

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Jörn Rösen
Geschichtsbewußtsein
und menschliche Identität

Hermann Boventer
Neue Medien
und politische Bildung

Wolfgang W. Mickel
Der Begriff
der „europäischen Dimension“
im Unterricht

ISSN 0479-611 X

B 41/84
13. Oktober 1984

Jörn Rüsen, Dr. phil., geb. 1938; Professor für Neuere Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum.

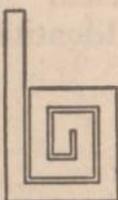
Veröffentlichungen u. a.: Begriffene Geschichte. Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens, Paderborn 1969; Für eine erneuerte Historik. Studien zur Theorie der Geschichtswissenschaft, Stuttgart 1976; Ästhetik und Geschichte. Geschichtstheoretische Untersuchungen zum Begründungszusammenhang von Kunst, Gesellschaft und Wissenschaft, Stuttgart 1976; Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

Hermann Boverter, Dr. phil., geb. 1928; drei Jahre Studium und sozialwissenschaftliche Lehrtätigkeit in den USA (Fairleigh Dickinson University); zwölf Jahre Tätigkeit als Journalist; 1968—1981 Direktor der Thomas-Morus-Akademie Bensberg; heute freier Publizist; seit 1976 Lehrbeauftragter an der Universität Bonn (Erziehungswissenschaft) und seit 1981 an der Universität München (philos. Kommunikationstheorie).

Veröffentlichungen u. a.: Politische Bildung: Ethik, Werte, Tugenden, Trier 1980; Evangelische und Katholische Akademien: Gründerzeit und Auftrag heute, Paderborn 1983; Ethik des Journalismus: Zur Philosophie der Medienkultur, Konstanz 1984; zahlreiche Fachbeiträge u. a. in „Publizistik“, „Communicatio Socialis“, „Stimmen der Zeit“, „Herder-Korrespondenz“, „Neue Ordnung“.

Wolfgang W. Mickel, Dr. phil. habil., geb. 1929; Studiendirektor a. D., Professor für Wiss. Politik in Karlsruhe.

Letzte Buchveröffentlichung: (Herausgeber, unter Mitarbeit von D. Zitzlaff) Handlexikon zur Politikwissenschaft, München 1983.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

Redaktion:

H. Ehmke, P. Lang, Dr. G. Renken, K.-H. Resch, Dr. K. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 62—65, 5500 Trier, Tel. 0651/46171, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich einschließlich Mehrwertsteuer; bei dreiwöchiger Kündigungsfrist zum Quartalsende;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unter- richtung und Urteilsbildung.

Geschichtsbewußtsein und menschliche Identität

Gefahren und Chancen der Geschichtsschreibung

„Etwas von historischer Makulatur zum Umschlag guter historischer Werke wird man doch immer noch in Buchläden brauchen können, wenn anders der Vorrath elender Gedichte nicht noch auf einige Jahre zureichen sollte.“

Johann Christoph Gatterer¹⁾

Die Geschichtsschreibung hat gegenwärtig Konjunktur. Neue große historische Reihen werden aufgelegt (z. B. die „Propyläengeschichte Deutschlands“²⁾), und es erscheinen historiographische Synthesen aus berufener Hand, die auf ein sehr starkes und sehr positives öffentliches Echo stoßen (z. B. Thomas Nipperdeys Gesamtdarstellung der deutschen Geschichte von 1815 bis 1866)³⁾. In der literarischen und akademischen Kultur der Bundesrepublik hat sich offensichtlich ein grundlegender Wandel vollzogen. In den späten sechziger und in den siebziger Jahren war die Geschichtsschreibung ins Abseits geraten; Traditionskritik wurde großgeschrieben, weil die Gegenwart von Zukunftsvorstellungen her in den Blick genommen wurde und das verbreitete Gefühl des Aufbruchs zu neuen Horizonten der menschlichen Emanzipation die Vergangenheit eher als Absprungbrett erscheinen ließ: Die Erinnerung an die Vergangenheit geriet in den Sog einer Denkbewegung, die die Vergangenheit mit der Zukunft übertrumpfen wollte.

Heute ist es anders. Die Geschichtsschreibung hat ein neues Prestige als Ort von Sinnvermittlung gewonnen. Die Vergangenheit wird zur vielbefragten Instanz, die Auskunft darüber geben soll, wie sich die gegenwärtigen Verhältnisse bestehen lassen. Heute sind

es vornehmlich düstere Zukunftserwartungen; „no future“ ist die bekannte Parole, die auf neue Weise nach der Vergangenheit fragen läßt. Der historische Rückblick wird zur Meßlatte von Gegenwartsverhältnissen.

Es ist noch gar nicht so lange her, daß die Klage lebhaft angestimmt wurde und offene Ohren fand, die Geschichte werde zum Steinbruch für ahistorische Zukunfts konstruktionen degradiert und ihres eigenen konstruktiven Beitrages zur Gegenwartsdeutung beraubt. Der Geschichtsunterricht an den Schulen schien in seiner Selbständigkeit bedroht und mußte mit erheblichem Begründungsaufwand verteidigt werden. Wenn diese Diskussion auch heutzutage noch andauert⁴⁾, so scheint die Gefahr doch grundsätzlich gebannt und der Kampf um den Geschichtsunterricht eher auf die Ebene eines zähen Feilschens um Stundenanteile und konkrete curriculare Ausgestaltung verlagert worden zu sein; er hat die Schärfe des Grundsätzlichen und das Gewicht weltanschaulicher Bedeutung verloren. Es geht nicht mehr darum, ob wir einen eigenständigen Geschichtsunterricht brauchen, sondern darum, wie dieser Unterricht politisch geregelt, didaktisch entworfen und methodisch realisiert wird. Hier stellen sich dann neue Fragen und Probleme. Der Geschichtsunterricht droht unversehens wieder als Instanz unkritischer Legitimation gegebener Zustände in die politische Pflicht genommen zu werden⁵⁾. Das Pendel hat zur

¹⁾ J. Chr. Gatterer, Vom historischen Plan und der darauf sich gründenden Zusammenführung der Erzählung, in: ders. (Hrsg.), Allgemeine historische Bibliothek, 1. Bd., Halle 1767, S. 73.

²⁾ Der erste Band (H. Lutz, Das Ringen um deutsche Einheit und kirchliche Erneuerung. Von Maximilian I. bis zum Westfälischen Frieden, 1490 bis 1648, Berlin) erschien 1983.

³⁾ Th. Nipperdey, Deutsche Geschichte 1815 bis 1866. Bürgerwelt und starker Staat, München 1983.

⁴⁾ Zum Beispiel: H.-U. Wehler, Antiquierte Aversionen gegen Geschichte?, in: ders., Preußen ist wieder schick ... Politik und Polemik in 20 Essays, Frankfurt 1983, S. 172—192.

⁵⁾ Dazu beispielsweise K. Bergmann/A. Kuhn, Abschied vom Aufbruch. Hessen 1972 bis 1982: Rah-

anderen Seite ausgeschlagen: Die historische Erinnerung fungiert nicht mehr als Abstoß in eine utopiegeschwängerte Zukunftsrichtung der politischen Kultur, sondern sie droht zur Kompensationsinstanz enttäuschter Hoffnungen zu werden, zur Fluchtburg vor Zukunftsängsten, die die Erwartung, daß sich die gegenwärtigen Verhältnisse bessern, an verklärten Zuständen der Vergangenheit festmacht. Die Konjunktur der Historiographie fällt zeitlich zusammen mit einer bemerkenswerten Wendung im Wertsystem, das den kulturellen Sektor der Öffentlichkeit heutzutage bestimmt. Die Tradition der Aufklärung mit ihren Leitbegriffen der kritischen Vernunft und der Emanzipation hat erheblich an Überzeugungskraft verloren, und in erstaunlicher und beängstigender Analogie zur Kulturkritik des späten 19. Jahrhunderts gewinnen Irrationalität und mythisches Denken an literarischem, akademischem und feuilletonistischem Prestige⁶⁾. Vor vier Jahren gaben die beiden Spitzenkandidaten der Bundestagswahl, Helmut Schmidt und Franz Josef Strauß, die gleiche Antwort auf die Frage, welche Philosophen für ihr Denken und Handeln Bedeutung hätten: Immanuel Kant⁷⁾. Wenn die Anzeichen nicht trügen, dann ist der Königsberger Philosoph, der die sich vollendende Aufklärung repräsentiert, vom Sockel des historischen Vordenkers der Gegenwart verschwunden und Friedrich Nietzsche inzwischen an seine Stelle getreten. Nietzsche ist zur Leitfigur der post-strukturalistisch von der Zerstörung der Vernunft faszinierten intellektuellen Avantgarde aufgerückt.

Wie immer es um die Repräsentativität großer Namen in den Strömungen der Gegenwartskultur bestellt sein mag, — daß sich ge-

menrichtlinien Gesellschaftslehre, in: *Geschichtsdidaktik*, 7 (1982), S. 273—282. — Wie schnell didaktische Denkweisen, die man angesichts der Diskussion der letzten Jahrzehnte für restlos obsolet geworden ansehen müßte, wieder fröhliche Urständ feiern, zeigt die Tatsache, daß der Vorsitzende des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in seiner Ansprache vor der 34. Versammlung deutscher Historiker in Münster das Memorieren von Jahreszahlen als Triumph des historischen Lernens feiert (Bericht über die 34. Versammlung deutscher Historiker in Münster/Westfalen, 6. bis 10. Oktober 1982, Stuttgart 1984, S. 30).

⁶⁾ Symptomatisch ist P. Sloterdijk, *Kritik der zynischen Vernunft*, 2 Bde., Frankfurt 1983. Vgl. auch K. H. Bohrer (Hrsg.), *Mythos und Moderne*, Frankfurt 1983.

⁷⁾ *Der Spiegel*, (1980) 40, S. 25.

genwärtig ein tiefgreifender Wertewandel vollzieht, dürfte kaum bestritten werden. Der Grund für diesen Wertewandel liegt darin, daß inzwischen die in der Aufklärungstradition gepriesenen Formen rationaler Weltbewältigung und Selbstverständigung als Potential drohenden Selbst- und Weltverlustes erfahren wurden. Die Herrschaft der technischen Rationalität oder — wie man auch sagt — der instrumentellen oder strategischen Vernunft hat im Leben der modernen Gesellschaft inzwischen Folgen gezeitigt, die als drohende Zerstörung einer humanen Lebensqualität empfunden werden. Die Kultur der Gegenwart ist durch ein beträchtliches Angstpotential vor den nicht beabsichtigten Nebenfolgen des technisch-industriellen Fortschritts in allen Lebensbereichen geprägt. Die Herrschaft der Rationalität und ihre zerstörenden Folgen werden historisch als Ergebnis des Aufbruchs Europas in die Modernität gewertet; sie werden als Verenden derjenigen Bewegung verstanden, für die der Name der Aufklärung steht, als Verenden in einer Katastrophe globalen Ausmaßes.

Wenn die Geschichtsschreibung zeitgemäß sein will (und welcher Historiker möchte dies nicht?), dann droht ihr in dieser aktuellen Problemlage eine große Gefahr: Sie kann zum Vehikel der Vernunftfeindschaft werden. Historiker haben sich schon immer durch ein gerütteltes Maß an Skepsis gegenüber überschwenglichen Zukunftsentwürfen und radikalen Vernunftansprüchen an das gesellschaftliche Handeln ausgezeichnet. In jeder Geschichtsschreibung steckt strukturell ein Stück Utopie-Kritik; denn wenn Utopie das Übersteigen restriktiver Handlungsbedingungen der Gegenwart ist, dann bringt die Geschichtsschreibung, die an die Entstehung dieser Bedingungen erinnert, die Zukunftsentwürfe einer Gesellschaft auf den Boden ihrer historisch gewordenen Realität zurück⁸⁾. Diesen Realismus hat Humboldt als „Sinn für die Wirklichkeit“ am Geschichtsschreiber gerühmt⁹⁾, und dieser Realismus ist es auch, mit

⁸⁾ J. Rüsen, *Utopie und Geschichte*, in: W. Voßkamp (Hrsg.), *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, Bd. 1, Stuttgart 1982, S. 356—374.

⁹⁾ W. von Humboldt, *Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers*, in: ders., *Werke in 5 Bänden*, hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. 1, Darmstadt 1960, S. 589.

dem die Geschichtswissenschaft bis heute ihren Anspruch auf eine unersetzbare Funktion in der politischen Bildung anmeldet. Nun können aber diese Skepsis gegen utopischen Überschwang und dieser Realismus des Blicks auf die Vergangenheit in die angedeuteten irrationalistischen Tendenzen der Gegenwartskultur hineinrutschen, und dann tritt an die Stelle der Utopie die Lüge von der heilen Vergangenheit, und das Publikum ist dort um eine realistische historische Einschätzung seiner eigenen Gegenwart betrogen, wo diese anders ist als die Vergangenheit und offen für die Zukunft.

Die Geschichtsschreibung kann um so leichter den Blick auf die Gegenwart ideologisch verstellen, wenn sie an die Vergangenheit erinnert, je weniger die Geschichtsschreiber davon überzeugt sind, daß ihre eigene Tätigkeit vernunftbestimmt ist oder zumindest vernunftbestimmt sein sollte. Es gibt Indizien, die auf einen solchen Vertrauensschwund am Vernunftpotential der Geschichtsschreibung verweisen. Dazu gehört einmal die oft gerühmte Wiederkehr des Erzählens in der Geschichtsschreibung; denn wenn man (wie es häufig geschieht) unter „Erzählen“ des Historikers den Verzicht auf das Argumentationspotential analytischer Methoden, historischer Theorien, strenger Begrifflichkeit und dergleichen versteht, dann bedeutet es eine Regression, die hinter die Errungenschaften der historischen Forschung der letzten Jahrzehnte zurückfällt¹⁰⁾. Und wenn gegenwärtig in der geschichtstheoretischen Diskussion der rhetorische Charakter der Geschichtsschreibung scharfsinnig herausgearbeitet und analysiert wird, dann kann allzu leicht der Eindruck entstehen, als wäre es mit der methodischen Rationalität, mit der Wissenschaftlichkeit des historischen Denkens nicht weit her¹¹⁾. Der neue Irrationalismus kann in denjenigen Historikern allzu leicht Verbün-

dete finden, denen es allzu schwer geworden ist, die historische Erfahrung von dem, was die Menschen sich im Laufe der Zeit einander und ihrer Welt angetan haben, interpretierend auf Maßstäbe vernünftiger Lebensregelung zu beziehen. Die Vernunft des historischen Denkens verblaßt, wenn die Historiker vor der Aufgabe resignieren, durch ihre Deutungsarbeit die historische Erinnerung mit dem Schimmer erkennbarer Sinnzusammenhänge zu versehen. Dann könnte Klio, ihre Muse, zur Schminke irrationaler Sinngebungen des Sinnlosen greifen, die die Historiographie zur poetischen Veranstaltung aufputzt¹²⁾. Der Historiker könnte sich zum Propheten, zum Sinnstifter berufen fühlen und sich an dem Prestige laben, das ein nicht unbeträchtliches Publikum solchem Anspruch zubilligt.

Wenn an der bisherigen Analyse etwas dran ist, dann ist die heute verbreitete Meinung, die Zeit des Theoretisierens in der Geschichtswissenschaft sei vorbei, der Schuster sei zu seinem Leisten, der Historiker zum historischen Erzählen zurückgekehrt, nicht sehr überzeugend. Viele Indizien sprechen dafür, daß der Geschichtsschreibung heute eine besonders wichtige Rolle in den kulturellen Prozessen zukommt, in denen Gegenwartserfahrungen verarbeitet und rationalisiert werden. „Rationalisierung“ hat den doppelten Sinn einer vernünftigen Aneignung oder einer ideologischen Verstellung. Diesem Doppelsinn entsprechend ist es eine offene Frage, welche praktischen Wirkungen von der Historiographie ausgehen können, wenn sie die Erfahrung der Gegenwart im Spiegel der Vergangenheit verständlich machen will. Da die praktische Auswirkung der Historiographie in der politischen Kultur von den Sinnkriterien und Deutungsmustern abhängt, die die Geschichtsforscher und Geschichtsschreiber in ihre Arbeit an der historischen Erfahrung einbringen, kann und darf die theoretische, die Prinzipienfrage nicht verstummen. Ich möchte sie so formulieren: Welche Vernunftchancen hat die Geschichtsschreibung im Hinblick auf ihre potentiellen praktischen

¹⁰⁾ Vgl. dazu L. Stone, *The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History*, in: *Past and Present*, (1979) 85, S. 3—24. Ferner: S. Quandt/H. Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*, Göttingen 1982.

¹¹⁾ H. White, *Meta-History. The Historical Imagination in nineteenth century Europe*, Baltimore-London 1973; ders., *Rhetoric and History*, in: ders. u. F. E. Manuel, *Theories of History*, Los Angeles 1978, S. 3—25. Kritisch dazu W. J. Mommsen, *Die Sprache des Historikers*, in: *Historische Zeitschrift*, (1984) 238, S. 57—81.

¹²⁾ Th. Lessing, *Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen* (Hamburg 1962; zuerst 1916). Es ist symptomatisch, daß von diesem Werk kürzlich eine neue Ausgabe erschienen ist (München 1982).

Wirkungen? Wie vernünftig kann und muß der Geschichtsschreiber sein?

Um diese Frage beantworten zu können, möchte ich zunächst eine Vorfrage erörtern: Wie hängt die Geschichtsschreibung überhaupt mit der menschlichen Lebenspraxis zusammen? Ich möchte diese Vorfrage beantworten, indem ich auf eine elementare und allgemeine (oder wie man auch sagen kann: lebensweltliche) Struktur und Funktion des menschlichen Geschichtsbewußtseins hinweise.

Geschichtsbewußtsein ist ein komplexer Zusammenhang von Erinnerung an die Vergangenheit, Deutung der Gegenwart und Erwartung der Zukunft¹³). Es realisiert diesen Zusammenhang, indem es aktuelle Erfahrungen von der zeitlichen Veränderung des Menschen und seiner Welt als Fragen an die Erinnerung der Vergangenheit adressiert, das Wissen um die Vergangenheit auf die Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart hin aktualisiert und von ihm her Zukunftserwartungen durch historische Erfahrung abstützt. Es geht also im menschlichen Geschichtsbewußtsein immer um mehr als bloß um die Vergangenheit. Es geht darum, erfahrungsgesättigtes Wissen um die menschliche Vergangenheit zur Deutung dessen, was gegenwärtig geschieht und was realistisch von der Zukunft erwartet werden kann, zu mobilisieren. Indem das Geschichtsbewußtsein diesen inneren Zusammenhang der drei Zeitdimensionen realisiert, die Vergangenheit gleichsam über die Erinnerung so in die Gegenwart hineinsprechen läßt, daß Zukunft als Handlungsperspektive sich öffnet, indem es diese Sinnbildung am Leitfaden der Zeit vollbringt, ermöglicht das Geschichtsbewußtsein historische Identität als Selbstbehauptung des Menschen im zeitlichen Wandel seiner selbst und seiner Welt¹⁴).

Geschichtsschreibung ist Arbeit an der Bildung der historischen Identität derjenigen, an

¹³) K.-E. Jeismann, Geschichtsbewußtsein, in: A. Kuhn u. a. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1, Düsseldorf 1979, S. 42—45.

