

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Deutscher Ausschuß für das
Erziehungs- und Bildungswesen

Politische Weltkunde

Wolfgang W. Mickel

Europa als Problem
der politischen Pädagogik

B 15/65
14. April 1965

Felix Messerschmid, Dr. phil., geb. 14. November 1904 in Untertalheim, Kreis Horb (Schwarzwald), Direktor der Akademie für Politische Bildung Tutzing, Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Vorsitzender des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und Vorstandsmitglied des Verbandes der Historiker Deutschlands, Mitglied des Kuratoriums des Unesco-Instituts für Pädagogik Hamburg, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Jugendfragen München, Mitglied des Kuratoriums der Katholischen Akademie der Diözese Rottenburg, Mitglied des Beirats des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.

Wolfgang W. Mickel, Dr. phil., geb. am 6. April 1929, Studienrat, seit Ostern 1963 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M., tätig.

Veröffentlichungen: Viele Zeitschriftenbeiträge zu methodischen und didaktischen Fragen der politischen Bildung und der politischen Pädagogik (vor allem in „Gesellschaft — Staat — Erziehung“, „Die Pädagogische Provinz“); Herausgeber der „Festschrift der Ziehschule — Gymnasium“, Frankfurt 1963; Verfasser eines Lehrbuchs für den politischen Unterricht. Demnächst werden erscheinen: „Die politische Bildung an den Gymnasien der Bundesrepublik“ und „Methodik des politischen Unterrichts“.

Herausgeber:
Bundeszentrale für politische Bildung,
53 Bonn/Rhein, Königstraße 85.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt gern entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“.

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 2,— monatlich bei Postzustellung.

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preise von DM 5,— zuzüglich Verpackungs- und Portokosten.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Politische Weltkunde

Einführung von Felix Messerschmid

Im folgenden bringen wir den „Lehrgang Politische Weltkunde“ aus der eben vorgelegten 9. Folge der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, erschienen im Ernst Klett-Verlag, Stuttgart. Diese Veröffentlichung befaßt sich mit der Neuordnung der Höheren Schule, vorwiegend unter den Gesichtspunkten der Oberstufenreform.

Wie wichtig dem Ausschuß die Fragen der geschichtlich-politischen Bildung sind, ist aus mehreren seiner Veröffentlichungen abzulesen. Vor nun zehn Jahren erschien das Gutachten „Zur Politischen Bildung und Erziehung“, 1957 das Gutachten „Osteuropa in der deutschen Bildung“; weitere, teilweise umfangreiche Darlegungen zu diesem Bereich sind in anderen Empfehlungen enthalten, vor allem in den schulischen und in der Folge 4 „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“.

Überschaut man die Diskussion, die seit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Ordnung der Oberstufe der Höheren Schule und die geschichtliche und politische Bildung dort geführt worden ist, so wird man feststellen dürfen, daß einige fundamentale Klärungen und sogar Übereinstimmungen erreicht worden sind; als Folge davon ist eine wenigstens relative Beruhigung eingetreten, die den weiterhin nötigen Klärungen und der gesamten Entwicklung dieses Bereiches in der Bundesrepublik zugute kommen wird. Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses berücksichtigen die seit der Rahmenvereinbarung geführte Diskussion; sie beruhen aber auf den bereits im „Rahmenplan“ des Ausschusses enthaltenen Vorschlägen zur Oberstufenreform und führen das dort nur skizzenhaft gezeichnete Bild genauer aus. Wie es im Vorwort heißt, hofft der Ausschuß, „daß diese Empfehlungen helfen, die Reform der Höheren Schule und namentlich ihrer Oberstufe weiterzuführen. Es erscheint ihm wichtig, daß die heute möglichen Reformen weder über der Diskussion umfassender künftiger Neugestaltungen versäumt werden noch zu schnell in den ersten Erfolgen erstarren.“ Auch der Ausschuß hält also den nun erreichten Stand der Entwicklung keineswegs für ihren Schlußpunkt.

Die in den Empfehlungen aufgeführten „Lehrgänge“ sind verdeutlichende Exemplifizierungen der grundsätzlichen Darlegungen in den ersten Teilen des Dokumentes. Vor dem Lehrgang „Politische Weltkunde“ bringen wir daher jene Stellen aus den den Lehrgängen vorgeordneten Teilen der Empfehlungen, die zu seinem vollen Verständnis unentbehrlich sind. Es handelt sich um die folgenden:

„Immer greifen neue didaktische Prinzipien und Methodenvorschläge tief in den persönlichen Arbeitsstil von Lehrern und Schülern ein. Dazu ist die ‚propädeutische Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen‘ als Aufgabe für beide schwerer und verpflichtender als das Vermitteln und Erlernen einer verkürzten, auf Schulniveau gebrachten Fachwissenschaft. Sie verlangt vom Lehrer mehr Planung und Umsicht und vom Schüler Selbständigkeit des Fragens und Suchens auf einem begrenzten Gebiet, das sich seiner Initiative

erschließt. Die Stuttgarter Empfehlungen setzen also die Reformfreudigkeit und den Leistungswillen des auf der Oberstufe unterrichtenden Lehrers in einem ungewöhnlichen Grade voraus.“

„Die ‚innere‘ Reform der Stuttgarter Empfehlungen ist, wenn sie wirksam werden soll, ganz und gar von der Einsicht der Lehrer in ihre Notwendigkeit, d. h. von der überzeugenden Motivation, und von der Erfüllung äußerer Bedingungen abhängig: von der

Pflichtstundenzahl, von den Arbeitsräumen und Arbeitsmitteln, aber auch von Studienkonferenzen der Behörden, didaktischen Lehrgängen und von einer großzügig ausgebauten Lehrerweiterbildung. Dies alles könnte zur Erprobung neuer Arbeitsformen ermutigen. Empfehlungen zur inneren Schulreform, die nicht zugleich erkennen lassen, daß ihre äußeren Voraussetzungen realisierbar sind und in Angriff genommen werden, nehmen jedoch leicht den Charakter von wenig verpflichtenden Ratschlägen an. Die organisatorische Umgestaltung der Primen mit Fächerbeschränkung und Wahlpflichtfach gewährt große Chancen, aber Lehrer und Schüler können sie ungenutzt lassen."

„Im folgenden wird nun der Vorschlag gemacht, mit einem Kanon von Lehrgängen, die in Teil C begründet und entworfen werden, die Aufgaben des Primenunterrichts unmittelbar anzugreifen und methodisch besser zu sichern, als es bei besonderen Schulveranstaltungen geschehen kann. Lehrgänge entsprechen als eine Unterrichtsordnung dem Bildungsgedanken der ‚Initiation‘ und der an elementaren und grundlegenden Erscheinungen der Wirklichkeit gewonnenen geistigen Erfahrungen (‚Funktionsziele‘). Sie begnügen sich im Sinne des Bildungskanon, der als ‚Maturitätskatalog‘ von den Beauftragten der Hochschulen und der Ständigen Konferenz der Kultusminister übereinstimmend befürwortet wurde, mit der ‚Einführung‘ in die geistigen Grundrichtungen und entlasten den Arbeitsgang von den Stoffmassen einer verkürzten Universitätsdisziplin oder eines sekundären Überblicks über wissenschaftliche Ergebnisse. Sie verlangen hingegen den Einstieg in die wissenschaftliche Fragestellung und damit ein hohes geistiges Niveau.

Ihrer inneren Gliederung nach Themenkreisen entspricht eine äußere nach Unterrichtsepochen oder enger zusammengedrängten Arbeitszeiten, so daß die Lehrgegenstände nicht mehr so zahlreich nebeneinander, sondern auch nacheinander im Stundenplan angeordnet sind. In der Gestalt von Lehrgängen erscheinen im Arbeitsprogramm der Primen: Religionslehre, Philosophie, Deutsch, Politische Weltkunde, Mathematik, Naturwissenschaft. Dazu kommen die Musik, der Kunstunterricht und die Leibesübungen. Die Fremdsprachen, bei denen Kenntnisse und Fähigkeiten an stetige Übung geknüpft sind, müssen in der Regel wohl in der bisherigen Form fortlaufender Lektionen unterrichtet werden, können in den Primen

aber auch als Lehrgänge eine zeitliche Konzentration erfahren. Einige Lehrgänge, wie Deutsch und Mathematik, entsprechen herkömmlichen Schulfächern, sind aber anders aufgebaut; andere, wie Naturwissenschaft und Politische Weltkunde, nehmen die Elemente mehrerer Fächer in sich auf. Sie beanspruchen verschieden lange Zeiten, können auch nicht alle gleichzeitig im Stundenplan erscheinen und setzen daher eine größere Beweglichkeit der Unterrichtsordnung voraus.

Was kann nun von einem Primenunterricht, der sich im wesentlichen aus Lehrgängen zusammensetzt, mit guten Gründen erwartet werden? Organisatorisch kommt er den pädagogischen Absichten der Konzentration und Intensivierung der Arbeit entgegen. In den Lehrgängen Naturwissenschaft und Politische Weltkunde rücken die Sachgebiete mehrerer Schulfächer zusammen und schließen sich mit ihren Problemkreisen gegeneinander auf, was in den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen z. T. längst geschehen ist. Der Aufbau eines solchen Lehrgangs in Themenkreisen ermöglicht es auf eine natürliche und sachgebundene Weise, die spezielle Sichtweise mehrerer Fächer an übergreifenden Problemen deutlich zu machen (vgl. den Abschnitt ‚Naturwissenschaft‘) und komplementäre Fragestellungen auf denselben Gegenstand zu richten (vgl. den Abschnitt ‚Politische Weltkunde‘), ja er zwingt dazu, wenn er der Sachforderung und dem Fragegeist innerlich beteiligter Schüler gerecht werden will, Dabei überschneiden oder umgreifen sich die Fächer, ohne daß die fachspezifischen Methoden aufgegeben werden müssen. Das Fächersystem kommt von innen her in Bewegung, es muß nicht durch äußerlich veranstaltete Begegnungen der Fächer (Konzentrationstage) künstlich aufgelockert werden."

„Das Prinzip des Elementaren gilt auch für den Geschichtsunterricht, obwohl sein Gegenstand — das ‚eigentliche‘ Geschehen, Mensch und Faktum — vielfach überlagert, den Sinnen nicht faßbar, auch nicht rekonstruierbar ist, obwohl er von Abstraktionen überzogen ist und uns nur in Darstellungen gespiegelt erscheint. Wenn man diesen Gegenstand in ein vergleichsweise Elementares zurückverwandeln will, so leistet der vielsträngige Ablauf historischer Vorgänge dabei mehr Widerstand als die vereinzelt und bloßgelegte Situation.

Es ist wichtig, daß der Lehrer des Mittelkurses, in dem Geschichte im Zusammenhang,

als ein episches Ganzes sich darstellen soll, nicht im gestreckten Lauf durch die Jahrhunderte eilt, sondern bei fruchtbaren Momenten innehält, um Situationen gründlich durchdenken zu lassen, die ‚durch Bedingungen eingengt, aber für Entscheidungen nach vorne offen sind‘ (H. Freyer). Das ist an einfachen Modellen möglich. Es muß hier auch für die sittliche Fragestellung Raum bleiben, auf die Kinder und Jugendliche mit vollem Recht drängen; sie hängt sich von selber an die Entscheidungen der geschichtlich Handelnden, an ihre Motive, an ihre Leitbilder und Normen. Daß geschichtliches Verstehen in dieser Weise schon angebahnt ist, setzt der Lehrgang ‚Politische Weltkunde‘ später voraus.

Die Sozialkunde hat andere Ansatzpunkte als die Geschichte. Wenn sie sich nicht überwältigen lassen will vom sich stapelnden Sachwissen des didaktisch noch nicht geformten Faches, muß sie von elementaren Erscheinun-

gen des sozialen und politischen Lebens ausgehen, die der Erfahrung der Kinder zugänglich sind. Was sich in den Primen zu fachübergreifenden Themen der politischen Weltkunde verbinden läßt, legt man in der Mittelstufe um der Klarheit und Überschaubarkeit willen am besten in Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde sachbezogen auseinander. Dabei darf das zusammenhängende — aber nicht vollständige! — Epos Geschichte sich nicht zum Leitfadenswissen oder Faktoren- und Zahlenkanon verdünnen und die Sozialkunde nicht in das Enzyklopädische oder Rein-Informativische entarten.

Paradoxe Weise ist das spannungsreiche und phantasiegeladene Fach Geschichte bei den Schülern weithin in den Ruf der Langeweile und des Leerlaufs geraten; die Sozialkunde muß sich vorläufig noch gegen den Verdacht der Sachkonfusion und der Beliebigkeit ihrer Auswahlprinzipien wehren.“

Der Lehrgang Politische Weltkunde

I Zur Begründung des Lehrgangs

Die Aufgabe der Bildung und Erziehung des politischen Menschen, der die Maßstäbe der europäischen Überlieferung festhält und aus ihr handelt, der den Rang einer die einzelnen und ihre Gruppierungen übergreifenden Ordnung zu würdigen vermag und dem daraus die Antriebe für seine Mitverantwortung erwachsen, der die heute gegebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Bedingungen und Erschwerungen einer Ordnung der Freiheit erkennt und daher früher gültige Ordnungsvorstellungen nicht unbesehen auf die modernen Daseinsformen überträgt — diese Aufgabe ist nach 1945 in ihrer Dringlichkeit erkannt und in wachsendem Maß auch in die Formen und die Sprache der Schule übersetzt worden. In der überlieferten Fächerordnung bot die Ansatzpunkte dafür vor allem der Geschichtsunterricht; seine Gegenstände und Methoden wurden am stärksten berührt, zugleich bedurften nach dem Ende der Diktatur der Geschichts- und der Erdkundeunterricht besonders dringend neuer pädagogischer Begründung.

Der Geschichtsunterricht konnte sich an der Idee des Nationalstaats nach ihrem offenbaren Mißbrauch und in der veränderten weltpolitischen Konstellation nicht mehr orientieren. Der Versuch, ihn zu einer universalen Geistesgeschichte auszuweiten oder auf die Kulturgeschichte einzuschränken, wurde früh als Flucht vor seinem eigentlichen Auftrag erkannt und aufgegeben. Bestrebungen, dem Geschichtsunterricht die Weltgeschichte zur Aufgabe zu machen, kamen zwar aus einer richtigen Analyse der politischen Entwicklung, erwiesen sich aber als unerfüllbar. Ein Unterricht, der sich nicht der Ideologisierung aussetzen will, könnte dieser Forderung beim gegenwärtigen Stand der Geschichtswissenschaft nur durch Addition entsprechen; das bliebe ohne bildende Kraft. Frucht dieser Überlegungen und Versuche ist jedoch die Erkenntnis, daß der Zusammenhang der Welt die geschichtliche Betrachtung bestimmen muß, wo die Sache das gebietet, und daß die Geschichte außereuropäischer Völker dort, wo sie die Geschichte Europas berührt haben, in stärkerem Maß einbezogen werden muß.

Als dringlich und möglich erwies sich die gegenwartskundliche Aufgabenstellung: Der Geschichtsunterricht soll das Verständnis un-

serer politischen Welt vorbereiten; er soll den Grundbestand an politischen Kräften und an Möglichkeiten einer politischen Ordnung sichtbar machen, der uns aus der Geschichte überkommen ist und den eine Analyse der Gegenwart nicht ganz zutage bringt; er soll den geschichtlichen Horizont aufklären, den man im Blick behalten muß, wenn man die gegenwärtige Situation begreifen und politische Fehlentscheidungen vermeiden will.

Die Einwände gegen diese gegenwartskundliche Zielsetzung entsprangen der Sorge, der Geschichtsunterricht werde dann nur noch die in unsere Zeit mündenden Sinnlinien nach rückwärts verfolgen und das je Eigene der vergangenen Epochen aus den Augen verlieren. Dabei müßte er das Ziel politischer Bildung verfehlen. Ihr genügt die gegenwartskundliche Ausbeutung der Geschichte so wenig wie die bloße, auf die Vergangenheit gerichtete Neugier. Geschichtliche Bildung kommt nur zustande, wenn das Eindringen in die Geschichte Erinnerung an die Hand gibt und Erkenntnis der guten wie der schlimmen Möglichkeiten des Menschen gewinnen läßt; was der Mensch ist, erfährt er nicht allein durch die Betrachtung seiner selbst und der Gegenwart, sondern er bedarf dazu der Geschichte. Da Erinnerung nicht aus bloßem Wissen und Kennen besteht, sondern sich aus prägenden Einsichten aufbaut, stellt sich das Problem der Auswahl; es verknüpft sich mit der Frage nach der angemessenen Methodik. In der lebhaften, nicht auf den Geschichtsunterricht beschränkter Methodendiskussion seit 1945 wurden schon früh die Folgerungen deutlich, die sich **besonders** für die Primen aus der veränderten Aufgabenstellung ergeben.

