sich solche Ausrichtungen häufiger stärker auf die didaktische Planung von Unterricht, im Sinne der Legitimierung von Lerninhalten, als auf die methodische Gestaltung desselben (vgl. Schelle 1999, 239 f.). Aus diesem Grund stehen ästhetische Fragen oder auch Wahrnehmungsbezüge insbesondere im schulischen Kontext der Diskussion nach wie vor auch keinesfalls im Vordergrund, wenngleich sie sich an verschiedenen Stellen immerhin andeuten.

Sehr bezeichnend für die ästhetische Zurückhaltung der politischen Bildung ist es aber auch, dass gerade in der Folge dieser sog. subjektiven oder lebensweltlichen Wende die Angst vor

und Kritik an einer subjektivistischen Vereinseitigung oder auch Betroffenheitspädagogik (Gagel 1985, 403 ff.) in der politischen Bildung besonders deutlich geäußert wird. Angesichts der Konjunktur handlungs-, schüler- oder auch erfahrungsorientierter Methoden befürchtet man einen „*blinden* Aktionismus“ (Schiele 1998, VII), sowie die „Negierung abstrakter Strukturen und Entwertung des Kognitiven“ (Mickel 1988, 23) und damit letztlich die „Entpolitisierung des Unterrichts“ (Kötter-König 2001, 7 f.). Auch hier zeigt sich die Befangenheit gegenüber dem Emotionalen, die von Gagel an anderer Stelle bereits angesprochen wurde (Gagel 1989, 145) und es wird deutlich: Die politische Bildung hat erhebliche Probleme mit Emotionalität und Subjektivität; sie setzt nicht auf die Vielfältigkeit von Erfahrungen sowie die rezeptive wie ästhetische Vieldeutigkeit von Gegenständen, sondern im Wesentlichen auf Rationalität und Eindeutigkeit.

Rationalität und Urteilsfähigkeit

Der Rationalitätsbegriff ist dementsprechend auch einer der Schlüsselbegriffe, die bei der Bewertung des Verhältnisses von ästhetischen und politikdidaktischen Fragen betrachtet werden müssen. Dabei stellt sich grundsätzlich die Frage, welchen Begriff von Rationalität die politische Bildung eigentlich zugrunde legt? Betrachtet man die Debatten um den Begriff der politischen *Urteilsfähigkeit*, die in diesem Zusammenhang besonders aussagekräftig sind, wird schnell die starke Betonung von *zweck- und wertrationalen* Aspekten deutlich.^{iv} So schreibt Massing im Lexikon der politischen Bildung beispielsweise: „Der Bewertungsmaßstab, der politischen Urteilen zugrunde liegt, ist politisch gesellschaftliche Rationalität, die Zweckrationalität und Wertrationalität zusammenbindet“ (Massing 1999, 199 f.). Die ästhetische Dimension der Urteilskraft (vgl. Seel 1985; Welsch 1996), von Grammes immerhin angesprochen (vgl. Grammes 1997, 21 f.), findet im Fach dagegen kaum Berücksichtigung. Vielmehr kommt es durch die Berufung auf den zentralen Vernunftbegriff der Aufklärung und der damit verbundenen starken Betonung von kognitiven Aspekten im Umkehrschluss häufig zu einer Abwertung emotionaler und anderer vermeintlich irrationaler Elemente von Urteilskraft.^v Da das Ästhetische aber gerade im Kontext des Politischen von der politischen Bildung häufig in diesem Sinn als emotionales oder irrationales Element gedeutet wird, sieht es sich mit Einsprüchen konfrontiert. Doch angesichts der in Philosophie und Sozialwissenschaft vielfältigen Hinweise auf die ästhetischen Aspekte von politischer Urteilskraft und Rationalität, wie etwa Webers Begriff vom *Augenmaß* (vgl. Weber 1988, 505 ff.), Arendts oder auch Habermas' Betonung der *kommunikativen* Aspekte politischen Urteils (vgl. Arendt 1985, 56 f.), oder auch Barbers Konzeption, in der politisches Urteilen ganz mit *Wahrnehmen* gleichsetzt wird (vgl. Grammes 1997), greift eine solche kognitiv vereinseitigte Vorstellung von Rationalität und Urteilskraft bezogen auf die Komplexität von Politik leider zu kurz. Auch eine ästhetisch, symbolisch oder dramaturgisch orientierte Politik ist nicht das Gegenüber rationaler Politik (vgl. Meyer 2001, 547 ff.). Sie funktioniert nur unter Umständen nach einer *anderen Rationalität*.