¹⁴) K. Bergmann, Identität, in: A. Kuhn (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Anm. 13), S. 46—53; U. A. J. Becher, Personale und historische Identität, in: K. Bergmann/J. Rüsen (Hrsg.), Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis, Düsseldorf 1978, S. 57—66.

die sie sich wendet. Sie ist stets — ob es dem einsam am Schreibtisch sitzenden Historiker bewußt ist oder nicht — in die Kommunikationsprozesse eingebunden, in denen sich eine Gesellschaft in den Köpfen ihrer Mitglieder ein Bild von sich selbst gibt (ein solches Bild ist integraler Bestandteil der Realität jeder Gesellschaft)¹⁵). Geschichtsschreibung ist nichts anders als eine ausgeprägte, ausgearbeitete Form derjenigen Erinnerungsleistung, die jeder handelnde und leidende Mensch dauernd erbringen muß, um seine aktuellen Zeiterfahrungen verarbeiten und so deuten zu können, daß seine Lebenspraxis eine tragfähige Zukunftsperspektive gewinnt. Diese Erinnerungsleistung hat immer eine soziale Dimension. Historische Erinnerung ist ein kommunikativer Prozeß von Vergesellschaftung. Die Geschichtsschreibung formuliert und stabilisiert Zugehörigkeiten, indem sie eine als gemeinsam empfundene Vergangenheit interpretiert, und zugleich entwirft sie damit auch eine Vorstellung davon, wer die ändern sind, von denen man sich abgrenzt, um man selbst zu sein¹⁶). Damit soll nicht gesagt sein, wie es der heute übliche geschichtsdidaktische Gebrauch des Wortes „Identität“ nahelegt, daß sich die menschliche Identität exklusiv oder vornehmlich im Felde des Geschichtsbewußtseins bildet; ich behaupte nur, daß das Geschichtsbewußtsein ein notwendiger Faktor der menschlichen Identitätsbildung ist, und darauf muß um so mehr hingewiesen werden, als in der einschlägigen soziologischen und sozialpsychologischen Literatur zum Thema „Identität“ die Rolle des Geschichtsbewußtseins und die ihm eigene Art sinnbildender Tätigkeit weitgehend im dunkeln gelassen wird.

Identität ist die Fähigkeit von Menschen, im sozialen Lebenszusammenhang mit anderen Menschen unterschiedliche Erwartungen der anderen mit eigenen Bedürfnissen, Fremdinterpretationen mit Selbstinterpretationen zu einem in sich stimmigen und handlungsermöglichenden Deutungsmuster des eigenen Daseins zu verarbeiten. In dem Maße, in dem

¹⁵) Vgl. dazu K. Röttgers, Kommunikativer Text und Zeitstruktur von Geschichte, Freiburg-München 1982.

¹⁶) Dazu vor allem H. Lübke, Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie, Basel 1977.

dieses handlungsermöglichende, daseins-orientierende Deutungsmuster zeitbezogen ist, kann man von historischer Identität sprechen.

Zeitbezogen ist die menschliche Identität auf doppelte Weise: Einmal erfährt jeder Mensch, daß er selbst, die anderen, mit denen er umgeht, und die Welt, in der er mit den anderen lebt, sich dauernd verändern. Zweitens ist die menschliche Identität durch diejenige Zeit bestimmt, die gleichsam aus dem Inneren der menschlichen Subjekte selber stammt: durch Zeit in der Form von handlungsleitenden Absichten, Hoffnungen, Sehnsüchten, Ängsten. Historische Identität ist nun nichts anderes als die Fähigkeit von Menschen, diese Zeiterfahrungen und Zeitabsichten — man könnte auch sagen: die äußere und die innere Zeit — zu einer in sich stimmigen und handlungsermöglichenden Vorstellung vom Verlauf des eigenen Daseins zu integrieren. Metaphorisch könnte man sagen: Historische Identität ist die Fähigkeit von Menschen, auf dem Strom der Zeit zu schwimmen. Und um im Bilde zu bleiben, könnte man hinzufügen: Geschichtsbewußtsein ist nichts anderes als die Schwimmbewegungen der Seele und des Geistes, die der Mensch sein Leben lang macht, um seine eigene Geschichtlichkeit (die Tatsache, daß er im Strom der Zeit schwimmen muß) lebensermöglichend zu bewältigen.

Geschichtsschreibung ist ein Teil der ange deuteten Integrationsleistung des Geschichtsbewußtseins, die Zeiterfahrungen und Zeitabsichten zur Vorstellung eines sich durchhaltenden Ichs oder Wir miteinander vergesellschafteter Menschen verbindet. (Um ein Beispiel zu nennen: Im 19. Jahrhundert war die Nation eine solche historiographisch ausgearbeitete Vorstellung einer sich im Wandel der Zeit durchhaltenden und behauptenden kollektiven Identität). Jeder Mensch vollbringt für sich diese Integrationsleistung in den (oft nur un- oder halb bewußten) mentalen Prozessen, in denen er sich autobiographisch selbst interpretiert und den eigenen Lebensentwurf in soziale Zusammenhänge und übergeordnete kulturelle Vorstellungen kollektiver Identität einordnet. Zahllose gesellschaftliche Instanzen sind auf besondere Weise mit der gleichen Integrationsleistung befaßt. Die Geschichtswissenschaft ist nur eine davon. Sie

ist nicht die praktisch wirkungsvollste, aber sie unterscheidet sich von allen anderen Formen bewußter historischer Erinnerungsarbeit dadurch, daß sie für ihre Erinnerungsleistungen besondere Ansprüche erhebt, eben diejenigen, die mit dem Namen „Wissenschaft“ bezeichnet werden. Was bedeutet dies für die praktische Wirkung, die das historische Denken in den kommunikativen Prozessen hat, in denen sich historische Identität kulturell bildet?

Auf den ersten Blick sieht es so aus, als sei das wissenschaftliche Verfahren der historischen Erinnerungsarbeit eminent unpraktisch; denn welche lebenspraktische Bedeutung soll den wissenschaftlichen historischen Forschungsleistungen eigentlich zukommen, die die Regale der historischen Bibliotheken mit der Masse des historischen Wissens füllen, die den Laien — und nicht nur ihn — erschreckt. Aber der Schein trügt. Ein kurzer Blick auf die Rolle, die die akademische Geschichtsschreibung in der politischen Kultur moderner Gesellschaften gespielt hat und nach wie vor spielt, kann uns eines Besseren belehren. Ich verweise außerdem noch auf die Ausbildung der Geschichtslehrer, also darauf, daß moderne Staaten sich mit Hilfe der Geschichtswissenschaft Fachkräfte für historische Identitätsbildung und Legitimation heranbilden, und ich verweise auf lebhaft diskussionen in der politischen Öffentlichkeit über die Arbeit von Geschichtswissenschaftlern, wie sie sich etwa in den deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen niederschlagen hat¹⁷).

Nun ist der Blick auf diese politische Funktion der Geschichtswissenschaft eher irreführend; denn ich möchte ja nicht faktische Wirkungen der Geschichtswissenschaft in der politischen Kultur der Gegenwart aufweisen, sondern Prinzipien der Geschichtsschreibung erörtern, die die eingangs erwähnten Gefahren bannen können. Wissenschaft soll als inneres Gestaltungsprinzip der Historiographie in den Blick kommen und zur Diskussion ge-

¹⁷) Dazu die ausführliche Dokumentation des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung von W. J. Meyer (Hrsg.), Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 26), Braunschweig 1979.

stellt werden. Was heißt es also, die lebensnotwendige und gesellschaftsbildende Erinnerungsarbeit der historischen Identitätsbildung wissenschaftsspezifisch zu betreiben?

Ich gehe von der Voraussetzung aus, daß professionalisierte Historiker grundsätzlich nichts anderes tun als alle Menschen, die über Erinnerungsleistungen Zeitperspektiven ihrer eigenen Lebenspraxis entwickeln, um sich der Dauer ihrer selbst im Wandel der Zeit zu vergewissern. Die Erinnerungsarbeit der professionalisierten Historiker unterscheidet sich aber von aller anderen Erinnerungsarbeit durch die Art und Weise, wie sie diese Zeitperspektivierung der menschlichen Lebenspraxis betreiben.

Ich kann diese Art und Weise hier nicht im einzelnen darlegen, sondern ich muß mich darauf beschränken, lediglich den für sie maßgebenden Gesichtspunkt zu bezeichnen. Dieser Gesichtspunkt ist denkbar einfach: Die Deutungsarbeit, die das historische Denken mit der Erfahrung der Vergangenheit im Hinblick auf die Zeiterfahrung und Zeiterwartung der Gegenwart vollbringt, wird strikt in das Medium einer methodisch geregelten, konsensorientierten und argumentativen Kommunikation eingebunden. Das historische Denken wird den Regeln unterworfen, die einen Diskurs (im ursprünglichen Sinne des Wortes, also im Sinne einer argumentativen Unterredung) definieren. Diese Regeln führen zu einer wissenschaftsspezifischen Methodisierung des historischen Denkens und damit zu bestimmten Formen der historischen Erkenntnisarbeit, vor allem zu derjenigen, die man „Forschung“ nennt.

Wissenschaftsspezifisch wird also die historische Erinnerungsarbeit in das Medium eines methodisch geregelten, konsensorientierten und argumentativen Denkens eingebunden. Was bedeutet diese Einbindung für den Prozeß der historischen Identitätsbildung, der durch das historische Denken in Gang gebracht und gehalten wird? Welche Bedeutung hat das für die Geschichte als Wissenschaft maßgebende Prinzip des historischen Denkens für dessen praktische Wirkung im kulturellen Prozeß der menschlichen Identitätsbildung? Ich möchte dieses Prinzip mit der traditionellen, zwar umstrittenen, aber kaum

ersetzbaren Bezeichnung „Vernunft“ charakterisieren. Ich halte diese Bezeichnung deshalb für angemessen, weil „Vernunft“ ja nichts anderes bedeutet als die Fähigkeit von Menschen, ihre Kommunikation argumentativ in einer begrifflich verfaßten Sprache zu vollziehen und dabei (das ist die neuzeitspezifische Variante von „Vernunft“) methodisch zu verfahren¹⁸⁾. Diese Vernunfttätigkeit ist als Form eines menschlichen Miteinander-Redens etwas grundsätzlich Verschiedenes von den Formen des technischen, instrumentellen, strategischen und bürokratischen Vernunftgebrauchs. Wenn also die historische Identitätsbildung wissenschaftlich erfolgt, dann bedeutet dies etwas sehr Elementares und Grundsätzliches: Die historische Erinnerung wird zur Angelegenheit einer rationalen Argumentation, einer Erwägung verschiedener Deutungsmöglichkeiten, einer Offenheit für Erfahrungen, einer Begründung maßgeblicher Gesichtspunkte, — kurz alles dessen, was wir mit dem Wort „vernünftig“ alltagssprachlich meinen. Dies ist wahrlich nicht wenig und wohl des Schweißes der Fachleute wert¹⁹⁾.

Es ist eine offene Frage, wie dieses Vernunftangebot, das die Geschichtswissenschaft auf der Grundlage ihrer eigenen Prinzipien als Wissenschaft an die Instanzen und Agenten der historischen Identitätsbildung in der politischen Kultur macht, konkret aussieht. Ich kann mir durchaus bohrende Fragen danach vorstellen, ob die Geschichtswissenschaft eigentlich diesen ihren eigenen Vernunftprinzipien durchgängig nachkommt oder nicht auch allzuoft in ihrer relativ kurzen Geschichte als Wissenschaft (seit dem späten 18. Jahrhundert)²⁰⁾ der Versuchung erlegen ist, ihre Vernunft mit der methodischen Rationalität von Forschungstechniken zu identifizieren und

¹⁸⁾ Zur Diskussion vgl. H. Schnädelbach (Hrsg.), *Rationalität. Philosophische Beiträge*, Frankfurt 1984.

¹⁹⁾ Dazu ausführlicher J. Rüsen: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983. K.-E. Jeismann hat diese Argumentation geschichtsdidaktisch reflektiert und kritisiert in: *Geschichtsdidaktik*, 9 (1984), S. 85—89.

²⁰⁾ Dazu P. H. Reill, *The German Enlightenment and the Rise of Historicism*, Berkeley 1975; H. W. Blanke/J. Rüsen (Hrsg.), *Von der Aufklärung zum Historismus. Zum Strukturwandel des historischen Denkens (Historisch-politische Diskurse, Bd. 1)* Paderborn 1984; H.-E. Bödeker u. a. (Hrsg.), *Deutsche Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Aufklärung*, Göttingen 1984.

sie dabei qualitativ ganz erheblich zu verkürzen, so daß die Geschichtsschreibung sich allzu willig den Legitimationsinteressen der jeweiligen Machthaber gefügt hat²¹⁾. So fruchtbar solche Fragen zur Kritik und Selbstkritik der Geschichtswissenschaft als Faktor der politischen Kultur auch sind, ich möchte sie hier nicht weiter erörtern, sondern nur auf zwei Möglichkeiten verweisen, wie der Vernunftanspruch der Geschichtswissenschaft praktisch zur Geltung gebracht werden kann und soll, und zwar dort, wo historische Erinnerungen ein gewichtiger Faktor der politischen Kultur unserer Gesellschaft sind.

Die eine Möglichkeit besteht darin, historische Erkenntnisse so zu präsentieren, daß sie starre Muster der historischen Identität auflösen können. Die zweite sehe ich in einer Art Abwehrhaltung der Geschichtsschreibung gegen die Versuchung des sich ausbreitenden Irrationalismus der Gegenwart. Natürlich kann die Geschichtsschreibung der angstbesetzten Gegenwartserfahrung das Spiegelbild historischer Alternativen vorgaukeln, sie kann die historische Erfahrung gegen die Denktraditionen zur Geltung bringen, denen sich die Geschichte als Wissenschaft verdankt. Statt auf diese Weise ihre eigene Tradition im Prozeß der Modernisierung zu verdrängen und sich so den Ast abzusägen, auf dem sie als Wissenschaft sitzt, sollte die Geschichtswissenschaft diese Tradition eher kritisch gegen die romantisierende Gegenwartsflucht in die Vergangenheit kehren und als Chance dafür anbieten, Gegenwartserfahrungen durch historische Erinnerungsarbeit so zu deuten, daß tragfähige Handlungsperspektiven in die Zukunft eröffnet werden.

Beide Möglichkeiten möchte ich abschließend noch kurz erläutern.

Starre Muster historischer Identität finden sich allenthalben. Man denke nur an bestimmte Vorstellungen nationaler Identität,

wie sie das historische Denken des 19. Jahrhunderts beherrscht haben, oder an tiefverwurzelte Stereotype geschlechtlicher Identität²²⁾. Es ist bekannt, welches Unheil solche Muster anrichten können, wenn sie gegen die Verarbeitung relativierender oder modifizierender Erfahrungen abgeschottet werden. Der Geschichtsschreibung kommt hier eine wichtige ideologiekritische Rolle zu. Sie kann diese Rolle nur spielen und sich gegen konkurrierende afterwissenschaftliche Präsentationen und Deutungen der historischen Erfahrung nur behaupten, wenn sie sensibel ist für die Gegenwartserfahrung, die die Prozesse der historischen Identitätsbildung bestimmen, wenn sie sensibel ist für den Kampf um Geschichte als Medium politischer Kultur. In dem Kampf kann und soll sie nicht Partei ergreifen (was praktisch nur bedeuten würde, daß sie sich an den Meistbietenden verkaufte), sondern sie kann und soll in ihm das friedliche Mittel des vernünftigen Argumentierens einbringen.

Die Geschichte beruht als Wissenschaft auf Vernunftprinzipien, die in einem langen historischen Prozeß herausgearbeitet und erungen wurden. Man hat diesen Prozeß „Emanzipation“ genannt. Heutzutage hat dieser Begriff zusammen mit der für ihn maßgeblichen Tradition der Aufklärung eine schlechte Presse. Es ist modern und des Beifalls der postmodernen intellektuellen Avantgarde sicher, alles das, was mit Emanzipation und Aufklärung zu tun hat, als Illusion zu entlarven und die Gegengeschichte zur Geschichte der neuzeitlichen Emanzipation als diejenige zu preisen, die uns sagt, wer wir sind. Die Geschichte würde sich aber als Wissenschaft selber preisgeben, die Wurzeln durchschneiden, aus denen sie erwachsen ist, wenn sie die historische Erfahrung nach diesem Strickmuster radikalisierte Kulturkritik interpretierte, wenn sie Geschichte als Plädoyer für eine Befreiung von den Zwängen des

²¹⁾ G. G. Iggers, Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart, München 1972; B. Faulenbach (Hrsg.), Geschichtswissenschaft in Deutschland: Traditionelle Positionen und gegenwärtige Aufgaben, München 1974; H.-U. Wehler, Geschichtswissenschaft heute, in: J. Habermas (Hrsg.), Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. Bd. 2: Politik und Kultur, Frankfurt 1979, S. 709—753.

²²⁾ Vgl. dazu B. von Borries, Mädchensozialisation und Frauengeschichte. Beobachtungen zum pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Schrifttum, in: Geschichtsdidaktik, 4 (1979), S. 15—35; A. Kuhn/J. Rösen (Hrsg.), Frauen in der Geschichte III. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge zur Geschichte der Weiblichkeit vom frühen Mittelalter bis zur Gegenwart, Düsseldorf 1983.

neuzeitlichen Denkens schriebe. Sie sollte der Versuchung widerstehen, auf den Wogen neuer Sehnsüchte zu schwimmen, in den Tiefen der Vergangenheit den Schrecken der Gegenwart zu vergessen. Statt dessen sollte sie an die Erfahrungen erinnern, die wir mit irrationalistischen Strömungen und mit den Versuchen gemacht haben, die zivilisatorische

Kultur der Moderne zu beenden und neue, von der Last des diskursiven Denkens erlösende Mythen zu kreieren. Wenn sich die Geschichtswissenschaft als Wissenschaft ernst nimmt, dann sollte sie Geschichte nur so schreiben können, daß in ihr die Vernunft vorkommt, der sie sich verpflichtet weiß, und Sinn macht.

Neue Medien und politische Bildung

Einleitung

Angst und Ratlosigkeit, ja „Dummheit“, wie Kant einmal formuliert hat, können die Menschen dazu bringen, daß sie ihre Freiheit im Namen der Freiheit aufgeben. Das Problem der Freiheit hat sich zur Aporie zugespitzt. Die Freiheit wird zur erdrückenden Last, der man sich durch eine Flucht in einen Zustand der Ohnmacht und geistigen Lähmung zu entziehen sucht: Furcht vor der Freiheit, wie Erich Fromm sie vor über vierzig Jahren auf die einfache Frage gebracht hat: „Was also bedeutet Freiheit für den heutigen Menschen?“¹⁾ In einer solchen Gefühlslage mangelt es vor allem an dem erforderlichen Mut, die „Provokationen der Freiheit“²⁾ anzunehmen, weil der Selbstbehauptungswille geschwächt ist.

In den Auseinandersetzungen um die Einführung der Neuen Medien während der letzten Jahre³⁾ sind geradezu paradigmatische Fälle dafür geliefert worden, wie die Provokationen neuer Freiheiten und Möglichkeiten im Bereich der Individual- und Massenkommunikation nicht aufgenommen werden und zu Aporien „verkommen“ können. Während endlos viel geredet und Tinte verspritzt wurde, verharrten die Sachen selbst wie in einen Nebel eingetaucht, und es passierte eigentlich kaum etwas Nennenswertes, außer vielen Empfehlungen, programmatischen Reden und Grundsatzzerklärungen, an prominentester Stelle der sogenannte KtK-Bericht, der 1976 vier Kabelpilotprojekte empfiehlt⁴⁾. Präzis auf Orwells

Datierung „1984“ sind die Entwicklungen nun auf breiter Front in Fluß geraten.

