



Beilage zur Wochenzeitung

Das Parlament

16. Februar 2004

Aus Politik und Zeitgeschichte

3 Siegfried Schiele *Essay*

Ein halbes Jahrhundert staatliche politische
Bildung in Deutschland

7 Albert Scharenberg

Zustand und Perspektiven der politischen
Bildungsarbeit in Ostdeutschland

16 Jørgen S. Nielsen

Judentum, Christentum und Islam in
europäischen Lehrplänen

23 Susanne Popp

Auf dem Weg zu einem europäischen
„Geschichtsbild“

32 Uli Wessely

Politische Bildung in der globalen
Wissengesellschaft

39 Gerhard de Haan

Politische Bildung für Nachhaltigkeit

7-8/2004



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung Adenauerallee 86 53113 Bonn.

Redaktion:

Dr. Katharina Belwe
Dr. Hans-Georg Golz
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Dr. Ludwig Watzal
Hans G. Bauer
Telefon: (0 18 88) 5 15-0

Internet:

www.das-parlament.de
E-Mail: apuz@bbp.de

Druck:

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH,
60268 Frankfurt am Main

Vertrieb und Leserservice:

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung **Das Parlament**, Frankenallee 71–81, 60327 Frankfurt am Main, Telefon (0 69) 75 01-42 53, Telefax (0 69) 75 01-45 02, E-Mail: parlament@fsd.de, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage **Aus Politik und Zeitgeschichte**
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung **Das Parlament** einschließlich Beilage zum Preis von Euro 9,57 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis Euro 34,90 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von Euro 3,58 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage

Aus Politik und Zeitgeschichte stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

ISSN 0479-611 X

Editorial

■ Politische Bildung steht im 21. Jahrhundert vor neuen Herausforderungen. Mit den Stichworten Informationsgesellschaft, Globalisierung (einschließlich des globalisierten Terrorismus), Migration und politische Denationalisierung sind Themenfelder beschrieben, denen sie sich verstärkt zuwenden muss. Mit neuen Themen gehen neue Wahrnehmungsgewohnheiten und veränderte Bedürfnisse der Zielgruppen einher. Ist das Internet das Medium der Zivilgesellschaft, bedarf es einer überzeugenden Online-Präsenz. Multiplikatoren und Kooperationspartner rekrutieren sich nicht mehr unbedingt nur aus dem Kreis der klassischen Jugend- und Erwachsenenbildner. Sie sind heute möglicherweise auch im Sport oder in der Popkultur zu gewinnen.

■ Trotz der vielerorts konstatierten, Länder übergreifenden „Krise politischer Bildung“ ist es angezeigt, die Geschichte staatlicher politischer Bildung der vergangenen 50 Jahre als Erfolgsstory zu interpretieren, wie *Siegfried Schiele*, Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, in seinem Essay betont. Mit Einschränkungen gilt das auch für Ostdeutschland. Allerdings wird staatlich geförderte politische Bildung dort durch mehrere Faktoren (weiterhin) erschwert: eine schwächer ausgeprägte Zivilgesellschaft, wenige freie Träger, knappe Kassen und einen fortdauernden Ideologieverdacht, der sich aus Erfahrungen mit dem Politikunterricht zu DDR-Zeiten speist. *Albert Scharenberg* plädiert dafür, dass Initiativen der politischen Bildungsarbeit in den ostdeutschen Ländern vor allem auf Langfristigkeit angelegt sein sollten, auch wenn immer wieder „Feuerwehr“-Programme, etwa zur Bekämpfung des jugendlichen Rechtsextremismus, aufgelegt werden. Im Mittelpunkt müsse die Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen stehen, beispielsweise durch Unterstützung für die Herausbildung einer demokratisch geprägten Vereinskultur.

■ *Jørgen S. Nielsen*, der ein von der Herbert-Quandt-Stiftung initiiertes Projekt über die Darstellung der Weltreligionen in europäischen Lehrplänen vorstellt, und *Susanne Popp* mit ihrer Untersuchung eines entstehenden Bilderkanons in europäischen Schulbüchern verweisen auf den internationalen Kontext, in dem sich politische Bildung zunehmend bewegt. Insbesondere die Frage nach einer europäischen Identität und in diesem Rahmen die Auseinandersetzung mit Kultur und Geschichte des Islam dürften in den kommenden Jahrzehnten in den Mittelpunkt einer „europäischen politischen Bildung“ rücken. Dabei geht es darum, wie Popp unterstreicht, überlieferte nationale und regionale Identitäten nach dem Prinzip „Einheit in der Vielfalt“ zu bewahren. Mit der bevorstehenden Osterweiterung der Europäischen Union, so Nielsen, werden orthodox-christliche und slawisch-katholische Kulturen an Gewicht gewinnen. Aufgeschlossenheit für andere Kulturen schließe ein, die eigene kulturelle Vielfalt zu verstehen und über diese kulturelle Dimension hinaus ihr zu Grunde liegende religiöse Einflüsse zu erkennen; das müsse sich auch in Lehrplänen widerspiegeln.

■ Für *Uli Wessely* kann sich politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft bewähren, wenn das Konzept des lebenslangen Lernens ernst genommen und im eigenen Rahmen umgesetzt wird. Die zunehmende Auflösung nationalstaatlich verfasster Gesellschaften und die digitale Revolution erfordern neue Weichenstellungen in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Abschließend skizziert *Gerhard de Haan* die Umriss einer politischen Bildung, die sich am Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert. Das ist bisher nur unzureichend geschehen, obwohl die Ergebnisse von Jugendstudien und Erhebungen über das Umweltbewusstsein nahe legen, dass die Interessen von Kindern und Jugendlichen außerordentlich gute Anknüpfungspunkte bieten.

Hans-Georg Golz ■

Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland

Die Zentralen für politische Bildung sind in die Jahre gekommen und tun gut daran, ihre Arbeit zu bilanzieren. Es war ein überragender und weiser Beschluss, diese nach dem unseligen Zweiten Weltkrieg einzurichten. Die Entwicklungen im Bund und in den Ländern liefen – auch in chronologischer Sicht – nicht ganz parallel, aber im Lauf der Jahre entstanden in allen Bundesländern Landeszentralen für politische Bildung. Zum Glück gibt es sie auch in den neuen Bundesländern.