Enthüllungen

Bereits an dieser Stelle wird deutlich: Von Beginn der didaktischen Theorieentwicklung an hat die politische Bildung erhebliche Probleme mit dem Ästhetischen. Ihr geht es um den Blick hinter den Schleier oder auch hinter die Kulissen, um die Enthüllung *des Wesentlichen* oder des Kerns der Sache. Und deshalb ist es auch kaum verwunderlich, dass die politische Bildung aus eben diesem Selbstverständnis heraus Schleiern, Hüllen oder Kulissen, hier verstanden als die metaphorische Beschreibung der ästhetischen Dimension ihrer Gegenstände, bis heute kritisch gegenübersteht. An verschiedenen Stellen des fachdidaktischen Diskurses spiegelt sich deshalb ein geradezu emotionales Verhältnis mit allem, was an ästhetische Oberflächenphänomene, Unterhaltung oder auch Marketing

erinnert. Ästhetik wird in diesem Zusammenhang häufig vorschnell als ästhetizistische *Verblendung* und Ablenkung vom Wesentlichen verstanden oder wie Claußen dies beispielsweise beschreibt: „[D]ie kapitalismusimmanente Verpackungsideologie triumphiert auch hier über den Inhalt und die Verantwortbarkeit seiner Produktion“ (Claußen 1997, 23).

Die politische Bildung fürchtet sich schnell vor subjektiver Vereinseitigung, vor der „Negierung abstrakter Strukturen und Entwertung des Kognitiven“ (Gagel 1988, 23). Sie setzt stattdessen von Anfang an auf einen nüchternen, am Ideal der Aufklärung orientierten Rationalitätsbegriff und neben den hier dominierenden zweck- und wertrationalen Aspekten haben es ästhetische Aspekte dann leider nicht allzu leicht.

Ansatzpunkte

Trotz dieser bis hier hin recht negativen Bilanz sollen aber auch die theoretischen Ansatzpunkte nicht übersehen werden, die sich im Hinblick auf ästhetisch orientierte Fragestellungen und Methoden im Rahmen der fachdidaktischen Diskussion durchaus finden lassen. Auch wenn der Begriff nicht immer explizit genannt wird, verbergen sich hinter einer ganzen Reihe von Stichworten Anschlussstellen, die sich für das Ästhetische im weiten Feld der politischen Bildung durchaus nutzen lassen. Sie sollen im Folgenden auch dann genannt werden, wenn sie im Theoriediskurs z.T. eher randständig zu verorten sind.

Ganzheitlichkeit, Kreativität

Unter den Stichwörtern *Ganzheitlichkeit*, *Kreativität*, *Meditation* und *Intuition* haben sich vor allem Paul Ackermann und Siegfried George für eine Integration ästhetischer Konzepte eingesetzt. So lässt sich die von Ackermanns im Anschluss an die reformpädagogischen Konzepte Pestalozzis formulierte Kritik an der reinen Sitzschule (Ackermann 1990, 247) und der damit aufgestellte Forderung nach verstärkter Realbegegnung mit Politik durchaus als eine auch unter ästhetischen Gesichtspunkten durchaus reflektierte Position politischer Bildung interpretieren. Obwohl Ackermann den Begriff Ästhetik eher vermeidet und statt dessen von *Ganzheitlichkeit* oder auch der *Mehrdimensionalität* politischer Bildung spricht, geht es ihm doch um die Erweiterung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten und damit um das Lernen an ästhetisch nicht reduzierten Gegenständen (ebd., 252).