Die Situation der knappen Kanäle ist zu Ende; diese Erkenntnis zeigt jetzt Folgen. Neue Medien, was bedeutet das? Es fällt schwer, eine genaue Definition für die neuen Techniken der Information und Kommunikation zu geben; neuartig sind die bisher unbekanntenen „Verkehrswege“ in der Telekommunikation und Informatik. ‚Neue Medien‘ ist „der einzig tragfähige Oberbegriff für alle die Verfahren und Mittel (Medien), die mit Hilfe neuer oder erneuerter Technologien neuartige, also in dieser Art bisher nicht gebräuchliche Formen von Informationserfassung und Informationsbearbeitung, Informationsspeicherung, Informationsübermittlung und Informationsabruf ermöglichen“⁵⁾. Dietrich Ratzke, dessen Definition wir übernehmen, bringt noch eine engere Eingrenzung. Neue Medien bezeichnen dann jene neuen technischen Formen von Kommunikation und Information, die eine massenmediale Ausformung haben. Es sind aber gerade die neuen Techniken, die eine Durchdringung und Verschmelzung der herkömmlichen Begriffe wie Massenkommunikation und Individualkommunikation herbeiführen, und deshalb ist der umfassendere Sammelbegriff vorzuziehen.

So entsteht aufgrund der Mikroelektronik und der Entwicklungen in der optischen Übertragungs- und Satellitentechnik ein neues umfassendes Netzwerk der Verbindungen für viele Formen der Individual- und Massenkommunikation, und damit verändert sich die informationelle Umwelt radikal. Im folgenden wird vor dem Hintergrund der einschneidenden Entwicklungen im Informations- und Kommunikationsbereich die zugehörige Freiheitsproblematik erörtert und hierbei das Verhältnis der Neuen Medien zur

¹⁾ E. Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt 1983, S. 203 (unter dem Titel „Escape from Freedom“ zuerst 1941 in New York erschienen).

²⁾ Vgl. E. Biser, Provokationen der Freiheit. Antriebe und Ziele des emanzipierten Bewußtseins, Salzburg 1974.

³⁾ Vgl. Die Chronik der Neuen Medien, in: Neue Medien. Das Branchen-Magazin für Kabel- und Satelliten-TV, Produktion, Werbung und Btx, (Juni 1984) 1, S. 10—25.

⁴⁾ Kommission für den Ausbau des technischen Kommunikationssystems (KtK), Telekommunikationsbericht, Bonn 1976.

⁵⁾ D. Ratzke, Handbuch der Neuen Medien, Stuttgart 1982, S. 14.

politischen Bildung mit einigen Kommentaren und Anmerkungen versehen. Als erfreuliches Plus ist zu verbuchen, daß jetzt alle tragenden politischen Kräfte in unserem Land die elektronische Medienzukunft mitgestalten und nicht länger verhindern wollen. Der Medienpessimismus ist abgeflaut, mehr als ein Quentchen Optimismus ist wieder erlaubt, und selbst die dritten Programme der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, so meinte kürzlich etwas bissig ein Kommentator, hätten sich von der No-future-Mentalität zu lösen begonnen⁶⁾.

Thesen

1. Die politische Bildung sucht nachdrücklich den Freiheitsgedanken in die Diskussion um die Neuen Medien einzuführen. Das Prinzip Verantwortung ist gewissermaßen das Apriori des Freiheitsgedankens in dem Versuch einer Ethik für die Informations- und Medienkultur.
2. Das Stichwort von der „Elektronischen Revolution“ verleitet zu falschen Hoffnungen und Befürchtungen. In der politischen Bildung ist den historischen und anthropologischen Fragestellungen, die aus der Evolution der Kommunikation und ihrer Medien abgeleitet werden können, mehr Aufmerksamkeit einzuräumen.
3. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Wirkungsforschung in der Kommunika-

tionswissenschaft müssen für die politische Bildung stärker aufgearbeitet werden.

4. Die Präsenz der Neuen Medien erstreckt sich auf viele Lebensbereiche. Deshalb gehört die Mikroelektronik in die Lern- und Bildungsprogramme, um Grundkenntnisse zu vermitteln und „Computer, Wertewandel und Demokratie“⁷⁾ auf ihre Verhältnisbestimmung zu befragen.
5. Die Neuen Medien können die Entwicklungen zu einem immer dichter geknüpften Netz der kommunikativen Beziehungen in unserer Gesellschaft begünstigen. Die politische Bildung sieht Medienzukunft und Gesellschaftsentwicklung in ihren Zusammenhängen und interpretiert sie zugunsten einer verstärkten „Dialogisierung“ der Massenkommunikation.
6. In der Herausforderung durch die Neuen Medien richtet sich die besondere Aufmerksamkeit der politischen Bildung auf die Wert- und Sinnkomponenten im Journalismus. Die Mediensysteme dürfen sich nicht totalisieren und gegen den Menschen kehren. Die philosophisch-hermeneutische und praktisch-ethische Verarbeitung des Journalismus im Sinne einer verpflichtenden Freiheitskultur darf nicht länger vernachlässigt werden.
7. Das Gesprächsmodell und ein verständigungsorientiertes Handeln sind für die Demokratie und ihre Massenkommunikation das bestimmende Ethos. In dieser Hinsicht ermutigt und befähigt die politische Bildung zur aktiven Mediennutzung.

I. Vernunft der Freiheit —

Das Prinzip Verantwortung in der Medienkultur

1. Kabel und Kultur

Die Bürger müssen sich tatsächlich „verkabelt und verkauft“ vorkommen; lange genug hat man es ihnen fürsorglich eingeredet. Die intellektuellen Kritiker irritiert es, daß die vermeintlichen Opfer eines Orwell'schen Fernsehtotalitarismus partout nicht vom Fernseher wegzubringen sind, und so wird eine düstere Medienzukunft gezeichnet: „Noch ist

jener Große Bruder nicht in Sicht. Doch die potentiellen Zuarbeiter — allen voran der Bundespostminister und etliche Landesministerpräsidenten — haben sich ans Werk gemacht. Das Land wird verkabelt.“⁸⁾ So hat man Kabel und Kultur zu unvereinbaren Größen

⁷⁾ O. Ulrich, Computer, Wertewandel und Demokratie, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/1984 v. 23. 6. 1984, S. 14ff.

⁸⁾ R. Frenkel, Verkabelt und verkauft? Das Fernsehmonopol ist am Ende, in: Die Zeit vom 15. 7. 1983.

⁶⁾ F. U. Fack, Die Angst flaut ab, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. 7. 1984.

erklärt, und in den Feuilletons sind die Neuen Medien als Synonym für kulturellen Niedergang gehandelt worden.

Nein, das Fernsehen ist kein Dämon; mindestens seine Zuschauer sind anderer Auffassung. Bei der Masse der Bevölkerung erfreut sich das Fernsehen nach wie vor einer großen Beliebtheit. Die Beschäftigung mit den Massenmedien steht an der Spitze aller Freizeitbetätigungen, und hierbei läuft das Fernsehen allen anderen Formen der Mediennutzung den Rang ab⁹⁾. Vor allem sind es die unteren Gruppen in der Sozial- und Bildungspyramide, die als ausgeprägte Vielseher hervortreten. Auf diese Gruppen mit ihren schichtspezifischen Mustern der Fernsehnutzung blicken die Anhänger der „Wissenskluft“-Hypothese mit besonderer Besorgnis. Die Wissenskluft, das ist der wachsende Abstand „zwischen denen, die die Medien vorwiegend zu ihrer Unterhaltung nutzen, und jenen, die Zeitungen durcharbeiten, Bücher wälzen und Fernsehen und Radio so gezielt nutzen, daß ihr Wissensvorsprung gegenüber den anderen immer größer wird“. Das Fernsehen verblödet nicht nur, sondern vergrößert das Wissensgefälle und stiftet dazu noch politisches Unheil: „Klafft die Wissenskluft immer weiter auseinander, entsteht eine neue Zwei-Klassen-Gesellschaft. Auf der einen Seite die vielwissenden Allesverstehler und auf der anderen Seite die verständnislosen Nichtswisser.“¹⁰⁾ Ob das ganz so einfach ist mit den Kommunikationsarmen und Kommunikationsreichen, sei dahingestellt. Eine Binsenwahrheit wird zur Hypothese hochstilisiert. Welches „Wissen“ ist denn hier überhaupt gemeint? Und welche Gleichheit hinsichtlich der bestehenden Ungleichverteilungen soll denn angestrebt werden, damit jedem medienpolitische Gerechtigkeit widerfährt?

An dieser Stelle ist an eine wichtige Maxime des journalistischen Arbeitens zu erinnern: Du sollst dein Publikum nicht unterschätzen. Die Rede vom „Glotzkasten“ tut dies fortwährend; einerseits rühmt sie die Vorzüge des öffentlich-rechtlichen Programms, das es zu

⁹⁾ W. Darschin/B. Frank, Tendenzen im Zuschauerverhalten. Teleskopie-Ergebnisse zur Fernsehnutzung im Jahre 1983, in: Media Perspektiven, (1984) 4, S. 279 ff.

¹⁰⁾ Vgl. PZ — Politische Zeitung, (Juni 1984) 37, S. 13.

erhalten und vor kommerziellem Wettbewerb zu schützen gilt; andererseits macht sie das Medium Fernsehen schlechthin madig und, was noch schlimmer ist, unterstellt sie seinem Publikum eine hohe Manipulierbarkeit. Die Rede vom „Glotzkasten“ ist auch nicht ganz frei von bildungsbürgerlicher Arroganz. Die „Wissenden“ ziehen zwischen sich und den anderen einen Trennstrich, und in Wahrheit halten sie das Fernsehen schlechthin für eine volksverdummende Einrichtung, die abgeschafft werden sollte. Damit erübrigt sich alle weitere Medienpolitik, sofern sie eine auf den freien Bestand der Medien gerichtete Politik ist. Unter den Prämissen der Medienpessimisten wird sie zur Blockade- und Verhinderungspolitik.

Video, Kabel oder Satellit mögen nicht frei sein von nivellierenden und kommerzialisierenden Wirkungen. Aber ist das die einzige und zwingende Alternative? Die Neuen Medien sind eine kulturpolitische Herausforderung ersten Ranges. Mit vollem Recht ist darauf hingewiesen worden, daß die Informationssysteme, die diese Neuen Medien ermöglichen, lediglich ein technischer Baukasten sind, der so oder so zusammengesetzt werden kann¹¹⁾.

2. Fernsehunterhaltung und Negativismus der Medien

Der Soziologe Kurt Lüscher schreibt: „Anders als der Umgang mit dem gedruckten Wort gilt häufiges und ausgiebiges Fernsehen nicht als bildend. Schließlich ist, bis jetzt, der Bildschirm für die meisten ein Freizeitgerät geblieben.“¹²⁾ Diese Feststellung ist nicht gerade eine Ermutigung für die politische Bildung. Das Unbehagen vieler richtet sich darauf, daß die Neuen Medien den ausgesprochenen Zerstreungs- und Unterhaltungscharakter des Fernsehens verstärken, während die Bildungsprogramme auf dem elektronischen Markt abnehmen.

Immerhin werden auf dem Markt der Printmedien wöchentlich über sechzig Millionen

¹¹⁾ M. Schöneberger, Kultur und Kabel. Die Neuen Medien als Auftrag für die Politik, in: Die politische Meinung, (März/April 1984) S. 36.

¹²⁾ K. Lüscher, Massenmedien und die Evolution der menschlichen Kommunikation, in: Neue Zürcher Zeitung vom 5. 7. 1984.

Exemplare der sogenannten Regenbogenpresse abgesetzt. Der Umgang mit dem gedruckten Wort hat weitgehend auch einen Freizeit- und Unterhaltungscharakter. Aber weil die älteren Medien uns in ihrer Unterschiedlichkeit vertrauter sind, differenzieren wir stärker, während *das* Fernsehen als sehr junges Medium auf seine Differenzierung und Individualisierung noch wartet. Jerry Mander, der mit dem verrückten Plädoyer für die Abschaffung des Fernsehens aufgetreten ist, nennt das Fernsehen die „Unity-Maschine“; er hält diese Maschine für „gemeingefährlich“, weil sie das Wissen kollektiv „enteignet“ und die Erfahrungen „kolonialisiert“¹³⁾. Das Fernsehen als „Megatrend“¹⁴⁾, als „gewaltsame Lenkung“¹⁵⁾ mit seinen Konformitäts- und Denkwängen bringe etwas Molochartiges hervor, das Gefühle der Ohnmacht erzeugt.

Die politische Bildung wird im Auge behalten müssen, daß Bildung und Kultur in der elektronischen Aufmerksamkeitsskala ganz unten liegen. In einem internationalen Vergleich¹⁶⁾ bewegt sich die Nachfrage- und Nutzungsstruktur gegenüber kulturellen Fernsehsendungen um folgende Zahlen: Unterhaltung um 70 Prozent, Informationen um 22 Prozent, Kultur und Bildung um fünf Prozent. Dabei sind Länder zum Vergleich herangezogen worden, deren Fernsehen sowohl nach privatwirtschaftlich-kommerziellem Modell wie nach öffentlich-rechtlichem organisiert ist, aber der Anteil kultureller Sendungen unterscheidet sich kaum. Allerdings bleibt die Problematik offen, wie fließend die Übergänge zwischen Unterhaltung und Kultur sind; eine noch weitergehende Frage ist diejenige nach dem bildend-kulturellen Gehalt von Unterhaltung und deren öffentlicher Legitimation.

Die weltweite Ausstrahlung der „Holocaust“-Serie vor einigen Jahren hat leider nur eine kurzzeitige Nachdenklichkeit hervorgerufen, die neuen Kultur- und Bildungsformen wahr-

zunehmen, die im Umfeld des Fernsehens entstehen. Die politische Bildung zeigt sich wenig experimentierfreudig in der Öffnung für spielerisch-unterhaltsame Kommunikationsformen, die in Amerika als „Popular Culture“ gelten und sich deutlich abheben von der Intellektuellenkultur mit ihrer ästhetischen Exklusivität. Die spezifischen „Kunstformen“ der Massenmedien im elektronischen Bereich sind für die politische Bildung noch weitgehend eine „terra incognita“.

Im Fernsehen wird Kultur als Massenprodukt rezipiert. Von der „Tagesschau“ bis zur Talk-Show erzielt das Fernsehen seine hervorstechendste Wirkung als eine Zerstreuungs- und Unterhaltungsmaschine par excellence. Unterhaltung gilt aber in Deutschland als etwas Negatives, sie ist nicht das „Eigentliche“, und wie alles, was im Duden mit „Unter“ beginnt — Unterdrückung, Untermensch, Unterhose —, kommt sie vom Ruch des Minderwertigen und Platten nicht los. Der „homo ludens“ und der „homo politicus“ bleiben zwei getrennte Welten.

Der angestaute Überdruß angesichts der neuen Medienentwicklungen findet eine weitere Ursache in einem wachsenden Unmut, der dem Negativismus der Medien gilt¹⁷⁾. Enzensberger sieht die „Katastrophe“ der Pressefreiheit heraufziehen, die, „zu Ende gedacht mit der Menschenwürde unvereinbar ist“; er zitiert den öffentlichen Betrug mit den Hitler-Tagebüchern und jene Blätter, die uns „Tag für Tag mit Null-Ereignissen“ konfrontieren. Gemeinsam sei allen journalistischen Medien heute bei allen Unterschieden im Informations- und Gebrauchswert „das Gesetz, nach dem sie antreten: ihr objektiver Zynismus“¹⁸⁾. Diese scharfe, gnadenlose Verurteilung der Pressefreiheit ist ungerechtfertigt. Die Kritik, daß „Brandstifter sich an den Fundamenten demokratischer Kommunikation zu schaffen machen“¹⁹⁾, kommt aber heute nicht nur von „linker“ Seite. Die Neuen Medien werden zum

¹³⁾ J. Mander, *Four Arguments for the Elimination of Television*, New York 1978, S. 347, S. 356.

¹⁴⁾ J. Naisbitt, *Megatrends, Ten New Directions Transforming Our Lives*, New York 1982, S. 11 ff.

¹⁵⁾ A. Gehlen, *Die gewaltsame Lenkung*, in: O. Schatz (Hrsg.), *Die elektronische Revolution*, Graz 1975, S. 49.

¹⁶⁾ C. Geerts, *Drei Wochen Fernsehen. Eine international vergleichende Studie für Belgien, Bulgarien, Kanada, Frankreich, Ungarn, Italien und Japan*, in: *Media Perspektiven*, (1983) 9, S. 658.

¹⁷⁾ Vgl. H. Boverter, *Die journalistische Gegengesellschaft*, in: *Die Neue Ordnung*, (Juni 1984) 3, S. 207.

¹⁸⁾ H. M. Enzensberger, *Der Triumph der Bild-Zeitung oder Die Katastrophe der Pressefreiheit*, in: *Merkur*, (1983) 9, S. 651.

¹⁹⁾ H. Oberreuter, *Übermacht der Medien. Erstickt die demokratische Kommunikation?*, Zürich 1982, S. 95.

Sündenbock gemacht für den Überdruß an der journalistischen Gegengesellschaft mit ihrem „Verlust an Sensibilität und Selbstdisziplin“²⁰⁾.

3. Imperialismus der instrumentellen Vernunft

John Milton war es, der 1644 in einer fiktiven Rede vor dem englischen Parlament dem Furcht- und Angstgefühl vor der Macht des gedruckten Wortes ein neues Freiheitsgefühl an die Seite gestellt hat. Heute scheint manchen, die in Öffentlichkeit und Politik das Sagen haben, beim Stichwort Neue Medien nichts anderes einzufallen als die erfindungsreiche Vermehrung von Reglementierung und Kontrolle. Medienvielfalt und Medienpluralismus gelten als „gefährlich“, und damit wird allerdings die demokratische Ordnung auf den Kopf gestellt. Miltons „Areopagitica“ bedarf einer Neufassung im elektronischen Zeitalter.

Ithiel de Sola Pool's jüngste Buchveröffentlichung zum Thema „Technologies of Freedom“ ist ein beachtenswerter Schritt in diese Richtung. Pool, der am Massachusetts Institute of Technology viele Jahre gearbeitet hat, befürchtet vor dem Hintergrund der technologischen Konvergenz von Printmedien und elektronischen Medien ein Überschwappen der regulatorischen Tendenzen, die den Bereich des gedruckten Wortes bisher weitgehend ausgespart haben, auf den gesamten Informations- und Kommunikationsbereich. „All media are becoming electronic“, lautet seine Prämisse²¹⁾. Die Technik ist es nach Pool's Auffassung jedoch nicht, die freiheitsbedrohend wirkt, sondern er macht die „policy“ dafür verantwortlich und meint damit eine alles reglementierende Medienpolitik, die sich als Sozialpolitik mißverstehen und alle Freiheit „organisiert“. So wird die Freiheit, die alte „Preßfreiheit“ und die neue Medienfreiheit, von ihren normativ-anthropologischen Wurzeln abgeschnitten und obrigkeitlich „zuteilt“.

Pool steht nicht auf der Seite der „free marketers“, die auf dem monopolkapitalistischen

Auge blind sind und die Marktfreiheit absolut setzen. Dem Spannungsfeld von Technologie und Demokratied Gedanken gilt sein besonderes Interesse als Politik- und Kommunikationswissenschaftler, damit die elektronischen Instrumente, die mit ihren digitalen Vermittlungs- und Übertragungstechniken demnächst die letzte Zeitungsredaktion erreicht haben werden, freiheitsfördernde Technologien bleiben²²⁾. Die Elektronik wird zur „universal language“ der Kommunikation. „Electronics takes Command“ lautet eine der Kapitelüberschriften bei Pool, und mit De Tocqueville erinnert er daran, daß despotische Strukturen in der Demokratie auf Schleichpfaden kommen. Pool's Sorge ist es, daß die Entwicklungen dem letzten Vertreter der freien Rede und des offenen Meinungsmarktes bald nur noch eine Art von exzentrischer „Hyde Park Corner“ zubilligen möchten, unseres mangelnden Mutes und unserer mangelnden Wachsamkeit wegen.

Nicht die Technik ist zu bekämpfen, sondern der Imperialismus der instrumentellen Vernunft, der die „Ratio technica“ von der „Ratio ethica“ abspaltet. Die Massenmedien sind ein Teil jener Maschinenwelt, in die der Mensch seinen eigenen Geist übertragen hat. Das Zeitalter der Naturwissenschaft hat sie hervorgebracht und als technische Systeme der Massenkommunikation hergestellt, mit der Tendenz, aus der einmal auf den Apparat festgelegten Folgerichtigkeit zu funktionieren. Die Fähigkeit zur freien, eigenen Entscheidung ist der Maschine nicht mitgegeben. Sie ist das, worauf sie programmiert wurde. Wir können uns nicht blindlings dem Funktionieren der Systeme anvertrauen²³⁾. Noch sind wir, was menschliches Handeln betrifft, in die Beliebigkeit entlassen, solange der Mensch bedürftig ist und sich entscheiden muß, so und nicht anders zu handeln. In seinem Buch

²⁰⁾ Eine weitgehende Zurücknahme der im Rundfunkbereich reglementierenden Kompetenzen ist vor einigen Jahren von der Federal Communications Commission (FCC) selbst ausgegangen. Ihr „Chairman“ Mark Fowler nannte viele der alten FCC-Bestimmungen „as anachronistic as the vacuum radio tube“. Das Stichwort „De-Regulation“ bezeichnet den vorherrschenden Trend in der US-Medienlandschaft der letzten Jahre.

²³⁾ Vgl. H. Boverter, Ethik und System im Journalismus. Der Steuerungsbedarf moderner Mediensysteme, in: Publizistik, (1984) 1-2, S. 34ff.

²⁰⁾ Vgl. hierzu auch die pessimistische Prognose von H. Pross, Neue Medien — alte Zwänge, in: Merkur, (1983) 4, S. 422.

²¹⁾ I. de Sola Pool, Technologies of Freedom, Cambridge (Mass.) 1983, S. 24.

über die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft spricht sich Joseph Weizenbaum für „die Einführung eines ethischen Denkens in die naturwissenschaftliche Planung“ aus²⁴⁾. Ebenso argumentiert Hans Jonas: „Der endgültig entfesselte Prometheus, dem die Wissenschaft nie gekannte Kräfte und die Wirtschaft den rastlosen Antrieb gibt, ruft nach einer Ethik, die durch freiwillige Zügel seine Macht davor zurückhält, dem Menschen zum Unheil zu werden.“²⁵⁾

Für den Journalismus in der Computergesellschaft ist die Technik konstituierend. Dennoch bleibt sie als nachgeordnete Größe des zu vermittelnden Richtigen zu fassen. In dem Szenario einer monopolisierten und völlig kommerzialisierten Kommunikationsindustrie „mit entfremdeten Medienarbeitern“ würde der Journalist zum „Mann ohne Eigenschaften“²⁶⁾. Ein solcher Journalismus ist weder menschen dienlich noch freiheitsfördernd. Das ethische Denken in unserer Gesellschaft ist ein Freiheitsdenken in der Vernunft und aus ihr heraus. Darin steckt seine Moralität, nämlich aus freien Stücken Verantwortung zu übernehmen in den jeweiligen Entscheidungen für das Gute und Erstrebenswerte, das in den Möglichkeiten — hier: der Neuen Medien — steckt.

4. Die produktive Kraft der Freiheit

Vom rechten Gebrauch der Freiheit hat Bundespräsident Richard von Weizsäcker gesprochen, als er in seiner Rede zur Amtsübernahme der elektronischen Medienentwicklung einen eigenen Abschnitt widmete. Ob die Neuen Medien „eine Industrialisierung des Bewußtseins, eine neue, tiefgehende Entfremdung“ herbeiführen würden oder ob sie mehr Menschlichkeit, mehr Verstehen stifteten, das bringt der Bundespräsident in Verbindung zur Freiheitsfrage²⁷⁾. Ähnlich sieht es der ehemalige Bundesminister Bruno

Heck, der anlässlich eines Fachkongresses bei der letzten Funkausstellung ausführte: „Der Freiheit stehen mit dem Fortschritt der Kommunikationstechnik nicht nur neue Möglichkeiten zur Verfügung; der Freiheit haben sich auch neue Chancen eröffnet. Die Freiheit ist mit ihren moralischen Potenzen neu gefordert. Wir dürfen uns deswegen nicht darauf zurückziehen, zu überlegen, wie wir den Menschen vor den neuen Möglichkeiten der Freiheit am besten beschützen können. Nein, es geht uns darum, wie wir die neuen Chancen bewahren und die neue Herausforderung produktiv für den ganzen Menschen bestehen können.“ Eine Bejahung der produktiven Kraft der Freiheit sei erforderlich, so meinte Heck, und im Zusammenhang mit der Medienentwicklung sprach er von einem „neuen großen Abenteuer moderner Freiheit“²⁸⁾.

Das Thema lautet: Vernunft der Freiheit. Mit Kant zu sprechen: „Übergang aus der Rohigkeit eines bloß thierischen Geschöpfes in die Menschheit, aus dem Gängelwagen des Instinkts zur Leitung der Vernunft, mit einem Worte, aus der Vormundschaft der Natur in den Stand der Freiheit.“²⁹⁾ Die Moral der Freiheit ist der entscheidende Legitimationsgrund des journalistischen Handelns in der öffentlichen Kommunikation. Somit ergeht die eigentliche Provokation der Neuen Medien an die moralische Adresse der Massenkommunikation. Im Umgang mit ihr muß das Ereignis der Freiheit im Bewußtsein immer wieder „real“ erscheinen. Ich muß mich allerdings schon auf diese Freiheit „eingelassen“ haben, sonst können Bewußtsein und Gefühl von ihr nicht betroffen werden; diese pädagogische Maxime ist entscheidend. Nur wer die Erfahrung der Freiheit macht, vermag zu erkennen, daß Freiheit nicht durch sich selbst bestimmbar ist, sondern nur aus dem, was sie begrenzt. Die Verantwortung, die ich für mein Handeln als ein rechenschaftspflichtiges übernehme, begrenzt sie. Die Verantwortung ist gewissermaßen das Apriori der Freiheit, der Appell nämlich, der meinem Willen gegenübertritt und Gehör verlangt, gemäß der Einsicht zu handeln. Die Verantwortung

²⁸⁾ B. Heck, Eröffnungsrede zum Fachkongreß „Neue Medien“ der Konrad-Adenauer-Stiftung, Berlin 31. 8./2. 9. 1983, Manuskript.

²⁹⁾ I. Kant, Werke, Akademie-Textausgabe, Bd. VIII, Berlin 1912, S. 115.

²⁴⁾ J. Weizenbaum, Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, Frankfurt 1982, S. 334.

²⁵⁾ H. Jonas, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt 1980, S. 7.

²⁶⁾ S. Weischenberg, Journalismus in der Computergesellschaft, München 1982, S. 219.

²⁷⁾ Vereidigung von Bundespräsident Dr. Richard von Weizsäcker, Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, 3. 7. 1984, S. 715.

kommt aus dem Unbedingten der moralischen Natur des Menschen.

Die Mediensysteme als Teile der Maschinen- und Computerwelt reflektieren die gegenwärtige Krisensituation der Menschheit und die Situation des Menschen überhaupt: „Die Situation des Menschen ist ein ethisches Problem für den Menschen“, meint Karl-Otto Apel. Der „homo sapiens“ müsse nun erkennen, daß der „homo faber“ ihm weit voraus sei mit dem, was er schon angerichtet habe und noch anrichten könne, und daß ihm nun — vielleicht in letzter Stunde — die Aufgabe zufalle, die entstandene Kluft auszugleichen und mit Hilfe der praktischen Vernunft eine Antwort zu geben auf eine Lage, die er aufgrund der technischen Ratio im wesentlichen selbst geschaffen habe. „An die Stelle eines gewissermaßen instinkt-residualen Sündenbewußtseins muß jetzt definitiv die Verantwortung der Vernunft treten.“³⁰⁾

5. Phänomen der Verantwortung

Robert Oppenheimer sagte nach Hiroshima, der Naturwissenschaftler habe Bekanntschaft mit der Sünde gemacht. Heute ist es zu spät, die Frage zu stellen, ob die Macht der Technologien für den Menschen zu groß ist. Kein Meister vermag den Besen des Zauberlehrlings wieder in den Schrank zu verbannen. Sind wir denn überhaupt noch frei angesichts der Utopien der Machbarkeit, die uns über Großsysteme wie Gen-Technologie oder Neue Medien im Griff zu haben scheinen und jede personale Verantwortungszuweisung erschweren, wenn nicht unmöglich machen? Haben wir eine Theorie der Verantwortung im Angesicht unserer Utopien?

Orwell glaubt nicht an eine Ethik der Intellektuellen und legt ihnen auf dem zeithistorischen Hintergrund der dreißiger Jahre den Verrat an der Geistesfreiheit zur Last. Es ist merkwürdig, wie Orwell in seinem „1984“ die Humanität der einfachen Leute, die er mit Stichworten wie „Common Man“ oder „Common Decency“ belegt, als Hoffnungszeichen wertet. Die Intellektuellen Ozeaniens beten

die Macht an, sie befinden sich fest in der Hand des Großen Bruders. Das Volk, gering-schätzig als „proles“ abgetan, bildet die Mehrheit von 85 Prozent. Die Proleten und Arbeiter und einfachen Leute sind der Unsicherheitsfaktor in Orwells Ozeanien, weil sie sich aus ihrer Lebenswelt nicht ganz herauslösen lassen; sie widerstehen dem System auf ihre Art. „Wenn es Hoffnung gibt“, schreibt Orwell, „liegt sie bei den Proles“³¹⁾. Orwell argumentiert, wenn man es mit einer Kurzformel ausdrücken will, verantwortungsethisch und charakterisiert die Intellektuellen als wohlfeile Gesinnungsethiker. Der Typus der Gesinnungsethik orientiert sich an der Reinheit der Handlungsabsichten; dabei wird ausgeblendet, ob und wie sich solche Absichten realisieren lassen und insbesondere: was deren Folgen sind. Verantwortungsethik geht hingegen von den Zusammenhängen des praktischen Handelns aus und bezieht die (voraussesbaren) Handlungsfolgen ins Kalkül ein³²⁾.

Max Weber, dem wir diese Unterscheidung verdanken, hat sich schon selbst gegen die vereinfachende Gegenüberstellung der beiden Ethiktypen gewandt; vielmehr durchdringen sich beide Typen und ergänzen sich wechselseitig³³⁾. Über die Eigenart des Sittlichen, über Ethik und ethische Vernunft enthalten sie jedoch die fundamentale Aussage, daß die Begrifflichkeit der Verantwortung unverzichtbar ist. Darum geht es uns im Zusammenhang mit den neuen Medientechnologien, wenn wir die Einführung eines ethischen Denkens als aktuelles Aufgabenfeld der politischen Bildung in diesem Bereich gekennzeichnet haben; die Phänomenologie der Verantwortung in der Medienkultur bedarf einer neuen und geschärften Aufmerksamkeit.

Wir tun uns heute schwer mit einer Theorie der Verantwortung. Max Weber klärt den Begriff nicht. Hans Jonas spricht vom „Prinzip

³¹⁾ G. Orwell, 1984, hrsg. von H. W. Franke, Frankfurt 1984, S. 73.

³²⁾ M. Weber, Politik als Beruf, in: Gesammelte politische Schriften, Frankfurt 1958², S. 493.

³³⁾ R. Spaemann, Wer hat wofür Verantwortung? Kritische Überlegungen zur Unterscheidung von Gesinnungsethik und Verantwortungsethik, in: Jahrbuch 1982 der Thomas-Morus-Gesellschaft, hrsg. von H. Bovenster, Düsseldorf 1983, 55ff.

³⁰⁾ K.-O. Apel, Die Situation des Menschen als ethisches Problem, in: Der Mensch und die Wissenschaften, hrsg. von G. Frey/J. Zelger, Innsbruck 1982, S. 32.

Verantwortung³⁴⁾, aber auch er läßt viele Fragen offen, wenn er an den Beispielen der Eltern gegenüber einem hilflosen Kind sowie an der selbstgewählten Aufgabe des Politikers und Staatsmanns die Urbilder der Verantwortung nachzuweisen sucht. Für irgendetwas irgendwann irgendwelche Verantwortung de facto zu haben, ja selbst nur zu fühlen, gehört nach Jonas untrennbar zum Sein des Menschen. Aber was ist das? Aus der Subjektivität des Menschen können die Imperative der Verantwortung nicht gewonnen werden, sondern sie stammen nach Jonas aus dem Sein und den Sachen, das Zutuende und die Natur erheben Anspruch auf unser Handeln, die Dinge rufen den Menschen, der sich auf den Weg der Freiheit begibt, zur Verantwortung. Jeder Ansatz einer Theorie der Verantwortung läßt uns heute mit mehr Fragen als Antworten zurück. Verantwortung vor etwas, Verantwortung für etwas: Vor welcher Instanz rechtfertigen wir uns? Ist alle Verantwortung im Grunde Selbstverantwortung? Die Wurzeln dieses säkularisierten Begriffs liegen im Dialogisch-Personalen. Verantwortung, so läßt sich neuzeitlich definieren, ist möglichkeits- und freiheitsorientiert, es tritt jenes rätselhafte Sollen hinzu, das im Menschen liegt, schließlich ein Gegenüber, das Ant-Wort gibt, ein Wort der Verantwortung schuldig ist.

Entfernen wir uns mit solchen Überlegungen nicht weit von den Neuen Medien und prakti-

schen Fragen, was zu tun sei? Es wäre ein Irrtum, die Fragen nach dem Zulässigen und Vernünftigen im Journalismus für überflüssig oder theoretisch zu erklären. Welchen Sinn hat das journalistische Handeln? Auf diese Frage sind wir eine Theorie des Journalismus schuldig, und gerade mit der Telekommunikation ist etwas in unser Zeitalter eingetreten, das eine Zusammenschau der Phänomene unverzichtbar macht. Kommunikation als hermeneutisches Problem ist das Thema, es geht um eine philosophische Verarbeitung des Journalismus. Die journalistische Vernunft ist freiheits- und verantwortungsbedürftig, sonst wird sie zur instrumentellen und selbstzerstörerischen Vernunft³⁵⁾. Wir müssen wissen, was wir wollen.

Die Nähe zum Totalitären läßt uns heute vor den Folgen der neuen Technologien zurückschrecken. Wir überwinden die Furcht aus der Wahrheit der Antwort, für alles, was menschliches Denken und Handeln betrifft, ein Wort schuldig zu sein. Das Entsetzen des Menschen liegt darin, niemandem etwas schuldig zu sein. „Er war allein“, heißt es in Orwells Roman. „Er hatte das Gefühl, als wandere er in den Wäldern auf dem Meeresgrund, verirrt in einer monströsen Welt, in der er selbst das Monster war ... Welche Gewißheit hatte er denn, daß auch nur ein einziger Mensch auf seiner Seite stand?“³⁶⁾

II. Medienkompetenz — Einführung in die politische Kultur

1. Die Menschen lernen vom Fernsehen

Erfolgreiche Fernsehserien wie „Dallas“ muß man unter ihrem wertevermittelnden Aspekt betrachten. In der gekonnten Machart übertrifft „Dallas“ die meisten der 218 Programme, die seit 1946 im amerikanischen Fernsehen als Familien-Serien gelaufen sind, und das erstreckt sich auf den unterschwelligsten Transport von Einstellungen und Werthaltungen. Die „Dallas“-Lebensmuster werden weltweit exportiert und gelernt. Wirklich positive Beziehungen unter den Menschen sind in dieser

Fernsehserie — und in vielen anderen — eher die Ausnahme; man sticht einander aus, setzt sich über alle Normen hinweg, Neid und ein brutaler Egoismus mischen sich mit banaler Sentimentalität.

Es sind die langfristigen, durch andauernde Wiederholung erhärteten Fernsehwirkungen, die heute in der empirischen Forschung als tiefreichend, anhaltend und normenbildend nachgewiesen sind. „Die Botschaft ist klar“.

³⁵⁾ Vgl. H. Boverter, *Ethik des Journalismus. Zur Philosophie der Medienkultur*, Konstanz 1984, S. 241 ff.

³⁶⁾ G. Orwell (Anm. 31), S. 157.

³⁴⁾ H. Jonas (Anm. 25), S. 172 ff.

heißt es in einer amerikanischen Forschungsbilanz zu über 2 500 Untersuchungen während der letzten zehn Jahre, „die Menschen lernen vom Fernsehen, und was sie lernen, hängt davon ab, was sie an beobachtbarem Verhalten zu sehen bekommen“³⁷⁾.

Der medienkritische Zorn „auf die böse Liebe des Volkes zu dem, was man ihm antut“³⁸⁾, empfiehlt angesichts einer solchen Situation das Madigmachen des Fernsehens und diagnostiziert den Sucht-Charakter des Mediums. Aber die Therapien bleiben aus, und die humanisierend-aufklärerischen Potentiale des Journalismus werden nicht erschlossen. Deshalb kann das Madigmachen keine sinnvolle Anweisung an die politische Bildung sein, sondern sie wird sich angestrengt damit auseinandersetzen müssen, was die Menschen vom Fernsehen lernen und wie die Bürger die propagierten Wertvorstellungen in ihren Lebensalltag aufnehmen. Die zahlreichen Ergebnisse der Wirkungsforschung aus der Wissenschaft müssen aufgenommen und für die Didaktik der politischen Bildung stärker brauchbar gemacht werden.

Die Vertrautheit mit den Sachen und Dingen, so sagten wir, muß der moralisch-politischen Urteilsbildung vorausgehen. Der Umgang mit dem Fernsehen will erlernt sein. Sonst wird das Medium als solches zur eigentlichen Gewalt, es *ist* die Botschaft, wie Marshall McLuhan uns eingeschärft hat, und wird zum Tyrannen über die Lebensgewohnheiten. Die Fähigkeit zur Selektivität steht im ABC des Umgangs mit dem Fernsehen an vorderster Stelle³⁹⁾.

Fernsehen ist eine neue Sprache, ein Medium der Verbindung und Verständigung unter den Menschen, mit dem wir erst seit wenigen Jahrzehnten vertraut sind. Das Buch und die Schriftkultur haben eine viel ältere Tradition. Die Evolution der verschiedenen Kommunikationsformen läßt die anthropologischen

und sozialpsychologischen Konstanten hervortreten. Das Fernsehen, Synonym für die Neuen Medien, wird durch die historische Perspektive relativiert. So ist es ein wichtiges Bildungsziel, Einsichten zu vermitteln und Praktiken zu üben, wie der wechselseitigen Verweisungs- und Ergänzungsfunktion der verschiedenen Medien und Kommunikationsformen entsprochen werden kann. Die Kommunikationsgeschichte ist eine Geschichte der Medienkomplementarität.

Nur stichwortartig lassen sich weitere Aufgaben skizzieren. Das Fernsehen bringt eine Tele-Realität hervor, deren Logik eine Tele-Logik ist und deren Kommunikation eine Tele-Kommunikation ist. Eine Lehre von der Fernsehwirklichkeit ist erforderlich. Ebenso ist es bisher kaum zur Ausprägung einer Fernsehästhetik gekommen. Ob die Technik die Kunst in ihrer metaphorischen Kraft einzuholen vermag, ist auch eine Anfrage an die Fernsehpublizistik. Das Ästhetische und das Ethische stehen in einem Wechselverhältnis. Kant schreibt in seiner Kritik der Urteilskraft: „Der Geschmack macht gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse ohne einen zu gewaltsamen Sprung möglich.“⁴⁰⁾

Das Fernsehen hat nachweislich das politische Interesse gefördert, aber es hat auch gleichzeitig die Vorstellungen, was Politik ist und wer die Politiker sind, merklich verschoben. Irrational durch Information?⁴¹⁾ „Verseucht“ das Fernsehen die Denkwelt mit Pseudo-Informationen? Wie gut, wie schlecht informiert es die Staatsbürger?⁴²⁾ Die Grenzen zwischen verstandener und unverstandener Welt sind fließend im Fernsehen, das „Eingeständnis bestehender Urteilsunfähigkeit“⁴³⁾ ist auch ein wichtiges Kapitel politischer Bildung und Information.

³⁷⁾ National Institute of Mental Health, Television and Behavior. Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties, Washington 1982.

³⁸⁾ Th. W. Adorno/M. Horkheimer, Dialektik der Aufklärung, Amsterdam 1968, S. 159.

³⁹⁾ Vgl. W. Wunden, Medienpädagogik. Führerschein fürs Fernsehen?, Stuttgart 1984. Ebenfalls: Immer dieses Fernsehen. Handbuch für den Umgang mit den Medien, hrsg. von Chr. Doelker u. a., Wien 1983.

⁴⁰⁾ I. Kant, Kritik der Urteilskraft, A 260.

⁴¹⁾ Vgl. G. Schmidtchen, Irrational durch Information. Paradoxe Folgen politischer Massenkommunikation, in: H. und H. Reimann (Hrsg.), Information, München 1977, S. 56.

⁴²⁾ Vgl. B. Wember, Wie informiert das Fernsehen?, München 1976, S. 11.

⁴³⁾ Vgl. H. Lübke, Information und Ohnmacht, in: O. Schatz (Hrsg.), Die Elektronische Revolution, Graz 1975, S. 65.

2. „Homo sapiens“ in der Computergesellschaft

Mitte der fünfziger Jahre arbeitete ich als Universitätsdozent an einer Einrichtung, die man damals in den Vereinigten Staaten zu den „booming universities“ zählte. Der Präsident war ein Unternehmertyp italienischer Abstammung und hatte diese Vorstadtuniversität unweit der Metropole New York buchstäblich aus dem Boden gestampft. Die Massenexplosion der Studentenzahlen war im Gange, überall fehlte es an Lehr- und Raumkapazitäten; in dieser Not wußte der Präsident Abhilfe und ließ auf dem Campus mit einem geschlossenen Fernsehsystem experimentieren. Triumphierend verkündete er, fortan würden Vorlesungen und Seminare in die Hörsäle transportiert, ohne daß die „dreidimensionale“ Gegenwart einer Lehrperson erforderlich sei. Die ersten Erfahrungen belehrten uns schon bald eines Besseren. Das Videosystem konnte das Lehrer-Schüler-Verhältnis auch nicht nur annähernd ersetzen; die Neuerung erwies sich als kompletter Reifall und wurde rasch wieder fallengelassen.

Was war falsch gelaufen? System und Person sind nicht restlos austauschbar. Das Mittel, das als „Medium“ faszinierte, hatte sich verabsolutiert. Die Reaktionen der Studenten zeigten, daß „Instructional Television“ kein flächendeckendes Allheilmittel ist, sondern eine eigene Didaktik erforderlich macht und komplementären Charakter hat. Die Methode bedarf eines eingeübten Nutzungsverhaltens im Zusammenspiel von Medium, Botschaft und Lernen. Wir sprechen von der erforderlichen Medienkompetenz. Die ungewollten Nebenwirkungen, die sich einstellten, waren auch nicht genügend durchdacht worden. Im ganzen neigte man in den Anfangsjahren des Fernsehens dazu, sein vermittelndes und bildendes Potential zu überschätzen.

In der „Mediatisierung des Geistes“⁴⁴⁾ und des pädagogischen Prozesses sind die Grenzen sehr eng gezogen. Diese Erkenntnis zeigt sich auch, wenn heute der Einzug des Computers

⁴⁴⁾ H. von Hentig, Tafel oder Video? Über die Schrecken einer Mediatisierung des Geistes, in: Die Zeit vom 18. 5. 1984. Vgl. auch G. Kleinschmidt, Mikroelektronik und Erziehung. Neue Medien in der Schule, in: Südwestfunk „Die Aula“, 10. 7. 1983.

in die Schul- und Lernprogramme gefördert wird. Das Wissen, das der Computer geben kann, ist keines, das Zwecke, Ordnungen oder Sinnzusammenhänge zu setzen vermag; das kann nur der Mensch, wenn er bereits Bildung hat. Die Maschine antwortet nicht und verantwortet auch nichts. Damit soll nicht gesagt sein, daß der Computer oder die Neuen Medien als Unterrichtsgegenstände in den Lehrplänen unerwünscht sind. Die jungen Menschen müssen mit den Technologien vertraut gemacht und zum vernünftigen Mediengebrauch angehalten werden. Die Pädagogik unter den Bedingungen der Breitbandkommunikation und angesichts der Entstehung neuer, individualisierbarer Informationssysteme wird „explizit oder zumindest reaktiv noch stärker Medienpädagogik“⁴⁵⁾.

Die Herausforderung geht aber noch weiter und ist von grundsätzlicher Art. Die Neuen Medien sind nicht „irgendeine“ zusätzliche Komponente der informationellen Umwelt des Menschen, sondern der Mensch wird an einem zentralen Punkt seines Selbstverständnisses berührt, wie Klaus Haefner es beschreibt: „Hat die elektro-mechanische Maschine viele Leistungen der menschlichen Motorik übernommen, so kann die Informationstechnik breite Flächen der kognitiven Leistungen des Menschen substituieren, verbessern, erweitern. Was aber bleibt dann als typisch menschlich?“⁴⁶⁾

Die einschneidende Wende, die Haefner dem bestehenden Bildungssystem abverlangt, soll auf dem Weg der Entlastung vom „strengen Denken“ die Kräfte der Phantasie, Kreativität, Menschlichkeit, Lebensfreude und des Menschsein-Wollens in der anzustrebenden „Homuter-Gesellschaft“ (aus: Homo und Computer) freisetzen⁴⁷⁾. Haefner ist kein Technokrat, ihm geht es um eine fruchtbare Symbiose von Mensch und Informationstechnik. Aber Haefners Ansatz läßt die Frage offen, ob Denkanstrengungen und Wissenserwerb als einfachhin entbehrlich gelten können und sollen, ob sie hingegen nicht den schöpferi-

⁴⁵⁾ U. Saxer, Bildung und Pädagogik zwischen alten und neuen Medien, in: Media Perspektiven, (1983) 1, S. 22.

⁴⁶⁾ K. Haefner, Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung, Basel 1982, S. 59.

⁴⁷⁾ Ebd., S. 242f.

schen Prozeß befruchten, ja mit ihm und dem Menschsein überhaupt identisch sind. Berechnung ist eines, Wissen als ein persönliches und existentielles ein anderes, und hier gibt es nichts zu verrechnen.

Die uralte Frage nach dem Menschen als „homo sapiens“ stellt sich heute in der Computergesellschaft in neuer Form. Im Maß der Freiheit, das wir anlegen, und im Bezug zum Unverfügbaren, das sich in der Menschenwürde artikuliert, gewinnen Mensch und Demokratie einen archimedischen Punkt, nicht den Versuchungen des Machbarkeitswahns zu erliegen.

In dieser Hinsicht sind die kommenden Entwicklungen als ambivalent einzustufen; mit dieser Ambivalenz der Neuen Medien können wir leben. Pädagogisch geht es um einen bejahend-kreativen Umgang mit den Medientechnologien als verantwortete Medienkompetenz. Den Mut zur Wahlfreiheit der Bürger müssen wir allerdings aufbringen, denn nur so können wir aus den Chancen der Neuen Medien etwas machen; die Akzeptanz legen wir in die Hand des Publikums. Wir müssen das Vertrauen, daß die Menschen in der Lage sind, für sich selbst zu entscheiden, immer schon voraussetzen, sonst ist alle Erziehung und Bildung auf persönliche und staatsbürgerliche Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit hin vergebens.

3. Dialogisierung und Massenkommunikation

Das Argument von der Entwicklung zu größerer Wechselseitigkeit der Kommunikationsbeziehungen durch die Neuen Medien wird häufig als spekulativ abgetan. Bis in die einschlägige Industrie ist „Dialogisierung“ zum Schlagwort geworden, und manche glauben den Begriff damit schon entwertet. Unsere gegenwärtige Massenkommunikation ist aber noch weit davon entfernt, wirkliche „Kommunikation“ zu sein. Zutreffender müßten wir von Masseninformation sprechen; sie verläuft linear vom Sender zum Empfänger, und die Feedback-Chancen sind unterentwickelt und oft überhaupt nicht vorhanden. Das Beunruhigende ist, daß sich kaum jemand darüber beunruhigt fühlt und wir uns an den Journalis-

mus der Einbahn-Kommunikation gewöhnt haben.

Dabei hat es niemals zuvor ein Zeitalter gegeben, das den Namen einer Kommunikationskultur so sehr verdient hätte wie das unsrige. Wir haben uns Medien von universaler Reichweite geschaffen; das Netzwerk ihrer Verbindungswege läßt den Erdball zum „globalen Dorf“ schrumpfen. Aber die Ergebnisse sind von paradoxer Natur. Wenn wir Kommunikation ein Beziehungsgeschehen unter Menschen nennen, „das auf Verständigung abzielt“⁴⁸⁾, dann ist zwar die moderne Welt in überreichem Maße in dieses Beziehungsgeschehen eingetreten, und es haben sich riesige Industrien gebildet, die mit nichts anderem als „Information“ und „Kommunikation“ handeln, aber das Geschehen ist zugleich und in globalem Ausmaß ein aporetisches geblieben. Das heißt, wir stehen vor derart großen Schwierigkeiten und Hindernissen, die technologische Effizienz in eine humane zu übertragen, daß sie uns fast unüberwindlich scheinen. „Journalismus und Orientierungsverlust“⁴⁹⁾ sind ein Synonym geworden. Ist das wie ein Schicksal hinzunehmen?

Ein Breitbandnetz, über das gleichzeitig und parallel Dienste in nahezu unbegrenztem Umfang und bester Qualität abgewickelt werden können, ist im Entstehen. Rein technisch gesehen braucht die Sackgasse der Massenkommunikation nicht mehr beim Empfänger zu enden, dem letzten und schwächsten Glied in der Kette. Die Kabeltechnik und Breitbandkommunikation gewährt eine Vielzahl von Feedback-Chancen und einen sehr spezialisierten „Verteiler“ von Informationen.

Die Zielgruppenausrichtung der Produktionen wird zunehmen, die Nahraumkommunikation sich ausbreiten, und mit der Vermehrung der Rundfunkprogramme werden die Einschaltquoten der einzelnen Sender geringer ausfallen. Damit werden die Wirkungen entdramatisiert; insbesondere das Fernsehen mit seinem „Millionenpublikum“ hat bisher auf viel zu hohem Podest gestanden. Die Videofilme auf dem häuslichen Bildschirm sind

⁴⁸⁾ O. Höffe (Hrsg.), Lexikon der Ethik, München 1980², S. 128.

⁴⁹⁾ M. Gottschlich, Journalismus und Orientierungsverlust. Grundprobleme öffentlich-kommunikativen Handelns, Wien 1980, S. 13ff.

bereits zum vierten Programm geworden; viele weitere werden folgen. Öffnung, Mobilität der produzierenden Kräfte und ein verstärkter Wettbewerb sorgen dafür, sich anders als im Gewohnten einzurichten und immer wieder aufs neue jene lebendige Vielfalt herzustellen, deren Todfeind der Mangel an produktiven Einfällen ist, nämlich Langeweile und Einseitigkeit, das Pochen auf Besitzständen, ein Journalismus der „Herren“, die das Sagen haben.

Zwanzig Kanäle sind immer „besser“ als zwei oder drei, wenn wir das Daseinsgesetz von Zeitung, Film, Funk und Fernsehen in der Demokratie, das sich als Angebot der Vielfalt darstellt, ernst nehmen. Niemand verspricht sich paradiesische Zustände von der Breitbandkommunikation, wo nun jedermann mit Martin Buber oder Karl Jaspers in den existentiellen Dialog von „Ich und Du“ auf die elektronische Art eintritt. Mehr Feedback ist aber schon gewonnen, wenn der einzelne Bürger sich mit seinen Naherfahrungen stärker einbezogen fühlen kann, wenn er mitberaten, selbst neue Kommunikation einleiten kann. Auch in kleinen Gruppen, wo nachbarschafts- oder gesinnungsbezogene Aspekte ausschlaggebend sind, hat der Bürger einen Anspruch auf Kommunikation: Je näher wir die Massenkommunikation an diejenigen heranbringen, die sich bisher als „Rezipienten“ eingestuft sahen, desto aussichtsreicher ist die Entmassung der Verbindungen und Beziehungen.

Dieser Zuwachs an Nähe, Perspektivität und Vielfalt, an Frage und Antwort, an Privatem und Öffentlichem ist das Entscheidende. Ob etwa das Fernsehen bessere Programme bringt, ausgewogener oder nicht, „live“ oder aus der Konserve, perfekt oder improvisiert ist nicht der wichtigste Punkt, solange nicht eine bessere Reziprozität zwischen Sender und Empfänger hergestellt wird und der Apparat nur eingeschaltet bleibt: die Signalwelt bleibt unverbesserlich anti-kommunikativ. Wo immer die Technik uns heute die Möglichkeiten an die Hand gibt, das Gesprächsmodell in die Massenkommunikation einzuführen, da bleibt uns kaum eine Wahl, weil dieses Modell der Demokratie als ihr Maß dient.

4. Sag mir, welches Fernsehen du hast

Simone Weil hat ein Buch mit dem Titel „Die Einwurzelung“ geschrieben und ihm den ebenso programmatischen Untertitel „Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber“ gegeben⁵⁰). Vernunft und Moralität sind die Grundpfeiler, auf denen das zerbrechliche Haus der Demokratie gegründet ist. Die Einwurzelung der Bürger in dieses Ethos der Demokratie und ihrer politischen Kultur, die der Verfasserin als „Einführung“ in die Moralität dem menschlichen Wesen gegenüber vor Augen gestanden hat, gehört auf die Tagesordnung unserer heraufziehenden Informations- und Kommunikationsgesellschaft.

Geht man dem Wortsinn des lateinischen „communicare“ nach, trifft man neben den Bedeutungen von mitteilen, teilnehmen lassen, Anteil nehmen, auch: sich beraten und besprechen oder auch: einen Brief- und Gedankenwechsel führen. Person und Dialog sind die Eckdaten, und das Gesprächsmodell ist normativ.

Ebenso läßt sich das lateinische „informare“ auf seine humanen Wurzeln zurückführen. Es bedeutet formen, gestalten, bilden, unterrichten, darstellen, durchaus auch mit der Möglichkeit spezifischer Kunstformen, die für die Neuen Medien noch ausfindig zu machen sind.

Die Grundfigur des Gesprächs und das Postulat eines verständigungsorientierten Handelns sind für die Demokratie und ihre Mediensysteme ein tragendes Fundament und zugleich deren sinnstiftende Kraft⁵¹). Eine anti-kommunikative Medienwelt wäre mit dieser politischen Kultur unvereinbar. Die Massenmedien dürfen sich nicht zur „Gegengewalt“ entwickeln oder aus dem Kontext der politischen Kultur, von der sie ein Teil sind, herauslösen.

Die Kulturanthropologie hat den Begriff der „political culture“ an die Politikwissenschaft

⁵⁰) S. Weil, Die Einwurzelung. Ein Vermächtnis. Einführung in die Pflichten dem menschlichen Wesen gegenüber, München 1956.

⁵¹) Vgl. H. Boverter, Fernsehen und politische Kultur. Ein Beitrag zur Ethik des kommunikativen Handelns, in: ibw-Journal, Informationsdienst des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen, (März 1984) S. 33 ff.

weitergegeben. Gabriel A. Almond hat ihn in seinem Buch „The Civic Culture“ begründet⁵²). Die Kulturanthropologie ist dem Neben- und Ineinander von Werthaltung, Lebensform, Glaubenssystem, Ideologie, Persönlichkeitsstruktur und politischem Stil in ihren Frageansätzen nachgegangen und konnte dabei vor allem in der Analyse der Primitivkulturen die sozio-kulturellen Integrationsmuster herausarbeiten. Die „cultural patterns“ besitzen eine legitimierende und integrierende Kraft, die das Ganze zusammenhält und Einheit stiftet. So dienen die Wertmuster einer Fundamentierung des Systems sowohl im Rationalen als auch Irrationalen.

Der Begriff der politischen Kultur hat uns aufgeschlossen zu erkennen, wie sich Geistiges, Moralisches und Politisches im Demokratiedanken verbindet. Die Massenmedien prägen unsere politische Kultur in entscheidendem Maße, und sie werden das in Zukunft noch mehr tun. Sag mir, welches Fernsehen du hast, und ich sage dir, wer du bist... So verweisen uns die Fragen nach dem Wert und Sinngehalt von Politik als einer „res publica“ im Leben des einzelnen auf eine Theorie erfassbarer politischer Symbole. Hier liegen entscheidende Schnittpunkte von Massenkommunikation und politischer Kultur, von Fernsehen und politischer Bildung, und

zwar dort, wo nämlich das Kulturelle im Anthropologischen gründet und es auf den Austausch von Zeichen in ihrer Symbolhaftigkeit ankommt, um einen politischen Sinn zu übertragen und überhaupt am Zeitgespräch teilnehmen zu können.

Die Verhältnisse, in die wir uns mit den Apparaturen bringen, die wir geschaffen haben, sind ja nicht zwangsläufig. Fernsehen zum Beispiel kann auch ganz anders sein. Die Sinnfrage schlägt immer auf den Menschen zurück, der weltgestaltend tätig ist und Wirklichkeit schafft. Die Medien, die er sich konstruiert, sind seine Medien.

Zum Dialog, zur Anerkennung der Freiheit, meiner eigenen und der des anderen, gibt es keine Alternativen; sonst verflüchtigt sich aller Sinn. Das Wissen und die Kompetenz, die im einzelnen für einen „sinnvollen“ Gebrauch der elektronischen Instrumente vermittelt werden können, brauchen diesen bestimmenden Rahmen, der sich für unsere politische Kultur als das Gesprächsmodell herausstellt. Die Einweg-Kommunikation durch Dekret, Kommando oder Bekanntmachung, hat der Theologe Harvey Cox bemerkt, wird von der Bibel nicht als der Stil von Propheten, sondern von Tyrannen und Unterdrückern betrachtet⁵³).

⁵²) G. A. Almond/S. Verba, *The Civic Culture*, Princeton 1963.

⁵³) H. Cox, *Verführung des Geistes*, Stuttgart 1974, S. 308.

Der Begriff der „europäischen Dimension“ im Unterricht

Theoretische Begründungsversuche und Probleme

I. Vorbemerkung

Die Zustimmung zur europäischen Einigung kann in demokratischen Gesellschaften auf Dauer nicht von einer unbestimmten affektiven Zuneigung allein ausgehen, sondern sie verlangt eine ständige Legitimationszufuhr auf rationaler politischer (Entscheidungs-)Grundlage. Dadurch wird sie zu einem Gegenstand sachlicher Auseinandersetzung und politischer Bewußtseinsbildung. Es kommt also letztlich auf die partizipatorische Einbeziehung der Jugendlichen in den aktiven politischen Entscheidungsprozeß, zumin-

dest in eine kritische Betrachtung desselben, an. Daher ist es wichtig, daß die Schüler ihren europäischen Standort erkennen (lernen) und darauf vorbereitet werden, ihre Rechte und Pflichten als Bürger in einem teilintegrierten Europa wahrzunehmen. Deshalb ist die Vermittlung gemeinschaftsbürgerlicher Kompetenz, die Einübung in Anspruch und Wirklichkeit europäischer Einheit und Vielfalt, die Stärkung des Willens und der Überzeugung zur politischen Einigung Europas eine wichtige Aufgabe von Unterricht und Schule¹⁾.

II. Die „europäische Dimension“ aus der Perspektive nationaler und supranationaler Organisationen

Die curriculare Repräsentanz der europäischen Einigung soll durch die Behandlung der „europäischen Dimension“ im Unterricht, wie sie Europarat und EG-Kommission angeregt haben (s. u.), gewährleistet werden. Dafür kommen im Grunde alle Schulfächer und sonstige schulische Aktivitäten in Frage²⁾. Was meint der Begriff „europäische Dimension“ konkret, worauf bezieht er sich? Die Festlegung seines Inhalts und Umfangs beginnt mit dem ungelösten Definitionsproblem in Sachen „Europa“³⁾. Die „europäische Dimension“ sollte eine politisch entwicklungs-offene wie eine historische und geographische Dimension haben. Die Frage stellt sich, ob es sich dabei um die für ein europäisches Bewußtsein oder eine europäische Identität konstituierenden Grundlagen handelt oder ob es um ein international-konsensuales Set von Grundkenntnissen und -einsichten über/ in

den europäischen Einigungsvorgang geht. Das Ganze ist ein ungelöstes Forschungsproblem. Diese Abhandlung geht davon aus, daß, wie immer man die „europäische Dimension“ definieren mag, sie u. a. im Schulunterricht an konkreten Inhalten festgemacht werden muß. Dabei vollzieht sie im Vergleich zu herkömmlichen Ansätzen aus mehreren Ländern einen Perspektiven- und Paradigmawechsel von der

¹⁾ Für die laufende aktuelle Berichterstattung vgl. die Zeitschrift „Schule in der Europäischen Gemeinschaft“ (Informationsdienst für Lehrer), hrsg. v. Presse- und Informationsbüro der EG, Zitellmannstr. 22, Bonn.

²⁾ Ausführlich vgl. W. Mickel, Die „Europäische Dimension“ im Unterricht. Begründung, Dokumente, Vorschläge, Berlin 1984, hrsg. vom Institut für europäische Lehrerbildung der Europäischen Akademie Berlin, Schriften Nr. IX; H. E. Henkes, Europäische Zusammenarbeit und Integration in Erziehung und Unterricht (Schulpartnerschaft), o. O. 1979.

³⁾ Vgl. R.-J. Sattler, Europa. Geschichte und Aktualität des Begriffs, Braunschweig 1971.

kulturellen zur politischen Dimension. Daher legitimiert sich ein erster wichtiger Schritt in der Herausstellung und Akzentuierung vorhandener sowie desiderater inhaltlicher Gegenstände und Ziele, die die europäische Integration (s. u.) betreffen.

Der politischen Sozialisation verhilft die europäische Dimension zu einer zusätzlichen Perspektive. Sie erfordert, daß beizeiten Basisloyalitäten gegenüber den übernationalen Institutionen in Gestalt von neuen Solidaritäten, Werten und Normen und Orientierungen gegenüber supranationalen Organisationen und Autoritäten größere Chancen im politischen Lernprozeß erhalten. Dies kann am besten über eine subsystemische, persönliche Betroffenheit erreicht werden, z. B. Arbeitskämpfe in multinationalen Konzernen, Bürgerinitiativen in grenzüberschreitenden Fragen, die Gastarbeiter und die freie Arbeitsplatzwahl, die Nichtgewährung der Menschenrechte, europäische Gemeinschaftsprojekte in Sachen Umweltschutz, die gegenseitige Anerkennung der Diplome, die Lehrlingsausbildung in Europa usw.⁴⁾

1. Der KMK-Beschluß „Europa im Unterricht“

Der KMK-Beschluß „Europa im Unterricht“ vom 8. Juni 1978 ist, trotz aller Kritik im einzelnen⁵⁾, insofern für die Schulen bedeutsam geworden, als eine zunehmende Repräsentanz der europäischen Thematik in Schulbüchern⁶⁾ und Curricula⁷⁾ zu beobachten ist und

⁴⁾ Vgl. P. Pawelka, Politische Sozialisation und regionale Integration, in: B. Claußen (Hrsg.), Politische Sozialisation in Theorie und Praxis, München 1980, S. 123—154.

⁵⁾ Vgl. W. Mickel, Europa im Unterricht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 3/79, S. 7ff.

⁶⁾ Vgl. G. Neumann/E. H. Schallenberger (Hrsg.), Europa im Schulbuch, Duisburg 1978; W. Böttcher, Die westeuropäische Integration in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Gegenwartskunde, 25 (1976), S. 441—454; ferner die Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung“.

⁷⁾ Vgl. M. Grosjean / G. Renner, Die europäische Integration in den Rahmenplänen für Unterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1981 (Institut f. europ. Lehrerbildung der Europäischen Akademie Berlin, Schriften Nr. I); Zentrum für Europäische Bildung (Hrsg.), Les Réalités et la Dimension Européenne dans les Programmes de l'Enseignement Primaire et de l'Enseignement Secondaire, o. O. 1977; european network bulletin Nr. 1, Dec. 1982 (hrsg. von der Europäischen Akademie Berlin); grundsätzlich: K. Frey u. a., Curriculumreform unter europäischen Perspektiven, Frankfurt/M. 1978.

die lange Zeit vorherrschende Distanz offensichtlich abgebaut wird. So hat z. B. der Deutsche Philologenverband vom 22. bis 24. März 1979 mit großer öffentlicher Resonanz seinen — inhaltlich stark auf Fremdsprachen und Kulturgeschichte zentrierten — Aachener Europakongreß abgehalten⁸⁾. Die im KMK-Beschluß als gemeinsames Minimum aller Bundesländer angeführten Lernziele lauten:

„— die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt;

— die Entwicklung europäischer Rechtsbindungen im Rahmen der Grundsätze und Ziele der Europäischen Menschenrechtskonvention und Sozialcharta;

— die Sicht des nachbarschaftlichen Miteinanders und die Bereitschaft, Kompromisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen;

— die Verwirklichung der Menschenrechte, erstrebenswerte Chancengerechtigkeit sowie wirtschaftliche, soziale und rechtliche Sicherheit und die Freizügigkeit;

— die Wahrung des Friedens in Europa und in der Welt.“

All dies soll auf folgender inhaltlicher Grundlage geschehen:

„Es ist notwendig, daß die Schulen Kenntnisse und Einsichten vermitteln über

— die Besonderheit und die Vielfalt des europäischen Raumes;

— die prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa;

— die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen in Europa;

— die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens;

— die Entwicklungen im Sinne der Neuordnung und der Integrationsbestrebungen nach 1945;

— die Bedeutung gemeinsamen Handelns und überregionaler Institutionen zur Lösung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Probleme;

⁸⁾ Vgl. Die Höhere Schule, (1979) 5 u. 7.

— die Notwendigkeit eines Interessenausgleichs in Europa;

— die Bedeutung der Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft;

— die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit anderen Staaten der Welt;

— die Wertvorstellungen und Interessen, die den Entscheidungen in Europa zugrunde liegen.⁹⁾

Die Ernsthaftigkeit ihrer Absichten haben die Kultusminister in ihrer „Entschließung zur Europapolitik“ auf ihrer Sitzung am 21./22. 4. 1983 im Hinblick auf das Stuttgarter Treffen des Europäischen Rats im Mai 1983 u. a. wie folgt bekräftigt:

„Wegen der mangelnden Bewegung in der Europapolitik ist ein den europäischen Gedanken betonender und verstärkender Unterricht an den Schulen zur Zeit in seiner Glaubwürdigkeit auf die Probe gestellt. Solange die europäischen Regierungen nicht engere Zusammenarbeit und größere Wirksamkeit der Europäischen Gemeinschaft erreichen, ist auch den Jugendlichen die Bedeutung des europäischen Gedankens nur schwer klarzumachen (...).“

Doch aus dem Unterricht über die Geschichte, die Entwicklungen, Integrationsbestrebungen, Interessengegensätze und Formen der Zusammenarbeit kann ein europäisches Bewußtsein nur erwachsen, wenn Politik für Europa verwirklicht wird (...).¹⁰⁾

2. Veranstaltungen und Proklamationen des Europarats zur Klärung der „europäischen Dimension“

Der Europarat, der infolge seiner ausschließlich konsultativen Funktion keine Entscheidungsbefugnisse besitzt und es insofern leichter als die EG-Organe hat, als seine Beschlüsse nur Empfehlungen an die heute 21 Mitgliedstaaten darstellen, hat sich frühzeitig und immer wieder in Empfehlungen und zahl-

reichen Studien¹¹⁾ mit der europäischen Verständigung befaßt (vgl. die Europäische Kulturkonvention von 1954). Allerdings ist er im Hinblick auf politische Aussagen sehr zurückhaltend, wie nicht zuletzt die Themenliste des von ihm jährlich veranstalteten Europäischen Schulwettbewerbs ausweist.

Die Erziehungsminister des Europarats haben bereits 1964 eine Resolution über „Civics and European Education“ verabschiedet, worin sie feststellen:

„Considering, finally, that education in democratic citizenship is a continuous process, which should not be confined to a single subject of the curriculum but should permeate the whole course of education both inside and outside the school (...).“

Die Lehrer werden u. a. darum gebeten: „... to go beyond a purely static description of European institutions, by explaining their function in the light of the vital interdependence of the European peoples and of Europe's place in the world, and by attempting to bring out the dynamic aspects of the European integration process and the concessions, indeed sacrifices, that it entails, and the political and cultural difficulties, even tensions, it may create (...).“¹²⁾

Das Erziehungsministerkomitee des Europarats hat die Bewußtseinsbildung — in Fortführung seiner Resolution 64 (11) über „Civics and European Education“ — zum Gegenstand seiner Empfehlung Nr. R (83) 4 („Awareness of Europe in Secondary Schools“) gemacht. In einem Appendix werden Ziele und Inhalte wie folgt beschrieben:

„1.3 All young Europeans should be helped to acquire: (I) a willingness and ability to preserve and promote democracy, human rights and fundamental freedoms; (II) the knowledge and skills needed to cope with life in an interdependent world, characterised by diversity and by constant and rapid change; (III) an understanding of their common cultural heritage, its contribution to other civilisations, and the debt which it owes to those civilisations; (IV) an awareness of the institutions and orga-

⁹⁾ In: Europa im Unterricht, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Reihe: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, S. 5 u. 4f.

¹⁰⁾ In: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, (1983) 9, S. 297.

¹¹⁾ Vgl. Council of Europe, EUDISED. Mehrsprachiger Thesaurus 1982. Alphabetisches Deskriptorenverzeichnis, Strasbourg 1982.

¹²⁾ Doc. DECS/EGT (79) 83.

nisations set up to promote European co-operation and a willingness to support their ideals and activities (...)

3.1 In teaching about Europe, secondary schools should seek to give a full understanding of the following key concepts: (I) democracy, (III) interdependence and co-operation; (IV) human and cultural unity and diversity; (V) conflict and change.¹³⁾

Der Rat für kulturelle Kooperation (CCC) des Europarats hat diese Linie in einer Reihe von Konferenzen und Papieren bis heute weiter verfolgt¹⁴⁾.

Die Problematik der europäischen Dimension im Schulunterricht und ihre Anbindung an die nationale Politik ist besonders deutlich geworden auf dem vom Europarat (CCC) veranstalteten, durchweg von Regierungsvertretern der 23 CCC-Mitgliedstaaten beschickten Symposium über Europa in den Curricula der weiterführenden Schulen in Neusiedl-am-See (Österreich) 1981¹⁵⁾. Wie von offiziellen Vertretern von 20 anwesenden, disparaten Mitgliedstaaten des Europarats nicht anders zu erwarten, wurde — zum wievielten Male auf einer internationalen Konferenz? — die Einheitlichkeit im (politisch unverbindlichen) kulturellen Erbe (Teachers „should try to impart to their pupils a sense of the cultural identity of Europe ...“¹⁶⁾) und ein undefiniertes europäisches Bewußtsein beschworen. Und man ist überrascht, gleich danach vom Leiter der Schools Division beim Europarat u. a. zu

¹³⁾ Council of Europe, News Letter, (1983) 2, S. 3.

¹⁴⁾ W. H. Cavill/T. W. Randle, Cooperation in Europe since 1945 as presented in resources for the teaching of history, geography and civics in secondary schools (case-study on the situation in Great Britain), Strasbourg, 13. November 1979 (Doc. DECS/EGT [79] 61); B. Thelin, Cooperation ... (case-study on the situation in Sweden), Strasbourg, 18. October 1979 (Doc. DECS/EGT [79] 60); Y. Pasquier, La coopération en Europe depuis 1945 telle quelle est présentée dans les matériels d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans les écoles secondaires (étude de cas sur la situation en France), Strasbourg, le 30 octobre 1979 (Doc. DECS/EGT [79] 56); Europe in the secondary school curriculum (Doc. DECS/EGT [78] 37); Education for international understanding (Doc. DECS/EGT [80] 73 u. 94).

¹⁵⁾ D. Peacock, Symposium on „Europe in Secondary School Curricula: Aims, Approaches and Problems“, Neusiedl-am-See, Austria, 6—10 April 1981 (hrsg. vom Council for Cultural Cooperation, Project No 1, „Preparation for Life“, Strasbourg 1982.

¹⁶⁾ H. Janne in: D. Peacock (Anm. 14), S. 11.

hören: „... programmes of teaching about Europe should not promote Eurocentric attitudes, but should seek to ensure that young Europeans have an awareness of global interdependence (...“¹⁷⁾. Ebenso äußerten sich die Vertreter der World Confederation of Organisations of the Teaching Profession¹⁸⁾.

Der Hinweis auf die globale Interdependenz ist so nützlich wie selbstverständlich; unrealistisch ist jedoch die Furcht vor übertriebener Eurozentrizität¹⁹⁾, als gäbe es einen globalen Zugang, der nicht über Europa führt. Ferner weiß der Fachmann, daß ein „europäisches Bewußtsein“ ein altes Desiderat ist, dessen Verwirklichung eine Zukunftsaufgabe darstellt, dessen Inhalte international nicht festgelegt sind. Die „europäische Dimension“ hat dagegen ein eigenes, wenn auch noch nicht inhaltlich genau festgelegtes Erziehungsziel (sie ist nicht mit der von der UNESCO angestrebten Erziehung zur internationalen Verständigung gleichzusetzen)²⁰⁾.

Deshalb klingt es utopistisch, wenn an anderer Stelle des Konferenzberichts gleich auf den (politisch und juristisch nicht verifizierbaren) „Weltbürger“ abgehoben wird.

Dennoch sind die Aussagen der Arbeitsgruppen in ihren Nuancen interessant. Während die Französisch sprechende Gruppe formuliert: „Europe is above all a cultural area (...) Recently, there has been a tendency for it to acquire a certain political identity, although the concept of Europe means more than just its present political institutions“ und als Themen für eine interdisziplinäre schulische Behandlung nur Umweltverschmutzung, Bevölkerung(sentwicklung), Tourismus, Drogen aufzuführen weiß (was vom Berichterstatter David Peacock als positiv im Sinne des Europarats gewürdigt wird, indem diese Gruppe dafür plädierte, allen jungen Europäern sollte „(1) an understanding of the common heritage shared by all Europeans; (2) an understanding of contemporary European attempts at co-operation and integration; (3) an understanding of Europe's past and present relations

¹⁷⁾ In: D. Peacock (Anm. 14), S. 8.

¹⁸⁾ Ebd., S. 17.

¹⁹⁾ Ebd., S. 47.

²⁰⁾ Vgl. T. Lawson, Education for International Understanding, Hamburg 1969 (unesco institute for education).

with the rest of the world" vermittelt werden — ein verwirrendes Programm für die Länder von der Türkei über Zypern, Malta, EG bis nach Finnland —, nennt die zweisprachige (englisch-französische) Arbeitsgruppe (unter dem Vorsitz des Vertreters der Bundesrepublik) „certain specific European essentials“, darunter „(I) to what extent does the subject (or topics within a subject) reflect diversity on a regional/national scale or uniformity and identity in Europe? (II) to what extent does the subject reflect typical European responses to challenges in specific fields, e. g. political systems, religious and philosophical thought, scientific development? (III) to what extent do the notions and values of the subject reflect a European way of thinking? (IV) to what extent does the subject acknowledge the necessity of finding common European solutions to overriding regional or global problems?“²¹⁾

In diesen dezidiert politischen Forderungen ist m. E. ein fruchtbarer Ansatz für eine Weiterentwicklung zu sehen. Diese wurde von der — nichtoffiziellen — Brighton Conference 1982 (s. u.) versucht. Im Jahre 1983 haben sich zwei oberste politische Gremien des Europarats u. a. mit Fragen der europäischen Dimension befaßt. Die Parlamentarische Versammlung formulierte in ihrer „Resolution 807 (1983) on European cooperation in the field of education“ (19. Sitzung am 3. 10. 1983):

„The Assembly,

4. Recognising the fundamental importance of education for the transmission of the values of democratic Western society and for the preparation of future citizens;

7. Wishing to see education play a more decisive role in developing in young people:

I. a sense of civic responsibility;

II. tolerance, such as intercultural understanding and rejection of political and other forms of violence;

III. appreciation of manual as well as intellectual skills;

IV. recognition of equality between the sexes;

V. scientific and technical literacy, as well as a critical understanding of the media;

²¹⁾ In: D. Peacock (Anm. 14), S. 32 ff.