Doch die aktuelle Momentaufnahme macht Sorgen. In einigen Ländern ist das Firmenschild „Landeszentrale für politische Bildung“ kaum mehr berechtigt, wenn man die Infrastruktur der Einrichtung genauer unter die Lupe nimmt. Sicher, wer die großen Finanznöte im Bund, in allen Ländern und auch in den Kommunen nicht sieht, gehört zu den Träumern, die auch in der politischen Bildung eher Schaden anrichten. Jeder, der sparen muss – das gilt auch für den privaten Bereich –, trennt sich von dem, was am ehesten entbehrlich ist. Wenn ich im Jahr nicht drei oder vier, sondern nur zwei Urlaubsreisen machen kann, geht davon die Welt nicht unter.

Doch wird die Sache schwierig, wenn es um existenzielle Fragen geht. Ich behaupte mit fester Überzeugung: Politische Bildung ist kein Luxusgut, auf das man in Sparzeiten verzichten kann. Ohne politische Bildung fehlt unserer Demokratie der Sauerstoff zum Atmen. Das Verhängnisvolle in diesem Zusammenhang ist, dass Demokratien selten mit lautem Knall ihren Geist aufgeben. Es handelt sich in der Regel um einen schleichenden, tückischen Prozess, der erst bemerkt wird, wenn es zu spät ist.

Zentralen in allen Ländern

Nach 1945 war die nötige Einsicht vorhanden. Politische Bildung war damals nicht nur eine Auflage der Besatzungsmächte, sondern entsprang zumindest in manchen Bereichen auch bürgerchaftlicher Initiative. Politikwissenschaftler wie Arnold Bergsträsser und Theodor Eschenburg

waren sich nicht zu schade, für politische Bildung zu werben und Vereine zur politischen Bildung zu gründen. Sie haben es erreicht, dass in der baden-württembergischen Landesverfassung der Satz steht: „In allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach.“

Auf diese Vereine können wir heute noch stolz sein. Aber sie waren im Lauf der Jahre zunehmend überfordert, politische Bildung, wie es notwendig war, im breiten Stil zu betreiben. Darum war es wichtig, neben dem Schulfach Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde Einrichtungen zu schaffen, die im außerschulischen Bereich politische Bildungsangebote unterbreiten konnten. Bedeutsam war in diesem Zusammenhang die Errichtung der Bundeszentrale für politische Bildung (zuerst, in Anknüpfung an die Weimarer Institution, „für Heimatdienst“), die auch schon mehr als 50 Jahre auf dem Buckel hat. Es war Normalität, dass es in jedem Land eine Landeszentrale und im Bund eine Bundeszentrale gab. Die Rahmenbedingungen waren und sind je nach Land unterschiedlich, aber das Ziel „Stärkung unserer Demokratie“ war das einigende Band aller Landeszentralen.

Es gibt keine empirisch gesicherte Datenbasis über die Leistungen politischer Bildung im öffentlichen Auftrag in Deutschland. Denn auch mit feinsten Instrumenten von Evaluation kann ich die entscheidenden Wirkungen politischer Bildung nicht messen und belegen. Hier sehe ich derzeit eine grobe Oberflächlichkeit am Werk: Es wird mancherorts so getan, als seien wir Wirtschaftsbetriebe, wo Input und Output eindeutig messbar seien. Bei dieser Betrachtung schneiden wir schlecht ab, ja, müssen wir schlecht abschneiden. Denn wir können nur selten ein Damaskus-Erlebnis registrieren. Einmal in 27 Jahren hatte ich den Eindruck, dass es mir gelungen ist, einen für Neonazismus anfälligen Menschen auf den demokratischen Pfad der Tugend zu führen. Das wäre eine sehr magere Bilanz.

Wir müssen uns damit abfinden, dass es keine Wirkungsgewissheiten geben kann. Wir haben aber eine Fülle von Indizien, die uns zumindest in die Nähe von Gewissheiten bringen. Jeder, der engagiert bei der Sache ist, kann die Erfolge der Arbeit

fast mit Händen greifen. Was politische Bildung leistet, liegt jenseits und über jeder betriebswirtschaftlichen Rechtfertigung. Für mich steht es zweifelsfrei fest, dass die Zentralen insgesamt einen enormen Beitrag zur politischen Kultur unseres Landes geleistet haben. Ohne diese Arbeit gäbe es weniger demokratische Substanz in unserem Land. Wer weiß nicht, wie viel politische Literatur den Zentralen fast aus den Händen gerissen wird, wie viele Tagungen überbucht waren und sind, wie viele begeisterte Dankesbriefe nach erfolgreichen Aktionen politischer Bildung geschrieben wurden.

Nehmen wir beispielsweise nur den wichtigen Bereich der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und die Auseinandersetzung mit Neonazis. Die Reputation, die sich Deutschland in Europa und der Welt durch die offene und gründliche Befassung mit seiner schwierigen Vergangenheit erworben hat, geht in hohem Maße auf die Arbeit der Zentralen zurück. Hier gab es einen Konsens, der hervorragende Ergebnisse zeigte.

In den vergangenen 50 Jahren habe ich niemals Fälle von Bedeutung erlebt, wo Maßnahmen politischer Bildung in Zweifel gezogen worden wären oder gar Schaden angerichtet hätten. Die Wertschätzung war stets vorhanden, und in vielen Sonntagsreden ist die Arbeit für die Demokratie immer wieder gewürdigt worden. Aber es ist wie im normalen Leben: Freunde erkennt man in der Not. Die Wertschätzung politischer Bildung zeigt sich in der Krise.