Georges Plädoyer für die Integration ästhetischer Produktionen und die methodisch orientierte Betrachtung von Kunst, Musik und Literatur im politischen Unterricht ist dagegen eher im Kontext von Handlungs- und Produktorientierung zu sehen. Trotz ihres Engagements für das Ästhetische sehen aber beide Didaktiker in eben diesem Bereich nach wie vor die größten Defizite des Fachs. So beklagt Ackermann noch 1990: „Mögliche sinnliche und ästhetische (visuelle, auditive, symbolische und andere) Zugänge zur gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit sind bisher in der Politikdidaktik vernachlässigt worden“ (ebd., 252).

Aktuelle Diskussion

In der jüngeren schulbezogenen politikdidaktischen Diskussion haben sich dann vor allem Carla Schelle und Peter Henkenborg für eine Stärkung ästhetischer Ansatzpunkte in der politischen Bildung stark gemacht. Dabei setzt sich Schelle vor allem für die Integration ästhetischer Praxis und eine Förderung rezeptiver Kompetenzen im politischen Unterricht ein (vgl. Schelle 2001, 210 ff.; Schelle 2002, 90), während Henkenborg ähnlich wie Ackermann für mehr *Ganzheitlichkeit* und *Sinnlichkeit* des Lernens plädiert (Henkenborg 1996; Henkenborg 2000, 32-35). In der Zukunft könnten aber auch die konstruktivistischen Ansätze von Sander (2001) und der kommunikationstheoretische Ansatz von Grammes (1998) aufgrund ihrer starken Wahrnehmungsorientierung für eine ästhetisch reflektierte Didaktik ertragreich sein (vgl. dazu ausführlich Besand 2004, 142 f.).

Doch auch wenn sich für das Verhältnis von Ästhetik und Didaktik am Ende dieser Analyse des fachdidaktischen Diskurses der politischen Bildung ein (wenn auch verhaltener) Anlass zum Optimismus ergibt, bleibt die Bilanz des Verhältnisses ästhetischer und politikdidaktischer Fragen allerdings nach wie vor eher schlecht. Noch immer dominiert im Fach die Vorstellung oder das Selbstverständnis einer Enthüllungspädagogik. Die in den Sozialwissenschaften weitgehend vollzogene kulturwissenschaftliche Wende steht der politischen Bildung als Disziplin noch bevor.^{vi} Denn trotz eines deutlich positiven Trends in den letzten Jahren hat das Ästhetische den Mainstream des Faches noch kaum erreicht. Dabei könnten ästhetische Ansatzpunkte gerade für die didaktische Theorie eine große Bereicherung darstellen, denn ästhetisches Denken ist nicht das Gegenüber von rationalem Denken und ästhetische Didaktik ist auch nicht das Gegenüber von politisch wie sozial verantwortlichen Bildungsprozessen.

Ästhetik und Didaktik

Doch wie könnte eine solche didaktisch orientierte Diskussion über Ästhetik denn eigentlich aussehen? Auch wenn am Ende dieses Aufsatzes ein solcher Ansatz natürlich nicht mehr umfassend beschrieben werden kann, soll mithilfe eines künstlerischen Beispiels doch immerhin der Versuch eines ersten Ausblicks unternommen werden und dieses Beispiel soll Christos Reichstagsverhüllung sein:



„Für 14 Tage im Juni 1995 gab der verhüllte Reichstag ein schönes Sinnbild der Bedeutung theoretischer Verhüllung von Politik. Das Reichstagsgebäude als einfältiges Gebäude und zwiespältiges Symbol deutscher Politik verschwand im komplexen Faltenwurf einer Verhüllung. Millionen von Beobachtern sahen Gebäude und Symbol zum ersten Mal klar vor Augen.“ (Wilke 1995, 144)

Vorangegangen war ein langer parlamentarischer Streit, ob das Ansehen der Politik oder ganz Deutschlands durch diese Performance Schaden nehmen könnte. Doch nach dem Ereignis herrscht weitgehende Einigkeit. Willke meint sogar: „Die Verhüllung ermöglichte einen klareren Blick auf die Politik und ihre Symbole als jede Enthüllung“ (ebd.). Darin besteht laut Luhmann denn auch die Funktion der Kunst, nämlich „in der Konfrontierung der (jedermann geläufigen) Realität mit einer anderen Version derselben Realität“ (Luhmann, zit. n. ebd., 144). Auch Rorty weist auf diese Qualität von Kunstwerken hin. Für ihn führen Kunstwerke zu neuen Sichtweisen, indem sie zu einem neuen Vokabular der Selbstverständigung aufrufen. Für Rorty dienen Kunstwerke demnach zu nichts anderem als dem ständigen sensiblen