Am deutlichsten artikuliert sich die Frage nach dem Bildungssinn der Geschichte in der Diskussion über das exemplarische Lehren und über die Verfahren, den unübersehbar angewachsenen Geschichtsstoff um bestimmte Themen zu kristallisieren, ihn so zu beschränken und zugleich bildender Erkenntnis besser zu erschließen. Aus diesen Erwägungen sind einige unabweisbare Einsichten gewonnen worden:

Der Geschichtsunterricht kann sich nicht auf exemplarische Ereignisse und Situationen stützen, die — wie Erscheinungen der Natur

— für andere eintreten könnten, weil sie von einer gemeinsamen, verlässlichen Gesetzmäßigkeit gesteuert würden. Er muß vielmehr die Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit eines historischen Faktums erfahren lassen und den Sinn für die Kontinuität des zeitlichen Ablaufs wecken, in den es eingebettet ist. Beides wird jedoch durch eine streng chronologische Darstellung nur scheinbar verbürgt. Sie zwingt den Lehrer zu einer eiligen Stoffbewältigung, bei der Genauigkeit, Konkretisierung, Individualisierung — also alles, was eine „exemplarische“ Erfahrung des Geschichtlichen und die Bildung des historischen Urteils erst möglich macht — notwendig zu kurz kommen. Die Schüler vermögen so kaum zu erfassen, daß die Geschichte keinem eindeutigen Entwicklungsgesetz gehorcht und der ihnen dargestellte Ereigniszusammenhang stets das Ergebnis deutender Ordnung vom eigenen Standort aus ist. Die personale Erfahrung der Geschichte als des Feldes menschlicher Entscheidungen, der Unwiederholbarkeit und fortwirkenden Verkettung geschichtlicher Fakten ist auf diese Weise schwer zu vermitteln; auch die Möglichkeiten des differenzierenden Vergleichs, der kategorialen Erhellung der gegenwärtigen Ordnung und der in ihr wirkenden Tendenzen bleiben gering: der Ertrag an geschichtlicher wie an politischer Bildung bleibt hinter den ehrlichsten Anstrengungen zurück.

Die Erörterung dieser Schwierigkeiten spitzte sich auf die Frage zu, ob an die Stelle des zweiten kursorischen Durchgangs durch die Geschichte auf der Oberstufe nicht eine besonders intensive Beschäftigung mit dem einzelnen Ereignis und den wirkenden Zusammenhängen treten müsse, in denen es steht und die es selbst begründet. Sie ist durch diese Diskussion nicht eindeutig entschieden worden; die Befürchtung, ein Verzicht auf den zweiten Durchgang führe zur Auflösung der Geschichte in Punktualitäten und setze sie „gegenwartskundlichen“ Falschdeutungen und Ideologisierung aus, wog für viele zu schwer. Indes haben Überlegungen über das Verhältnis des Geschichtsunterrichts zu seinen Nachbarfächern und Erfahrungen mit der Neuordnung in einigen Bundesländern gezeigt, daß dieser Verzicht gewagt werden muß und kann.

Die Erwägungen zur Neubegründung und zur Methodik des Geschichtsunterrichts führten schon früh zu der Einsicht, daß er den Aufgabenbereich der geschichtlich-politischen Bildung allein nicht ausfüllen kann. Neben ihn

trat, da und dort sogar von Verfassungen gefordert, die Sozialkunde, und im Erdkundeunterricht verstärkte sich das Gewicht der Anthropogeographie. Überschneidungen in der Aufgabenstellung waren unvermeidlich, um so mehr, als das Selbstverständnis der beiden älteren Fächer im Wandel begriffen war und die Sozialkunde das ihre erst finden mußte. So wurde es immer dringlicher, das Verhältnis dieser Fächer zueinander zu klären und sie im Gefüge der Oberstufe einander besser zuzuordnen. Es erwies sich dabei, daß die Aufgaben der geschichtlich-politischen Bildung in den Primen nicht zu lösen sind, indem man jeweils die benachbarten Fächer als Hilfswissenschaften heranzieht, sondern daß sich ihre verschiedenen Fragestellungen gegeneinander öffnen müssen, sich allerdings nicht vermengen dürfen.

Damit erhielt die seit den zwanziger Jahren immer wieder erhobene Forderung nach stärkerem Ineinandergreifen der Schulfächer neue Aktualität. Sie entspringt der Einsicht, daß Bildung sich mehr als aus fachlich eingegrenzten Fragestellungen aus dem Bemühen um Klarheit in Fragen nährt, die aus dem persönlichen Leben und aus der beunruhigenden Erkenntnis auftauchen, daß auch das Leben und die rechte Ordnung des Gemeinwesens jedem ständig aufgegeben sind.

Bestimmte Fächer in den Primen auf die gemeinsame Arbeit an solchen das Einzelfach übergreifenden Fragen zu verpflichten, ist keine Absage an die wissenschaftliche Prägung des Unterrichts. Aus ihnen schulgerechte Aufgaben zu gewinnen, die Schüler erfahren zu lassen, daß die einzelnen Fächer bestimmte Zugänge zu ihnen eröffnen, verlangt vielmehr vom Lehrer ein höheres Maß an Souveränität in der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bildungsaufgaben und ein schärferes Methodenbewußtsein als ein an der immanenten Gesetzmäßigkeit des Faches orientierter Unterricht; in den Schülern bahnt solches Arbeiten die Einsicht an, daß die Methoden der verschiedenen Disziplinen Wegen der Erkenntnis entsprechen, die nicht beliebig gewählt werden können. Es sollte die Lehrer auch nicht irritieren, daß im Unterricht Aufgaben gelöst werden müssen, die nicht schon vorher im Bereich der Wissenschaft volle Klärung gefunden haben. Daß eine pädagogische Aufgabe, hier also: junge Menschen zum Verständnis dieser sozialen und politischen Welt zu führen und sie auf ihre bürgerliche und politische Mitverantwortung vorzubereiten, nicht von der Wissenschaft gestellt wird, son-

dern aus der Sorge um die Jugend und das Gemeinwesen kommt, daß zu ihrer Lösung Wissenschaft wie Unterricht gleichzeitig aufgerufen sind, ist kein Novum. Die dadurch entstehende Spannung kann für beide Bereiche fruchtbar werden.

Das wissenschafts- wie schulgerechte Zusammenwirken verschiedener Fächer an einer politischen Weltkunde setzt allerdings einige Vorklärungen voraus. Die wissenschaftstheoretischen sind im wesentlichen geleistet. Das Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Politikwissenschaft spiegelt das der ihnen zugeordneten schulischen Bereiche genau wider: die eine konzentriert sich auf die *res gestae*, die andere auf die *res gerendae*, aber beiden ist mit verschiedenen Mitteln die Erhellung des Gegenwartshorizontes aufgetragen; dadurch sind sie aufeinander bezogen, wie sie überhaupt als eigenständige Wissenschaften in einem Komplementärverhältnis stehen. Die geographische Wissenschaft ist, besonders in ihrem anthropogeographischen Zweig, für sie beide eine unentbehrliche Erkenntnisquelle.

Ebenso sind die Schulfächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde mannigfach aufeinander angewiesen, wiewohl sie sich in Gegenstand, Ziel und Methode unterscheiden. Geschichte dient nicht nur dem antiquarischen Interesse, und Sozialkunde erschöpft sich nicht in Gegenwartskunde; die sich ergänzenden Betrachtungsweisen beider Fächer sind unentbehrlich. Das gilt vor allem für das Verständnis jener Epochen der Geschichte und des politischen Denkens, die nicht als abgeschlossen gelten können, sondern die noch immer stark auf unsere Zeit wirken, vor allem also für die Zeit von 1776 an bis zur unmittelbaren Gegenwart. Zudem muß man Erkenntnisse und Fragestellungen der Geographie einbeziehen. Ohne sie kann man kein volles Bild der Bedingtheiten und der Ordnung kleinerer und größerer Räume unserer Welt gewinnen und vermitteln. Ihre Methode der räumlichen Synthese schärft den Blick für das Konditionalgeflecht, das aus der Wechselwirkung von Bedingungen und Kräften der Natur, der Geschichte, der Gesellschaft und Wirtschaft entsteht und die politischen Möglichkeiten in den verschiedenen Erdräumen mitbestimmt.

Wenn also ein tieferes Verstehen unserer politischen Welt nur aus einer Synopse zu gewinnen ist, die von präzisen, ergiebigen, auf Wesentliches gerichteten Fragestellungen ausgeht, dann muß für die Primen nach einer

neuen Ordnung des Unterrichts gesucht werden.

Dabei gilt es,

- a) diejenigen für eine politische Weltkunde sachlich und pädagogisch wesentlichen Fragen oder doch Fragenbereiche zu bestimmen, die das Zusammenwirken der verschiedenen Betrachtungsweisen verlangen und fruchtbar machen;
- b) darauf zu achten, daß die facheigenen Methoden nicht verwischt werden und daß das ihre Art und ihre Aussagegrenzen kontrollierende Bewußtsein wach bleibt, denn die Beiträge der verschiedenen Disziplinen werden um so schlüssiger sein, je strenger die spezifischen Methoden geschieden werden;
- c) alle künstlichen Formen konzentrierenden Unterrichts zu vermeiden, für die verschiedenen Unterrichtseinheiten soviel Zeit anzusetzen, daß das einzelne Fach seinen Beitrag zu ihnen wirklich leisten kann, und auch Raum für Themen zu lassen, die sich im wesentlichen unter einem Aspekt erschließen.

Solchen Einsichten suchen die folgenden Vorschläge für den Lehrgang Politische Weltkunde zu entsprechen.

Dieser Lehrgang kann und soll nicht den systematischen Aufbau der beteiligten Wissenschaftsbereiche — auf schulische Möglichkeiten verkürzt — abbilden. Er geht aus auf eine geschichtlich-gesellschaftliche Bildung für unsere Welt, gewonnen aus Erfahrungen und Einsichten, die im Gegensatz zu den mehr stofflich gedachten Lehrzielen am besten als Funktionsziele bezeichnet werden. Es ist kennzeichnend für sie, daß sie sich bei der Lösung von Unterrichtsaufgaben aufdrängen — oder aufdrängen müßten —, wenn der Weg zum Verstehen des Phänomens einmal eingeschlagen ist und der Blick sich auf den Erkenntnisvorgang selbst richtet.

Was sich hierbei ereignet — ereignen müßte —, begründet den eigentlichen Bildungsauftrag des Lehrgangs. Daher lassen sich aus den Funktionszielen Prinzipien für die Auswahl und die Behandlung der Gegenstände und für die Bestimmung des Beitrags der am Lehrgang beteiligten Fächer gewinnen. Die eigenständigen Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde können außerdem als Wahlleistungsfächer gewählt werden.

II Funktionsziele und Bildungsaufgaben

Der Lehrgang Politische Weltkunde muß so angelegt werden, daß sich folgende Erfahrungen aus ihm ergeben:

1. Die Erfahrung, was alles zum Verstehen eines geschichtlich-politischen Sachverhalts nötig ist, und die daraus hervorgehende Erfahrung vom Zusammenhang der Wissensbereiche: Was müßte alles an natürlichen, räumlichen und ökonomischen Bedingungen, an historischen Ursachen, an gesellschaftlichen Überlieferungen, Gewohnheiten und Institutionen, an wirklichen Ideen und Zielvorstellungen, an unberechenbaren Ereignissen, an denen die Geschichte so reich ist und auf denen ihre Irrationalität beruht, und an psychologischen Voraussetzungen in den Frage- und Wissenshorizont hereingeholt werden, um einem Phänomen voll gerecht zu werden, obwohl es aus vielerlei Gründen, von denen die erkenntnistheoretischen die wichtigsten sind, nur zum Teil faßbar gemacht werden kann? Eine solche Einsicht, mag sie so bruchstückhaft sein wie immer, ist konstitutiv für den Bildungssinn der fächerübergreifenden Politischen Weltkunde.
 2. Die Erfahrung, daß Beobachtungen aus der Umwelt der Schüler und aus ihren zwischenmenschlichen Beziehungen sich ordnen lassen; daß die Einrichtungen, deren sie sich bisher unreflektiert bedienen, sich begründen lassen, geschichtlich aber auch unmittelbar aus den Bedürfnissen des gemeinsamen Daseins, das ordnender Regelungen im Kleinen wie im Großen bedarf; und daß beides zuletzt zur Einsicht in Grundmuster menschlichen Verhaltens und sozialer wie politischer Ordnungsformen führt. Für sie gibt es weder in der Geschichte noch in der Gegenwart eine einzige Norm, aber Rangordnungen und Wertmaßstäbe. Auf diesem Wege sollte sich die politische Grunderkenntnis einstellen, daß die Ordnung des gemeinsamen Daseins sich nicht von selbst versteht, sondern uns ständig aufgegeben ist.
 3. Die Erfahrung, daß politische Strukturen zugleich bedingt sind und offen. Wer die Bedingungen, z. B. den geschichtlichen Horizont, der uns umstellt und innerhalb dessen nicht beliebige Entscheidungen möglich sind, nicht wahrhaben will, ist ein politischer Phantast oder Sektierer; wer
- den Freiheitsraum für Entscheidungen nicht sieht, stellt sich außerhalb der politischen Verantwortung.
 4. Die Erfahrung, was alles zu einem rational begründeten und sittlich verantwortlichen politischen Urteil gehört und wie man zu einer politischen Einsicht kommt. Dabei ist es wichtig zu erkennen, daß jedes politische Urteil auf den Entwurf einer wünschenswerten und möglichen Gesamtordnung zielt und sich von ihm herleitet, daß Politik immer Zukunft meint, auch wenn sie sich auf die Erhaltung der bestehenden Ordnung richtet. Damit muß sich die Einsicht verbinden, daß Friede, Freiheit, Gerechtigkeit Ideen sind, auf die hin eine menschliche Gesamtordnung angelegt sein muß, daß sie aber intolerant mißbraucht, verkehrt und immer nur annähernd verwirklicht werden können und daß die partikularen Interessen stets neu auf das von diesen Ideen bestimmte Gemeinwohl bezogen werden müssen. Ferner, daß es auch bei gleichen ideellen Ausgangsvorstellungen verschiedene Auffassungen über ihre Verwirklichung in der jeweiligen Situation gibt, daß also ein politisches Urteil nur in seltenen Fällen den Charakter einer absoluten Aussage haben kann und Politik notwendig Auseinandersetzung bis zum Kampf um die Macht ist.
 5. Die Erfahrung von der gegenwartgestaltenden Wirklichkeit historischer Entscheidungen und Ereignisse, also von der Nähe und Aktualität der Geschichte und ihrem heute wirksamen Aufforderungs- und Entscheidungscharakter. Zu ihr muß ergänzend und korrigierend die Distanzerfahrung treten; sie erfaßt die Einmaligkeit und schwer überwindliche Fremdheit eines geschichtlichen Vorgangs oder einer individuellen Entscheidung.
 6. Der Einblick in die Standortgebundenheit des Betrachters und in die Perspektivität des geschichtlichen Bildes, da nur die Erfahrung von den Bedingungen geschichtlicher Erkenntnis dem ahistorischen oder antihistorischen Skeptizismus und Dogmatismus entgegenwirken kann.
 7. Das Verständnis dafür, daß wir in der Geschichte — im Gegensatz zu den Naturwissenschaften — nicht von ursprünglichen Phänomenen ausgehen können, da

uns keine unmittelbare Anschauung, sondern nur die Quelle zu Gebote steht. Der Regenbogen im stäubenden Wasserstrahl z. B. ist jederzeit voll reproduzierbar, der Ausbruch des ersten Weltkrieges ist Factum im wörtlichen Sinn, und seine historiographische Rekonstruktion ist nicht nur ein mühsames Werk, sondern kann auch nie zur voll entsprechenden Repräsentation des geschichtlichen Vorgangs gesteigert werden. Die Begegnung mit Quellen rückt also an die Stelle der elementaren Erfahrung in den Naturwissenschaften; dabei muß die Erkenntnis bewirkt werden, daß Quellen Chiffren sind, leichter oder schwerer entzifferbare Zeichen für etwas nicht unmittelbar Faßbares, das hinter ihnen steht.