Bisweilen wird unsere Arbeit für die Demokratie als Lobbyismus betrachtet, als Spezialhandwerk, für das sich einige wenige interessieren, die ihre Freude daran haben. Was für ein krasses Missverständnis. Geht aber der demokratische Geist in einer Gesellschaft zurück, dann ist alles andere, was sonst geschieht, nicht viel wert. Die Demokratie bedarf nachhaltiger Pflege. In der Tagespolitik kommt diese Pflege oft zu kurz. Darum ist es geradezu notwendig, Einrichtungen mit einem klaren Auftrag der Demokratiepflge zu schaffen und zu erhalten.

Neue Herausforderungen an die politische Bildung

Manche sagen heute: Die institutionalisierte politische Bildung hat ihr Werk vollbracht. Sie hat nach dem Zweiten Weltkrieg ihren Sinn gehabt. Die

Auseinandersetzung mit der Vergangenheit war wichtig und sinnvoll. Mittlerweile ist aber die politische Kultur nach 50 Jahren gefestigt, jetzt können wir mit unseren Anstrengungen nachlassen oder sie gar einstellen. Was auf den ersten Blick plausibel erscheinen mag, erweist sich schon beim zweiten Hinsehen als oberflächlich und unbegründet. Sicherlich spielt die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nicht mehr die tragende und herausragende Rolle bei der Begründung politischer Bildung, aber wer wagte schon zu behaupten: Unsere Demokratie ist krisenfest, sie kann alle Stürme ertragen.

Auch heutzutage wird kein Mensch als Demokrat geboren. Wer in der Wiege liegt, liegt da schon mit voller Menschenwürde, aber die demokratischen Weihen muss er sich noch nach und nach erwerben. Und diese Arbeit ist meist ein lebenslanger, nie abgeschlossener Prozess, der ohne ein Mindestmaß an politischer Bildung nicht gelingen kann. Dazu kommt, dass der Demokratie bei uns und weltweit der Wind heftig ins Gesicht bläst. Ich rechne mich nicht zu den Katastrophen-Didaktikern, die den Leuten mit Ängsten die politische Bildung einbläuen wollen, ich nehme aber sehr ernst, wie z. B. Ralf Dahrendorf die aktuelle Lage analysiert. In seiner Schrift „Auf der Suche nach einer neuen Ordnung“, die im vergangenen Jahr erschienen ist, konstatiert er einen Trend weg von Demokratien hin zu autoritären Systemen. Im Einzelnen stellt er einen möglichen schleichenden Verfall von Recht und Ordnung fest.

Ich finde es erstaunlich, dass der Liberale Dahrendorf von der Notwendigkeit von Ligaturen redet. Er kritisiert die Philosophie des „Anything goes“, also der grundsätzlichen Beliebigkeit aller Optionen, und betont: „Wenn alles gleich gültig wird, ist auch alles gleichgültig.“ Wir brauchen Ligaturen, d. h. tiefe Bindungen, ob sie von der Religion, philosophischen Ansätzen, Institutionen oder Familien stammen. Ralf Dahrendorf: „Weniges ist schlimmer als die Beliebigkeit der haltlosen Welt, denn der Weg von der Anomie zur Tyrannei ist kurz.“

Die Punkte der Dahrendorf'schen Analyse verdienen es, auch in der politischen Bildung breit diskutiert zu werden:

- Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, die durch ihre sozialen Probleme demokratiegefährdende Wirkungen erzeugt, kann nur schwer gelingen, weil sich die traditionelle Arbeitswelt mehr und mehr auflöst und sich das Kapital verselbständigt.

- Eine weitere Demokratiegefährdung stellt der weltweit agierende Terrorismus dar. Es gehört ja zu den fast unvermeidbaren Schwächen von Demokratien, dass sie zur Abwehr von Gefahren unter Umständen zu Methoden greifen, die demokratiegefährdenden Charakter haben können. Es ist eine Herkulesaufgabe, Sicherheit in diesen schwierigen Zeiten in Freiheit zu gewährleisten.
- Auch die rasch fortschreitende Globalisierung hat derzeit eher demokratiegefährdenden Charakter, nicht zuletzt, weil es weltweit immer noch deutlich mehr autoritäre und diktatorisch regierte Staaten gibt als demokratische.
- Dazu kommen die Probleme im Innern durch den immer noch nicht gelösten enormen Problemstau (Stichwort: grundlegende Reformen der sozialen Sicherungssysteme), wo es schnell zu dem falschen Urteil kommen kann, in der Demokratie könnten entscheidende Probleme nicht gelöst werden.
- Die Verachtung der politischen Klasse ist in Deutschland inzwischen so hoch, dass dies weit über eine wünschenswerte kritische Distanz hinausgeht.

Mich hat schon immer irritiert, dass die Mehrzahl der Deutschen den Wert unserer Demokratie in erster Linie an den wirtschaftlichen Wohlstand koppelt. Kommt es zu echten Problemen, können immer wieder politische Rattenfänger Nutzen aus der Lage ziehen. Die Demokratien in den angelsächsischen Ländern sind gefestigter: Dort sagen die Leute, wir haben zwar wirtschaftliche Probleme, aber wir leben in Demokratie und Freiheit. Bei uns heißt die Lesart: Wir haben wirtschaftliche Probleme, also kann es mit unserer Demokratie nicht weit her sein.

Diese problematische Einstellung lässt sich nur mit politischer Bildung bekämpfen und vielleicht verändern. Es ist Besorgnis erregend, dass nach einer Untersuchung von Werner Patzelt nur 50 Prozent der Deutschen glauben, mit der gegenwärtigen Demokratie ließen sich Deutschlands Probleme lösen. Ich glaube nicht, dass ich das demokratiegefährdende Potenzial überzeichne. Wenn wir es ernst nehmen, müssen wir einräumen, dass politische Bildung eine Möglichkeit ist, damit produktiv fertig zu werden. Nur mit politischer Bildung gelingt der Umschwung von der Schlafwagen- zur Bürgergesellschaft. „Wir sind das Volk“ war die Parole von 1989, die dem Kern des

demokratischen Gedankens entspringt. Dieses Bewusstsein muss durch politische Bildung (neu) aufgebaut werden. Das ist eine gewaltige Herausforderung.