VI. cultural creativity.“

Es ist nicht zu übersehen, daß die Festlegung auf die Werte der westlich-demokratischen Gesellschaften und die Verpflichtung zu staatsbürgerlicher Verantwortung nicht spezifiziert, dagegen in einen allgemeinen kulturellen Rahmen eingebettet werden²²⁾. Dies gilt auch für die „Resolution No. 2 on European cooperation on education“ (Doc. 5138) der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, die sie auf ihrer (13.) Sitzung in Dublin (10.—12. 5. 1983) verabschiedet haben. Danach ist eine beständige und intensivierte internationale Kooperation u. a. auf dem Gebiet der „education for democratic citizenship“ (7.II) notwendig. In einem Diskussionspapier zu dieser Resolution wird ein Versuch zur inhaltlichen Klärung dieses Programmsatzes vorgenommen:

„The concept of ‚civic education‘, which was seldom given serious weight in the curriculum, is being replaced by more general concepts now being advocated in the area of teaching about rights and responsibilities — social education, political education, and ‚life skills‘. These could cover many of the areas . . . such as personal development, interpersonal transactions, use of leisure, cultural values, rights and practical skills (e. g. health education and nutrition, road skills, typing, media education).“²³⁾

Obwohl der Europarat (CCC) eine theoretisch orientierte edukative Politik entwickelt hat, ist die praktische Umsetzung gering geblieben, ist von den 21 disparaten Mitgliedstaaten (respektive 23 Mitgliedern des CCC) eine einheitliche sektorale Politik derzeit nicht zu erwarten.

3. Bemühungen der EG zur Formulierung einer „europäischen Dimension“

Die EG-Kommission — damals unter Federführung von Kommissar Ralf Dahrendorf — hat durch den von ihr in Auftrag gegebenen und publizierten sogenannten Janne-Bericht

²²⁾ Cf. Report on European cooperation in the field of education (Rapporteur: Mrs. Hawlicek), Doc. 5138 vom 29. 9. 1983, ADOC 5138. C

²³⁾ Discussion Paper prepared by the Committee of Senior Officials: The Compulsory Secondary School: Adolescents and the Curriculum, Dublin, 10—12 May 1983, Doc. M ED-13-5.

„Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik“ (1973) auf die Notwendigkeit einer „in den Unterricht einzuführenden europäischen Dimension“ hingewiesen:

„Das Gefühl politischer, gesellschaftlicher und kultureller Zusammengehörigkeit kann sich bei den Europäern nicht mehr länger auf das eigene Land beschränken, wenn ein Teil der nationalstaatlichen Attribute auf die Gemeinschaft übergegangen sein wird: die an das Staatsgebiet gebundenen Befugnisse im Zuge des Grenzabbaus, die Entscheidungsbefugnisse durch Übertragung an supranationale Einrichtungen, die Rechtsprechung durch die Schaffung überstaatlicher Gerichtsbarkeiten, das Niederlassungsrecht durch seine Europäisierung usw. Kann man sich daher weiterhin der Erkenntnis verschließen, daß auch das Bildungswesen nach Möglichkeit eine europäische Dimension haben muß?

Hier sind wir auf zwei hemmende Faktoren gestoßen:

— das traditionelle Festhalten am historischen Nationalbegriff;

— die Furcht vor dem Entstehen eines europäischen Nationalismus, einer neuen ‚Großmacht-Ideologie‘ (...).

Auf Gemeinschaftsebene werden deshalb die nachstehenden Aktionen vorgeschlagen:

— Bereicherung der Lehrstoffe durch eine hinreichend große Zahl von Beispielen (...) zur besseren Kenntnis Europas und der übrigen in der Gemeinschaft zusammengeschlossenen Völker (...).

— Ersetzung der rein ereignisbezogenen Geschichte durch das Studium der ‚großen Strömungen‘, der Entwicklung der Wissenschaften, der Techniken und der Arbeit, des Rechtswesens und seiner Institutionen, der Ernährung (einschließlich der Hungersnöte), des Gesundheitswesens und der Heilkunde (einschließlich der Volksseuchen), der Philosophie und der Religionen, der politischen Ideen, der Kultur und der Künste.

— Benutzung des Erdkundeunterrichts zur Überwindung der nationalen Grenzen und zur Hervorhebung der Relativität der Unterschiede bzw. der Ähnlichkeit zwischen den

einzelnen Menschengruppen; positive Einflüsse der Grenzbezirke.

— Einführung eines sprachkundlichen Unterrichts, durch den vorwiegend die gemeinsamen Strukturen der europäischen Sprachen hervorgehoben werden sollen.

— Behutsame und schrittweise Erziehung zu einem europäischen ‚Bürgersinn‘, der sich im wesentlichen auf die gemeinschaftlichen Praktiken und Einrichtungen, auf den Pluralismus und die Demokratie zu stützen haben wird“²⁴⁾.

Im EG-Aktionsprogramm im Bildungsbereich vom 9. Februar 1976 zielen die Bildungsminister u. a. darauf ab, „... der Erfahrung der Lehrkräfte und der Lernenden an Grundschulen und Sekundarschulen in der Gemeinschaft eine europäische Dimension zu verleihen“. Zu diesem Zwecke „fördern und organisieren die Mitgliedstaaten (...) schulische Veranstaltungen europäischen Inhalts“ und die „Zusammenarbeit auf Gemeinschaftsebene wird sich in diesen Bereichen unter Berücksichtigung der Tätigkeiten und Erfahrungen der Mitgliedstaaten entwickeln“²⁵⁾.

Von spürbarer Bedeutung für die Förderung internationaler didaktischer Studien wurde — nach einer vorausgegangenen Diskussion über eine europäische Gemeinschaftskunde im Europäischen Parlament am 14. März 1978 — die Mitteilung der EG-Kommission an den EG-Ministerrat „Unterricht mit europäischen Bildungsinhalten: Die Europäische Gemeinschaft als Unterrichtsgegenstand an den Schulen der Mitgliedstaaten“ vom 8. Juni 1978 (am 27. 6. 1980 von den EG-Bildungsministern beraten, aber infolge des Dissenses über die Zuständigkeit der Römischen Verträge für die Bildungspolitik nicht verabschiedet²⁶⁾, er-

²⁴⁾ Kommission der EG (Hrsg.), Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik (Janne-Bericht), Beilage 10/73 zum Bulletin der EG, S. 55 f.

²⁵⁾ Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich. ABL. Nr. G 38/1—5 vom 19. 2. 1976, hier IV, 5 (Abdruck in W. Mickel [Hrsg.], Europäische Bildungspolitik, Neuwied 1978, S. 125 ff.)

²⁶⁾ Kommission der EG, Unterricht mit europäischen Bildungsinhalten: Die Europäische Gemeinschaft als Unterrichtsgegenstand an den Schulen der Mitgliedstaaten (Mitteilung der Kommission an den Rat), Brüssel, den 8. Juni 1978 (Dok. KOM [78] 241 endg.).

gänzt durch die Mitteilung der Kommission an den Rat über den „Sprachunterricht in der Gemeinschaft“ vom 22. 6. 1978²⁷⁾). Nach einer ungewöhnlich deutlichen Kritik an der Situation des Unterrichts über Europa in den meisten EG-Ländern betreffen die wesentlichen Inhalte:

„Das Unterrichtsfach selbst sollte während der gesamten Schulzeit die folgenden drei Hauptbereiche umfassen:

9. a) Die Gemeinschaft in ihrem europäischen Zusammenhang: historische und politische Zusammenhänge, die zur Gründung der Gemeinschaft führten; Ziele der Gründer; die Rolle der Gemeinschaft im Verhältnis zu anderen Regierungsebenen (kommunal, regional, national); die Gemeinschaft als Rahmen für gemeinsame Aktionen, bei denen die menschlichen, kulturellen und nationalen Eigenheiten gewahrt bleiben; Beziehungen zu anderen Ländern und Gebieten Europas.

b) Tätigkeiten der Gemeinschaft; ihre Befugnisse und Entscheidungsmechanismen; institutionelle Entwicklungen (einschließlich Direktwahlen) und ihre Auswirkungen; wichtigste Leistungen und Probleme der Gemeinschaft; Auswirkungen auf das Leben ihrer Bürger; Probleme ihrer künftigen Entwicklung.

c) Die Gemeinschaft in weltweitem Rahmen; Beziehungen zu den Supermächten, anderen Industriestaaten und Entwicklungsländern; ihre Rolle in bezug auf die Vereinten Nationen und sonstige internationale Organisationen; Vergleich mit anderen regionalen Gruppierungen.

15. Ausgangspunkt für einen ernst zu nehmenden Versuch, die in diesem Zusammenhang anstehenden Fragen zu lösen, müßte nach Ansicht der Kommission eine gemeinsame Handlungsstrategie auf einzelstaatlicher und Gemeinschaftsebene sein.

16. Diese Strategie sollte hauptsächlich folgendes umfassen:

a) die systematische Förderung der Einbeziehung des Unterrichts über die Europäische Gemeinschaft in die Lehrpläne aller Schulen der Mitgliedstaaten;

b) ein gemeinschaftliches Lehrplanentwicklungsprogramm, mit dem Ziel, für den Unterricht über die Europäische Gemeinschaft an den Schulen neue Methoden auszuarbeiten und sie in einer Reihe von Modellversuchen zu erproben;

c) Förderung und Entwicklung von Programmen für die Grund- und berufsbegleitende Lehrerbildung zur Vorbereitung auf den Unterricht über die Gemeinschaft in allen Mitgliedstaaten und Unterstützung der Arbeit der Lehrerbildungsanstalten, die sich auf diesem Gebiet spezialisieren;

d) Versorgung mit Hilfseinrichtungen und Lehr- und Lernmitteln, um Lehrer, die über die Gemeinschaft unterrichten, mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten;

e) Einbeziehung des Unterrichts über die Gemeinschaft als Bestandteil der vom Bildungsnetz der Gemeinschaft geleisteten Arbeit.“²⁸⁾

Das Europäische Parlament hat die institutionelle Notwendigkeit einer Erziehung zur europäischen Identität anerkannt. Im „Entwurf eines Vertrages zur Gründung der Europäischen Union“ vom 14. Februar 1984 wird dem Bildungswesen und der Forschung u. a. die Aufgabe gestellt, „einen Rahmen zu schaffen, der den Bürgern zum Bewußtsein einer eigenen Identität der Union verhilft“ (Art. 60)²⁹⁾.

Auffallend ist die mangelnde begriffliche Eingrenzung der Formel von der „europäischen Dimension“. Ihre Allgemeinheit hängt mit den verschiedenartigen integrationspolitischen Positionen der einzelnen Länder wie der supranationalen Organisationen³⁰⁾ zusammen.

Immerhin enthält die „Feierliche Deklaration zur Europäischen Union“ der EG-Staats- und Regierungschefs (Gipfelkonferenz des Europäischen Rats in Stuttgart) vom 19. Juni 1983 in ihrem Abschnitt über die kulturelle Zu-

²⁸⁾ Kommission der EG, Unterricht mit europäischen Bildungsinhalten (Anm. 26), S. 3 u. 5.

²⁹⁾ In: integration, März 1984, Sonderheft 84, S. 35.

³⁰⁾ Cf. Standing Conference of European Ministers of Education, 13th Session, Dublin, 10—12 May 1983: European Cooperation on Education. Activities of UNESCO, OECD, The Council of Europe, The European Communities and the Nordic Council of Ministers, Doc. M ED-13-7.

²⁷⁾ Dok. KOM (78) 222 endg.

sammenarbeit (3.3) die Forderung nach „eine(r) Verbesserung der Kenntnisse über die anderen Mitgliedstaaten der Gemeinschaft und eine bessere Unterrichtung über die Geschichte und Kultur Europas im Hinblick auf

die Förderung eines europäischen Bewußtseins“³¹⁾. Neben den notwendigen landeskundlichen Kenntnissen wird hier das Europabewußtsein als (unpolitische) kulturell-historische Dimension postuliert.

III. Die multinationale Interpretation der „europäischen Dimension“

Eine Belastung für ein konsensuales Verständnis der „europäischen Dimension“ bildet das unterschiedliche Interesse einiger EG-Staaten an der aktiven Vermittlung der europäischen Einigungsfrage im Unterricht, die im Extremfall des englischen Schulsystems vom lokalen Headmaster oder von der Einstellung der Elternschaft der Einzelschule bestimmt wird. Für manche Staaten bedeutet „europäisch“ nicht mehr und nicht weniger als das überkommene „international“³²⁾. Dem steht der dringende Wunsch anderer EG-Mitglieder sowie vieler nongouvernementaler Organisationen wie dem Europäischen Erzieherbund³³⁾ und der Europäischen Bewegung gegenüber, eine (minimale) Vergleichbarkeit des europäischen Schulwesens und seiner Inhalte besonders im zentralen Bereich des core curriculum herzustellen³⁴⁾. Dagegen ist es unverständlich, daß die World Confederation of Organisations of the Teaching Profession in ihrem Text über „European Studies“³⁵⁾ den Unterricht auf reine Information der Schüler beschränkt sehen möchte und einigungspolitische Lernziele strikt ablehnt. Demgegenüber betonte die Kommission der Sozialistischen Lehrer, die einen Beraterstatus bei der Konföderation der Sozialistischen Parteien in der EG hat, im Mai 1980, daß die Probleme von Frieden und Sicherheit, Umwelt, Energie und Arbeitslosigkeit nur im europäischen Rahmen gelöst werden können. Auf Anregung dieser Kommission beteiligt sich das European Curriculum Network³⁶⁾ im Schuljahr 1984/85 an einem Curriculumprojekt „Europäische Dimension im Unterricht der S II“.

Nicht zuletzt ist auf das englische Kuriosum des jeder theoretischen Grundlage entbehrenden Schul- und Universitätskurses „European Studies“ zu verweisen, wobei es sich —

etwa im Gegensatz zu den schottischen „Contemporary Social Studies“ — um eine vorwiegend institutionenkundliche Beschäftigung („political literary“) mit „Britain and Europe“ oder Weltproblemen auf historischem und geographischem Hintergrund handelt³⁷⁾. Fremdsprachenkenntnisse werden nicht unbedingt verlangt. Der Kurs galt bisher als Ausweichmöglichkeit für weniger begabte Schüler und Studenten³⁸⁾. Eine entsprechende Analyse über „Europe and World Studies“ in Großbritannien weist demgemäß nach, daß z. B. in den Prüfungspapieren verschiedener Prüfungsbehörden „Europa“ sehr weit gefaßt wird und sich vornehmlich auf Osteuropa konzentriert, während Westeuropa und die EG-Staaten nur lückenhaft prä-

³¹⁾ In: Bulletin der Bundesregierung Nr. 65, S. 606 vom 21. 6. 1983.

³²⁾ Vgl. das völlig unterschiedliche Verständnis von Europa in den drei Projekten der Erwachsenenbildung in: B. Janssen (Hrsg.), Europa in der Erwachsenenbildung, Bonn 1982.

³³⁾ Vgl. Die europäische Charta der Erziehung, in: Europäische Erziehung, 9 (1968) 3, S. 59f.; Association Européenne des Enseignants: La Education, el Camino para Europa, Madrid 1983.

³⁴⁾ The Anglo-German Project. The Study of the European Community in Schools. University of Bonn, Bulmershe College of Higher Education, Reading, Oxfordshire County Council, Manchester Business School. Interim Report Summer 1982.

³⁵⁾ Stavanger, 15.—19. Oktober 1980.

³⁶⁾ Bulletin seit Dezember 1982 hrsg. von der Europäischen Akademie Berlin.

³⁷⁾ Cf. European Association of Teachers, United Kingdom Section (Ed.), European Studies. Past — Present — Future, London 1982; I. Goodson/V. McGivney, Europe in the School — United Kingdom, Interim Research Report, Vols. 1&2, Sussex European Research Centre 1980.

³⁸⁾ Cf. I. Goodson, European Cooperation in Education: historical background and contemporary experience, in: European Journal of Teacher Education, 5 (1982) 1—2, S. 19—28, hier S. 25; V. McGivney (Ed.), The European Dimension in the 10—16 Curriculum. Conference Report (Brighton 6—10 December 1982), London 1983, S. 7.

sent sind. Dagegen nehmen länderübergreifende Themen wie Menschenrechte, Frieden, Umwelt, „die Welt“ einen breiten Raum ein³⁹⁾.

Die Diskrepanz zwischen der insulareuropäisch-britischen und der kontinentaleuropäischen — besonders der deutschen, belgischen und niederländischen — Auffassung von der „europäischen Dimension“ hat sich auf der von der EG-Kommission geförderten, vom London Schools Council und der European Schools Unit der Universität Sussex veranstalteten internationalen Konferenz über „European Dimensions in the 10—16 Curriculum“ vom 6. bis 10. Dezember 1982 in Brighton erneut gezeigt. Dies geht aus dem — international zwar nicht konsensfähigen, aber vieldiskutierten — unter starkem Einfluß des Verfassers zustande gekommenen Papier der Arbeitsgruppe I über die europäische Dimension in den Unterrichtsfächern und deren Curricula hervor. Es komme darauf an:

„Aims: ...

(a) to make pupils aware of the strategic and political importance of Europe in the World, i.e. Europe has a significance and meaning in unity which it does not have as separate nation states;

(b) to make pupils more politically aware and informed so that they are ready, able and willing to make rational, as opposed to emotional decisions about the future of Europe through the democratic processes;

(d) to make pupils aware that the concept, or definition, of Europe is open-ended and problematic because it not only has a spatial but also a developmental dimension to it. It is a continuing story of which they are a part, and pupils should thus be able to evaluate the different concepts and policies involved in European integration; (...)

Objectives: ...

(a) in the *cognitive* domain some examples might be that pupils should have a knowledge and understanding of: — the similarities and

³⁹⁾ Vgl. E. O'Connor, *World Studies in the European classroom*, Strasbourg 1980 (CCC).

differences in European (I) languages; (II) environments; (III) historical backgrounds; (IV) socio-economic conditions; and (V) political and cultural traditions and present conditions.

(b) In the *affective* domain pupils should be conscious of: (I) belonging to a community that subscribes to the importance of similar values, e.g. truth, justice, human rights, peace and democracy etc; (II) a need to consider their own position in relation to such concepts and values.“⁴⁰⁾

Die politische Akzentuierung der europäischen Integration und Solidarität wurde nicht von allen Ländervertretern — aus allgemeinpolitischen Gründen und infolge eines unterschiedlichen Verständnisses von politischer Schulbildung — geteilt. Konsens herrschte über die dringende Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen den europäischen Staaten im Hinblick auf die Vorbereitung junger Menschen auf ihre künftige Rolle als erwachsene Bürger in Europa, nicht zuletzt als eine durch die Jugendarbeitslosigkeit bewirkte internationale Herausforderung. Danach sollen alle jungen Europäer eine Erziehung zu Europa erhalten. Sie sollen sich über die Interdependenz der Probleme in allen Staaten und schließlich unter der ganzen Menschheit bewußt werden. Bei der Konkretisierung solch allgemeiner Postulate wurden die nationalen Unterschiede wieder evident⁴¹⁾.

1. Der Integrationsbegriff als Basiskonzept einer „europäischen Dimension“

Aus dem Gesagten empfiehlt sich der Integrationsbegriff⁴²⁾ als Basiskonzept; denn die Her-

⁴⁰⁾ In: V. McGivney (Ed.), *European Dimension in the 10—16 Curriculum*, Sussex 1983, S. 12.

⁴¹⁾ Ebd. S. 45 seq.; vgl. Europäische Akademie Berlin (Hrsg.), *Lernziel: Der mündige Bürger. Politische Bildung in den Schulen der zehn EG-Mitgliedsländer*, Berlin 1982 (Schriften Nr. V); Lionel Elvin (Ed.), *The Education Systems in the European Community. A Guide*, Windsor 1981; F. Karasek, *Zusammenarbeit in Europa und Erziehung zu Europa*, Wien 1981. Vgl. Europäisches Parlament, *Entschließung zu den Europäischen Schulen*, 7. Juli 1983, ABl. der EG vom 12. 9. 83 Nr. C 242/81.