8. Die Einsicht, daß Begriffe, die durch Abstraktion entstanden sind, sich erst aufgreifen und anwenden lassen, wenn man weiß, wie sie gewonnen worden sind, das heißt, wenn ihnen die Vorstellung von konkreten Gegebenheiten entgegenkommt, an denen sie ihren Sinn und ihre Wahrheit immer wieder ausweisen müssen.
9. Die Anschauung davon, wie ökonomische, historische, soziale und politische Ideen und Prozesse im jeweiligen geographischen und geschichtlichen Raum konkret werden und in wie verschiedener Weise.
10. Die Erfahrung, daß die Welt trotz aller ihrer Spaltungen zu ihrer Einheit zusam-

III Die spezifischen Beiträge der Fächer

Geschichte

Die besondere Bedeutung der Geschichte geht schon aus dem oben formulierten Bildungsauftrag der Politischen Weltkunde hervor. Man kann ihren Beitrag zusammenfassen, indem man folgendes erwägt:

1. Der Geschichte fällt die Aufgabe zu, die Überlieferungen, die für unsere heutige politisch-rechtliche und gesellschaftliche Ordnung konstitutiv sind, sichtbar und das kulturelle Erbe, aus dem wir leben, bewußt zu machen.
2. Der Geschichte ist die Aufgabe anvertraut, eine junge Generation an der „kollektiven Erinnerung“ teilnehmen zu lassen. Sie stiftet sie dabei jeweils neu und sichert ihren

menwächst. Sie muß in der Erziehung zum verantwortlichen „Weltbürger“ gegenwärtig sein, als Objekt der Analyse und als ein Element künftigen Handelns. Da Weltpolitik die Form weltweiter „Innenpolitik“ angenommen hat, muß Politische Weltkunde diese Perspektive öffnen; sie führt dadurch das Werk der Aufklärung fort und trägt zu der damit verbundenen heilsamen Entideologisierung der Politik und der Entprovinzialisierung des politischen Denkens bei.

11. Die Einsicht, daß Ausgangs- und Bezugspunkt der Politik der Mensch als Person ist — oder sein müßte; daß er, um sich entfalten und wirken zu können, vielfältiger Ordnungen bedarf und, indem er ihnen dient, auch sich selbst verwirklicht. Geschichte wie Gegenwart zeigen, daß diese Ordnungen übermächtig werden und den Menschen als bloßes Werkzeug mißbrauchen können. Um solchem Mißbrauch der Person und der aus ihm sich ergebenden Korruption der Ordnungen vorzubeugen, genügt die bloße Orientierung über diese Welt nicht; dazu ist die Orientierung an der großen europäischen Überlieferung des Denkens über den Menschen in seinen Ordnungen nötig und ein Wissen davon, welches heute die Bedingungen seiner Verwirklichung in den verschiedenen Bereichen unserer Daseinsordnung sind. Für diese Betrachtungsweise der „Philosophie des Gemeinwesens“ muß der Primaner wenigstens vorbereitet sein.

Bestand. Ihr fällt zugleich die Entscheidung über das „Erinnerungswürdige“ zu. Diese Entscheidung darf sich nicht von Zwecksetzungen und politischer Aktualität leiten lassen. Aber Erinnerung umfaßt mit dem Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit immer zugleich das eigene Selbst und seinen geschichtlichen Standort. Der „Erinnerungswert“ der geschichtlichen Phänomene steht also in Relation zur Gegenwart und zu den in ihr sichtbar gewordenen Aufgaben.

3. Die Geschichte stellt mit der Fülle ihrer Anschauungsmodelle der politischen Erziehung das sekundäre Erfahrungsfeld zur Verfügung; das primäre, das Feld des gegenwärtigen politischen Handelns, ist dem

Schüler noch nicht voll erschließbar, da er noch nicht in der Verantwortung steht.

4. Sie ermöglicht die Begriffsbestimmungen der Gegenwart, die ohne geschichtliche Relationen keinen Aussagewert und keine Gültigkeit haben. So ist z. B. die industrielle Massengesellschaft nur verständlich vor dem Hintergrund der bürgerlichen Klassengesellschaft und diese in der Gegenüberstellung mit der ständischen Ordnung.
5. Sie muß den Sinn für die Kontinuität des zeitlichen Ablaufs und für seine Gliederung in Epochen wecken und den Heranwachsenden die historische Ortsbestimmung auch von Erscheinungen ermöglichen, die ihnen erst später begegnen werden.

Damit ist die Frage nach der Notwendigkeit eines „Überblicks“ angerührt. Man muß ihn fordern, wenn Geschichte sich nicht in Bilder, Probleme und Persönlichkeiten auflösen soll, darf aber den „Überblick“ nicht als eine Summe von Fakten und Daten auffassen — deren Begrenzung sich schwer ausmachen ließe —, sondern als Orientierung im historischen Gelände, die jedem erlaubt, seine Unkenntnis in Einzelheiten an der richtigen Stelle anzumelden.

Erdkunde

1. Die Erdkunde zeigt am natur- und kultur-geprägten Gefüge der Landschaften, welches vielfältiges Wechselspiel von Lage, Naturausrüstung, geschichtlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen und Kräften das menschliche Leben auf der Erde bestimmt. Sie gewährt Einblick in die Vielfalt und Verschiedenheit der Daseinsformen, die in der Auseinandersetzung des Menschen mit den jeweiligen Gegebenheiten der Natur entstanden sind.

Dem Schüler wird so bewußt, welche Vielzahl aufeinander wirkender Faktoren berücksichtigt werden müssen, wenn ein Land nicht nur „oberflächlich“ verstanden werden soll; er lernt die Bedeutung naturgegebener Voraussetzungen und räumlicher Relationen für Geschichte und Politik würdigen, erfährt aber dabei, daß sie nicht als unabänderlich hingenommen werden müssen, sondern auch als Herausforderung begriffen und also verwandelt werden können. Zugleich wird ihm erfahrbar, daß die aus der eigenen Umwelt, der eigenen Geschichte und Kultur gewonnenen Maßstäbe für das Verständnis der Welt nicht ausreichen.

Dieser Beitrag der Erdkunde ist besonders wichtig für das Verständnis der Länder und Völker Amerikas, Asiens und Afrikas, in deren Geschichte die Schule nicht hinreichend einführen kann.

2. Die Erdkunde richtet die Aufmerksamkeit auf die vielfältige Verflechtung der Faktoren in der Kulturlandschaft, die wir täglich unreflektiert vor Augen haben, und schärft so den Blick für die komplexe Struktur auch der wirtschaftlichen und politischen Wirklichkeit. Sie verknüpft naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Methoden und bewahrt durch diese Verbindung verschiedenartiger Denk- und Arbeitsweisen die Schüler davor, das politische Denken monokausal zu verengen.
3. Die Erdkunde läßt die Abhängigkeit des Menschen von der Natur erfahren; so vermag sie die Verantwortung für sie zu wecken. Seiner Verfügungsgewalt steht die Pflicht zur Hut von Natur und Landschaft gegenüber; deren Verletzung kann die menschlichen Existenzbedingungen beeinträchtigen, ja zerstören. Aufgaben wie die Raumplanung, der Natur- und Landschaftsschutz, die Reinerhaltung von Wasser und Luft u. a. weisen auf den letztlich politischen Sinn dieser Zusammenhänge hin.

Sozialkunde

Die aus der historischen und der geographischen Perspektive gewonnenen Einsichten in die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit bleiben bruchstückhaft ohne die spezifischen Gesichtspunkte und Betrachtungsweisen aus dem Wissenschaftsbereich Politik. In der Schule vermittelt sie im wesentlichen das Fach Sozialkunde. Sein Beitrag zur Politischen Weltkunde ist:

1. Die strukturanalytische Betrachtung gesellschaftlicher und politischer Sachzusammenhänge. Sie bringt das Wirkungsfeld der Politik in den Blick, indem sie die sozialen und wirtschaftlichen, die kulturellen und die staatlich-rechtlichen Bezüge der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Gegenwart an Beispielen aufzeigt und eine Orientierung über die verschiedenen Gesellschaftssysteme der heutigen Welt vermittelt. So werden die Primären vertraut mit den Voraussetzungen und der Funktionsweise eines politischen Ordnungs- und Herrschaftssystems, z. B. des gewaltenteiligen demokratischen Rechtsstaats; mit der Funktionsweise von Wirtschaftssystemen in ihrer

Zuordnung zu politischen Systemen, z. B. des Privateigentums oder des Staatseigentums an den Produktionsmitteln, bzw. der liberalen Marktwirtschaft oder der totalen Planwirtschaft und den zwischen solchen Extremen sich herausbildenden Ordnungen.

2. Die philosophische Durchdringung der historischen sowie der phänomenologischen und der strukturanalytischen Einsichten. Sie klärt die Bedingungen sinnvollen, menschenwürdigen Daseins, soweit sie in gesellschaftlichen und politischen Ordnungen liegen.
3. Die Überführung gesellschaftlich-politischer Sachverhalte und Sinngehalte aus der bloßen Lehre und Kunde in die Dimension der Aufgabe. Dabei muß deutlich werden, daß Prinzipien und Institutionen im Feld der Politik erst wirksam werden können, wenn aus ihnen konkrete Imperative entwickelt worden sind; daß politischen Entwürfen die Zähigkeit des Bestehenden und die Vielfalt der Interessen entgegenwirkt; daß das Gemeinwohl im einzelnen Fall selten unbestreitbar bestimmt werden kann und sich auch nicht einfach aus dem Parallelogramm der vorhandenen Kräfte ergibt; daß Politik Verwirklichen bedeutet.

Ein Weg zu diesen Einsichten ist das Einüben politischen Urteilens. Die Geschichte als sekundäres Erfahrungsfeld bietet die Möglichkeit kritischen Nachbedenkens früherer Entscheidungen, die Gegenwart Fragestellungen für methodisch kontrolliertes Mit- und Vorausdenken. So können die Schüler — ohne daß man sie auf bestimmte Entscheidungen festlegt — die Komplexität des Vorgangs erfahren, der zu einem besonnenen politischen Urteil führt — samt der Irrtumsmöglichkeit, die in jeder politischen Entscheidung enthalten ist.

IV Zu Aufbau und Organisation des Lehrgangs

Den im Abschnitt II bezeichneten Zielen des Lehrgangs und der Mehrdimensionalität aller wichtigen Gegenstände der Politischen Weltkunde entspricht der Aufbau des Unterrichts nach Themenkreisen, die von mehreren Seiten anzugehen sind.

In diesen Themenkreisen kann sich keine Vollständigkeit und keine historische, politikwissenschaftliche, geographische Systematik repräsentieren, auch kein Stoffkanon, wie er für

4. Die für die Bildung zur Demokratie fundamentalen Einsichten,

- a) daß die Verschiedenheiten und Gegensätze, vor allem weltanschaulicher Art, zwischen Menschen und Gruppen zwar nicht verkleinert oder gar harmonisiert werden dürfen, aber auch nicht unübersteigbare Hindernisse für eine demokratische Ordnung darstellen, sondern wesentliche Gegenstände des demokratischen Prozesses sind, der einen Ausgleich dieser Gegensätze von Fall zu Fall herbeiführen muß;
- b) daß solcher Ausgleich notwendigerweise Kompromißcharakter hat, in Konflikten also keine vollkommenen, sondern nur verhältnismäßig beste Lösungen erreichen kann, daß die Bereitschaft dazu aber die Voraussetzung des Gelingens demokratischer Ordnung ist;
- c) daß politische Aufgaben und Entscheidungen der Macht bedürfen, daß die Macht aber im Dienst des Gemeinwohls zu stehen hat, verliehen ist und abrufbar bleiben, unter Kontrolle gehalten und an bestimmte Aufgaben gebunden werden muß.

Wenn tagespolitische Themen einbezogen werden, dann sollte das in der Absicht geschehen, solche Einsichten nicht abstrakt, sondern an konkreten Fällen zu vermitteln, den demokratischen Prozeß zu illustrieren und zu exemplifizieren und so zur Erkenntnis des spezifischen Charakters der demokratischen Ordnung zu führen, die Unterdrückung und Entrechtung ausschließen und eine für alle zumutbare Ordnung erhalten soll.

die Mittelstufe nötig ist; hier muß das Prinzip der Stellvertretung im wesentlichen gelten. Der Lehrer sollte bei der Auswahl und Behandlung der Themenkreise nicht an stoffliche Forderungen gebunden sein, um so strenger dafür an die von den Funktionszielen bestimmte Aufgabe. Er muß die Möglichkeit haben, seine wissenschaftliche Vorbereitung, auch besondere Fähigkeiten und Neigungen, soweit sie der Aufgabe dienen können, ins

Spiel zu bringen, neue Gegenstände im Unterricht zu erproben und sich bei der Wahl der Themen auch der Eigenart und Begabung der Klasse anzupassen. Stoffliche Verzichte müssen in Kauf genommen werden; man kann sich mit ihnen abfinden, wenn man mit der Erkenntnis ernst macht, es sei besser, daß jemand wenigens recht tut als vieles halb und wenn er „in dem Einen, was er recht tut, das Gleichnis sieht von allem, was recht getan wird“.

Das Gutachten verzichtet darauf, den bereits vorliegenden Themenkatalogen einen weiteren hinzuzufügen; es weist aber auf einige Gesichtspunkte hin, die Auswahl, Abgrenzung und Behandlung der Sachgebiete bestimmen sollten.

1. Die Themen oder Themenkreise der Politischen Weltkunde sollten den Eingang in die Situation oder in die Fragestellung erkennen lassen, die sich an konkrete Erscheinungen des geschichtlich-politischen Lebens anknüpft. Sie sollten nicht dazu verführen, Stoffmassen unter sogenannten Leitideen oder Sammelbegriffen anzuhäufen, wie es bei Längsschnitten oft der Fall ist. Hier besteht gerade für den historisch-geographischen Bereich die Gefahr, daß die verkürzten Ergebnisse der Fachwissenschaften den Zugang zur inneren Vorstellung und zum Verständnis verschütten. Es empfiehlt sich also, nicht „Wirtschaftstheorien und Wirtschaftsformen im Wandel der Zeiten“ abzuhandeln, sondern — um nur ein Beispiel zu nennen — die Industrielle Revolution in einem überschaubaren Raum, etwa in der engeren Heimat, darzustellen. Die Frage nach dem Zusammenhang von Wirtschaftsformen und Sozialstrukturen, vorausgehenden wie folgenden, schließt sich von selber an.
2. Andererseits sollten Vorgänge, Gestalten und Probleme nicht isoliert und zu psychologischen oder moralischen Exempeln gemacht, auch nicht um des Vergleichs oder der Analogie willen in ein konstruiertes Bezugssystem eingeordnet werden. Von ihrem Hintergrund gelöst und aus den Situationsbedingungen entlassen, verlieren sie ihren Verhältniswert und ihre geschichtliche Relevanz.
3. Die Themen sollten zwar großräumig sein und dem Lehrer Freiheit gewähren, ihn aber nicht in die Gefahr der Planlosigkeit und Beliebigkeit bei der Auswahl der konkreten Gegenstände bringen. Wo der An-

spruch auf Überblick und Wesensschau zugleich erhoben wird (z. B. „Staat — Wirtschaft — Mensch“), entsteht Ratlosigkeit und der Wunsch nach dem Lehrbuch, das solchen Kursus schulgerecht liefert, aber oft, wie die Erfahrung lehrt, als reine Institutionenkunde. Innerhalb von Stichwortkatalogen und Begriffsfeldern („Rechtsstaat — Verfassungen — Parteien“, „Spannungsfelder zwischen West und Ost“) lassen sich zwar einschränkende, das Problem konkretisierende Themen ansiedeln; aber man muß sie erst herausfinden, d. h. die dialektische Arbeit, die ein überlegter Themenkatalog schon hätte leisten sollen, muß dann noch getan werden.