Es ist eine Kernaufgabe politischer Bildung, unserer demokratischen Ordnung etwas mehr Strahlkraft zu verleihen. Die Stärken unserer Demokratie sind ja leider den Sinnen nur schwer zugänglich. Man kann sie nicht kosten, nicht schmecken, nicht unmittelbar spüren. Das ist ein echtes Problem. Die Demokratie zeigt eine oft wenig repräsentable Außenseite: eine komplizierte Verfassung, eine Vielfalt kaum überschaubarer Institutionen, eine Vielzahl von Regelungen und Verfahren. Da wird es einem nicht gerade warm ums Herz. Und doch hat das meiste davon einen Sinn, der allerdings nur durch politische Bildung erschlossen werden kann. So betreiben wir im besten Sinn Imagepflege für unsere Demokratie.

Ich möchte nicht Unebenheiten, die es natürlich gibt, glatt bügeln und die Harmonie zur Grundtugend der Demokratie machen. Nein, Konflikt und Streit gehören zum Wesen demokratischer Ordnung. Es ist ein Jammer, wenn am – viel zitierten – deutschen Stammtisch, aber auch in so manchen Kommentaren in den Medien, darüber geklagt wird, dass sich die Parteien in wichtigen Fragen wieder einmal in den Haaren liegen, und das Parlament leichtfertig als Schwatzbude denunziert wird; Weimar lässt grüßen. Aber politischer Streit muss so sein, weil nur im Ringen um die beste Lösung Fortschritte erzielt werden können. Wer in Seminaren von Landeszentralen solche Konflikte selbst schon durchgespielt hat, schüttelt nicht so schnell den Kopf, wenn im Bundestag wieder einmal so richtig gestritten wird. Nur im Streit bewährt sich Demokratie.

Die schwierige Regierungsform Demokratie braucht, insbesondere in der ausufernden Informationsgesellschaft, eine Helferin, eine Interpretin und Unterstützerin. Man kann schlicht und einfach sagen: Demokratie braucht politische Bildung. Wenn man diesen Zusammenhang begriffen hat, dann führen die vielen ungelösten Probleme, unappetitlichen Affären und menschlichen Unzulänglichkeiten nicht zum Klagegeschrei über die Demokratie. Ich empfinde es – wie viele andere – als ein Riesenglück, dass ich in meinem Leben mit Bewusstsein nur Demokratie erlebt habe. Aber wir geben dieser Freude zu wenig Ausdruck.

Die Vielfalt der Träger politischer Bildung

In Zeiten knapper Kassen muss man sich vor allem mit einer Argumentation auseinander setzen, die immer wieder zu hören ist: Braucht man denn so viele Einrichtungen politischer Bildung? Die Bundeszentrale wird bisweilen gegen die Landeszentralen ins Spiel gebracht und umgekehrt. Die freien Träger werden als Stützen der Demokratie gefeiert oder im Hinblick auf die Zentralen kurz gehalten. Den staatlichen Einrichtungen wird abgesprochen, überhaupt wirkungsvoll politische Bildung im Sinne der Zivilgesellschaft betreiben zu können, denn das könnten nur staatsferne, zivilgesellschaftliche Einrichtungen leisten. Alle werden gegeneinander ausgespielt.

Diesem Spiel sollte man sich entziehen. Nimmt man alle Träger zusammen, die in unserer Republik für die Demokratie arbeiten, so sind es in der Gesamtbilanz immer noch zu wenige im Hinblick auf die gewaltige Aufgabe. Darum bin ich für jeden neuen und zusätzlichen Träger politischer Bildung dankbar und betrachte ihn nicht als unliebsame Konkurrenz. Alle, die für das Wohl unserer Demokratie arbeiten und Bürgerinnen und Bürger, Vereine und andere zivilgesellschaftliche Organisationen zur aktiven Gestaltung in Politik und Gesellschaft befähigen wollen, sind herzlich willkommen. Dazu gehören auch erfreulich viele neue Partnerschaften, insbesondere im Jugendsektor, die helfen können, besonders Jugendliche zu erreichen, die der klassischen politischen Bildungsarbeit mit – nach wie vor unverzichtbaren – Printmedien und Veranstaltungen eher fern stehen. Hier geht es auch um neue Multiplikatoren, die nicht unbedingt in den traditionellen Bildungsinstitutionen zu finden sind, und natürlich um Online-Präsenz. Das Internet ist das Medium der Zivilgesellschaft.

Unsere Gesellschaft, die ja pluralistisch strukturiert ist, braucht aber auch Einrichtungen, die das

Ganze abbilden, damit es nicht aus dem Gesichtsfeld entschwindet. Wir machen in unserer Landeszentrale schon seit längerem Befragungsaktionen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Bildungsveranstaltungen. Was die meisten von ihnen schätzen, ist die Überparteilichkeit, die Vielzahl der gebotenen Standpunkte, die „offenen Fenster“, durch die der Wind aus unterschiedlichen Richtungen bläst, das bunte Mosaik, das in den verschiedenen Teilen doch das Ganze zum Ausdruck bringt, sowie die Tatsache, dass politische Bildung der Zentralen keine Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln ist.

Das sind Urteile von Leuten, die aus guten Gründen das Bildungsangebot der Zentralen für politische Bildung bevorzugen, und zwar in einem solchen Maß, dass die Nachfrage unser Angebot bei weitem übersteigt. Statt aufs Gaspedal müssen wir leider zu oft auf die Bremse treten. Und das in Zeiten, wo die Arbeit zunimmt.

Die Leute, die zu uns kommen, schätzen unsere Arbeit vor allem, weil sie in besonderer Weise dem Beutelsbacher Konsens unterworfen ist. Sie wissen, das Weinstädtchen Beutelsbach liegt nahe bei Stuttgart, sodass wir uns fast als Gralshüter dieses Konsenses fühlen. Die Leute spüren: Politische Bildung im öffentlichen Auftrag ist ein großartiges Angebot, das aber nie überwältigt. Und das Angebot ist nicht langweilig und auch nicht harmoniesüchtig, sondern es ist kontrovers und spannend. Und es ist kein abstraktes, einer Ideologie dienendes Angebot, sondern es ist auf die Menschen bezogen, die zu uns kommen und die rasch entdecken, dass es um Fragen und Probleme geht, die ihnen am Herzen liegen.

Bei allem Respekt vor allen anderen Trägern, denen ich für ihre Arbeit viel Erfolg wünsche: Das Angebot der Zentralen, die nach den beschriebenen Grundsätzen arbeiten, ist weiterhin unverzichtbar. Die Lücke würde keine andere Einrichtung jemals schließen können. Deshalb bedürfen die Zentralen für politische Bildung in schwierigen Zeiten eher des Aufbaus als des Abbaus.

Zustand und Perspektiven der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland

In diesem Beitrag sollen die Ausgangslage, die besonderen Bedingungen und spezifischen Probleme der politischen Bildungsarbeit in den neuen Bundesländern dargelegt werden. Dementsprechend wird einleitend deren allgemeiner Kontext vorgestellt. Danach wird die spezifische Situation Ostdeutschlands nach der Wiedervereinigung diskutiert, insofern sie Auswirkungen auf den Aufbau einer in Form und Inhalt pluralistisch orientierten politischen Bildungsarbeit hatte. Dabei wird zunächst das lange vorherrschende Leitbild einer „nachholenden Modernisierung“ der neuen Länder diskutiert. Anschließend erörtere ich vor allem die dort schwächer ausgebildeten und z. T. anders aufgebauten Strukturen der Zivilgesellschaft. Vor diesem Hintergrund werden dann die besonderen Probleme der politischen Bildungsarbeit in den ostdeutschen Ländern verhandelt.

Die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Phänomene

Der Aufbau von pluralistischen Strukturen politischer Bildungsarbeit in den neuen Ländern war und ist von einer historisch beispiellosen „Gleichzeitigkeit der Phänomene“¹ gekennzeichnet, deren Implikationen weitreichend sind. Aus der Überlagerung verschiedener Ereignisse und Strukturveränderungen haben sich spezifische Bedingungen und Widersprüchlichkeiten ergeben, die das wohl auffälligste Spezifikum der (bildungs)politischen Tradition und Kultur in Ostdeutschland nach der „Wende“ vom Herbst 1989 darstellen.

Einer der signifikantesten Widersprüche (und zugleich eines der Kernprobleme) ist, dass sich der Aufbau von Strukturen politischer Bildungsarbeit im Kontext einer – in Westdeutschland bereits in den achtziger Jahren konstatierten – allgemeinen „Krise politischer Bildung“ vollzog. Ohne die breite Debatte darüber nachzeichnen zu wollen,²

muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die politische Bildungsarbeit sich insgesamt mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert sieht. Hintergrund ist die mit dem Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft verbundene „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas) immer komplexer verfasster moderner Gesellschaften.

Kernelemente dieses „Strukturwandels des Politischen“³ sind:

- die abnehmende Überschaubarkeit und geringer werdende Transparenz von Entscheidungen im politischen Mehrebenensystem, die dazu beitragen, dass die Kommunikation politischer Zusammenhänge „objektiv“ schwieriger zu werden scheint;
- die zunehmende Professionalisierung der Politik, welche die Frage aufwirft, wie politische Bildung diesen (ambivalenten) Prozess bewerten soll;
- die wachsende Medialisierung einer in Teilen de-territorialisierten Informationsgesellschaft (Mediendominanz);
- der Umstand, dass politische Bildung zunehmend im Wettbewerb mit anderen Angeboten (Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien) steht und sich daher „nur noch denken lässt als eine Veranstaltung, die in der Konkurrenz um die Zeit der Menschen steht“⁴; auch scheinen die Bürgerinnen und Bürger für politische Bildung nur noch selektiv erreichbar zu sein (politische Bildung als Bildung der Eliten);

Krise und Perspektive, in: ders./Birgit Wellie (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung, Berlin–Cambridge 1998, S. 117–130.

3 Albert Scharenberg/Oliver Schmidtke (Hrsg.), Das Ende der Politik? Globalisierung und der Strukturwandel des Politischen, Münster 2003.

4 Holger Ehmke/Herbert Wulfekuhl, Politische Bildung im Weiterbildungsmarkt. Neue Aufgaben und neue Chancen, in: kursiv. Journal für politische Bildung, (1999) 4, S. 22–27, hier: S. 27.

- Prozesse gesellschaftlicher „Enttraditionalisierung“, die insbesondere die sozialisierende Wirkung traditioneller Milieus (denen oft auch die bevorzugten Zielgruppen politischer Bildungsarbeit entstammten) untergraben haben;
- ein hiermit verbundener gesellschaftlicher „Wertewandel“, der u. a. zu einer relativ breiten Abkehr von Parteien, Gewerkschaften, Kirchen und anderen „traditionellen“ Organisationen/ Organisationsformen geführt hat.

Im Gefolge von Modernisierung, Enttraditionalisierung und Auflösung von Milieus sind die Bedingungen politischer Bildungsarbeit insgesamt schwieriger geworden. Diesem Trend sind die unterschiedlichen Träger der politischen Bildungsarbeit gleichermaßen ausgesetzt. Wie ihre Kernmilieus können sich – im Westen wie im Osten der Republik – weder die in der Tradition der Arbeiterbewegung stehenden Träger noch die kirchlichen Einrichtungen, parteinahen Stiftungen oder auch die unabhängigen Träger dieser übergreifenden Entwicklung entziehen.

Die Bewältigung dieser neuen Herausforderungen wird erschwert durch die institutionelle Nachrangigkeit der politischen Bildung. Im politisch-institutionellen Prozess erscheint sie nicht als lebensnotwendiger Kernbereich mit Gewährleistungsfunktion, sondern als „Überbau“, dessen Nutzen fraglich erscheint oder – wie die jüngeren Debatten über Rassismus und Rechtsextremismus zeigen – in erster Linie von kurzfristigen politischen Opportunitätskriterien und Konjunkturlagen abhängig ist (politische Bildung als „Feuerwehr der Demokratie“). Trotz wiederkehrender Appelle gibt es keine verbindliche Definition ihrer Aufgaben, Inhalte und Formen. Diese institutionelle Nachrangigkeit hat dazu beigetragen, dass auch die Finanzierung der politischen Bildung (finanz)politischen Konjunkturlagen unterliegt und unter dem Druck schrumpfender finanzieller Gestaltungsspielräume auf allen Ebenen zurückgegangen ist. Dem angesichts der skizzierten neuen Herausforderungen eigentlich wachsenden Bedarf steht eine schrumpfende finanzielle Ausstattung gegenüber. Komplementär zur abnehmenden Finanzausstattung wird politische Bildung zunehmend zur „Marktfähigkeit“ angehalten.⁵

Auch wenn die hier skizzierten Herausforderungen für die politische Bildungsarbeit in den alten wie neuen Bundesländern von Bedeutung sind,

5 Zur kritischen Diskussion dieses Sachverhalts vgl. Benno Hafener/Klaus-Peter Hufer, Qualität und Evaluation in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in: kursiv, (2003) 2, S. 12–17.

besitzen sie für Letztere eine besondere Relevanz. Sie veranschaulichen, dass man vermeiden muss, als Bewertungsmaßstab für die ostdeutsche Entwicklung das Phantombild einer intakten westdeutschen Bildungs- und Trägerlandschaft anzulegen. Vielmehr lassen sich die spezifischen Schwierigkeiten und Defizite der politischen Bildung in Ostdeutschland nur im Kontext der allgemeinen Krise politischer Bildungsarbeit nachvollziehen und diskutieren.

Vor dem Hintergrund der spezifischen Eindimensionalität und Ideologielastigkeit politischer Bildung in der DDR, die bei den Bürgerinnen und Bürgern Vorbehalte gegenüber politischer Bildung insgesamt erzeugte, lassen sich im Zusammenhang dieser allgemeinen Krise zwei der „Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Phänomene“ geschuldete ostdeutsche Spezifika aufzeigen. *Erstens* vollzog sich der Aufbau einer pluralistischen Bildungsarbeit im Kontext ihrer allgemeinen Krise. Ein derartiger sich dem Trend entgegenstellender „Kaltstart“ bringt besondere Probleme mit sich. *Zweitens* überlagerten sich durch die „Gleichzeitigkeit“ die ökonomischen und politischen Umbruch- und die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse: das Ende des real existierenden Sozialismus in Osteuropa und der Niedergang der DDR, der Beitritt zur Bundesrepublik und die Übernahme der westdeutschen Verfassung und Gesellschaftsordnung, ökonomische Modernisierung, Globalisierung, Deindustrialisierung, Massenarbeitslosigkeit und Abwanderung. Zudem vollzogen sich diese multidimensionalen Transformationsprozesse durch den Kontinuitätsbruch der „Wende“-Zeit weniger evolutionär als vielmehr auf allen Ebenen schockartig. Plötzlich veränderte sich das politisch-gesellschaftliche Koordinatensystem; es kam zu einer raschen Entwertung von Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen. Praktisch über Nacht war der lebensweltliche Kompass der Individuen unwiderruflich veraltet.

Das Leitbild einer „nachholenden Modernisierung“ und dessen Erosion

In der DDR war politische Bildung weitgehend monokulturell strukturiert. Es gab zwar einen begrenzten „organisatorisch-strukturellen Trägerpluralismus“, nicht aber einen weltanschaulichen Pluralismus⁶. Staatsbürgerkunde, Schulen der sozialistischen Arbeit, FDJ-Lehrjahr waren einsei-

6 Hans-Werner Fuchs, Bildung und Wissenschaft in der SBZ/DDR 1945 bis 1989, Hamburg 1997, S. 123.

tig auf die Interessen von Partei und Staat ausgerichtet und mit den Grundsätzen pluralistisch orientierter politischer Bildung (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot)⁷ nicht vereinbar. Auch wenn es, insbesondere im Umfeld der Kirchen, neben evangelischen Akademien auch kleinere (oppositionelle) Gruppen gab, die politische Bildung im weiteren Sinne selbst organisierten und einer interessierten Öffentlichkeit anboten (z. B. Umweltbibliotheken), waren Selbstorganisation und „Bürgergesellschaft“ unter den Bedingungen der SED-Diktatur kaum möglich. Da „ein tiefes Misstrauen gegen jegliche Selbstorganisation sozialer Systeme“⁸ vorherrschte, fand politische Bildung weitgehend im Passiv statt: Man organisierte sie nicht, sondern sie wurde organisiert.

Im Zentrum der politischen Bildung in der DDR stand eine auf die Interessen von Partei und Staat abgestimmte, apologetische Ideologievermittlung, die bis heute Auswirkungen auf die Strukturen und die subjektive Wahrnehmung von politischer Bildungsarbeit in den ostdeutschen Bundesländern hat. Von den allgemeinen Vorbehalten gegen diese in der DDR vorherrschende Form der politischen Bildung sind heute auch demokratisch-pluralistisch orientierte Ansätze und Träger (einschließlich überparteilich konzipierter wie die Bundeszentrale für politische Bildung) direkt und/oder indirekt betroffen: „Tatsache ist, dass politische Bildung weiterhin von der Mehrheit der Bevölkerung in den neuen Bundesländern mit großer Skepsis betrachtet wird. Die Identifizierung politischer Bildung mit der politischen Indoktrination zu DDR-Zeiten ist immer noch gegenwärtig und gibt wenigstens zum Teil eine Antwort darauf, warum die Lern- und Verständigungsprozesse so schwierig laufen.“⁹

Mit dem Ende der DDR verschwanden auch die tragenden Institutionen und gesellschaftlichen Gruppen dieser Form politischer Bildung. Darüber hinaus kam es in der hektischen Betriebsamkeit der „Wende“-Jahre zu einer breiten Abkehr von dieser so eindimensional konzipierten politischen Bildung, deren Inhalte (und z. T. auch Formen) nunmehr als obsolet galten. Da auch die ehemals oppositionellen Zusammenhänge von der

(Bildungs-)Politik vernachlässigt und gesellschaftlich zunehmend marginalisiert wurden, kam es, wie durch den Beitritt insgesamt, auch im Bereich der politischen Bildung zu einem radikalen Bruch und Neuanfang.

Der Aufbau von pluralistischen Strukturen politischer Bildungsarbeit in den ostdeutschen Ländern folgte dem – auch gesamtgesellschaftlich vorherrschenden – Leitbild einer „nachholenden Modernisierung“. Diesem anfangs im Osten wie im Westen dominanten Leitbild zufolge war die Situation in der DDR (und später in den neuen Bundesländern) von einer ökonomischen und gesellschaftspolitischen „Rückständigkeit“ gegenüber den alten Bundesländern gekennzeichnet, die es durch eine rasche Modernisierung der Strukturen und „Mentalitätsbestände“ auszugleichen bzw. (in eigenartiger Adaption einer SED-Doktrin) „aufzuholen“ gelte. Nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik wurden deshalb im Westen erprobte Konzepte und Strukturen oft relativ undifferenziert auf die neuen Ländern ausgedehnt bzw. übertragen. Basis war die Übernahme der gesetzlichen Grundlagen der politischen Bildungsarbeit durch die meisten der neuen Landesregierungen (z. B. das Erwachsenenbildungsgesetz, das Bildungsurlaubsgesetz).

Die Ergebnisse dieser ersten Phase in den frühen neunziger Jahren bestechen durch ihre Ambivalenz. So kam es einerseits zur Verankerung der gesetzlichen Grundlagen, zur Finanzierung und zum Aufbau funktionstüchtiger pluralistischer Strukturen politischer Bildungsarbeit, die mitunter auch neuen Ansätzen Raum zur Entfaltung ließen. Andererseits dominierte die einfache Übertragung von Strukturen und Konzepten aus den alten Bundesländern die Szenerie: Die großen Träger politischer Bildungsarbeit „aus dem Westen“ konzentrierten sich zuvörderst eigennützig auf die Ausdehnung ihrer eigenen Strukturen. Eine Förderung der unabhängigen, bereits in der DDR gewachsenen oder in der „Wende“-Zeit neu entstandenen Träger, deren Konzepte z. T. nicht in die engen Grundsätze der Förderrichtlinien passen wollten (und die u. a. wohl eine institutionelle Grundsicherung benötigt hätten), wurde demgegenüber vernachlässigt. Auch da, wo eine projektbezogene Förderung, oftmals über die Landeszentralen (mit Ausnahme Sachsens), in Ansätzen begonnen wurde, blieben Probleme nicht aus. Unter den Bedingungen finanzieller Kürzungen und sukzessive erhöhter Anforderungen konnte ein weiteres Absterben der (ohnehin schwach vertretenen) unabhängigen Träger nicht verhindert werden; so „ging ein großer Teil der enthusiastisch

7 Vgl. Herbert Schneider, Der Beutelsbacher Konsens, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1999, S. 171–178.

8 Josef Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001, S. 291.

9 Wolfgang Beer/Will Cremer, Die Träger außerschulischer politischer Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern, Bonn 1999, S. 111–144, hier: S. 125 f.

gegründeten Vereine und Initiativen nicht lange nach dem Beitritt wieder zu Grunde“¹⁰. Aus dieser Entwicklung resultierte auch die für die heutige Situation charakteristische einseitige Dominanz der großen Träger, die perspektivisch zu einer Gefahr für den pluralistischen Charakter der Bildungsarbeit werden könnte.

Im Kontext des Leitbildes einer „nachholenden Modernisierung“ war zunächst wenig Raum für spezifisch ostdeutsche Erfahrungen und, wie es damals neudeutsch genannt wurde, „Befindlichkeiten“, die jenseits bloß ländertypischer Folklore lagen. Die spezifische Form der Wiedervereinigung, d. h. des Beitritts der DDR zur Bundesrepublik, trug dazu bei, dass Geschichte nicht aufgearbeitet und als gemeinsame, verbindende Tradition rekonstruiert wurde. Stattdessen setzte sich eine Übertragung der für die alte Bundesrepublik typischen Interpretationen durch, deren Eindimensionalität sich in den medialisiert-plakativ strukturierten, die alten ideologischen Verkürzungen reproduzierenden öffentlichen Diskursen spiegelte.

Beginnend mit der ostdeutschen Biografie-Debatte wurde die vermeintliche Einheitlichkeit von Erfahrungen und Bewertungskriterien und damit auch das Leitbild einer bloß nachholenden Modernisierung aufgebrochen. Bald wurden die spezifisch westdeutschen Instrumentarien und Sichtweisen auch in der politischen Bildung nicht mehr einfach übernommen, sondern kritisch betrachtet und auf ihre Brauchbarkeit für die ostdeutschen Länder hin abgetastet. Dabei „gerieten auch die Defizite des Westens in den Blick, der ja ebenfalls seine eigenen geschichtspolitischen Interessen verfolgt hat“¹¹. Die Linearität des Leitbildes, das besagte, dass der Osten nur rasch das nachzuholen brauche, was sich im Westen der Republik über Jahrzehnte entwickelt hatte, wurde hinterfragt und durch den Rekurs auf ostdeutsche Spezifika, die sich nicht umstandslos als „Modernisierungsrückstände“ einstufen ließen,¹² in Frage gestellt. Aus dieser Vertei-

gung der eigenen Biografie entwickelten sich Vorbehalte gegenüber „besserwisserischen“ Personen und Konzepten „aus dem Westen“. Überhaupt wichen Begeisterung, Euphorie und Experimentierfreude einer wachsenden Resignation.

Die spezifischen Strukturen der Zivilgesellschaft in Ostdeutschland

Erst als das Leitbild einer nachholenden Modernisierung sukzessive zu erodieren begann, zeigte sich, dass zur Gestaltung politischer Bildungsarbeit den Besonderheiten der Geschichte und des gesellschaftlichen Umbruchs auf dem ehemaligen Gebiet der DDR Rechnung getragen werden muss. Diese Einsicht scheint sich mittlerweile durchgesetzt zu haben. Im Unterschied zu den frühen neunziger Jahren scheint heute niemand mehr davon auszugehen, dass sich die Mentalitätsunterschiede zwischen alten und neuen Ländern rasch ausgleichen werden. Im Gegenteil: „Nach allen bekannten Daten aus Wahlen und empirischen Erhebungen sind die Ostdeutschen – auch die jüngeren Jahrgänge – in ihrem politischen Informationsstand, ihren politischen Einstellungen und ihren politischen Handlungsabsichten immerhin so deutlich unterscheidbar von den Westdeutschen, dass von der ursprünglich weithin erwarteten Angleichung noch keine Rede sein kann.“¹³

Viele Beobachterinnen und Beobachter gehen noch weiter, indem sie die These formulieren, dass sich die beiden „Teilgesellschaften“ Ost und West, der ökonomischen Schere folgend, weiter auseinander entwickeln. Die mit dieser Debatte verbundenen, politisch induzierten Kontroversen bedürfen hier keiner summarischen Rekapitulation. Stattdessen soll, mit Blick auf die heutige Situation, eine auf die spezifischen zivilgesellschaftlichen Strukturen bzw. deren Schwächen abhebende Interpretation vorgestellt werden.

Wie bereits angedeutet, überwog unter den Bedingungen der Diktatur eine direkte „Durchstaatung“ (Max Weber) des gesellschaftlichen Lebens. Die persönlichen Belange in die eigenen Hände zu nehmen, sich selbst zu organisieren, war staatlicherseits nicht erwünscht, auch wenn es einzelne Teilbereiche und Nischen gab, in denen eigenver-

10 Martin Klähn, *Bildung macht das Leben kompliziert. Anmerkungen zur ostdeutschen Bildungsarbeit im gesellschaftlichen Wandel*, in: *Praxis Politische Bildung*, (2000) 2, S. 97–102, hier: S. 97.

11 Thomas Seidel, *Demokratieentwicklung im „Beitrittsgebiet“*. Anmerkungen zur evangelischen Akademiearbeit in Thüringen, in: *Praxis Politische Bildung*, (2000) 4, S. 259–262, hier: S. 260. Vgl. auch exemplarisch: Gerhard Neuner, *Objektivität in der Geschichtsdebatte? DDR-Geschichte in Lehrwerken der neuen Generation*, in: *Utopie kreativ. Sonderheft: Zehn Jahre nach dem Anschluss*, Berlin, Oktober 2000, S. 67–79.

12 Überhaupt greift eine schematische Gegenüberstellung von „moderner“ Bundesrepublik und „unmoderner“ DDR, gerade hinsichtlich des Bildungssystems, zu kurz; vgl. J. Olbrich (Anm. 8) sowie Hans-Werner Fuchs, *Zur moder-*

nisierungstheoretischen Analyse der Transformation des ostdeutschen Bildungssystems, Hamburg 1996.

13 Erhard Crome/Bernhard Muszynski, *Politikbedingungen und politische Bildung in Ostdeutschland*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 25/2000, S. 21–28, hier S. 21.

antwortlich gemeinsame (Freizeit-)Aktivitäten veranstaltet werden konnten (z. B. unter dem Dach des Kulturbundes). Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wurde diesbezüglich von einer in den osteuropäischen Ländern des „realen Sozialismus“ fehlenden oder nur schwach ausgeprägten Zivilgesellschaft gesprochen.¹⁴

Ein zentrales Kennzeichen der zivilgesellschaftlichen Strukturen, insbesondere im Hinblick auf die politische Bildung und ihren Kontext, ist die vergleichsweise „dünne“ Infrastruktur der selbst organisierten, „privaten“ gesellschaftlichen Zusammenhänge: der Vereine. An dieser Stelle ist deshalb der Rückgriff auf einen „Defizitdiskurs“ nicht vermeidbar: Die in den alten Bundesländern über Jahrzehnte gewachsene, weitgehend demokratisch geprägte Vereinskultur, die auch die Basis der politischen Bildungsarbeit (und insbesondere ihres von unabhängigen Trägern gestalteten Teils) ausmacht, ist in den neuen Bundesländern so nicht bzw. nur in Ansätzen vorhanden. Hieraus ergeben sich mehrere Konsequenzen:

- Da die zivilgesellschaftlichen Strukturen schwächer ausgeprägt, Parteien und Vereine organisatorisch weniger stark verankert sind, diese aber insbesondere in ländlichen Regionen und Kleinstädten im Kern dieselben Funktionen wahrnehmen (sollen), gibt es eine „Tendenz zur Oligarchisierung“, d. h., die Macht „zirkuliert“ in einem kleineren Kreis lokaler Eliten als in vergleichbaren westdeutschen Kommunen.
- Im Kontext grassierender Arbeitslosigkeit (die dann oft als „Demokratieproblem“ verhandelt wird), von gesellschaftlicher Entwurzelung, schleichender Enttraditionalisierung und weit verbreiteter politischer Resignation, Abstinenz und Passivität „fehlt“ eine breite demokratische Vereinskultur als soziales „Auffangbecken“ und Nährboden gesellschaftlichen Engagements („Teufelskreis“ von Resignation und Oligarchisierung).
- Die soziale Isolation korrespondiert mit der oft als „Privatisierungstendenz“ bezeichneten DDR-spezifischen Tradition der „Politikenthaltung“ oder -vermeidung in der Öffentlichkeit („Jeder macht seins“). Diese ist gerade bezogen auf die Lehrerschaft („laissez-faire“), aber auch auf die (Kommunal-)Politik in den ostdeutschen Bundes-

¹⁴ Interessant am Beispiel ČSSR: Anette Emtmann, Zivilgesellschaft zwischen Revolution und Demokratie. Die „samtene Revolution“ im Licht von Antonio Gramscis Kategorien der „società civile“, Hamburg–Berlin 1998.

ländern viel diskutiert und kritisiert worden.¹⁵ Eine Folge ist, dass Schule oft als „politikfreier Raum“ konstruiert wird und politische Bildung in den Schulen insgesamt nur einen geringen Stellenwert besitzt.

- