

Armin Scherb

Methoden UND Substanz! Politische Bildung in postfaktischen Zeiten – eine Situationsanalyse aus subjektiv-biografischer Sicht

In den über 50 Jahren, in denen ich als Schüler, Student, Referendar, Gymnasiallehrer und zuletzt als Hochschullehrer die Politik wahrgenommen habe, gab es viele problematische Ansatzpunkte für Politische Bildung. Aber keiner dieser Ansatzpunkte stellte die Politische Bildung vor größeren Herausforderungen als sie gegenwärtig zu meistern sind. Spätestens seit der skurrilen Verzerrung der Realität durch die Proklamation der „*alternativen Fakten*“ beim Amtsantritt von Donald Trump sind kontra- bzw. postfaktische Zeiten angebrochen, deren Auswüchse in den Reichweiten der digitalen Welt eine mittlerweile demokratie- und menschenrechtsverachtende Wirkkraft entfalten.

Die Politik mit der „Wahrheit“

Postfaktische Zeiten sind gekennzeichnet durch einen instrumentellen Umgang mit der „Wahrheit“ und einer damit einhergehenden Desinformation. Allerdings sind Instrumentalisierungen keineswegs ein neues Phänomen. Und dieses Phänomen hatte immer schon System. Bereits Macchiavelli konnte dem „Principe“ den Rat erteilen, sich um den Wahrheitsgehalt seiner Aussagen wenig zu kümmern, wenn es um seine Machtsicherung geht (Macchiavelli 1532/2007, 139) und die wohl prominentesten Lügen des 20. Jahrhunderts sind Hitlers „*Seit 5 Uhr 45 wird zurückgeschossen!*“ und Ulbrichts „*Niemand hat die Absicht eine Mauer zu bauen!*“ In der Sowjetunion hatte das staatliche Nachrichtenorgan „*Prawda*“ - zu deutsch: „Wahrheit“- geheißen. Aber man wusste genau, dass das Etikett sehr oft nicht durch den Inhalt gedeckt war. Zumindest war die *Prawda* noch das Instrument, das auf der Basis einer Theorie, der Theorie des Marxismus-Leninismus beruhte und die Ideologie der KPDSU nach Innen erfolgreich transportieren konnte.

Gegenwärtig haben wir eine völlig neue Situation, weil sich auch in der öffentlichen Kommunikation eine Zeitenwende ereignet hat. So liegt zum Beispiel der „Fortschritt“ von Trumps Social-Truth-Kanal vor allem darin, dass dieser Kanal *erstens* völlig theoriefrei ist, sich *zweitens* einer hohen Verbreitungsgeschwindigkeit und Reichweite erfreut und *drittens* durch Faktenchecks in seiner Wirksamkeit kaum entscheidend eingeschränkt werden kann. Die eingeschränkten Möglichkeiten einer Falsifizierung sind vor allem in dem Bedeutungsverlust der seriösen Printmedien und in der Diskreditierung des öffentlich-rechtlichen Fernsehens begründet, die vorwiegend der Rechtspopulismus mit Begriffen wie „Lügenpresse“ bzw. „Systemmedien“ überzieht. In dieser postfaktischen Zeit stellen sich für die Politische Bildung v.a. zwei Fragen:

Die erste Frage lautet: Wie kann – um nur *ein* konkretes Beispiel zu nennen - die in Filterblasen gefangene TikTok-Generation noch erreicht werden? Das hier aufscheinende Problem hat zunächst vor allem eine methodische Seite, die neue kreative Formate der Politischen Bildung erfordert. Es geht allerdings auch um die qualitativ-substanzielle Seite der Inhalte, weil Wissen und „Wahrheit“ mittlerweile mit fundamentalen Unsicherheiten behaftet sind und eine weitreichende Orientierungslosigkeit zur Folge haben. Digitale Instrumentalisierungen der Wahrheit mit einer exponentiell gestiegenen Reichweite von Botschaften generieren immer mehr eine Situation, in der die beschleunigte Verbreitung von News einer rationalen Argumentation meilenweit voraus ist, so dass eine an Diskursregeln orientierte Information kaum noch hinterherkommt.

Die zweite Frage lautet daher: Wie ist eine politikdidaktische Medienkompetenz zu konzipieren, die an der Wahrheit als regulative Idee festhält und eine an Rationalitätskriterien orientierte Urteilsbildung fördert, mit der eine „*Enttäuschung*“ (Scherb 2007, 17) der in absurden Botschaften hervortretenden Desinformation noch gelingen kann? Dies beträfe die inhaltliche Substanz von Bildungsprozessen, die die Forderung provoziert, dass Politische Bildung wieder philosophischer werden muss (Scherb 2010, 34ff.). Klaus-Peter Hufer hatte 2017 als verantwortlicher Redakteur ein POLIS-Heft betreut, in dem alle Autoren der Fachbeiträge die Notwendigkeit betonten, Politische Bildung „wieder theoretisch und philosophisch zu begründen“ (Ebd. 3).

In der Politikdidaktik gibt es auf beide Fragen spezifische Antworten, die mit der konzeptionellen Entwicklung des Faches nach dem großen Richtungsstreit der 1970er Jahre zusammenhängen und in dem sogenannten Beutelsbacher Konsens zwar eine gewisse Befriedung erfahren hat, aber durch die spezifischen Schwerpunktsetzungen eine Ganzheitlichkeit der Politischen Bildung manchmal beeinträchtigen. Ein kurzer Rückblick auf die historische Entwicklung ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich:

Die Pädagogisierung der politischen Bildung (*Antwort auf Frage 1*)

Der bis Mitte der 1970er Jahre virulent geführte Grundsatzstreit um die „richtige“ Politische Bildung hatte sich im Nachgang zum Beutelsbacher Konsens zumindest insoweit erschöpft als unter dem Eindruck der festgefahrenen Grundpositionen Kritik an der „Theorielastigkeit“ der Politischen Bildung laut wurde. In der fachdidaktischen Diskussion begann sich die Aufmerksamkeit zu verlagern. Das Interesse galt mehr pädagogischen und politikdidaktischen Alltagsfragen, die Didaktik oft auf Methodik reduzierten (Sander 2004, 149f.) oder die zumindest didaktische Entwürfe nur noch in der partiellen Sicht von „Orientie-

rungen“ favorisierten. Gagel merkte hierzu kritisch an, dass man sich „der theoretischen Explikation überdrüssig (...) direkt der Praxis zuwendet und (...) diese als Realität der Schüler (Schülerorientierung), als Realität, in der Schüler leben (Alltagsorientierung), als Bewusstsein, wie es ist oder im Alltag entsteht (Erfahrungsorientierung)“ (Gagel 1992, 66), vorfindet. Mit der Gründung der *Gesellschaft für Politikdidaktik, politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) im Jahre 1999 wurde dieser Trend noch verstärkt. Damit soll nicht gesagt werden, dass die theoretischen und konzeptionellen Belange der politischen Bildung nicht mehr Gegenstand der Fachdiskussion waren, aber es ereignete sich in der Folgezeit eine „Professionalisierung“, die auch mit einer Schwerpunktverschiebung und einer Stagnation der Theorieentwicklung einhergegangen ist (Sander 2004, 149 u.156f.). Walter Gagel hatte deshalb durchaus mit kritischem Unterton bereits 1994 von einer „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel 1994, 281) gesprochen und wenige Jahre später folgende dezidierte Diagnose hinzugefügt: „Die Zeit der didaktischen Konzeptionen ist vorbei“ (Gagel 1998, 519). Forciert wurde diese Pädagogisierung durch zahlreiche output-orientierte Studien (TIMSS, PISA, Civic Education Studies, IGLU), die in der Folgezeit der empirischen Fachunterrichtsforschung größere Dringlichkeit verleihen konnten und angesichts immer wieder auftretender Krisen die Politische Bildung in einer Art Feuerwehrfunktion drängten. Die Frage nach der Effizienz von Bildungsprozessen rückte dadurch mehr ins Zentrum politikdidaktischer Überlegungen.

Die konzeptionelle Tradition der Schwerpunktverlagerung hin zu mehr pädagogisch orientierten Formaten der politischen Bildung prägte auch die aktuelle Tagung (2024) des Landesverbands Bayern der DVPB. Das übergreifende Tagungsmotto „*Andere Pfade für die politische Bildung*“ nahm im Einladungstext Bezug auf das Petitum des Bundespräsidenten, dass „Politische Bildung (...) sich auf den Weg machen (muss) zu den Menschen, ganz gezielt auch zu denen die bisher von solchen Angeboten nicht erreicht werden oder nicht erreicht werden wollen.“ In der Politikdidaktik hat sich dafür das Label „*Aufsuchende politische Bildung*“ (Wölfl 2022, 35) etabliert. Dabei handelt es sich um eine Form von Pädagogisierung, die dringend geboten erscheint, um vor allem auch die Menschen zu erreichen, die in den digitalen Filterblasen gefangen sind und sich immer aufs Neue den entsprechenden Algorithmen ausliefern. Dieser erste Pfad der Pädagogisierung soll mit kreativen Methoden beschriftet werden, die auf der o.g. Jahrestagung unter dem zusammenfassenden Begriff „*Gamification*“ firmierten. Wenn damit jedoch die Tendenz zu einer motivierenden Eventisierung der Politischen Bildung beschrieben werden soll, um *spielend* politikferne Milieus zu erreichen, besteht die Gefahr dass das genuin Politische hinter der motivierenden Pädagogisierung zurückfällt und im

Extremfall einer Banalisierung von Inhalten Raum gibt, womit die Politische Bildung in eine „unpolitische Praxis“ des lediglich Gutgemeinten abzugleiten droht. Demgegenüber darf zweitens die substantielle Implementierung der Lernprozesse umso mehr nicht außer Acht gelassen werden. Die oft gehörte Klage von Lehramtsnovizen, dass an den Universitäten nur abstrakt-politisches Wissen vermittelt werde, das für die Alltagspraxis nicht relevant sei, decouvierte nicht selten die oberflächliche Forderung nach bequemen Stundenrezepten, die ohne Arbeits- und Reflexionsaufwand direkt anwendbar sein sollten. Dem Wunsch nach Pädagogisierung konnte und kann jedoch durchaus Rechnung getragen werden. So muss im Bildungsprozess – egal auf welcher Ebene- nicht alles „hochtheoretisch“ sein, aber alles muss zumindest fachlich und theoretisch haltbar sein.

Politisierung durch Förderung der Urteilskompetenz (*Antwort auf Frage 2*)

Gerade in Zeiten der Fake-News, der alternativen Fakten und der Verschwörungstheorien erscheint es deshalb unerlässlich, die methodischen Formate mit Substanz zu füllen. Mit „Substanz“ sind dabei nicht in erster Linie die unstrittigen Fakten gemeint, die zum Beispiel durch die Institutionenlehre vermittelt werden. Eine reine Beschreibung des Wahlsystems stellt nämlich nicht das Problem dar, vor dem die Politische Bildung heute steht. Es geht vielmehr um die Beurteilung der Realität und die kritische Überprüfung deren subjektiver Wahrnehmung und Deutung. In diesem Zusammenhang wird eine engere Verzahnung von Politischer Theorie und Politischer Bildung (Gloe/Oefering 2027, 10ff.) gefordert, die ein belastbare Hintergrundanalysen ermöglichen könnte. Hermeneutische Anstrengungen sehen sich jedoch sofort mit dem Problem konfrontiert, dass das „Dahinterblicken“ (*metá ta physiká*) angesichts der zahlreichen Verschwörungstheorien, die genau dieses auch zu leisten beanspruchen, in eine Grauzone geraten kann, die sich dann „zwischen Welterklärung und Fake News“ (Hausteiner 2017, 141) aufspannt.

- Wo war eine Person zu verorten, die in der Corona-Krise hinter die medial vermittelte Realität zu blicken versuchte und dabei die Vermutung äußerte, dass die offizielle Politik angesichts der bereits investierten Unsummen und der Überlastung öffentlicher Haushalte keine andere Möglichkeit hatte als bei der einmal beschlossenen Linie der Corona-Politik zu bleiben, ohne das Vertrauen der Bevölkerung zu verlieren?
- Wo war eine Person zu verorten, die in Anlehnung an den früher so bezeichneten „Militärisch-Industriellen Komplex“ einen „Ökonomisch-Medizinischen Komplex“ vermutete?
- Und wie ist es aktuell zu bewerten, wenn in der Ukraine-Krise Zweifel am öffentlich-rechtlichen Fernsehen laut werden, weil vielleicht der Eindruck

entstand, dass von Caren Miosga, über Maybritt Illner und Sandra Maischberger bis zu Louis Klamroth und Markus Lanz immer nur die „üblichen Verdächtigen“ zu Wort kommen, die vermeintlich die Mehrheitsmeinung vertreten? (Precht/Welzer 2022, 39ff.)

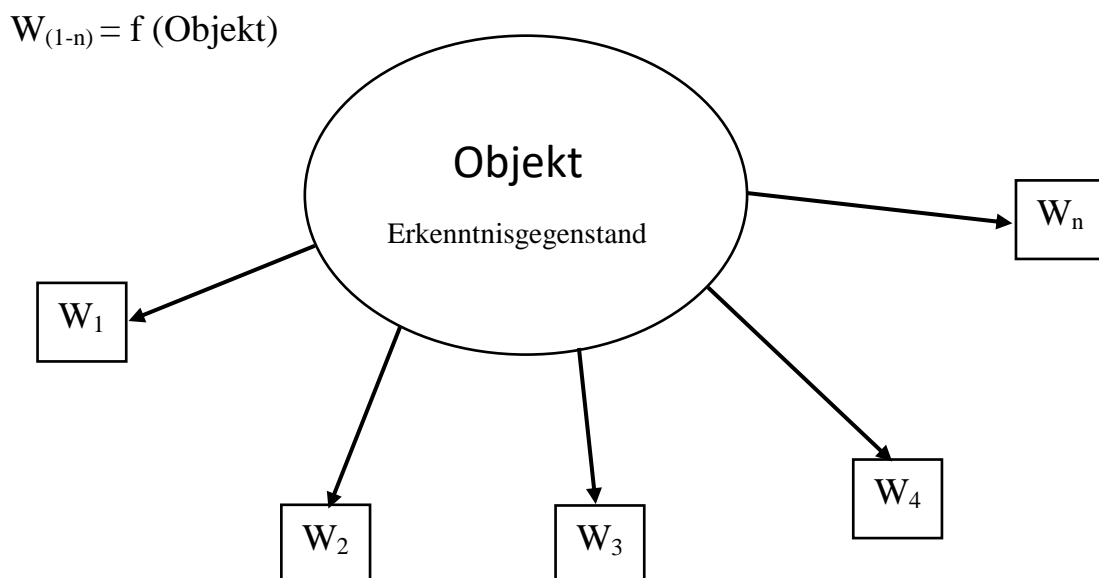
Gerät mit solchen Fragen die genuine Funktion der Politischen Bildung, den analytischen Blick hinter den zunächst wahrnehmbaren Schein zu ermöglichen, nicht schon in die Gefahr, sich in eine Grauzone zu begeben, an deren einem Ende sich verschwörungstheoretische Positionen einnisten? Hätten wir es dann mit einem „*Metaphysiker*“ zu tun, der von dem Mainstream einer zu empiriegläubigen Wissenschaftskultur „faktenbasiert“ ins Abseits gestellt werden könnte? Keinesfalls soll hier der empiriebasierten Analytik ihre Funktion abgesprochen werden, aber ihre Ausschließlichkeit wäre zu bestreiten. Der Rechtsphilosoph Arthur Kaufmann hat hierzu festgestellt, dass empirische „Analytik ohne Hermeneutik (...) leer (und) Hermeneutik ohne Analytik (...) blind (ist)“ (Kaufmann 1994, 106). Richtig ist deshalb trotzdem, dass Prozesse politischer Urteilsbildung tiefergehende hermeneutische Denkanstrengungen erfordern. Hier manifestiert sich sodann das epistemologische und sodann politische und bildungstheoretische Problem eines Wahrheitsanspruchs.

Wahrheit(en) als epistemologische Erträge

Nicht erst seit dem *linguistic turn* wissen wir, dass die äußere bewusstseinsunabhängige Realität, die Sachen, die sogenannten „*Fakten*“ an sich stumm sind und erst durch das um Erkenntnis bemühte Subjekt zum Sprechen gebracht werden. Der Radikale Konstruktivismus erklärt daher in seiner eigenen Logik das Substantiv „Fakten“ aus seiner etymologischen Herkunft von dem lateinischen Verbum „*facere*“. Das Partizip Perfekt Passiv von „*facere*“ ist „*factum*“. Damit sind in dieser Sichtweise *Fakten* das „Gemachte“ und das Subjekt des Machens ist immer der Mensch. Fakten sind in diesem Sinne nicht etwas, das da draußen außerhalb des Denkens eine objektive Entität darstellt, sondern sie sind zumindest zum Teil auch subjektive Konstruktionen menschlichen Denkens und Handelns (Scherb 2002, 44f.). Aber soll Politik den Anspruch auf Wahrheit überhaupt aufgeben, weil doch vermeintlich alles vom Subjekt bzw. von der Mehrheit der Subjekte abhängt und damit einem beliebigen Erkenntnisrelativismus unterliegt? In Theorieansätzen der politischen Epistemologie wird diese Frage mit einem dezidierten „*Nein*“ beantwortet (Vogelmann 2017, 20). Allerdings scheint es in politischen Fragen doch Auffassungsunterschiede zu geben, die gut begründet sind, aber mit dem Versuch einer Wahrheitsfindung nicht beseitigt werden können. Einen Anspruch auf Wahrheit zu verteidigen „bedeutet daher nicht, autoritär Grenzen des Politischen zu setzen (wie dies in totalitären politischen Systemen geschieht; A.S.), sondern

sich für jene sozialen Praktiken zu engagieren, die Rechtfertigungsstandards setzen bzw. korrigieren, die Öffentlichkeit herstellen, in denen entsprechende Rechtfertigungen verlangt und gegeben werden“ (Vogelmann 2017, 20). In der politischen Philosophie ist (nicht nur) *eine* Theorietradition erkennbar, die zur Pluralität vernünftig begründeter Meinungen in der „Pluralität von Wahrheiten“ (Vogelmann 2017, 18) ein Pendant sieht. Die philosophische Basis der Forderung, eine „Pluralität von Wahrheiten“ anzuerkennen, ist z.B. den epistemologischen Implikationen der pragmatischen Maxime von Charles Sanders Peirce zu entnehmen: „*Der pragmatische Leitsatz (...) lautet: Man überlege, welche praktischen Wirkungen unserer Meinung nach von dem von uns aufgefassten Objekt verursacht werden könnten. Die Auffassung all dieser Wirkungen ist die vollständige Auffassung des Objekts*“ (Peirce, 1903/1934, § 5.19). Mit „Wirkungen“ (W) sind die Deutungen gemeint, die ein politisches Problem provozieren kann. Dabei ist die Menge der unterschiedlichen Wirkungen bzw. Deutungen abhängig von der Zahl derer, die sich kognitiv mit dem Problem auseinandersetzen. Wegen der epistemologischen Offenheit des Zugangs von Individuen zur diskursiven Auseinandersetzung spricht Peirce von einer „*indefinite community of investigators*“ (Peirce, zit. Apel 1973, 173), in der immer die Möglichkeit und die Legitimation besteht, neue Sichtweisen zu artikulieren, aber keine zu verabsolutieren (Grundmann 2019, 35).

Abb. 1: *Epistemologische Implikationen der Pragmatischen Maxime von Charles S. Peirce* (eigene Darstellung)



„*Die Auffassung all dieser Wirkungen ist die vollständige Auffassung des Objekts.*“ (Peirce)

In dieser unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft liegt auch die Wurzel der Diskursethik. So fordert Jürgen Habermas, dass sich Teilnehmerinnen und

Teilnehmer in der kommunikativen Auseinandersetzung über die Frage, was man für „wahr“ halten kann und woran man sein Handeln ausrichten soll, als *Freie und Gleiche* begegnen (Habermas 1992, 99). Das Festhalten an einer Überzeugung darf deshalb nie in einen Alleinvertretungsanspruch münden, dessen emotionale und daher oft rationalitätsfeindliche Überhöhung die Anerkennung der Person gefährdet, die eine andere Auffassung vertritt. Somit führt die normative Wendung der erkenntnistheoretischen Implikationen der Pragmatischen Maxime von Peirce (Abb. 1) zu einem Unverfügbarkeitskonzept der personalen Würde des Menschen (Scherb 2023, 94f.).

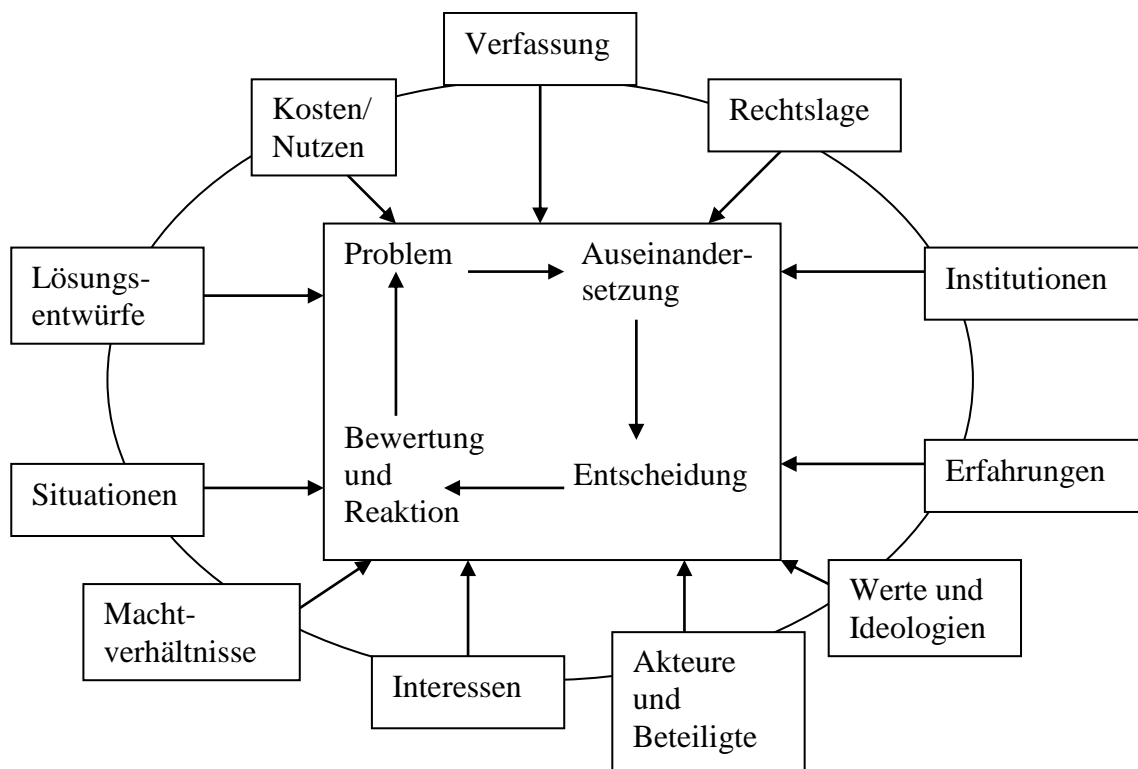
Die pragmatistische Demokratietheorie der Radbruchschen Formel

Jenseits aller legitimen Geltungsansprüche für unterschiedliche Auffassungen muss die Politik aber *hic et nunc* entscheiden. So entsteht der Zwang, in mehrheitsbestimmten Entscheidungsverfahren aus der prinzipiellen Unabschließbarkeit des Erkenntnisprozesses einen vorläufigen Ausweg zu nehmen. Dem prinzipiellen Wahrheitspluralismus entspricht daher eine Auffassung, die nach 1945 Gustav Radbruch vertreten hat. Er schreibt: Dieses Entscheidungsproblem „*dürfte dahin zu lösen sein, dass das positive durch Satzung und Macht gesicherte Recht auch dann den Vorrang hat, wenn es inhaltlich ungerecht und unzweckmäßig ist, es sei denn, dass der Widerspruch des positiven Gesetzes als 'unrichtiges Recht' der Gerechtigkeit zu weichen hat. Es ist unmöglich, eine schärfere Linie zu ziehen zwischen den Fällen des gesetzlichen Unrechts und den trotz unrichtigen Inhalts dennoch gültigen Gesetzen*“ (Radbruch, 1946, S.105f.). Diese rechtsphilosophische Position - die sogenannte Radbruchsche Formel - bewegt sich jenseits von Positivismus und Naturrecht (Kaufmann 1994, 21). Sie wurde frühzeitig vom Bundesverfassungsgericht als Grundlage seiner Rechtsprechung anerkannt (Schwill 2002, 79ff.). Demnach ist zwar zu akzeptieren, dass zu einem gegebenen Zeitpunkt die Mehrheitsentscheidung – also das positive Recht – Geltung beansprucht. Allerdings steht dieser Anspruch immer auch auf dem Prüfstand und ist offen zu halten für spätere Interpretationen, die prinzipiell eine Korrektur/Revision ermöglichen können müssen. Gemeint ist damit also eine „*Legitimation von Legalität*“ (Solzbacher 1994, 325), die keineswegs als Affirmation der Faktizität verstanden werden darf. In der Pragmatischen Maxime von Peirce erscheint genau dies in einer Subjekt-Objekt-Balance, die jede Mehrheitsentscheidung immer an die außerhalb des Denkens existierende objektive Realität bindet und einer „*normativen Kraft des Faktischen*“ entgegensteht. In der Epistemologie von Peirce gilt deshalb, dass alle Auffassungen immer auch eine Funktion des Objekts/der Sache sind und nicht das Subjekt oder eine Vielzahl von Subjekten durch Mehrheitsentscheidung oder auch durch Konsens den alleinigen und endgültigen Ausschlag geben darf (Scherb 2023, 102).

Der Politikzyklus als pragmatistische Konzeption der Politikdidaktik

Für die Politik und sodann für die Politische Bildung bedeutet das eine Offenheit des Entscheidungsprozesses wie sie etwa in dem von Peter Massing (1995, 87) vorgeschlagenen Politikzyklus (Abb. 2) angemessen zum Ausdruck kommt. Die Kontroversität der Deutungen ist nicht unabhängig von individuellen und gesellschaftlichen Interessen verstehbar. Auch wenn keinem Teilnehmer, keiner Teilnehmerin am politischen Diskurs von vorneherein ein persönliches Interesse unterstellt werden kann, so sind die Wirkungen, die ein Objekt, ein Gegenstand oder eine politische Situation auslösen eben nicht ohne das subjektiv-konstruktivistische Element erklärbar. Die daraus resultierende „Pluralität der Wahrheiten“ fordert den entwicklungsoffenen Prozess der Entscheidungsfindung, der sich neuen Sichtweisen nicht verschließt. Bereits Dolf Sternberger (1979 in: Behrmann/Schiele 1993, 4) hatte seinen Topos eines „Verfassungspatriotismus“ immer an die Forderung nach einer „lebende(n) Verfassung“ geknüpft, die sich der historischen Entwicklung und den damit verbundenen Reformprozessen nicht verschließt. Noch deutlicher bringt diese Offenheit der Titel der Festschrift für den ehemaligen Direktor der Akademie für politische Bildung Tutzing zum Ausdruck, die mit dem normativen Postulat der Pluralismustheorie „*Res publica semper reformanda*“ überschrieben ist (Patzelt, W. u.a. 2008).

Abb. 2: Der Politikzyklus als Analysemodell nach Peter Massing:



Dennoch verlangt dieser Prozess der Offenheit auch nach einer Grenze der Toleranz gegenüber Bestrebungen, die diese Offenheit selbst angreifen. Auf

dieser demokratiethoretischen Basis bewegt sich die Unabänderbarkeitsklausel des Grundgesetzes. Wenn Artikel 79 Absatz 3 GG die Unabänderbarkeit eines Verfassungskerns bestimmt, dessen grundlegendster Bezugspunkt die Menschenwürde ist, so ergeben sich daraus auch immanente Schranken für das in Artikel 2 GG statuierte Freiheitsrecht.

Ein persönliches Schlusswort:

In diesem Zusammenhang erlaube ich mir abschließend eine Anekdote aus meiner frühen Tätigkeit in einem Leistungskurs am Gymnasium zu erzählen:

In der Sorge über den verfassungsrechtlichen Schutz der Demokratie hatte ein Schüler in der Diskussion über das Konzept der Streitbaren Demokratie des Grundgesetzes die Unabänderbarkeitsklausel sinngemäß wie folgt in Frage gestellt:

„Wenn Artikel 79(3) bestimmte Grundprinzipien der Demokratie für unabänderbar erklärt, wäre es dann nicht logisch, einfach nur den Artikel 79 GG zu ändern oder mit der verfassungsgebenden Mehrheit abzuschaffen. Dann könnte man doch auch alle anderen Bestimmungen ändern und den Demokratieschutz abschaffen.“

Eine unmittelbar schlüssige Antwort auf diese Frage hatte ich als damals als Referendar (1980) nicht parat. Dies hatte ich gegenüber dem Schüler auch so zugegeben und ihn gebeten zu akzeptieren, dass ich mich um eine Antwort bemühen würde. Nach einer Recherche in einem einschlägigen Grundgesetzkommentar konnte ich in der nächsten Sitzung Auskunft geben. Demnach sei es aus der Sicht der zeitgenössischen Rechtslehre ein Gebot der Normlogik, dass eine Bestimmung, die die Unabänderbarkeit anderer Bestimmungen statuiert, diesen Unabänderbarkeitsanspruch auch für sich selbst behauptet. In der anschließenden Diskussion mit dem Seminar wurde aber auch das Problem thematisiert, dass Verfassungsfragen – wie schon Ferdinand Lassalle wusste – letztlich Machtfragen sind und demokratische Prinzipien auf Dauer nur überlebensfähig sind, wenn es eine Mehrheit der Demokraten gibt, die hinter diesen Prinzipien notfalls dezidiert Stellung bezieht. Nach wie vor ist der in der politischen Philosophie bei Thomas Hobbes nachlesbare Satz gültig: *„Auctoritas non veritas facit legem!“* Und die politische Hoffnung besteht vielleicht immer nur darin, dass die Autorität beim demokratisch legitimierten Souverän bleibt und dass sich dieser nicht selbst entmachtet, damit der Satz in Artikel 20 Absatz 2 GG *„Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“* in Kraft gehalten werden kann.

Literaturhinweise:

- Apel, K.-O. (1973): Transformation der Philosophie, Frankfurt a.M.
- Gagel, W. (1992): Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubeginn? In: Breit, G./Massing, P. (Hg.)(1992): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Bonn.
- Gagel, W. (1994): Geschichte der politischen Bildung 1945-1989, Opladen.
- Gagel, W. (1998): Die zweite didaktische Wende in der politischen Didaktik? In: Gegenwartskunde 4/1998, S.519-521.
- Gloe, M./Oeftering, T. (2017): Ein ungehobener Schatz! Plädoyer für eine engere Verzahnung von Politischer Theorie und Politischer Bildung, in: POLIS 1/2017, S.10-12.
- Grundmann, T. (2019): Philosophische Wahrheitstheorien, Berlin/Boston.
- Habermas, J. (1992): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M.
- Hausteiner, Marlene (2021): Zwischen Welterklärung und Fake News, in: Vogelmann, F./Nonhoff, M. (2021): Demokratie und Wahrheit, Baden-Baden.
- Hufer, K-P. (2017): Philosophie und Politik – Nachdenken über Staat und Gesellschaft, POLIS 1/2017.
- Kaufmann, A./Hassemer, W. (Hg.) (1994): Einführung in die Rechtsphilosophie und Rechtstheorie der Gegenwart, München.
- Macchiavelli, N. (1532/2007): Il Principe, cap. XVIII, Reclam-Ausgabe 2007.
- Massing, P. (1995): Wege zum Politischen, in: Ders./Weißeno, G. (Hg.), 1995: Politik als Kern der Politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S.61-98.
- Peirce, C.S. (1903): Lectures on Pragmatism, in: Hartshorne, C. et al., (1934): Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Cambridge/Mass. § 5.19.
- Patzelt, w. ua. (Hg.) (2008): Res publica semper reformanda. Festschrift für Heinrich Oberreuter zum 65. Geburtstag, Wiesbaden.
- Precht, R. D./Welzer, H. (2022): Die vierte Gewalt, Frankfurt a.M.
- Radbruch, G. (1946): Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht, in: Süddeutsche Juristenzeitung, 1946, S.105f.
- Sander, W. (2004): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg.
- Scherb, A. (2002): Ist eine konstruktivistische Politikdidaktik möglich? Aachen.
- Scherb, A. (2003): Streitbare Demokratie und politische Bildung, Hamburg.
- Scherb, A. (2007): Symbolische Politik und Politische Bildung, in: POLIS 3/2007, S.17-20.
- Scherb, A. (2010): Das Selbstbewusstsein der Akteure entwickeln – die Politische Bildung muss wieder philosophischer werden! In: Forum Politikunterricht 1/2010, S.34-37.
- Scherb, A. (2023): Pragmatistische Politikdidaktik und Demokratielernen, Frankfurt a.M.

- Schwill, F. (2002): Zur Anwendung der Radbruchschen Formel in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, in: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft 1/2002, S.79ff.
- Solzbacher, C. (1994): Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat, Opladen.
- Sternberger, D. (1979/1993), in: Behrman, G./Schiele, S. (Hg.), 1993: Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung, Schwalbach/Ts. S.4ff.
- Vogelmann, F. (2017): Demokratische Wahrheit statt postfaktischer Politik, in: Politische Bildung 4/2017, S.16-20.
- Wöfl, F. (2022): Aufsuchende politische Bildung: vom Komm- zum Geh-Modus, in: Forum Politikunterricht 1/2022, S.35.