4. Fachübergreifende Themen müssen nicht erst eigens ausfindig gemacht werden, sondern die wichtigen Gegenstände der Politischen Weltkunde sind ihrem Wesen nach vieldimensional und müssen innerhalb wechselnder Bezugssysteme interpretiert werden; das heißt, neben den historisch-politischen wollen die soziologischen, geographischen, wirtschaftlichen und psychologischen Faktoren berücksichtigt werden (z. B. bei dem Thema „Der Aufbruch Afrikas“). Junge Menschen erfahren beim Zusammenwirken der Ausgangspunkte und Methoden die offene, in die Zukunft gerichtete Fragestellung und entdecken wie beiläufig Zugänge zu Wissensgebieten, deren Ort man sich merkt, wenn man sie auch noch nicht erobert.
5. Wenn man sich einem Thema zuwendet, das unter den beschriebenen Gesichtspunkten bestimmt worden ist, soll man mit Maßstäben und Methoden arbeiten, die diesem Zeitalter und diesem Fragenkomplex angemessen sind. Es ist nicht ratsam, gleich auf Längs- und Querschnitte, auf Vergleiche und Analogien zu zielen oder sofort mit Fragestellungen und Spekulationen zu kommen, die auf die Gegenwart bezogen sind (vgl. „Staaten in der Bewegung“, „Konservative und moderne Lebensordnungen“, „Die Herrschaftsformen in den Kolonialgebieten“, „Demokratie und Despotie im Altertum und in der Gegenwart“). Hier muß das Gewissen des Fachwissenschaftlers sprechen — nicht nur, wo auf Stoffe verzichtet werden muß.
6. Zu warnen ist sowohl vor einem enzyklopädischen Schematismus wie vor der Verknüpfung disparater Gegenstände am Faden des historisch oder politisch Interessanten

oder Aktuellen. Wer die schon aufgelockerte Chronologie, aber immer noch konventionelle Anordnung unserer Geschichtsbücher ganz verläßt, kann in die Gefahr geraten, die Bildungsprogramme von Funk und Fernsehen zum Vorbild zu nehmen. Diese sind aber für ein anderes Publikum entworfen, sie haben eine andere Absicht und eine andere Aufgabe.

In den Lehrgang der Primen gehört die sammelnde und konzentrierte Aufgabe, nicht das weit und flüchtig ausgreifende oder nur orientierende Thema, die zur intensiven Bemühungen auffordernde Fragestellung, nicht die anregend unverbindliche. Ein Thema, das Antworten sammelt, sendet wiederum Fragen aus, deren Richtung und Reichweite nicht von vornherein feststeht, sondern sich aus der Intensität des Wissenswollens ergibt. Man macht dabei die Erfahrung, daß sich auf diese Weise Gegenstände wieder zueinander ordnen, welche die Chronologie und der fachgebundene Unterricht voneinander getrennt hatten.

Venn Einseitigkeit in der Auswahl oder Dilettantismus in der Behandlung der gewählten Themen vermieden werden sollen, wird der Lehrgang Politische Weltkunde in den meisten Fällen von zwei Lehrern übernommen werden müssen. Ihre Zusammenarbeit kann verschieden geregelt werden. Auf jeden Fall werden sie gemeinsam die Themenkreise auswählen, die methodischen Zugänge und den Beitrag der verschiedenen Fächer zu ihnen bestimmen. Sie können dann die Themen so untereinander aufteilen, daß jeder einige von ihnen von einem fachlichen Schwerpunkt aus behandelt. Sie können auch das gleiche Thema nacheinander behandeln und es mit einem Colloquium abschließen, in dem die von den einzelnen Fächern gewonnenen Ergebnisse ineinander verarbeitet oder gegeneinander abgewogen werden. Sie können schließlich gemeinsam unterrichten und ihre Beiträge je nach dem Unterrichtsverlauf geben. Für alle

diese — bereits erprobten — Unterrichtsformen gibt es Variationen.

Lehrermangel und Unterrichtstradition begünstigen den getrennten Unterricht, trotz den organisatorischen Schwierigkeiten, die entstehen, wenn mit den Themen auch die Lehrer wechseln sollen. Die verständliche Abneigung vieler Lehrer, ihren Unterricht — und damit das persönliche Element im Bildungsvorgang — mit einem anderen Lehrer zu teilen, wird man im einzelnen Fall respektieren müssen. Doch sollte man den entgegenstehenden Gesichtspunkt wenigstens genau so ernst nehmen: der deutschen Schule fehlt das intensive Zusammenwirken der Lehrer an einer Klasse, sie ist vom Fachdenken geprägt. Im Lehrgang Politische Weltkunde sind — ähnlich wie im Lehrgang Naturwissenschaft — Aufgaben gestellt, die kooperativ besser erfüllt werden können als von dem einen Lehrer. Es geht nicht nur darum, daß der Lehrer mit den dazu nötigen Lehrbefähigungen noch fehlt, ja daß die ausgewogene und sachlich wohlfundierte Behandlung der verschiedenartigen Gesichtspunkte nur schwer von einem einzigen Lehrer erwartet werden kann, sondern auch darum, daß gemeinsames Unterrichten bei einem solchen Gegenstand, der zur Kooperation drängt, zu einem Exempel dafür werden kann, was Politische Bildung im Geist der Demokratie bedeutet.

Darüber hinaus ist von Fall zu Fall zu bedenken, ob und für welche Lehrgegenstände man Fachleute — Richter, Ärzte, Kommunalbeamte, Parlamentarier, Vertreter der Sozialpartner, Publizisten und andere — heranziehen kann. Sie wirken ja an der politisch-sozialen Erziehung in spezifischer Weise mit und können dem Unterricht anschauliche Erfahrungen zubringen, über die der Lehrer meist nicht verfügt. Allerdings gehören dazu Neigung, Eignung und Takt; man muß den Fachleuten zudem eine genaue Vorstellung vom Sinn ihres Beitrags geben, und ihre Mitwirkung muß mit dem Lehrer so abgesprochen werden, daß sie sich dem Themenkreis wirklich einfügt.

V Zur Ausbildung der Lehrer

Es bedarf keiner Begründung, daß, wie alle in einer Wissenschaft gründenden Fächer der Höheren Schule, sowohl die Sozialkunde wie die Politische Weltkunde Lehrer brauchen, die eine spezifische Ausbildung für ihren schulischen Auftrag an der Universität erhalten

haben. Das ist für politikbezogenen Unterricht um so nötiger, als das wissenschaftliche Studium zwar nicht die alleinige, aber doch eine unerläßliche Voraussetzung dafür ist, daß der Unterricht nicht in politische „Schulung“ oder gar Propaganda abgleitet. Daraus ergibt sich

zunächst, daß die in einigen Bundesländern bereits eingeführte Sozialkunde-Fakultas im Rahmen der Prüfung für das Höhere Lehramt von allen Ländern vorgesehen werden muß. Eine verantwortbare wissenschaftliche Fundierung werden die Sozialkunde und ihr Beitrag zur Politischen Weltkunde erst erhalten, wenn die Fakultas für sie — als Hauptfach, zweites oder weiteres Fach — erworben werden kann. Für den Übergang empfiehlt sich eine Ergänzungsprüfung in der Sozialkunde als Zusatzfach, für bestimmte Studienrichtungen auch in Form einer Eignungsprüfung für Sozialkunde, die im Studienseminar abgelegt werden könnte.

Da die persönliche Eignung des Lehrers für Sozialkunde sich nicht auf bestimmte Fachrichtungen beschränkt, sollten die Kombinationsmöglichkeiten weit gehalten werden. Auch dem Naturwissenschaftler sollte es möglich sein, sich in der Sozialkunde einen weiteren Schwerpunkt seiner pädagogischen Tätigkeit zu schaffen.

Für die Politische Weltkunde kann es eine einzige Fakultas nicht geben. Die Schwerpunkte liegen auf den Fachbereichen Geschichte und Sozialkunde. Die Universität und die Schulverwaltungen werden also außer auf die Förderung der Kombination von Geschichte und Geographie auf Ausbildungsgänge und Prüfungsbestimmungen bedacht sein müssen, in denen Geschichtswissenschaft und Politikwissenschaft sich treffen; unter deren ordnender Leitung können innerhalb eines solchen Ausbildungsganges die anderen beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen — Geographie, Soziologie, Nationalökonomie, Staatswissenschaft — ihre Beiträge in der nötigen Koordination und Konzentration leisten. Die dazu an der Universität einzurichtenden Lehrveranstaltungen verlangen eine Beweglichkeit, deren Voraussetzungen noch geschaffen werden müssen. Für die Universitätsneugründungen sind Überlegungen dieser Art im Gange.

VI Die Stoffgebiete der Sozialkunde und Gesichtspunkte für ihre Behandlung — ein Exkurs

Die Politische Weltkunde stellt alle an ihr beteiligten Fächer vor neue Aufgaben. Es gilt nicht nur, in den Primen Gegenstände und Methoden auf die Ziele des Lehrgangs abzustimmen. Auch im Mittelkurs werden Auswahl und Gliederung der Stoffe sich ändern müssen, wenn am Ende der Obersekunda der Unterricht in der Geschichte, Geographie und Sozialkunde zu einem ersten Abschluß gebracht und die neue Arbeitsweise der Primen vorbereitet sein soll.

Diese Aufgaben treffen das noch junge Fach Sozialkunde in einer anderen Situation als die Geschichte und die Geographie, die in unserer Schultradition fest verwurzelt sind. Denn der langjährige Prozeß, in dem der wissenschaftlichen Durchleuchtung von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft Bildungsmöglichkeiten abgewonnen werden, ist noch nicht abgeschlossen; die didaktische Arbeit für die Politische Weltkunde muß sich also verknüpfen mit den Bemühungen um die wissenschaftliche und pädagogische Konstituierung des Faches Sozialkunde selber. Deshalb folgt den Vorschlägen für die Politische Weltkunde hier ein Abschnitt, in dem die Kenntnisse und Einsichten bezeichnet sind, die in der Sozialkunde ver-

mittelt werden müssen, und der Stoffbereich dieses Faches abgegrenzt wird.

Mehr noch als andere Bildungsbereiche ist die Politische Bildung der Gefahr ausgesetzt, die Wirklichkeit zu verfehlen, indem sie sich an vergangenen gesellschaftlichen und politischen Ordnungsformen — auch innerhalb der Demokratie — oder an Wunschbildern orientiert, indem sie sich auf die Kunde vom statisch verstandenen System der politischen Institutionen beschränkt oder indem sie bei der Lehre von politischen Ideen und Theorien stehen bleibt. Man wendet sich mit Recht gegen den bloßen Aktualismus, der keine bildenden, politisch wirksamen Einsichten am Ursprung aller Politik, also Ordnungseinsichten erbringt; aber in der Aktualität wird doch das eigentlich Politische, die Politik im Akt greifbar. Man wendet sich mit Recht gegen Propaganda für eine bestimmte Partei in der Politischen Bildung; aber in den Parteien vollzieht sich doch zu einem wesentlichen Teil der politische Prozeß in der Demokratie. Man wendet sich mit Recht gegen die Grundsatz- und Ideenlosigkeit sogenannter Realpolitik; aber die Politik ist ein sehr reales Geschäft und hat es mit den wirklichen Menschen, also mit Interessen, mit

Macht und Ohnmacht zu tun. Die Politische Bildung darf davon nicht absehen.

Politische Bildung soll zum Verständnis dieser gegenwärtigen Welt, ihrer politischen Gefüge, der darin wirksamen politischen Ideen, ihrer politischen Aufgaben führen und dadurch den Bürger befähigen, seinen politischen Ort selbst zu bestimmen und im Maß seiner Möglichkeiten politisch tätig zu werden. Das kann nur gelingen, wenn die ideellen und realen Voraussetzungen einer demokratischen Ordnung im 20. Jahrhundert sichtbar gemacht und diese Einsichten zugleich ständig in die Bereiche überführt werden, worin sie die Form der Aufgabe erhalten. Der Versuch, Politik allein von der Idealität her verständlich zu machen, führt früher oder später zur Desillusionierung durch die Wirklichkeit und endet in politischer Abstinenz. Die Substanz der Demokratie beruht zwar auf gültigen Erkenntnissen vom Menschen und seinen Ordnungen, die eindrücklich vermittelt werden müssen; politische Vorstellungen von einer wünschenswerten und möglichen Gesamtordnung sind aber nicht absolute Gültigkeiten — von ihnen käme man notwendigerweise zu autoritären Lösungen —, sondern auf Ideen bezogene Entwürfe. Ein nach solchem Entwurf errichteter Bau wird nie dem ursprünglichen Plan voll entsprechen; zu viele nicht vorhersehbare Einwirkungen, Teile aus anderen Ordnungsvorstellungen haben ihn verändert. Die Soziologie muß diesen Entwurfcharakter politischer Ordnungsbilder nahebringen, um dem unpolitischen Perfektionismus vorzubeugen, und die Notwendigkeit des Ausgleichs der politischen Differenzen einer demokratischen Gesellschaft von Fall zu Fall einleuchtend machen.

Dieser Forderung stehen zwei Haltungen entgegen: Die eine ist auf den Verfassungstext festgelegt und vernachlässigt die Verfassungswirklichkeit, die doch der geschriebenen Verfassung nur annähernd entspricht oder sie sogar in vielfältigen Wandlungsvorgängen unterlaufen kann; die andere drückt sich pädagogisch im Konstatieren und Beschreiben dessen aus, was ist. Beide Haltungen verstehen die Demokratie nicht als politischen Prozeß; sie übersehen, daß freiheitliche Grundrechte erst dann für alle gesichert sind, wenn sie auch in soziale, wirtschaftliche, bildungspolitische Maßnahmen verwandelt worden sind; sie verkennen den Herrschaftscharakter auch der Demokratie, in der aber Herrschaft nicht Privileg ist, nicht in der persönlichen Verfügungsgewalt des oder der Herrschenden steht,

auch nicht „charismatisch“ begründet ist, sondern rational; sie unterschlagen die Bedeutung der kritischen Wachsamkeit und die Notwendigkeit, diese Wachsamkeit in politischen Einrichtungen mit wirksamer Kontrollgewalt und in der öffentlichen Kritik — die freilich verantwortungsbewußte und zu verantwortende Kritik sein muß — zu institutionalisieren. Es ist also nötig, Politische Bildung so anzulegen, daß der politisch Gebildete imstande ist, Herrschaftsverhältnisse auf Sinn und Ziel der demokratischen Verfassung hin zu prüfen und zu durchschauen. Er muß sie auf ihre sozialen Voraussetzungen, ihre ökonomischen Grundlagen und gegebenenfalls ihre ideologischen Tarnungen zurückbeziehen können und darf politische Ideen nicht als irrealer Utopien oder bloße Ideale verstehen, deren unvollkommene Realisierung dann zu beklagen ist, sondern eben als Entwürfe auf eine zumutbare Ordnung hin. Schließlich ist es auch unumgänglich klar zu machen, daß gerade um der Freiheit des einzelnen willen dem Staat gegeben werden muß, was er braucht, damit er die gesetzte Ordnung erhalten und durchsetzen kann.

Vor allem aber muß eine Politische Bildung, die ihren Ort zwischen der bloßen Idealität und der bloßen Aktualität finden will, auf die Erkenntnis Wert legen, daß es im demokratischen Prozeß fast immer mehrere Lösungsmöglichkeiten gibt, daß man nie sicher im voraus weiß, ob die eigene Lösung sich wirklich als die mögliche und richtige erweisen wird, und daß alle Diktatur im Grunde aus der verführerischen Kraft absolut gesetzter politischer Ideale stammt. Politik ist ein nüchternes Handwerk; Wunschbilder können das Mögliche verhindern. Das Mögliche ist aber unter den Bedingungen einer offenen Gesellschaft sehr oft das demokratisch Richtige, jedenfalls das, womit man sich — wenigstens vorläufig — abzufinden hat, wenn der Friede und die Aufrechterhaltung der demokratischen Ordnung es verlangen. Was freilich das Mögliche ist, kann erst in der Auseinandersetzung selbst erfahren werden; ein kluger Politiker kann die Grenzen des Möglichen hinausschieben, die Machtverhältnisse bestimmen sie mit. Politische Bildung darf die Kategorie des Möglichen nicht vernachlässigen, muß aber zugleich deutlich machen, daß der Raum des Möglichen durch die Grundrechte definiert, das heißt begrenzt ist; die Warnung vor Wunschbildern ist also nicht die Empfehlung politischer Grundsatzlosigkeit, die in reinen Machtkampf mündet. Demokratische Macht-

anwendung steht unter der Kritik im Blick auf ihren Dienst an der Ordnung des Gemeinwesens. Für diese Ordnung gibt es auch innerhalb der demokratischen Definition konkurrierende Vorstellungen und Entwürfe; die Warnung vor idealistischer Ausschließlichkeit gilt für diese innerdemokratische Konkurrenz. In solchen Erwägungen sind die Formulierungen der Ziele und Aufgaben in Abschnitt II mitbegründet. Aus ihnen ergeben sich auch die Stoffbereiche der Sozialkunde und die Gesichtspunkte für ihre Behandlung.

1. Gegenstandsgemäße Betrachtungsweise, die Möglichkeit zutreffenden Urteilens und richtiges politisches Verhalten setzen ein kritisches Bild von der modernen Gesellschaft und ein geschärftes, auch ethisch-politisch bestimmtes Bewußtsein des eigenen Standortes in ihr voraus.