Versuch, Vertrautes aus unterschiedlichsten Perspektiven mit unterschiedlichen Vokabularien neu zu beschreiben. Indem man sich auf sie einlässt, verhindert man, in seinem eigenen festgefahrenen Vokabular stecken zu bleiben und gegen Fremdes oder auch Bekanntes unsensibel zu werden (vgl. Rorty 1992, 281).

Über den künstlerischen Wert von Christos Aktion mag man also streiten, aber eine Sensibilisierung und Neubetrachtung scheint ihm nach einhelliger Meinung mit seiner Reichstagsverhüllung gelungen zu sein: Er ermöglichte einen neuen Blick auf ein Symbol der Politik, eine Neubeschreibung zur Wiederaneignung durch die Menschen. Diese Neubeschreibung war überdies gleichzeitig offen und vieldeutig genug, dass sich nicht *eine* Interpretation, sondern ein weitreichender Diskurs an Interpretationen^{vii} ergeben hat. Gerade in dieser Vieldeutigkeit und Offenheit scheint Christo deshalb mit seiner Kunst eine Vermittlung von Politik gelungen zu sein, die den Ansprüchen der politischen Bildung nahe kommt. Wenn man also in diesem Zusammenhang von geglückter Politikvermittlung sprechen kann, dann muss im Anschluss daran die Frage erlaubt sein, was politische Bildung aus solchen Prozessen lernen kann und meine These in diesem Zusammenhang wäre: Einiges. Denn gerade auch im Kontext empirischer Fachunterrichtsforschung hat sich gezeigt, dass die politische Bildung Schwierigkeiten bei der Darstellung und Konturierung ihres Inhalts, also der Politik hat (vgl. Henkenborg 1998). Grammes hat auf der Grundlage seiner interpretativen Unterrichtsanalysen auf dieses Abbildungs- oder Darstellungsproblem hingewiesen. Er schreibt:

„Die Unterrichtsanalysen zeigen, daß die Physiognomie des Politischen, Ökonomischen und Rechtlichen, Historischen im Prozeß der didaktischen Transformation in die Öffentlichkeit des Klassenzimmers »verdampft«. [...] Dieses Verdampfen kennzeichnet das grundsätzliche Realismusproblem von gesellschaftlichen Bildungsprozessen: Die Aushandlungsprozesse politischer, ökonomischer und rechtlicher Entscheidungen, organisationssoziologisch gesprochen deren »Mikropolitik«, sowie das Professionswissen der beruflich Handelnden transformiert in der simulativen Welt des Klassenzimmers zu einer science-fiction-Welt“ (Grammes 1998, 676)

Üblicherweise werden solche Probleme in der politischen Bildung unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert. Wenn die vorhandenen oder eingesetzten Unterrichtsmethoden nicht geeignet sind, bestimmte Inhalte transparent und anschaulich zu machen, dann müssen eben neue, andere oder bessere Methoden gefunden werden, die entweder die Schüler besser am Unterrichtsprozess beteiligen, oder den Inhalt kleinschrittiger oder selbsttätiger o.ä. vermitteln können. Aus diesem Grund verwendet die Didaktik auch nicht unwesentliche Anstrengungen darauf, solche Handlungsprinzipien und Methoden zu konzipieren und zu diskutieren. Häufig scheinen dann die auf diesem Weg entstandenen Methodensammlungen jeweils schon aus sich heraus ein Inventar bereitzustellen, das Schüler sicher zum Lernen des Gewünschten bringen könnte (vgl. Gruschka 2002, 19). Je nach Konjunktur heißt es dann: mehr Schülerorientierung oder mehr Handlungsorientierung, mehr Selbsttätigkeit oder mehr Kommunikation, mehr Spiel etc. Aus ästhetischer Perspektive ist jedoch Skepsis an einer solchen operationellen oder technischen Vorstellung von Unterrichtsmethoden angebracht, denn die ästhetische und symbolische Struktur der Vermittlungssituationen findet hier kaum Berücksichtigung. Hier geht es wohlgemerkt nicht darum, die genannten methodischen Ansätze als ungeeignet oder unbrauchbar zu diffamieren, aber es geht sehr wohl darum, darauf hinzuweisen, dass auch methodische Entscheidungen ästhetisch reflektiert werden müssen. Die lerntheoretisch oder lernpsychologisch angenommene oder auch nachgewiesene Wirksamkeit einer bestimmten Methode macht diese zumindest aus ästhetischer Perspektive nicht brauchbar für die Vermittlung beliebiger Inhalte. Hier geht es vielmehr um die Frage,

welche Transformation Inhalte durch eine bestimmte unterrichtliche Inszenierung erfahren können. Was passiert beispielsweise mit den politischen Inhalten wie *Jugendprotest*, *Volksbegehren* oder *Volkssouveränität* in einem Unterricht, der frontal auf einen Lehrer ausgerichtet ist?

Grammes fordert in diesem Zusammenhang unter Rückgriff auf Adolf Diesterweg ein „konstitutives Methodenverständnis orientiert an der Lehrregel: „Richte Dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!“ (Grammes 1998, 54) Allerdings wäre es ebenfalls naiv zu glauben, demokratische Grundprinzipien ließen sich ausschließlich in Arbeitsgruppen erarbeiten und nicht in einem frontal orientierten, lehregeleiteten Unterricht. Gerade unter ästhetischer Perspektive ist zu diesem Thema eine extrem frontal und autoritär orientierte Unterrichtsinszenierung denkbar, bei der sich das Thema erst durch die komplementäre Form der Inszenierung klar konturiert. Weinrich nennt das eine „irritationsästhetische Vorgehensweise“ (Weinrich, zit. n. Ziehe 1994, 256). Gerade in solchen Irritationen oder Dissonanzen kann Unterricht besonders fruchtbar werden.^{viii} Der entscheidende Punkt bei einer solchen Inszenierung ist allerdings, dass sie im Anschluss von den Schülern als Inszenierung thematisiert und/oder reflektiert werden kann.

Form und Inhalt

Im Hinblick auf den weit verbreiteten Vorwurf, eine die ästhetische Dimension von Gegenständen oder Prozessen betonende Perspektive sei üblicherweise stärker an Oberflächen und Erscheinungsweisen interessiert als an der inhaltlichen Struktur der Dinge, kommt es an dieser Stelle zu der überraschenden Feststellung: Einer ästhetisch reflektierten Didaktik geht es in einem solchen Zusammenhang viel stärker um die Inhalte als man es auf den ersten Blick erwarten würde. Die ästhetische Dimension des Vermittlungsprozesses kann *nur* anhand von Inhalten thematisiert werden. Denn eine bestimmte unterrichtliche Inszenierung macht nur im Hinblick auf bestimmte Inhalte Sinn oder keinen Sinn. Erst anhand der Inhalte kann die ästhetische Struktur bewertet werden. Aber auch das Gegenteil ist richtig: Erst anhand ihrer unterrichtlichen Inszenierung und Erscheinung und damit auch ihrer ästhetischen Struktur entfalten Inhalte ihre Bildungswirkung.

Die Dramaturgie von Unterricht

Wenn also die Begriffe Ästhetik und Didaktik in der politischen Bildung zusammengebracht werden, geht es nicht darum, neue Methoden, Medien oder Verfahrensformen für die Disziplin zusammenzustellen. Es geht nicht ums Malen im politischen Unterricht oder darum, kreative Arbeitstechniken gegen lehregeleitete Unterrichtsformen zu stellen. Es geht vielmehr darum, den Zusammenhang zwischen Didaktik und Ästhetik zu erkennen und das Verhältnis von Unterrichtsinhalten und unterrichtlichen Inszenierungsformen genauer in den Blick zu nehmen. Es geht um die Dramaturgie von Unterricht, um Rhythmus, um Spannung und Ansprache. Ziehe fängt diesen Zusammenhang nicht mit dem Begriff der Ästhetik, sondern mit dem Begriff der Stilistik ein. Aber auch er ist der Meinung, dass der Blick bei einer möglichen Verbesserung von Unterricht und Schule neben der methodischen und didaktischen vor allem auf die symbolische und expressive Seite gerichtet werden muss. „Es spricht einiges dafür, dass das Kriterium der gekonnten Methodik, das uns in der Bildungsarbeit allen vertraut ist, zukünftig immer mehr durch ein weiteres Kriterium komplettiert werden sollte: nämlich dem Kriterium einer gekonnten Stilistik. Ich nehme sogar an, die Überbrückungsarbeit, die Lehrer vermehrt leisten, wird zunehmend von gekonnter Stilistik abhängen“ (Ziehe 2002, 17). Insgesamt geht es darum, die symbolische Ebene des politischen Unterrichts ernst zu nehmen und das in ganz verschiedenen Bereichen. Im Bereich der Lernorte, der Lehrerrepräsentation, der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien und im Umgang miteinander. In diesem Sinn geht es, wenn hier über Unterrichtsinszenierungen

gesprochen wird, auch nicht um die *Inszenierungsleistung eines Lehrers oder einer Lehrerin*, die als große Showmaster, Demagogen oder Choreographen ihr Publikum beeindrucken sollen. Aber der Lehrer kann Oberflächen, Schnittstellen oder Umgebungen gestalten, die es für Lerner attraktiv machen könnte etwas zu lernen, die anregungsreich, stimulierend, zuweilen aber auch widerständig und irritierend sein dürfen. In diesem Sinn geht es für Lehrer und Lerner um die gemeinsame *Formung und Gestaltung* von Lernen und Unterricht.

Zur didaktischen Verhüllung von Politik

Von Christo und unserem Ausgangsbeispiel lässt sich also für die politische Bildung lernen, dass Neuinszenierung hilft, Vertrautes neu zu sehen, dass es auch im Unterricht wesentlich ist, Aufmerksamkeit herzustellen und Dinge im Wortsinn sichtbar zu machen, dass Neugier hilft, die Perspektive zu wechseln u.ä. Aber Aufmerksamkeit und Neugier weckt man nicht auf ausgetretenen Pfaden. Die zweihundertfünfzigste Kopie wird im Unterricht nicht stürmisch bejubelt werden und ein Tafelanschrieb reicht für Veranschaulichung meist auch nicht aus. Auch im politischen Unterricht geht es um Überraschung, um Irritation, um kreative Inszenierung und um Verpackung. Die Zumutung des Neuen setzt die Bereitschaft zur Inszenierung geradezu voraus. In der Schule wie im politischen Unterricht kann es deshalb nicht nur ums Klären und Erklären gehen, sondern auch ums Konfrontieren, darum Verwirrung auszuhalten, Ratlosigkeit deutlich zu machen, Impulse zu geben statt Fragen zu stellen; es geht weiterhin darum, Zeit zu lassen oder auch das Selbstverständliche zu bezweifeln. Das Schöne am Beispiel von Christos Reichstagsverhüllung ist ja gerade, dass es deutlich macht, dass man die Sache zuweilen eben erst verhüllen oder gut verpacken muss, um sie sichtbar zu machen – und wie, das ist eine ästhetische Frage.

Literatur

- Ackermann, Paul. 1990. Außerschulische Lernorte – Ein Beitrag zu einem ganzheitlichen bzw. mehrdimensionalen politischen Lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn, 247-257.
- Arendt, Hannah. 1985. Das Urteilen. München.
- Austermann, Anton. 1986. Unterhaltung und Lernprozesse – Anmerkungen zu einem vernachlässigten Unterrichtsthema. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Medien und Kommunikation als Lernfeld. Bonn, 172-178.
- Baacke, Dieter. 1995. Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Ders.; Röhl, Franz-Josef (Hrsg.). Weltbilder – Wahrnehmung – Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen, 25-49.
- Behrmann, Günther. 1972. Soziales System und politische Sozialisation. Stuttgart.
- Besand, Anja. 2004. Angst vor der Oberfläche - Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach.
- Breit, Gotthard; Massing, Peter. 1992. Funktionen und Ziele politischer Bildung. In: Dies. (Hrsg.). Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn, 213-215.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). 1994. Politikdidaktik kurzgefaßt – Planungsfragen für den Unterricht. Bonn.
- Bussemer, Thymian; Commann, Alexander. 2002. Editorial. In: Vorgänge, Heft 2, 1-4.
- Claußen, Bernhard. 1988. Rationalität und Affektivität. In: Mickel, Wolfgang; Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, 167-176.
- Claußen, Bernhard. 1992. Didaktik der Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Kontext Kritischer Theorie. In: Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn, 352-367.

- Claußen, Bernhard. 1997. Politische Bildung – Lernen für die ökologische Demokratie. Darmstadt.
- Fischer, Kurt Gerhard. 1992. Politische Bildung durch Unterricht. In: Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hrsg.) Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn, 298-317.
- Gagel, Walter. 1985. Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? In: Gegenwartskunde 33, Jg. 1985 (4), 403 ff.
- Gagel, Walter. 1988. Theorien und Konzepte. In: Mickel, Wolfgang; Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.). Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, 15-24.
- Gagel, Walter. 1994. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen.
- Gagel, Walter. 2002. Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (B45/2002), 6-16.
- Grammes, Tilman. 1997. Bestandsaufnahme und Dokumentation. In: Massing, Peter; Weißeno, Georg (Hrsg.). Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts., 19-72.
- Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Fachdidaktik. Opladen.
- Gruschka, Andreas. 2002. Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar.
- Henkenborg, Peter. 1996. Politische Bildung neu denken – Skizze zu einer Umbruchsituation. In: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (Hrsg.). Politische Bildung in der Bundesrepublik. Opladen, 160-167.
- Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.). 1998. Der alltägliche Politikunterricht. Opladen.
- Henkenborg, Peter. 2000. Politische Bildung als Kultur der Anerkennung – Skizze zu einer kritischen Politikdidaktik. In: kursiv 2/2000, 32-35.
- Hofmann, Wilhelm (Hrsg.). 1999. Die Sichtbarkeit der Macht – theoretische und empirische Untersuchungen zur visuellen Politik. Baden-Baden.
- Jay, Martin. 1993. Hannah Arendt und die Ideologie des Ästhetischen oder: Die Ästhetisierung des Politischen. In: Kemper, Peter. Die Zukunft des Politischen. Frankfurt, 119-141.
- Kötter-König, Carin. 2001. Handlungsorientierung und Kontroversität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 50/2001), 6-12.
- Leggewie, Claus. 2000. Fischer syne Frau und des Kanzlers neue Kleider – Inszenierungen des Politischen. Politik als Theater? In: Streeck (Hrsg.): Erinnern, Agieren und Inszenieren, Göttingen, 222-245.
- Massing, Peter. 1999. Politische Urteilsbildung. In: Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (Hrsg.). Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1, Schwalbach/Ts., 199 f.
- Meyer, Thomas. 2001. Mediokratie. Frankfurt.
- Mickel, Wolfgang; Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.). 1988. Handbuch zur politischen Bildung. Bonn
- Mollenhauer, Klaus. 1990. Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.). Kunst und Pädagogik – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, 3-17.
- Müller, Marion. 2001. Bilder – Visionen – Wirklichkeiten – Zur Bedeutung der Bildwissenschaft im 21. Jahrhundert. In: Knieper, Thomas, Dies. (Hrsg.). Kommunikation Visuell. Köln, 14-24.

- Richter, Dagmar. 1994. Lebensweltliches und systemisches Wissen. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.). Vernachlässigte Themen der politischen Wissenschaft und der Politischen Bildung, Hamburg, 185-206.
- Rorty, Richard. 1992. Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt.
- Sander, Wolfgang. 2001. Politik entdecken – Freiheit leben, Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla. 1999. Schülerorientierung. In: Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (Hrsg.). Lexikon der politischen Bildung. Bd. 1, Schwalbach/Ts., 230 f.
- Schelle, Carla. 2001. Politisches Lernen an Abbildungen – Bildbotschaften deuten und reflektieren. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Politikunterricht im Informationszeitalter. Bonn, 210-222.
- Schelle, Carla. 2002. Kriterien und Perspektiven qualitativer Fachunterrichtsforschung – Fachunterrichtsforschung als fallorientierte Praxisforschung? In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.). Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts., 89-97.
- Schiele, Siegfried. 1998. Vorwort. In: Breit, Gotthard; Schiele Siegfried (Hrsg.). Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., VII-IX.
- Seel, Martin. 2002. Die Kunst der Entzweiung – Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt.
- Soeffner, Hans-Georg; Tänzler, Dirk: Figurative Politik. 2002. Zur Performanz der Macht in der modernen Gesellschaft. Opladen.
- Sutor, Bernhard. 2002. Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland – Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B45/2002, 17-27.
- Weber, Max. 1988. Politik als Beruf. In: Ders. Gesammelte politische Schriften. Tübingen, 505-560.
- Welsch, Wolfgang. 1996. Vernunft. Frankfurt.
- Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.). 1998. Inszenierungsgesellschaft. Opladen.
- Willke, Helmut. 1995. Theoretische Verhüllung der Politik. In: PVS. Sonderheft 26, 131-147.
- Ziehe, Thomas. 1994. Jugend, Alltagskultur und Fremdheit. In: Negt, Oskar (Hrsg.). Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen, S. 258-265.

ⁱ Nicht ohne Grund hat Descartes den Blinden zum Modell des wissenschaftlich korrekt Sehenden erklärt (vgl. Welsch 1996, 487)

ⁱⁱ Sogar der berühmte Dreischritt „Sehen-Beurteilen-Handeln“, den Hilligen als Titel eines Schulbuchs in den fachdidaktischen Sprachgebrauch eingeführt hat, kann letztlich in diesem Sinn gelesen werden, denn bereits Fischer stellte fest: „Prüft man allerdings das Schulbuch ..., so kommt man zu dem Ergebnis, daß »Handeln« als Unterrichtsschritt nicht vorgesehen ist, und auch das »Sehen« wird durch »Orientierung« ersetzt.“ (Fischer 1992, 313)

ⁱⁱⁱ Diese Vorstellung lässt sich bis in die heute Abbildungskultur der politischen Bildung hinein nachweisen (vgl. Besand 2004, 185 ff.)

^{iv} Leider zielen die hier dominierenden Effizienz-, Effektivitäts- und Legitimitätskriterien aber vielfach auf die Bestätigung kulturell vorgefasster Werte und schließen Kreativität und schöpferische Urteile weitgehend aus (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1994, 81 ff.).

^v Auch Henkenborg macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass durch die Dominanz eines kalkulierten, zweckrationalen Unterrichts ästhetisch-kreative hermeneutische Komponenten des Unterrichts verdrängt werden können (vgl. Henkenborg 1996, 164).

^{vi} Auch wenn sich im Zusammenhang mit den in der politischen Bildung tief verankerten didaktischen Prinzipien der Schüler-, Handlungs- und Erfahrungsorientierung an verschiedenen Stellen das

Verhältnis von lebensweltlichem und systemischem Wissen andeutet und sich Bezüge zur *Ästhetik* herstellen lassen, widerspricht dies nicht der hier aufgestellten Behauptung, dass das Verhältnis von ästhetischen und didaktischen Überlegungen zu den vernachlässigten Themen der politischen Bildung gehört, denn gerade im Kontext dieser Ansätze finden sich häufig gleich lautende Einschätzungen (vgl. beispielsweise Richter 1994, 185-206; Austermann 1986,172-178)

^{vii} So wurde der verhüllte Reichstag zum einen als Mahnmal wider eine unselige Vergangenheit, zum anderen als Symbol für die Wunden des Kalten Krieges oder aber als Wegzeichen des Aufbruchs zu neuen Ufern der Demokratie etc. interpretiert. (vgl. Guggenberg, Bernd: An der Schwelle zur neuen Zeitordnung. Anmerkungen zur politischen Aktualität des Ästhetischen, publiziert unter: <http://www.zlb.de/projekte/kulturbox-archiv/>)

^{viii} Zur Fruchtbarkeit kognitiver Dissonanzen für politisches Lernen (vgl. auch Sander 2001,104)