⁴²⁾ Vgl. H. Schneider, *Leitbilder der Europapolitik 1: Der Weg zur Integration*, Bonn 1977.

ausarbeitung der „europäischen Dimension“ soll letztlich die kenntnis- und bewußtseinsmäßigen Voraussetzungen für eine europäische Integration schaffen. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß die zunehmende Interdependenz zwischen den europäischen Staaten und ihrer Rolle in der Welt eine politische Realität darstellt, die im Unterrichtsprogramm eine gebührende Beachtung finden sollte. In einem problemlösenden Verfahren sollen sich die unterrichtlichen Bemühungen u. a. darauf richten,

— die engen Verflechtungen der Volkswirtschaften innerhalb des europäischen Systems transparent zu machen;

— den Grad der Einbindung des Individuums in die europäische Integration sichtbar zu machen;

— die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Prozesse in Westeuropa vom Standpunkt europäischer Einigung rational erkennbar zu machen;

— die Europäische Gemeinschaft als ein Entscheidungssystem klarzumachen, das der Information, Kontrolle und Partizipation seiner Bürger (z. B. bei einer Direktwahl) bedarf;

— die Bürger auf spezifische Formen der europäischen Einigung vorzubereiten und sie auf eine längerfristige Entwicklung, z. B. zur Europäischen Union hin, zu orientieren⁴³⁾.

„Integration“ wird — in der Nachfolge der Staatsrechtler Smend und Heller — so zum Schlüsselbegriff für politische, ökonomische, soziale usw. Verständigung, Zusammenarbeit, Verflechtung und Vereinigung zwischen Staaten. Sie wird anhand von theoretischen Konzepten zu fixieren versucht, die teilweise mit realen europolitischen Bemühungen parallel laufen. Letztlich handelt es sich um die Zusammenführung von nationalen Politikbereichen in supranationale, mit übernationalen Befugnissen ausgestattete organisatorische Strukturen einer bisher noch nicht bekannten und erprobten Qualität unter der Herrschaft des internationalen Rechts. Integration zwi-

schen Staaten hängt davon ab, ob ein wirksamer Interessenausgleich herbeigeführt werden kann, ob die Staaten bereit sind, Souveränitätsrechte aufzugeben. Fortschritte beruhen auf dem Konsens der nationalen Regierungen, Parlamente und Parteien, in ihrem Willen zur internationalen und intergouvernementalen Kooperation oder Koordination. Solange jedoch der Nationalstaat alleiniges Orientierungsfeld und Legitimationsbasis für politisches Handeln von Bevölkerung und Regierung ist, ist die Durchsetzung integrationspolitischer Ziele und Maßnahmen schwierig.

Darüber hinaus wird in der EG wieder mehr die abgestufte und die differenzierte Integration diskutiert. Sie würde integrationstechnisch zwischen reichen, integrationsgeeigneten Ländern und armen, weniger geeigneten Ländern unterscheiden und letztlich zu einem Kerneuropa mit einigen Annexen führen. Ein stabiles Gleichgewicht ist jedoch nur in einem Rahmen der Gleichberechtigung zu erreichen. Dazu sind politische Organe der gemeinsamen Willens- und Entscheidungsbildung sowie ein unverzichtbares Maß an gemeinsamen (Grund-)Überzeugungen notwendig.

2. Der international-politische Ansatz der Lernziele

Im Sinne des angedeuteten international-politischen Ansatzes sollte die europäische Einigungsthematik als weitere allgemeine Lernziele beachten:

— das Erkennen der globalen Interdependenz der Staaten als wesentliches Merkmal internationaler Politik, unter Berücksichtigung des Dualismus von wechselseitiger Abhängigkeit einerseits und dem Beharren auf nationalstaatlichen Essentials andererseits. Solidarität und Kooperation sollen als neue Elemente und Grunderfordernisse einer künftigen Staatenordnung erkannt werden;

— die Fähigkeit, die Interessenlage der Einzelstaaten und der Staatengemeinschaft zu analysieren und zu bewerten;

⁴³⁾ Vgl. Europäische Akademie Berlin (Ed.), European curriculum network, bulletin nr. 3, Dec. 1983, S. 44.

— die Fähigkeit zur Analyse und Bewertung der politischen, ökonomischen und sozialen Komponenten der europäischen Integrationspolitik;

— die Fähigkeit zum Erkennen und Beschreiben von Funktionsschwächen der europäischen Einzelstaaten wie des Systems der europäischen Integration;

— die Fähigkeit, die wichtigsten Zielkonflikte zu beschreiben und Prioritäten bei ihrer Lösung zu begründen, z. B. den Zielkonflikt zwischen dem politischen Interesse der Bürger an einem Höchstmaß an demokratischer Mitbestimmung und dem Ziel der politischen Integration;

— die Fähigkeit und Bereitschaft, das Problem der Zukunft der europäischen Einigung auch aus der Perspektive der europäischen Nachbarländer zu betrachten, auch solchen, die nicht aktiv daran teilnehmen (können).

Dazu gehört a) im kognitiven Bereich die Kenntnis und das Verständnis der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Europa in den Sprachen, der Umwelt, dem historischen Hintergrund, den sozio-ökonomischen Bedingungen, den politischen und kulturellen Traditionen und den gegenwärtigen Verhältnissen; b) im affektiven Bereich das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einer größeren (Staaten-) Gemeinschaft mit einem ähnlichen Wertesystem von Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschenrechten, Frieden, Demokratie usw.

Systematisch betrachtet haben Wissenserwerb und Bewußtseinsbildung ihren legitimen Ort vor allem im Schulunterricht⁴⁴⁾ (ferner in der außerschulischen Jugendarbeit⁴⁵⁾ und in der Erwachsenenbildung⁴⁶⁾.

⁴⁴⁾ Vgl. W. W. Mickel, Europa im Unterricht (Anm. 5), S. 3—19.

⁴⁵⁾ Vgl. K. Borchering/R. Eppinger, Deutschlandpolitik und Europapolitik als Auftrag für die Jugendarbeit, in: Politik und Kultur, 9 (1982) 5, S. 63—77.

⁴⁶⁾ Vgl. B. Janssen (Hrsg.), Europa in der Erwachsenenbildung, Bonn 1982; Themenheft 4 „Politische Bildung in Europa“, hrsg. v. d. Bundeszentrale f. polit. Bildung, Bonn 1984; Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Politische Erwachsenenbildung in Europa, Bonn 1980 (Schriftenreihe Bd. 170); J. A. Simpson: Today and Tomorrow in European Adult Education, Strasbourg 1972 (CCC).

Dieser Tatsache wird von den meisten westeuropäischen Staaten insoweit Rechnung getragen, als sie die Inhalte und Strukturen ihres Schul- und Bildungswesens generell auf internationale Kooperation und Verständigung ausgerichtet haben⁴⁷⁾. Auf die (internationalen) didaktischen Probleme kann hier nicht eingegangen werden⁴⁸⁾.

Generell sollen gemeinsame Denkstrukturen zu internationalen und interkulturellen Themen mit Hilfe der kategorialen Analyse⁴⁹⁾ entwickelt und nationale Wahrnehmungsmuster relativiert werden. Die dazugehörigen Fragen zielen auf eine multinationale Beantwortung. Was denken z. B. Franzosen, Griechen, Belgier über die Erweiterung der Rechte des Europäischen Parlaments, über die Europäische Union usw.? Das pädagogische Ziel besteht in der Erziehung zum „Bürger in der Gemeinschaft“ (KMK-Beschluß 1978, s. o.)⁵⁰⁾, dessen nationale Identitäten und

⁴⁷⁾ Vgl. K. Winter, Das europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung, Weinheim 1980; W. W. Mickel, Föderalistische Bildungspolitik in Europa, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/74, S. 19—39.

⁴⁸⁾ Für die Grundlagen einer Europa-Didaktik vgl. W. W. Mickel, Europäische Einigungspolitik, Bd. I: Didaktischer Aufriß, Neuwied/Rh. 1974; G. Renner, Europa im Unterricht der S.I. Didaktische Einführung und Unterrichtsvorschläge, Bonn 1979; C. Hagemann (Hrsg.), Europa im Unterricht. Bibliographie, Bonn 1982; A. Bruneel, Europa in der Primarschule. Bericht, Strasbourg 1983 (CCC); G. Maier, Anmerkung zum Europagedanken, in: Lehren und Lernen, 10 (1983) 4, S. 36—51; J. Rusch, Ansätze einer Europäischen Bildung. Leitvorstellungen und Umsetzungsbemühungen, in: Erziehen heute, 34 (1984) 1, S. 3—11; W. Schauerte, Europäische Integration und Politische Bildung. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Motivation und zur Formulierung didaktischer Modelle in der europäischen Einigung, Diss. Bonn 1981; eine wichtige wirtschaftspolitische Dimension wurde in der gründlichen Habilitationsschrift von Heinrich Meyer (Europäische Verbrauchererziehung. Bestandsaufnahme und curriculare Konzeption, Frankfurt 1983) herausgearbeitet; Europäische Akademie Berlin (Ed.), Teaching about Europe in Vocational Education, Berlin 1983 (Schriften Nr. VII); W. Zöllner, Europa in der Schule. Anmerkungen und Anregungen, in: Westermanns Päd. Beiträge, 31 (1979), S. 265—270; Was ist Europa? Handreichung zur Förderung des europäischen Bewußtseins in der Schule, Bonn 1984.

⁴⁹⁾ Vgl. W. W. Mickel, Europäische Einigungspolitik, Bd. I (Anm. 48), S. 102ff.

⁵⁰⁾ Vgl. H. Kästner, Erziehung zum Gemeinschaftsbürger. Die europäische Aufgabe der deutschen Schule, in: Westermanns Päd. Beiträge, 31 (1979), S. 247—253.

Loyalitäten inhaltlich und verhaltensmäßig um eine europäische Komponente erweitert werden sollen. Hier stoßen wir — in multinationaler Einschätzung — auf Grenzen; denn in manchen EG-Staaten (vor allem in Dänemark, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland) ist — im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland, Italien⁵¹⁾ und den Beneluxstaaten — eine solche Erziehung politisch nicht durchgängig erwünscht⁵²⁾, was sich an der defizitären Repräsentanz des Integrationsthemas in den Curricula, in den Schulbüchern und damit im Unterricht selbst belegen sowie an der Politik der betreffenden Regierungen ablesen läßt. „Gemeinschaftlichkeit“ wird als Unterrichts- und Verhaltensziel nicht ausgewiesen, eher noch das „europäische Bewußtsein“ (vgl. Erziehungsminister des Europarats, Empfehlung Nr. R (83) 4, s. o.) im

Sinne rationaler Beschäftigung mit der je eigenen nationalen Situation im europäischen Kontext. Infolgedessen ist länderspezifisch zu unterscheiden zwischen einer Bildung über Europa (als Teil des tradierten klassischen Bildungskanons besonders der weiterführenden Schulen), einer Bildung in Europa (unter Betonung der nationalstaatlichen Geschichte im europäischen Zusammenhang) und schließlich einer Bildung für Europa (Erweiterung nationaler Strukturen durch ein europäisches Bewußtsein und eine europäische Identität⁵³⁾). Zu ergänzen wäre die Bildung durch Europa (instrumentell-pragmatisch durch Reisen, Austausch, Schul- und Städtepartnerschaften, Beschäftigung mit aktuellem ausländischen Material wie Zeitungen, Prospekten, Besuch von Familien, Ausstellungen, Vorträgen usw.).

IV. Schlußbemerkung

Ein Programm zur Verwirklichung der „europäischen Dimension“ im Unterricht sollte die aktiv-partizipatorische Integration der Jugend in die europäische Politik zum Ziele haben. Dies ist ein aus der Tatsache, daß vor allem die EG sich als ein regionales und global-interdependentes System (teil-)etabliert hat, resultierendes unerläßliches Desiderat. Es handelt sich generell um das Problem der (defizitären) kommunitären Mitentscheidungsrechte der Bürger in Europa. Ihnen müßte eine dezidierte, westeuropäisch verbindliche Konzeption des angestrebten Europa-Modells vorausgehen; die Staaten müßten zur tatsächlichen Kooperation und Koordination im schulisch-curricularen Bereich bereit sein. Bisher umfaßten ihre Aktivitäten vornehmlich (stets wiederholte) Absichtserklärungen, begnügten sie sich mit Expertisen, Analysen, Tagungen und Resolutionen. Nach

jahrzehntelangen Diskussionen wären konkrete übernationale Vereinbarungen über gemeinsam interessierende Lerninhalte — z. B. über das Europa der Zukunft und die Rolle der Einzelstaaten — erforderlich. Dazu gehört die Ausdifferenzierung des Begriffs der „europäischen Dimension“ in supranational-konvergierender Perspektive. Die in dieser Arbeit vorgenommene Analyse der einschlägigen (rechtlich unverbindlichen) internationalen bildungspolitischen Dokumente hat die Unterschiede in den Auffassungen offengelegt. Es ist zu bezweifeln, ob auf dem eingeschlagenen Wege gelegentlicher Ministerkonferenzen überhaupt nennenswerte Erfolge erzielt werden können. Hier wie anderswo bedarf es einer dezidierten, institutionalisierten gemeineuropäischen (Bildungs-)Politik⁵⁴⁾.

Der die „europäische Dimension“ berücksichtigende Lernprozeß sollte — idealiter — den Schüler zu folgenden fundamentalen Einsichten führen:

⁵¹⁾ Cf. F. Giglio, *Educazione politica e politica dell'educazione in prospettiva europea*, Rom 1982.

⁵²⁾ Vgl. H. Kästner, *Nationale Perspektiven der Erziehung zum Gemeinschaftsbürger*, in: W. Weidenfeld (Hrsg.), *Die Vermittlung der europäischen Einigung in Schule und Massenmedien*, Bonn 1981, S. 9–17.

⁵³⁾ B. Janssen (Anm. 46), S. 30f.

⁵⁴⁾ Vgl. W. W. Mickel (Hrsg.), *Europäische Bildungspolitik* (Anm. 48).

1. Es gibt keine Alternative zu einem vereinigten Europa.

2. Ein vereinigtes Westeuropa, dessen endgültige Struktur niemand kennt, kann nur das Ergebnis einer langen historischen und politischen Entwicklung sein.

3. Um dieses Ziel zu erreichen, ist das Engagement aller Bürger und politischen Amtsträger erforderlich.

4. Herausragende Aufgaben politischer Erziehung zu Europa sind folgende:

a) der Erwerb von Kenntnissen und Einsichten über/in die europäische Integrationspolitik;

b) die Bildung eines gemeinsamen europäischen Bewußtseins;

c) die (antizipative) Motivierung zum persönlichen Einsatz für die europäische Einheit.

Jörn Rösen: Geschichtsbewußtsein und menschliche Identität. Gefahren und Chancen der Geschichtsschreibung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/84, S. 3—10

Die gegenwärtig zu beobachtende hohe Wertschätzung, der sich die Geschichtsschreibung erfreut, hängt damit zusammen, daß der Zukunftsoptimismus der späten sechziger und der siebziger Jahre vergangen und an seine Stelle Zukunftsängste getreten sind, die neue Zuwendungen zur historischen Erinnerung hervorrufen. Daraus ergibt sich die Gefahr, daß das historische Denken einem modischen Trend zum Irrationalismus, zur Gegenwartsflucht und zur durchgängigen Ablehnung all der Tendenzen, die zur Entwicklung der modernen Lebensformen geführt haben, anheimfällt. Demgegenüber wird nachdrücklich auf die Prinzipien eines methodisch-rationalen, diskursiven und konsensorientierten Denkens verwiesen, dem die Geschichte als Wissenschaft verpflichtet ist. Diesen Prinzipien wird keine rein akademische, also nur innerwissenschaftliche Bedeutung beigemessen, sondern sie werden als Gesichtspunkte einer Geschichtsschreibung expliziert, die Einfluß nehmen kann auf die für die menschliche Lebenspraxis wesentlichen Prozesse der Bildung historischer Identität. Die der Geschichte der Wissenschaft eigentümlichen Vernunftansprüche des historischen Denkens werden als lebenspraktisch bedeutsame Faktoren in den Bildungsprozessen verteidigt, in denen die historische Erinnerung als wesentlicher Orientierungsfaktor der gegenwärtigen Lebenspraxis wirkt.

Hermann Boventer: Neue Medien und politische Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/84, S. 11—23

Der „Medienpessimismus“ ist abgeflaut und alle tragenden politischen Kräfte wollen jetzt die elektronische Medienzukunft mitgestalten. Wichtigste These dieses Beitrags ist es, den Freiheitsgedanken stärker als bisher in die Diskussion um die Einführung der Neuen Medien einzubringen. Dabei wird das Prinzip Verantwortung als das Apriori dieses Freiheitsgedankens in dem Versuch einer Ethik für die Informations- und Medienkultur gesehen.

Die Neuen Medien sind ein technischer Baukasten, der so oder so zusammengesetzt werden kann. Die Neuen Medien können die Entwicklungen zu einem immer dichter geknüpften Netz der kommunikativen Beziehungen in unserer Gesellschaft begünstigen. Hier gibt das Gesprächsmodell der Demokratie und ihrer Massenkommunikation das bestimmende Maß.

Die politische Bildung ermutigt und befähigt zur aktiven Mediennutzung. Die Menschen lernen vom Fernsehen. Eine bessere Vertrautheit mit den Strukturen und Wirkungsgesetzen dieses noch sehr jungen Mediums ist erforderlich. Eine Fernsehästhetik fehlt weithin. Die Herausforderungen für die politische Breitenbildung liegen vor allem auf der spielerisch-unterhaltenden Ebene; hier ist die Experimentierfreudigkeit jedoch noch gering.

Wolfgang W. Mickel: Der Begriff der „europäischen Dimension“ im Unterricht. Theoretische Begründungsversuche und Probleme

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/84, S. 25—37

Die „europäische Dimension“ im Unterricht — ein unbestimmter Begriff vom Anfang der siebziger Jahre — verweist auf die Notwendigkeit einer Herausarbeitung integrationspolitischer Themen in den Schulen (wie in der außerschulischen Bildung) der EG-Staaten. Sie soll dazu beitragen, daß neue, übernationale Loyalitäten geschaffen werden und die nachwachsende Generation auf die säkulare Aufgabe einer weiterzuführenden europäischen Einigung aufmerksam gemacht wird.

Die „europäische Dimension“ taucht als programmatischer Begriff in den Dokumenten der europäischen Organisationen auf, ohne daß er bisher in einem konsensfähigen Maße präzisiert worden wäre. Dies hängt mit der länderspezifisch divergierenden Erziehung zu Europa zusammen. Eine Kompetenz der EG oder des Europarats gibt es in bildungspolitischen Fragen nicht. Hier spiegelt sich im Grunde die föderale Situation der Bundesrepublik Deutschland wider, wo — trotz des KMK-Beschlusses über Europa von 1978 — nicht mit einer konzeptionell einheitlichen Repräsentanz des Themenbereichs „Europa“ gerechnet werden kann. Angesichts des weiterhin brisanten Themas ist eine kommunitär akzeptable Formulierung der „europäischen Dimension“ desiderat. Zu diesem Zwecke wurden die vorhandenen Dokumente analysiert und problematisiert.