Das politische Handeln in der Bundesrepublik und in allen Ländern Europas richtet sich auf neuzeitliche Gesellschaftsformen, die dort im Werden und noch offen sind; die Planung in den Entwicklungsländern zielt auf eine Gesellschaft der Zukunft mit eigenen Strukturen, die aber in Formen der Industriegesellschaften vorgebildet sind. Wer die fundamentalen Voraussetzungen und die strukturellen Zusammenhänge der modernen Gesellschaft nicht kennt, denkt und handelt politisch blind.

Diese Gesellschaft ist von Arbeit und Wirtschaft in besonderem Maße bestimmt. Wer die Schule verläßt, muß also eine Anschauung und einige Grundbegriffe davon haben, wie die moderne Wirtschaft Bedürfnisse befriedigt und nach welchen Prinzipien die Wirtschaftsgesellschaft geworden ist, was Arbeitsteilung bedeutet und welche Folgen sich aus ihr ergeben, was der moderne Markt und der internationale Wirtschaftsaustausch sind, wie sich im modernen Unternehmen die Technik auswirkt, wie Einkommen gebildet wird und was sich aus alledem für die soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit ergibt.

2. Politisches Urteilen und Handeln setzt die Kenntnis der Formen der Willensbildung und Willensdurchsetzung, also der Herrschaftssysteme voraus. Im geteilten Deutschland und in der geteilten Welt ist der Systemvergleich unentbehrlich. Dabei muß die deutsche Erfahrung deutlich werden, wie tief das jeweilige Herrschaftssystem die seelische und geistige Daseinsform jedes einzelnen und sein persönliches Schicksal

bestimmt. Die Kenntnis der Herrschaftssysteme darf sich nicht in Verfassungs- und Institutionenkunde erschöpfen, sondern muß von den Bedürfnissen ausgehen, deren Weg sie geschaffen worden sind, und den kritischen Sinn dafür wecken, ob sie ihren Zweck erfüllen. Sie muß vor allem auch die Erkenntnis herbeiführen, daß ein Herrschaftssystem eines ausgebildeten, unabhängigen Rechtssystems bedarf, wenn die Gefahr gebannt werden soll, daß es zum Mittel bloßer Machtausübung wird.

3. Politisches Urteilen ist heute an die Kenntnis der internationalen politischen Zusammenhänge gebunden, die das eigene Gemeinwesen mitbestimmen. Das beginnt mit der Vermittlung des einfachen Wissens davon, wie in einem anderen Land wirtschaftlich, sozial und kulturell gelebt wird, führt zur Betrachtung der Wege, auf denen dort politische Entscheidungen zustande kommen und verwirklicht werden, und endet bei der Analyse der bestehenden und der möglichen Konstellationen.
4. Das alles kann im Rahmen der bloßen Information bleiben. Sie ist wichtig und darf nicht zu kurz kommen; aber politisch gebildet ist nur, wer erkannt hat, daß jedes politische Urteil auf Werterfahrungen und Wertüberzeugungen ruht, und wer in Kenntnis einer politischen Ideenlehre als konzentrierender Deutung der politischen Grundkräfte fähig ist, sein eigenes politisches Urteil auf normative Grundlagen zurückzubeziehen, nachdem er die ihm zugänglichen Informationen benutzt und gewogen hat.

Die in diesen vier Punkten genannten Stoffbereiche gelten sowohl für die Mittel- wie für die Oberstufe, jeweils in der der Altersstufe angemessenen Lehrweise. Dabei ist das methodische Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“, also von der Familie zum Staat, von der Gemeinde zum Bund u. ä., mit kritischem Bewußtsein anzuwenden. Familie und Gemeinde sind politische Modelle und dürfen auch um ihrer selbst willen nicht vernachlässigt werden. Aber die Analogien zu den größeren politischen Bereichen stimmen nicht durchweg, und das räumlich Nahe ist dem Interesse junger Menschen nicht immer das Nächste. Darum ist die Erziehung zum Gemeinbürger eine pädagogische Aufgabe eigenen Gewichts.

Für die Methode wie für die inhaltliche Akzentuierung ist zu bedenken, daß der Generationsunterschied zwischen Schülern und Leh-

ren in unserer sich so schnell wandelnden Welt in keinem Bildungsbereich so wichtig ist wie im politischen. Was die Lehrer selbst erlebt haben, ist für die Schüler bereits Geschichte. So wirken die Lehrer der Zeitgeschichte je nach ihrem Alter auf ihre Schüler

nicht nur als Wissenschaftler, sondern auch als Augenzeugen und mitverantwortliche Zeitgenossen geschichtlicher Ereignisse. Erfahrungen warnen davor, diesen Gesichtspunkt zu vernachlässigen und den Abstand zwischen den Generationen zu übersehen.

Europa als Problem der politischen Pädagogik an den Gymnasien in der Bundesrepublik

Vorbemerkung

Ein Deutscher, der sich mit dem Beitrag der politischen Pädagogik seines Landes zur europäischen Verständigung befaßt, gerät oft in den Verdacht, dies aus opportunistischen Gründen zu tun. Man ist leicht geneigt, das deutsche Bestreben um Europa als Reaktion auf einen Frustrationsprozeß zu betrachten, die darin besteht, daß die totale Niederlage des deutschen Nationalismus der Vergangenheit sich nun in betonter Aktivität um Europa entlädt, oder, in die Sprache der Zeitgeschichte übersetzt, uns Deutschen blieb nach zwei katastrophalen Niederlagen innerhalb einer Generation gar nichts anderes übrig, als die Chance einer nationalen und politischen Wiedergeburt in der Förderung des Europagedankens zu sehen, gleichsam über und im Rahmen der größeren Einheit Europa die eigene Einheit wiederzuerlangen.

Die erwähnten psychologischen und zeitgeschichtlichen Gründe wurden bald durch die politische Weltkonstellation überholt. Das Auseinandertreten der beiden Machtblöcke in Ost und West ergab für alle europäischen Staaten die Notwendigkeit einer politischen, wirtschaftlichen und militärischen Einigung.

Damit wurde die deutsche Aktivität von allen Verdächtigungen befreit, und es bedarf hinfort für sie keiner weiteren Legitimation mehr.

Das Problem Europa war jedoch nicht nur eine Sache der deutschen Politik nach 1945, sondern ebenso der politischen Pädagogik. Es ging in unserem darniederliegenden Lande darum, der Jugend eine neue und tragfähige politische Idee zu vermitteln, ohne die kein Land auskommen kann. Der Erziehung, die solche Ideen zu tradieren hat, fiel dabei eine besondere Aufgabe zu. Wenn auch vor jedem überspannten Erziehungs- und Bildungsoptimismus gewarnt werden muß, so darf doch die Veranstaltung planmäßiger und bewußter Erziehung nicht unterschätzt werden. Es waren besonders Gymnasiasten und Studenten, die infolge ihrer allgemeinen Weltoffenheit und ihrer Sprachkenntnisse an den ersten von der Europa-Union veranstalteten europäischen Treffen teilnahmen. Das berechtigt uns zu der Feststellung, daß das Gymnasium selbst, oft mittels der führenden Rolle seiner Lehrer, einen beträchtlichen Anteil an der Bewegung hatte.

Theoretische Grundlegung

Allgemeine pädagogische Schwierigkeiten

Bevor wir uns der Untersuchung widmen, welche Bedeutung dem deutschen Gymnasium und seinem Unterricht in Gemeinschaftskunde/Sozialkunde bei der Bildung des europäischen Bewußtseins, das in erster Linie Gegenstand dieser Untersuchung sein soll, zukommt, muß auf einige generelle pädagogische Schwierigkeiten hingewiesen werden. Einmal ist der unpolitische Bildungsbegriff zu erwähnen, der sich dagegen sträubt, die politische Pädagogik als integrierenden Teil der Pädagogik überhaupt anzuerkennen, zum andern die Gefahr der Ideologisierung. Ferner stehen wir

vor der sachlichen Schwierigkeit, daß die europäische Einigung zu einem Zeitpunkt erreicht werden soll, da die europäische Epoche der Weltgeschichte vorübergegangen ist¹⁾. Man kann natürlich auch in diesem Sachverhalt eine geschichtliche Chance sehen, die darin besteht, daß jetzt Europa nach der sogenannten Enteuropäisierung der Erde in die Lage versetzt ist, seine ganzen Energien auf den Kontinent zu konzentrieren und eine Einheit zu schaffen, wie sie nie zuvor bestanden

¹⁾ Vgl. Felix Messerschmid, Das europäische Bewußtsein und die Schule. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 9. Jahrgang (1958), S. 78—90.

hat. Wenn wir jedoch die Dinge etwas weiter verfolgen bis in die europäischen Verhandlungen hinein, etwa im Zusammenhang mit dem Schuman-Plan von 1951, als der ersten europäischen Gemeinschaft, oder mit dem gescheiterten EVG-Vertrag von 1954 und schließlich mit den am 29. Januar 1963 ergebnislos abgebrochenen Verhandlungen über den Beitritt Großbritanniens zur EWG, dann wird man sich an nationale Sentiments und Ressentiments erinnern, die aus der Tiefe der verwundeten Seele der europäischen Völker hervorströmten. Die vielfachen psychologischen Widerstände müssen hier ausgeklammert werden. Das Hauptgewicht soll vielmehr auf die geistigen Gründe und Hintergründe gelegt werden, die im Rahmen der politischen Pädagogik für die Bildung eines europäischen Bewußtseins maßgebend sind. Dies ist die für unsere Gymnasiasten legitime Ebene. Der Anteil planloser, vorurteilsvoller, das Unterbewußtsein und die unbewußte Haltung beeinflussender Miterzieher soll dabei wenigstens mit erwähnt werden.

Historischer Rückblick

Im geistig-kulturellen Bereich scheint der beste Ansatz für eine europäische politische Verständigung gegeben, weil gemeinsame Traditionen vorhanden sind, die jenseits von nationalen Verdächtigungen von allen anerkannt werden können. Erscheinungen der Literatur, Philosophie und Kunst sind allgemein-europäisch. Namen wie Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Racine, Descartes, Kant, Locke, Croce, Michelangelo, Tizian, Dürer, Rubens, Picasso — um nur einige zu nennen — überschreiten mühelos die nationalen Grenzen. In der Architektur zeigt sich am augenfälligsten wie die großen Baustile die europäischen Länder verbinden.

Darüber hinaus gibt es noch allgemein-europäische politisch-soziale Gemeinsamkeiten aus der Vergangenheit: Westeuropa und ein Teil von Osteuropa haben seit der Zeit des frühen Mittelalters in einer z. T. bewußten oder unbewußten Weise als eine historisch-politische Einheit gelebt, die gegenüber der byzantinischen, ostslawischen und islamischen Welt deutlich zutage trat. Griechisch-römische Kultur und universale katholische Kirche waren die einenden Bande, zu denen zeitweise die politische Einheit in der Gestalt des König- und Kaisertums hinzutrat. Z. B. forderte Dante in seiner Schrift „De monarchia“ (1306) eine europäische Universalmonarchie unter einem

römisch-deutschen Kaiser. Dem Mittelalter fehlte der bewußte Begriff vom souveränen Einzelstaat (vgl. Thoma v. Aquino und Dante). Die rechtliche Einheit ruhte auf der gemeinsamen Anerkennung des Naturrechts. Sacerdotium und Imperium, Papst und Kaiser waren die Mächte, die das Bewußtsein übernationaler Zugehörigkeit in den Menschen hervorriefen. Adel und Geistlichkeit waren in ihren gegenseitigen Beziehungen international, die Kreuzzüge, die Ostkolonisation und die Abwehr der Mongolen und des Islam waren gesamteuropäische Veranstaltungen. Im ausgehenden Mittelalter haben wir die europäische Gelehrtenrepublik des Humanismus und der Renaissance, im 17. und 18. Jahrhundert das internationale Ideal des gentil et galant homme sowie die internationale Kaufmannschaft seit dem Aufblühen des Handels im Zusammenhang mit der Ausweitung der Geldwirtschaft. Die Gemeinsamkeit lag weniger in der Organisation, als vielmehr in der Struktur der Lebensverhältnisse. Überall in Europa gab es im Mittelalter die gleiche Schichtung in Stände mit gesonderten Rechten und Pflichten.

Die europäische Gemeinsamkeit des Standes, des gleichen geistigen Strebens und der Anerkennung allgemein verbindlicher Werte änderte sich mit dem Entstehen von Religionsparteien quer durch die Staaten hindurch. Der Absolutismus führte die einzelnen Staaten in die politische Isolierung. Sie erreichte ihren Höhepunkt in der Entstehung der Nationalstaaten am Ende des 18. und im 19. Jahrhundert. Im vorigen Jahrhundert hat Napoleon einen europäischen Kontinentalbund als Gegengewicht gegen England angestrebt, nachdem seine außereuropäischen Ambitionen gescheitert waren. Der Wiener Kongreß hat 1815 die Heilige Allianz zustande gebracht, die Rußland und England mit einschloß.

Dieser monarchischen Form einer religiös-moralisch gemeinten europäischen Einigung stellte der Genuese Mazzini 1834 seine Bewegung „junges Europa“ gegenüber mit dem Ziel eines einigen Europa auf demokratischer und nationaler Grundlage, als Zusammenfassung aller revolutionären Bewegungen im Dienste dieses Zieles.

Aus unserem Jahrhundert sind die Bemühungen des Grafen Coudenhove-Kalergi seit 1919 zu nennen („Paneuropa“ 1923), der die 26 europäischen Demokratien zu einem Staatenbund nach dem Vorbild der panamerikanischen Union zusammenfassen wollte. Am Ende der zwanziger Jahre waren es die Staatsmänner

Briand und Stresemann, die sich dem Gedanken der europäischen Einigung im Interesse der gegenseitigen Befriedigung von Frankreich und Deutschland verschrieben. Durch das Aufkommen des Faschismus und den frühen Tod der beiden Staatsmänner blieben ihre Bemühungen in den Anfängen stecken.

Hinter allen Einigungsbestrebungen insbesondere des 19. und 20. Jahrhunderts verbarg sich die Idee des europäischen Nationalismus, in Deutschland besonders gefördert unter dem Einfluß der in der Hegelschen Rechtsphilosophie vollzogenen Verabsolutierung des Nationalstaates.

Die Frage der Leitbilder

Warum wird die historische Perspektive erwähnt? Ein Leben ohne Geschichte ist für den geistigen Menschen unmöglich. Also müssen wir nach geschichtsmächtigen Bildern suchen, die zu europäischen Leitbildern werden können. Es kann sich dabei vorläufig nur um Minimalübereinkünfte handeln. Nach Grabowsky²⁾ haben die europäischen Staaten folgende für die Bildung eines europäischen Bewußtseins und einer europäischen Gesittung geeigneten Leitbilder anzubieten:

England das Ideal des Staatsmannes (Public Schools, Christian Gentleman),

Frankreich die clarté latine, das diskursive Denken,

Italien die universale Tradition des Imperium Romanum,

Deutschland seine Aktivität und Vitalität, seine auf die Gegenwart bezogene Lebenskraft.

Die gemeineuropäischen Anstrengungen dürfen jedoch nicht im Geistig-Kulturellen stehen bleiben, sondern müssen sich auf die Bildung eines politischen Bewußtseins richten³⁾.

Die Legitimität des Themas Europa im Unterricht

Bevor wir uns der Unterrichtswirklichkeit zuwenden, muß der Praxis ein theoretisches

²⁾ Adolf Grabowsky, Die politische Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für den Zusammenschluß Europas. In: Hans Espe (Hrsg.), Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule, Berlin-West 1956, S. 101 f.

³⁾ Heinz-Hermann Schepp, Bildung eines europäischen politischen Bewußtseins? In: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Jahrgang (1963), S. 363—378.

Fundament gegeben werden. Nur dann wird Erziehungswissenschaft glaubhaft, wenn sie eine Klärung der Begriffe und Grundlagen vollziehen kann. Die erste Frage muß auf die Legitimität des Themas Europa im Unterricht und in der Erziehung gerichtet sein. Eine überholte Gymnasialideologie ließ Jahrzehnte hindurch nur die Antike gelten, so daß sich Kaiser Wilhelm II. genötigt sah, in seiner Eröffnungsansprache auf der Reichsschulkonferenz von 1890 zu verlangen: „... wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“⁴⁾ Das restaurative Erziehungs- und Bildungsideal wurde in Deutschland durch die Einführung der Realgymnasien, d. h. solcher Gymnasien, die ihren Sinn vor allem in der Vermittlung der Kenntnisse der Naturwissenschaften und der modernen Sprachen sahen, um die Jahrhundertwende abgelöst. Man darf vermerken, daß es wohl kein anderes europäisches Land gibt, in dem die Gymnasien mehr moderne Fremdsprachen obligatorisch und fakultativ anzubieten haben als in Deutschland. Damit soll gesagt werden, daß das Anliegen Europa, allerdings weniger im Sinne einer politischen Entität, sondern im kulturell-geistigen Sinne, an den deutschen Gymnasien mindestens seit der Jahrhundertwende eine Selbstverständlichkeit ist. Neben den sprachlichen Fächern sind vor allem Geschichte und Erdkunde zu erwähnen. Sie vermochten seit ihrer Aufnahme in den Fächerkanon der deutschen Gymnasien seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts das europäische Geschichts- und Raumbewußtsein auszubilden. Dabei sei natürlich nicht verschwiegen, daß lange Zeit hindurch die Geschichte nationalpolitische Akzente erhielt, die europäischen Staaten vorwiegend in der Rolle des feindlichen Gegenüber betrachtete und damit das Revanchedenken ideologisch untermauerte; die Erdkunde sah weithin nicht mehr die Menschen verschiedener Länder als Partner im Raum, sondern subsummierte sie in falsch verstandener geopolitischer Interpretation unter den Aspekt militärischer und volkstums-politischer Fragestellungen.

Mit diesen Bemerkungen soll angedeutet werden, daß das Thema Europa im Hinblick auf seine schulische Verankerung grundsätzlich keines Nachweises mehr bedarf. Allerdings wird noch zu überlegen sein, wie die Akzente gesetzt werden müssen; denn darauf kommt

⁴⁾ Gerhard Giese, Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen — Berlin — Frankfurt 1961, S. 197 f.

es entscheidend an. Neben dem Verweis auf europäische Themen im Unterricht seit etwa 80 Jahren, der durch den Lehrplan begründet ist, habe ich außerdem einen soziologischen Grund anzuführen, der erst langsam an Boden innerhalb der deutschen Gymnasialideologie gewinnt. Dazu eine Vorbemerkung: Man ist in unserem Lande im Hinblick auf die Festlegung von Lehr- und Bildungsplänen immer noch sehr auf das sogenannte Grundsätzliche und Allgemeine gerichtet. Darunter versteht man Bildungsgüter, deren perennierende Gültigkeit scheinbar unumstößlich feststeht. Dagegen steht man jenen Ansichten skeptisch gegenüber, die mehr das Elementare und Exemplarische im Bildungsprozeß und seiner Anwendung auf die Gegenwart betonen. Diese Einstellung begegnet bei uns zu leicht dem Vorwurf des Pragmatismus, obwohl sich die Gegenseite in der Praxis ebenso pragmatisch verhält. Die einmal erfolgte Kanonisierung von Lehrgehalten gilt zu schnell als immer verbindlich. Sie ignoriert — und damit kommen wir auf den bildungssoziologischen Grund zurück — die Anforderungen der Gesellschaft. Es ist bei uns schwierig, für die Auffassung Sympathie zu finden, daß das Gymnasium etwas mit der Gesellschaft zu tun habe. Ich gehe zwar auch nicht so weit, daß ich es mit der Gesellschaft identifiziert sehen möchte und erkenne den Wert von überzeitlichen Bildungsgütern voll an, glaube aber, daß die Gegenwart mit ihren Strukturen eine stärkere und bewußtere Berücksichtigung finden sollte. Dazu gehört das Thema Europa. Die heftigen Auseinandersetzungen um die politische Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland, erneut angefacht durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz über die allgemeine Einführung des Faches Gemeinschaftskunde in den Primen (Saarbrücker Rahmenvereinbarung II, 2 vom 29. 9. 1960), illustrieren, was ich mit dem bildungssoziologischen Argument sagen will. In der Diskussion hat sich gezeigt, wie wenig man aus — wie ich meine — Verbandesinteressen heraus, die natürlich mit einem bildungsideologischen Mantel umhüllt werden, geneigt war oder noch ist, von soziologisch-politischen Notwendigkeiten der Gegenwart Kenntnis zu nehmen. Man kann jenen Leuten den Vorwurf des Historismus nicht ersparen, wenn sie meinen, die Kenntnis der Vergangenheit löse die Probleme der Gegenwart von selbst. Es hat deswegen des gründlichen Anstoßes durch Bildungspolitiker (oft waren sie nicht einmal Fachleute) bedurft, um das Gymnasium vielerorts zu zwingen, von bil-

dungssoziologischen und bildungspolitischen Gegebenheiten Kenntnis zu nehmen. Es läuft Gefahr, sich restaurativ gegenüber der Gesellschaft zu verhalten, so daß allmählich die Außenseiter des 2. Bildungsweges, die Abendgymnasien und Kollegs sowie die Wirtschaftsgymnasien, zu den Avantgardisten einer zukünftigen neuen gymnasialen Bildungsideologie zu werden drohen. Über die bestehenden Gymnasien wurde bereits von dem Bildungspolitiker Georg Picht gesagt, man solle sie eben verkümmern lassen, wenn sie nicht jene notwendige Anpassung an die Gesellschaft vollziehen wollten⁵⁾. Die Gymnasien werden steril, wenn sie ihrer kulturkritischen Haltung untreu werden. Dazu gehört die volle Anerkennung der politisch-sozialen Strukturen der Gegenwart.

Die Notwendigkeit planmäßiger politischer Bewußtseinsbildung

Mit den skizzierten beiden Gründen wurde die Rechtmäßigkeit des Themas Europa in Unterricht und Erziehung der Gymnasien festgestellt. Als Ziel habe ich die politische Bewußtseinsbildung und Gesittung angegeben, die durch Unterricht und Erziehung geleistet werden soll. Damit komme ich zu einer wesentlichen Grundfrage politischer Erziehung und Bildung überhaupt, zur Frage, ob politische Willens- und Bewußtseinsbildung als planmäßige Veranstaltung möglich ist. Oder — einfacher und auf unser Thema bezogen formuliert — ist es nicht sinnvoller, die Jugendlichen zu unseren Nachbarn für einige Wochen auf Besuch zu schicken, als im Unterricht eine mühevoll geistige Auseinandersetzung über Wochen und Jahre zu führen? Dazu ist zu bemerken: Es ist Aufgabe der höheren Schule in reflektierender Weise die Dinge über den Intellekt aufzunehmen, selbstverständlich unter Berücksichtigung der Gefühlsbildung⁶⁾. Gerade bei der politischen Erziehung und Bildung hat man eingesehen, daß die bloße Sachkenntnis nicht ausreicht zur Aktivierung eines politischen Willens. In der politischen Pädagogik hat man sich daher inzwischen auf die Vermittlung von Strukturen und Einsichten festgelegt, d. h. auf die Kombination des rationalen mit dem mehr irrationalen Moment im Erziehungs- und Bildungsvorgang. Gerade

⁵⁾ Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Sonderdruck aus „Christ und Welt“, Stuttgart 1964.

⁶⁾ Theodor Wilhelm, Für und wider die politische Gefühlsbildung. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 57. Jahrgang (1961), S. 242—249.

die Psychologie des Lehrens und Lernens hat herausgearbeitet, wie empfänglich das Kind und der Jugendliche für das rationale Aufnehmen der Umwelt sind⁷⁾. Ein unreflektiertes Gefühl kann insbesondere für den Schüler nicht als hinreichend zugelassen werden, der einmal mehr als Völkerversöhnung spüren, vielmehr sie in Verantwortung praktizieren soll. Dazu gehört Kenntnis von Land und Leuten, Politik und Kultur, Recht und Wirtschaft.

Der Begriff des europäisch-politischen Bewußtseins — ein Zentralthema der politischen Pädagogik

Nach diesen Bemerkungen müssen wir uns noch fragen, inwieweit europäisches Bewußtsein im Sinne bewußter Wahrnehmung politischer Verantwortung überhaupt der Realität entspricht oder ob es nicht zu jenen Begriffen gehört, mit denen man heute so gerne arbeitet — ich erinnere an den Begriff der Gemeinschaft oder an den des gemeinsamen Willens —, denen aber lediglich ein unbestimmter Gefühlswert zukommt. Die Unklarheit der Begriffe muß dringend beseitigt werden. Welche Gefahr sich in ihr birgt, sehen wir etwa an der Ambivalenz des Begriffes der Freiheit in Ost und West. Was wir brauchen, sind tragfähige Begriffe und Inhalte, die zu verpflichtender Tat anleiten. Zunächst wurde gesagt, daß europäisches Bewußtsein ein politisches Bewußtsein sein müsse. Damit verbinden wir gleichzeitig eine Kritik des europäischen Bewußtseins bis 1945. Es war bis dahin ein vorwiegend kulturelles Bewußtsein, wie an Hand des geschichtlichen Rückblicks und der schulischen Wirklichkeit zu zeigen versucht wurde. Die gebildeten Schichten sind schon immer ins europäische Ausland gereist, haben sich an seiner Kultur, insbesondere an seiner Literatur und Philosophie berauscht, wußten sich geistig in Frankreich oder England ebenso zu Hause wie im eigenen Lande. Dennoch, so müssen wir beschämt bekennen, war das kulturelle europäische Bewußtsein nicht ausreichend, um Schlimmes in der Geschichte der europäischen Völker der letzten 100 Jahre zu verhüten. Es genügt nicht — konkret gesprochen — Hitler einen Barbaren zu nennen und sich in den Schmollwinkel zurückzuziehen im Bewußtsein, das politische Geschehen gehe einen nichts an. Dahinter steht die über Jahrhunderte von der deutschen geistigen Schicht

praktizierte Dichotomie von Geist und Politik. Wir kennen alle die Bemerkung des lustigen Gesellen Brander in Goethes Faust: „Ein garstig Lied! Pfui! ein politisch Lied! ein leidig Lied!“

Nach diesen Hinweisen darf gesagt werden, daß europäisches Bewußtsein, das nach unser aller Wunsch dem Frieden dienen soll, politisches Bewußtsein sein muß, weil nur dieses im allgemeinen auf das praktische Tun ausgerichtet ist. Die relative Unverbindlichkeit ästhetisch-literarischer und oft auch historischer Erziehung und Bildung können wir uns aus Gründen unserer nackten Existenz nicht länger leisten. Dies impliziert die verstärkte Aufnahme der Kategorie des Politischen in jedes Erziehungs- und Bildungsprogramm. Dazu erinnern wir uns des historischen Exkurses, der gezeigt hat, daß ernsthafte politische Bemühungen um eine Einigung Europas auf der Grundlage der Partnerschaft der Mitgliederstaaten eigentlich nur bei Briand und Stresemann vorlagen, die erst von Churchill in seinem Aufruf zur Bildung der Vereinigten Staaten von Europa am 19. 9. 1946 in seiner Züricher Rede wieder aufgegriffen wurden.

Bei dieser Gelegenheit muß noch der Begriff des Politischen erläutert werden, da er gerade in der politischen Pädagogik so außerordentlich schillernd ist. Politik, so könnte man abkürzend sagen, hat es mit der Erhaltung und Stiftung von Ordnung unter den Menschen zu tun. Sie bedient sich dabei der Macht, die jedoch ihre Kontrolle durch den Begriff der Verantwortung erfahren muß. Mit dieser Bestimmung des Politischen weisen wir seine Begrenzung auf das Kooperativ-Partnerschaftliche zurück. Für die Bildung eines gemeinsamen Europa ist die Kategorie des Politischen, repräsentiert durch Macht und Verantwortung, ausschlaggebend. Eine Verharmlosung des Problems durch die in unserer politischen Pädagogik noch weitverbreitete Meinung, man benötige nur den guten Willen, der seinerseits zunächst einmal im friedlichen Zusammenleben in Familie, Nachbarschaft und Gemeinde zu üben sei, und dann brauche man sich nur zusammensetzen und ein einheitliches Europa zu gründen, geht an der Realität vorüber. Manche Ereignisse in der politischen und wirtschaftlichen Geschichte Europas aus der jüngsten Zeit haben gerade gezeigt, wie hart um die Probleme gerungen werden muß, und wie es keineswegs nur eine Frage der Zeit und der politischen Vernunft zu sein scheint, daß Europa eine Einheit werde. Um so vordringlicher scheint die politische

⁷⁾ Vgl. Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Berlin — Hannover — Darmstadt 1958².

Bewußtseinsbildung, die einige Grundüberzeugungen des Inhalts vermitteln muß, wonach europäische Existenz nur in einem geeinten Europa auf die Dauer möglich sein wird. Mit diesem Hinweis ist zugleich ein weiteres Kriterium für die Prüfung und Beurteilung dessen, was an unseren Gymnasien tatsächlich in bezug auf Europa getan wird, genannt.

Es bleibt nur noch die Aufgabe, die Tragfähigkeit des Begriffes Bewußtsein zu klären. Für unsere Zwecke geht es nicht um seine psychologische Gestaltung, sondern um seine philosophisch-erkenntnistheoretische Seite. Nach Kant ist „das Bewußtsein meines eigenen Daseins zugleich ein unmittelbares Bewußtsein des Daseins anderer Dinge außer mir.“ (Kritik der reinen Vernunft.) Dieser ontische Aspekt ist geeignet, unser Dasein als ein Mit- und Zusammensein zu begründen, wobei alle Möglichkeiten der Ausdehnung gegeben sind. Freilich macht die inhaltliche Bestimmung Schwierigkeiten. Die Dinge liegen in Europa nicht so einfach wie im partikularistischen Deutschland bis 1871 oder im Staatwerden der ehemaligen nordamerikanischen Kolonien. Unsere Schwierigkeiten beginnen vielmehr bei der Umschreibung des geographischen Begriffes Europa. Im allgemeinen denken wir nur an das freie West- und Mitteleuropa. Zwar haben wir den Anfang mit einer wirtschaftlichen Union gemacht und Teilerfolge im sozialen und militärischen Bereich erzielt, aber es fehlt noch sehr an einer allgemeinen politischen Konzeption. Unter den Europakonzeptionen ist die britische nach außen gerichtet, die französische auf ein „Europa der Vaterländer“ (de Gaulle), eine andere Konzeption nach dem „Vaterland Europa“. Fragen nach einem Bundesstaat, einem Staatenbund oder „europäischem Commonwealth“ werden heute in dem merklich kühler gewordenen europäischen politischen Klima nicht mehr leidenschaftlich genug gestellt. In diesem Zusammenhang müssen Begriffe wie Volk, Nation und Vaterland zu einer verbindlichen Klärung gebracht werden. Ein Stimmungs-europäertum genügt nicht unter ständiger Verwendung der Vokabel von der „Völkerverständigung“. Die Motive der Einigungspolitik müssen erörtert, die Ziele diskutiert und von da aus auf institutionelle Fragen übergegangen werden⁸⁾. Eine Grundfrage wird dabei die Art der Repräsentanz des

⁸⁾ Vgl. Heinrich Schneider, Europa in der politischen Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1962².

staatsbürgerlichen Willens sein müssen. Er ist in der modernen Demokratie zu sehr bei der Regierung zentriert, während er bei der Legislative liegen sollte. Man hat sich dagegen auf den neutralen Begriff der europäischen Integration zurückgezogen, der viele Interpretationsmöglichkeiten bietet. Demgegenüber wäre es für die politische Pädagogik von entscheidender Wichtigkeit, konkrete Tatbestände wie eine europäische Solidarität und ein europäisches Gemeinwohl zur Verfügung zu haben. Eine solche *volonté générale* setzt ursprünglich *unanimité* voraus und ist nicht einfach eine Addition der *volontés particulières*. Letztere würden Europa als ein überindividuelles Gebilde konstituieren. Ein europäisches politisches Bewußtsein setzt den unentbehrlichen Konsensus über die Interdependenz und universale Verflechtung der Probleme voraus.

Die Unklarheit des Begriffes der europäischen Integration

Die mangelhafte Konturierung des Begriffes der europäischen Integration erschwert die politische Bewußtseinsbildung außerordentlich. Die Tatsache bestehender supranationaler politischer Gebilde wie Europa-Rat, Europäisches Parlament, Hohe Behörde, die vorwiegend nur das Recht zu Empfehlungen an die Regierungen haben, d. h. ohne Legislative sind, reicht nicht aus, um Europa als politische Realität erscheinen zu lassen. Die kulturelle und wirtschaftlich-soziale Einheit darf die Pluralität, ja Heterogenität der politischen Ordnungen innerhalb Europas nicht bagatellisieren. Wir müssen uns vorerst leider noch mit Abstraktionen begnügen, mit Idealtypen im Sinne von Max Weber. Dieses Verfahren erschwert leider wirkliche europäische Erziehung und Bildung, weil politische Pädagogik im allgemeinen sehr von Anschauung und Vorbild abhängig ist. Andererseits muß in der politischen Pädagogik infolge der Eigengesetzlichkeit ihres Gegenstandes, der es immer mit der Zukunft zu tun hat, ein Schuß Utopie enthalten sein. Darüber hinaus ist in der politischen Erziehung und Bildung Nüchternheit und Realitätssinn mehr als anderswo am Platze. Das entspricht nicht zuletzt den Erkenntnissen der Jugendpsychologie, wonach der Sinn für die Realitäten ein Charakteristikum der Jugend des industriellen Zeitalters ist. Die Diskrepanz zwischen der Wirklichkeit und den schulischen Bemühungen darf nicht zu groß sein, will man den Erfolg nicht von vornherein in Frage stellen.

Gemeineuropäische Formkräfte

Damit nicht der Eindruck entsteht, der Wert der kulturellen Einheit Europas werde unterschätzt und der politische Aspekt gewinne die Überhand, sollen noch einige Bemerkungen über das gemeineuropäische kulturelle Erbe angefügt werden. Auf diese Weise kommen wir zu einem verbindlichen Minimalkatalog von europäischen Gemeinsamkeiten, an dem wir dann die pädagogische Praxis messen können. Fangen wir mit der Geschichte an. Sie muß gewisse Übereinstimmungen im Denken, Fühlen, Werten und Wollen, im Verhalten und in der Gestaltung des Lebens hinterlassen haben. Jedoch fehlt uns ein europäisches Geschichtsbild und Geschichtsbewußtsein. Das gleiche gilt für die gesamte Kultur. Eine europäische Kulturmorphologie wäre noch zu schreiben. Wilhelm Flitner⁹⁾ hat Freiheit und personalistisch verstandene Menschlichkeit als die beiden konstituierenden Merkmale der europäischen Gesittungsgeschichte herausgearbeitet. In der Tat gibt es den spezifisch europäischen Begriff der Freiheit, der ihn von dem anderer Kulturbereiche unterscheidet. Ähnlich ist es mit dem europäischen Personalismus. Philosophie und Theologie, insbesondere die Ethik, sind von Anfang an auf ihm aufgebaut, und wir wissen, wie sehr wir uns hierin vom mehr kollektivistischen Denken anderer Kulturen unterscheiden. Der jüngst verstorbene Freiburger Politologe Arnold Bergstraesser¹⁰⁾ fügte den gemeinsamen kulturell-normativen Bildungen noch die gemeineuropäische technisch-organisatorische Leistung hinzu, die die moderne Industriegesellschaft als europäische Gemeinschaftsleistung verstehen läßt. Die in Europa entstandene Form der organisatorisch-technischen Daseinsfürsorge ist nach Bergstraesser zum maßgebenden Prinzip des wirtschaftlich-sozialen Handelns überhaupt geworden. Gerhard Mö-

Nach den theoretischen Erörterungen wenden wir uns der Praxis zu. Ihre Ergründung ist in einem Lande mit kulturellem Föderalismus nicht leicht. In erster Linie werden die Aussagen der Lehrpläne der Fächer Geschichte,

⁹⁾ Wilhelm Flitner, Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen, Zürich — Stuttgart 1961.

¹⁰⁾ Arnold Bergstraesser, Europa als geistige und politische Wirklichkeit. In: Politik in Wissenschaft und Bildung, Freiburg 1961, S. 156—165.

bus¹¹⁾ hat die „europäische Formkraft“ herausgearbeitet, wonach sich das Politische in bipolarer Form wie folgt darstellt: „Wo Macht und Menschsein ins Spiel kommen, wird auf der einen Seite das Werthaben des Menschen und des Menschseins in sich selber ohne Rücksicht aufs Politische in den Blick gerückt; auf der anderen Seite betont, daß dieses Menschsein selbst gefährdet ist in sich und des Schutzes bedarf, also angewiesen ist auf das Politische.“ Von dem englischen Kulturkritiker Christopher Dawson¹²⁾ wird schließlich noch das Christentum als konstitutives Moment genannt. Damit verfolgt er im Grunde eine Idee der Romantik, die sich schon in Novalis' Aufsatz „Die Christenheit oder Europa“ vorfindet.

Ergebnis

Wenn wir unsere bisherigen Ausführungen zusammenfassen, dann erscheint die Res publica Europaea als ein geistig-sittliches Problem, dem nun der gestaltende, d. h. politische Wille der Völker folgen muß. Trotz des unstreitig vorhandenen gemeinsamen politischen und kulturellen europäischen Erbes hat die deutsche Pädagogik den Begriff Europa nicht zum festen Bestand ihrer Wertgehalte gemacht. Sie spricht zwar vom „Abendland“ oder „christlichen Abendland“ und meint damit die antik-christliche Überlieferung, aber sie verfügt nicht über einen klaren Begriff von Europa als geistig-kultureller und politischer Einheit. Ähnlich ist es heute noch mit der politischen Praxis bestellt. Trotz mancher Erfolge im europäischen Rahmen scheint das Bewußtsein der Öffentlichkeit mehr auf Europa im ökonomischen Sinne oder auf einen weltbürgerlichen Internationalismus gerichtet zu sein; d. h., die Vereinigten Staaten der Welt liegen vielen Europäern politisch näher als die Vereinigten Staaten von Europa.

Die Praxis

Erdkunde und Sozial-/Gemeinschaftskunde der einzelnen Bundesländer zu unserem Gegenstand zu überprüfen sein. Danach wird einiges über die Ausbildung der Philologen sowie

¹¹⁾ Gerhard Möbus, Europas Humanität als politische Formkraft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Nr. 26/63 vom 26. Juni 1963.

¹²⁾ Christopher Dawson, Europa. Idee und Wirklichkeit, München 1953 (engl.: Understanding Europe, 1952).

über sonstige schulische Unternehmungen und über die Lehrmittel und Lehrbücher auszuführen sein. Zu dem eingeschlagenen methodischen Weg sei vorweg folgendes bemerkt: Die Lehrpläne eines Bundeslandes, zu deren Einhaltung der Lehrer als Beamter verpflichtet ist, spielen in der Unterrichtspraxis eine größere Rolle, als man gemeinhin annimmt. Bei aller Freiheit des Unterrichtenden geben die Lehrpläne die verbindlichen Richtlinien. In allen Auseinandersetzungen über Bildungswert und Inhalt eines Faches pflegt man sich auf sie als Autorität zu berufen. Sie vermögen zumindest über die inhaltliche Tendenz des Unterrichts mehr auszusagen als etwa der Besuch vieler Unterrichtsstunden. So erweist sich die exakte gehaltliche Analyse der Lehrpläne sowie ihr Vergleich untereinander als ein dringendes Gebot der Bildungsforschung.

Europa und Grundgesetz

Es dürfte etwas Einmaliges in der Verfassungsgeschichte sein, daß ein Land das Bekenntnis zu Europa in seiner Staatsverfassung verankert hat. In der Präambel des Grundgesetzes von 1949 heißt es, das deutsche Volk sei „von dem Willen beseelt, seine nationale und staatliche Einheit zu wahren und als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen ...“ Im Artikel 24, Absatz 2 wird diese allgemeine Aussage der Präambel präzisiert:

„Der Bund kann sich zur Wahrung des Friedens einem System gegenseitiger kollektiver Sicherheit einordnen; er wird hierbei in die Beschränkungen seiner Hoheitsrechte einwilligen, die eine friedliche und dauerhafte Ordnung in Europa und zwischen den Völkern der Welt herbeiführen und sichern.“

Damit wird von der Verfassung der Bundesrepublik die Möglichkeit einer Einschränkung der staatlichen Souveränität zugunsten des großen Ganzen eingeräumt.

Deutscher Ausschuß und Kultusministerkonferenz zur Frage Europas

Ein viel beachtetes bildungspolitisches Dokument, der sogenannte Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, möchte eine ganze Schulart, die sogenannte Studienschule, als Schule „der europäischen Bildungstradition“ aufbauen, deren Bildungspläne „mehr als zweieinhalb Jahrtausende europäischer Geistesgeschichte in

ihren großen Gestaltungen durchmessen sollen.“ Man kann diesem Plan den Vorwurf nicht ersparen, einmal die bewußte europäische Erziehung rein literarisch-historisch konzipiert zu haben und zum andern den Gedanken überhaupt nur für eine kleine Elite verbindlich machen zu wollen. Das „Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 22. Januar 1955 erwähnt Europa nur im Zusammenhang mit dem neusprachlichen Unterricht. Ausführlicher gehen auf Europa die „Empfehlungen für den Erdkundeunterricht“ der Kultusministerkonferenz vom 20./21. Januar 1956 ein. Sie begreifen Deutschland als ein Teil Europas in der Welt in seinen chorologisch-anthropologischen Verflechtungen, womit *expressis verbis* ein Beitrag zur politischen Erziehung und Bildung geleistet werden soll. Der Europagedanke wird besonders betont, Europa selbst zu den „politischen Großräumen“ gerechnet. In den Klassen 6 und 7 steht die Länderkarte Europas im Vordergrund. In Klasse 10 wird sie durch eine „vertiefende Betrachtung Deutschlands und seiner Verflechtung mit den übrigen europäischen Ländern“ ergänzt im Sinne einer politischen Geographie. In Klasse 13 werden im Stile ausgewählter geographischer Fragenkreise die europäischen Probleme von der kultur-, wirtschafts-, verkehrs-, siedlungs-, sozial- und anthropogeographischen sowie von der politischen Seite her noch einmal besprochen. Allerdings ist inzwischen das Fach Erdkunde in den meisten Bundesländern in den beiden letzten Klassen weggefallen. Dennoch wird im Geographieunterricht noch am ehesten das Phänomen Europa, — durchaus im politischen Sinne — ins Bewußtsein der Schüler gehoben. Der Deutsche Geographentag in Heidelberg vom 3.—7. Juni 1963 beschäftigte sich mit Europa in anthropogeographischer, länderkundlicher, kultureller, sozialer und wirtschaftsgeographischer Hinsicht. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen über das Fach „Politische Weltkunde“ von 1965 sieht das Europaproblem wieder vorwiegend geistesgeschichtlich-kulturell. Danach ist der Ausgang und der Bezugspunkt der Politik der Mensch als Person, und „dazu ist die Orientierung an der großen europäischen Überlieferung des Denkens über den Menschen in seinen Ordnungen nötig und ein Wissen davon, welches heute die Bedingungen seiner Verwirklichung in den verschiedenen Bereichen unserer Daseinsordnung

sind". An anderer Stelle heißt es ähnlich, der politische Mensch halte sich an „die Maßstäbe der europäischen Überlieferung“ und handle aus ihnen.

Europa in den Erdkundelehrplänen

Verfolgen wir nun das Thema Europa in den Lehrplänen und Richtlinien der Bundesländer. Dabei müssen wir unseren Blick auf Geschichte und Erdkunde richten, da beide Fächer durchweg mit zur politischen Erziehung und Bildung herangezogen wurden bzw. oft viele Jahre hindurch als ihre alleinigen Träger zu gelten hatten.

In allen Erdkunde-Lehrplänen seit 1945 erscheint die Länderkunde von Europa in Klasse 6 bzw. 7, in Klasse 9 mancherorts die „Großlandschaften Europas, ihr Einfluß auf Eigenart und gegenseitige Beziehungen der Länder“ (Rheinland-Pfalz 1954), Klasse 10 bringt eine „Vertiefte Betrachtung Deutschlands und seiner Verflechtung mit den übrigen Ländern“ (Rheinland-Pfalz 1960) oder einfach „Der Europagedanke“ (Nordrhein-Westfalen 1956) oder wieder anders: „Die deutsche Wirtschaft in ihrer Verflechtung mit der Wirtschaft Europas und der Welt“ (Baden-Württemberg 1957), Klasse 13 setzt sich im laufenden Unterricht oder in Arbeitsgemeinschaften mit der „Gesamtgeographischen Wertung des mitteleuropäischen Raumes“ auseinander, einschließlich der „Politischen Neugestaltung des mitteleuropäischen Raumes“ (Hessen 1946), oder eine „Vergleichende Betrachtung der Wirtschaftsgroßräume der Erde: Mitteleuropa . . . Die Verflechtung Mitteleuropas mit den übrigen Wirtschaftsräumen ist besonders zu betonen“ (Bayern 1952, ähnlich 1956). Ein anderer Plan verlangt „Bevölkerungs- und Siedlungsprobleme Gesamtdeutschlands und Europas“ (Nordrhein-Westfalen 1956).

Die einzelnen Formulierungen sind nicht immer eindeutig. Insgesamt herrscht ziemliche Übereinstimmung in allen Bundesländern über die zeitliche Aufteilung des Stoffes und über die mehrjährige Notwendigkeit einer Behandlung Europas. Aus den thematischen Erläuterungen läßt sich die jeweils verschiedenartige Akzentuierung herauschälen. So stehen neben der notwendigen topographisch-länderkundlichen Betrachtungsweise der Unterstufe die wirtschafts-, kultur- und sozialgeographischen Gesichtspunkte der Mittel- und Oberstufe. Auf der letzteren tritt dann vor allem das politische Moment in den Vordergrund,

d. h. die Bedeutung des Raumes für die politischen Ordnungen der Menschen. Intentional kommt es den Lehrplänen weniger auf ein bestimmtes Europabild an als vielmehr auf die sachliche Darlegung der verschiedenartigen geographischen Gegebenheiten, die dann in einer eigentlich politischen Auseinandersetzung als Materialien dienen können. Damit leistet die Erdkunde einen wichtigen Beitrag zum Thema Europa im Rahmen der politischen Erziehung und Bildung. Nur ein Lehrplan versucht das — allerdings noch schwach genug — auszudrücken, indem er als Aufgabe und Ziel angibt: „Der Erdkundeunterricht pflegt die Liebe zur Heimat, erzieht aber auch zu europäischem und weltweitem Denken“ (Baden-Württemberg 1957). Die Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen von 1959 sieht in dem Beitrag zur politischen Erziehung und Bildung eine wesentliche Aufgabe des Erdkundeunterrichts überhaupt. Danach behandelt die Erdkunde die Staaten „mit ihrer Regierungsform, ihrer Eigenart und ihren besonderen politischen Problemen . . . Mit dem Landschaftsbild der Erde zusammen entsteht so auch die Grundlage für ein politisches Weltbild.“

Europa in den Geschichtslehrplänen

Bei den Lehrplänen für Geschichte kann man sich kürzer fassen, da ihr Inhalt auf der Hand liegt. Im Vordergrund steht die politische Geschichte, die insbesondere das Werden Deutschlands und der europäischen Staaten verfolgt. Ihr Interesse gilt vor allem der Herausbildung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert. Europa wird dabei vorwiegend als ein jahrhundertelanger Krisenherd gesehen, nicht als eine Einheit. Erst in den letzten Jahren wird die verbindende Wirtschafts- und Sozialgeschichte etwas stärker betont. Soweit man sehen kann, gibt es nur einen Lehrplan für Geschichte, der das zum Ausdruck bringt. Unter dem Themenvorschlag für die Oberstufe „Europa und die Welt“ sollen u. a. die „Europäischen Gemeinsamkeiten“ herausgearbeitet werden, nämlich das gesellschaftliche Gefüge, die Wirtschaft und die geistigen Lebensformen. Ferner wird unter dem Themenvorschlag „Die geistigen Kräfte neuzeitlichen Lebens in Europa“ folgendes verstanden: das Streben nach Ruhm, Gewinn und Wissenschaft, der Glaube an die sittliche Autonomie des Menschen, der Staat als menschliche Rechtsordnung und als Machtstaat, das christliche Erbe, der Eintritt von Bürgertum

und Arbeiterschaft in die politische Welt ... (Niedersachsen 1951).

Lediglich bei diesem letzten Geschichtslehrplan können wir von einem konturierten, kulturell-gesellschaftlich bestimmten Europabegriff sprechen, während sich andere Pläne mit so vagen Formulierungen wie „Verständnis fremder Völker und Staaten“, „Geschichte des Abendlandes“, „menschliche Gemeinschaften“ usw. begnügen. Mit anderen Worten, wo nicht der Begriff Europa in den Lehrplänen ganz fehlt, da hat er zumindest keine Konturen. Oft hängt das mit der Entstehungsgeschichte der Lehrpläne nach dem Zweiten Weltkrieg zusammen. Der Geschichtsunterricht zog sich entweder auf die Kulturgeschichte zurück oder sah seine Hauptaufgabe in der Überwindung des Nationalismus¹³⁾. In Ermangelung eines konkreten Geschichtsbildes, das bei uns sowieso erst von nationalistischer Enge zu universaler Weite verändert werden mußte, war man allgemein unsicher. 1945 hat z. B. der Cambridger Historiker Butterfield in seinem Buche „Christianity and History“ die Fragwürdigkeit unserer Ordnung herausgestellt (ähnlich wie Spengler nach dem Ersten Weltkrieg).

Europa in den Lehrplänen für Sozialkunde / Gemeinschaftskunde

Wenden wir uns nun den Lehrplänen für Sozialkunde/Gemeinschaftskunde zu. Mit einem Abstand von zehn und mehr Jahren wurde der politische Unterricht in den einzelnen Bundesländern eingeführt. Über die Gründe dafür ist hier nicht zu befinden. Der Begriff Europa ist allen Sozialkunde/Gemeinschaftskundelehrplänen geläufig, jedoch wieder mit recht unterschiedlicher Akzentuierung. Es muß zunächst dazu angemerkt werden, daß der zeitlich sehr verschiedene Einsatz dieses Faches sowie seine Ausstattung mit ein oder zwei Wochenstunden für die entsprechenden Formulierungen mitverantwortlich gewesen sind. In den meisten Fällen sind die Hinweise sehr knapp, so z. B. für Klasse 10: „Europafrage“ unter „Politische Fragen unserer Zeit“ (Bremen 1959), „Nato und Westeuropäische Union“ (Niedersachsen 1958), „Die westeuropäische Einigung und die USA“ als Problem des souveränen Staates und der supranationalen Integration (Hamburg 1963), „Deutsch-

land, Europa und die Welt nach dem Zweiten Weltkrieg“ (Nordrhein-Westfalen: Geschichte und Gemeinschaftskunde 1963), „Europarat“ als überstaatliche Einrichtung (Baden-Württemberg 1957), „Europa“ (Bayern 1964). Bemerkenswert an diesen Formulierungen ist, daß sie fast alle irgendeinen Europabegriff voraussetzen, der in Wirklichkeit gar nicht als Allgemeingut der Lehrenden vorhanden ist. Damit bleibt der Begriff selbst eine bloße Deklamation.

In Klasse 11 beschäftigt man sich in zwei Bundesländern mit dem Thema Europa. Bremen (1959) nennt als Beispiele für „Europäische Einheitsbestrebungen“: „Pan-Europaidee — Wirtschaftliche Zusammenschlüsse — Politische Einigung“. Niedersachsen (1958) entwickelt dagegen eine klare Konzeption des Gesamthemas „Deutschland als Glied der europäischen Völkerfamilie“. Wir zitieren diese Konzeption ausführlich, damit die Möglichkeit schulischer Behandlung des Europaproblems klar wird:

1. „Einführung in wirtschaftliche Grundbegriffe und in die Wirtschaft Europas“ ...
2. „Die europäische Einigung
 - a) Nationale Eigenart europäischer Völker und Regierungsformen europäischer Staaten seit dem 19. Jahrhundert.
 - b) Die europäischen Einigungsbestrebungen vor und nach dem zweiten Weltkriege: Pan-Europa-Idee, Briand-Plan, die europäische Bewegung.
 - c) Europa und der Ursprung der modernen Demokratie.
 - d) Die europäische Wissenschaft der Neuzeit als Voraussetzung der modernen Technik und Industrie.
 - e) Der Marshallplan (europäisches Wiederaufbauprogramm), die Organisation für europäische wirtschaftliche Zusammenarbeit (OEEC) und die europäische Zahlungsunion (EZU).
 - f) Die Montanunion, die Westeuropäische Union (WEU), Gemeinsamer Markt und Euratom.
 - g) Der Europarat.
 - h) Die europäische Konvention der Menschenrechte“.

Europa wird hier politisch, wirtschaftlich, geistig-kulturell, ethnisch und institutionell als

¹³⁾ Eugen Lemberg, Nationalismus und übernatürliche Gemeinschaft als Problem der politischen Pädagogik. In: Gesellschaft — Staat — Erziehung, 4. Jahrgang (1959), S. 101—107.

eine Einheit in der Vielheit gesehen. Damit ist wenigstens eine Ausgangsbasis für einen konstruktiven Europabegriff geschaffen. Der Inhalt des Begriffs selbst und seine Tendenz werden jedoch wiederum nicht angegeben. Im übrigen ist zu bemerken, daß der niedersächsische Lehrplan von 1963 unter Klasse 11 nur noch „Überationale wirtschaftliche Zusammenschlüsse“ kennt, also von seinem ausführlichen Konzept von 1958 weit abgewichen ist.

Die Europa-Themen für Klasse 13 lauteten vor der Verwirklichung der Rahmenvereinbarungen Ostern 1963: „Die internationale politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit besonders der europäischen Nationen“ (Baden-Württemberg 1957), „Zwischen- und überstaatliche Ordnungen“ (Nordrhein-Westfalen, Geschichte, 1956), „Die Europäische Einigung [Fördernde und hemmende Faktoren; das Erreichte, die Pläne]“ (Berlin 1960), „überstaatliche Bindungen und Aufgaben“: Europa-Union und Europa-Rat (Bremen 1950).

Am Beispiel Hessens können wir die Entwicklung des Begriffs Europa im politischen Bewußtsein verdeutlichen. Im Vorläufigen Lehrplan von 1946 tritt er überhaupt nicht in Erscheinung. 1948 und 1949 werden unter der Bezeichnung „Überstaatliche Kräfte und Mächte“ Europa-Union und Europa-Rat genannt. Der Lehrplan von 1959 setzt eindeutige Akzente:

„Die europäische Einigung.

Die Möglichkeiten einer politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Integration Europas; die europäische Bewegung, der Europarat, die Westeuropäische Union. Die Montanunion. Der Nationalismus und seine Überwindung durch die veränderten Größen und Machtverhältnisse der Welt (sachliche Prüfung der Lage, der Voraussetzungen, der Rückschläge, der Epochenbedingtheit; kein Moralisieren!).“

Dagegen führt der Vorläufige Bildungsplan für Gemeinschaftskunde von 1963 wieder nur kurz an: „Wege zur Einigung Europas in der zweigeteilten Welt.“ Das Thema soll gesellschaftlich-politisch im Zusammenhang mit England, Frankreich und Polen behandelt werden.

Der Bildungsplan von 1964 ist institutionenkundlich formuliert. Er bestimmt: „Die europäischen Einigungsbestrebungen und ihre Organisation; überstaatliche Organisationen zur wirtschaftlichen und politischen Einigung Europas.“

Europa in den Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz

Eine Abkehr von dem — wie festgestellt wurde — weithin inhalts- und richtungslosen Begriff Europa haben die Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz von 1962 vollzogen. In ihnen ist der Aspekt Europa zum Zentralthema überhaupt gemacht worden. Von sieben Rahmenthemen nennen vier ausdrücklich Europa:

1. Grundlegende politische, wirtschaftliche und soziale Kräfte und Bewegungen in Europa.
3. Deutschland, seine Stellung in Europa und sein Verhältnis zur Welt.
4. Europa und die Welt von heute.
5. Europäisierung — Enteuropäisierung der Erde — Entwicklungsländer.

Mit dieser Themenstellung ist der entscheidende lehrplanmäßige Durchbruch zu Europa vollzogen worden. Im Mittelpunkt der politischen Gegenwartsanalyse steht Deutschland in seiner europäischen Verflechtung. Dabei tritt die Frage des Nationalismus nur noch zur historischen Abrundung in Erscheinung. Im übrigen wird von Europa als einer gesellschaftlich-politischen Entität ausgegangen. Allerdings ist keine klar umrissene Europakonzeption entwickelt. Es geht aus den Unterthemen nicht hervor, welche Richtung der europäischen Einigung die Kultusminister für wünschenswert halten. Mit solchen ideologischen Fragen ist man bei uns vorsichtig geworden im Gegensatz zur Weimarer Zeit, wo die Richterschen Richtlinien ganz eindeutig eine nationale Tendenz aufwiesen. Die Verantwortung ist also jetzt dem einzelnen Lehrer übergeben. Man sollte die Gefahrenpunkte dabei nicht übersehen: der Einsatz für eine föderalistische oder zentralistische europäische Lösung darf uns nicht gleichgültig sein. Ebenso fragwürdig muß eine sogenannte objektive Darstellung der Probleme werden, die zu politischer Sterilität verleiten kann. Wenn politische Erziehung und Bildung nach einem Wort Arnold Bergstraessers „engagierte Bildung“ ist, dann ist ihr gerade die Sterilität abträglich. Ihre schwere Aufgabe liegt auf didaktischem Gebiet in ihrem Weg zwischen der Scylla einer Ideologisierung und der Charibdis einer Neutralisierung.

Den Rahmenrichtlinien haben sich die Bundesländer im wesentlichen in ihren meist 1963 erschienenen Lehrplänen für Gemeinschafts-

kunde teilweise (Bremen, Bayern, Niedersachsen, Saarland 1964, Nordrhein-Westfalen, Hessen) oder ganz angeschlossen. Am weitesten folgt Berlin, das die verschiedenen Themen nochmals ausführlich gegliedert hat. Eine etwas gekürzte Übersicht soll davon einen Eindruck vermitteln:

- I. Grundlegende politische, wirtschaftliche und soziale Kräfte und Bewegungen Europas.
- III. Deutschland, seine Stellung in Europa und sein Verhältnis zur Welt.
- IV. Europa und die Welt von heute.
 1. Räume und Völker des heutigen Europa.
 - A. Grundzüge der Physischen Geographie Europas
 - B. Kulturgeographie Europas
 2. Das Problem der Grenzen.
 3. Dorf — Stadt — Verstädterung — Raumplanung.
 4. Die europäische Bewegung — Der Europarat.
 5. Europäische Wirtschaftsvereinigungen in Ost und West.
 6. Mächtegruppierungen in Europa und in der Welt.
 7. Die Weltmächte.
- V. Aufbau und Zerfall der Weltherrschaft Europas — Entwicklungsländer.

Zusammenfassung

Wenn man die Analyse des Begriffs Europa in den Lehrplänen für Sozialkunde/Gemeinschaftskunde zusammenfaßt, dann darf besonders seit den Rahmenrichtlinien 1962 von

Sonstige Aktivitäten

Hören wir schließlich zu diesem Punkte noch, was hessische Gymnasien auf die Frage: „Wie beurteilen Sie die Entwicklung von Strebungen, die an übernationale (z. B. europäische) Zielvorstellungen gebunden sind?“¹⁴⁾ geant-

¹⁴⁾ Karl Seidelmann, Wie beurteilt die höhere Schule die Ergebnisse ihrer politischen Bildungsarbeit? In: Gesellschaft — Staat — Erziehung, 8. Jahrgang (1963), S. 373 f.

einem wachsenden Europabewußtsein im Sinne einer gesellschaftlich-politischen Entität gesprochen werden. Allerdings ist der Begriff noch nicht klar genug umrissen und hat noch keine einheitliche Gestalt, wie es für die politische Pädagogik dringend geboten wäre. In vielen Fällen gleitet er zu sehr ins Institutionelle ab, was übrigens eine bedauerliche Erscheinung des politischen Unterrichts im allgemeinen ist. Mancherorts wird zu viel Wert auf die bloß inhaltliche Kenntnisnahme von internationalen Verträgen, auf die oberflächliche Floskel vom abendländischen Kulturgut usw. gelegt.

Am eindeutigsten im Sinne einer bestimmten methodisch-didaktischen Konzeption des Europabegriffs sind die „Vorschläge zur Behandlung des Themas Europa im politischen Unterricht“ der Akademie für Politische Bildung, Tutzing 1963. Ihr wichtigster Absatz (II.) lautet:

„Soll dieser Unterricht lebendig und also wirksam werden, darf er die europäischen Institutionen nicht um ihrer selbst willen behandeln; bloße, also statische Institutionskunde ist uninteressant; muß er zeigen, daß die europäischen Völker ganz und gar aufeinander angewiesen sind, diese gegenseitige Abhängigkeit die europäischen Institutionen unentbehrlich macht und sie erst von ihr her wirklich verstanden werden können.

Folglich muß dieser Unterricht starkes Gewicht legen

1. auf die dynamischen Aspekte des europäischen Integrationsprozesses,
2. auf die Zugeständnisse und sogar Opfer, welche eine solche Integration fordert: die Probleme, Schwierigkeiten, ja die politischen und kulturellen Spannungen, die sich daraus ergeben.“

wortet haben. Nach den Angaben des Berichterstatters hat diese Frage das deutlichste positive Echo im Hinblick auf den Wirkungsgrad der politischen Bildung gefunden. Von 57 Schulen haben 51 positiv, eine negativ und fünf unbestimmt geantwortet. Von den positiven Antworten hier einige wörtlich. Da heißt es: „Die europäische Vereinigung ist die Idealvorstellung aller.“ „Der Prozentsatz

derjenigen, die international zu denken vermögen, wächst stetig.“ „Übernationale Begriffe haben eine viel größere Durchschlagskraft als nationale. Die Vereinigung Europas wird von fast allen Schülern bejaht.“ Allerdings hören wir auch von „Oberflächlichkeit ohne Engagement“.

Man darf trotz ihres allgemein positiven Grundtenors nicht vergessen, daß in der deutschen politischen Erziehung und Bildung Begriffe wie Nation und Vaterland noch nicht wieder zu tragfähigen Fundamenten geworden sind, d. h., der betonte Internationalismus beruht mit auf der frustrierenden Wirkung eines mangelnden vaterländischen Bewußtseins. Deswegen müßte sich die politische Pädagogik bemühen, die Dinge wieder in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. In ein Vereinigtes Europa müßten die politisch-nationalen sowie die kulturell-geistigen Werte der einzelnen Völker und Nationen immer wieder, gleichsam von den Quellen her, eingebracht werden.

Der Vollständigkeit wegen müssen im Anschluß an die Darstellung des Unterrichts noch einige Aktivitäten auf dem Gebiete der europäischen Einigung durch die Höhere Schule oder ihr verbundene Institutionen angeführt werden: Da ist der jährliche Europäische Schultag mit seinem Aufsatzwettbewerb zu nennen, ferner europäische Seminare über gemeinsame politische Themen, europäischer Schüler- und Lehreraustausch, Studienfahrten nach europäischen Ländern und zu europäischen Behörden, Arbeitsgemeinschaften über europäische Probleme, die Arbeit der deutschen Sektion des Europäischen Erzieherbundes, das Bemühen des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig und schließlich des Europäischen Instituts an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken, die Tätigkeit der Schülermitverwaltung.

Der Unterricht in Sozialkunde/Gemeinschaftskunde wird vorwiegend von Historikern gegeben, in Bayern oft von Germanisten und in Hessen von Sozialkundlern und Politologen. Infolge der Freiheit des Studiengangs an der Philosophischen Fakultät der deutschen Universität hat jeder Student die Möglichkeit, sich mit europäischen Fragen zu befassen. Von den Wissenschaftlichen Prüfungsordnungen für Gemeinschaftskunde/Sozialkunde in Hessen, Baden-Württemberg und Bayern verlangt lediglich die letztere von 1962 die institutionelle Kenntnis der internationalen Zusammenhänge. Nach der freiheitlichen Struktur der deutschen Universität darf man das Fehlen von entsprechenden Vorschriften nicht überbewerten. Am Studienseminar ist die Ausbildung thematisch nicht festgelegt. Europäische Themen können behandelt werden.

Literatur und Anschauungsmittel für den Unterricht sind in ausreichender Zahl vorhanden. Jedoch gilt auch hier die wiederholte Feststellung von der Überbetonung des Institutionellen. Das gleiche gilt für die Lehrbücher des politischen Unterrichts — im übrigen ein Problem, das insbesondere für die Mittelstufe noch nicht befriedigend gelöst ist.

Als Ergebnis soll hier festgehalten werden: Die Entwicklung des Europabewußtseins innerhalb der Gymnasien in der Bundesrepublik muß grundsätzlich als positiv im institutionellen wie im praktischen und geistigen Sinne angesehen werden. Es wird bei uns keinen Schüler geben, der während seiner Gymnasialzeit nicht mit europäischen Problemen konfrontiert würde. Man muß freilich zugeben, daß der Begriff Europa einmal einer dringenden politisch-rationalen Klärung bedarf und zum andern mit Gefühlswerten angereichert werden muß. Beides zusammen könnte ihn dann zu einem wirklich fruchtbaren Fundament europäischer politischer Pädagogik machen mit dem Ziel, einen angemessenen Beitrag zur politischen Einigung der europäischen Völker und Nationen zu leisten.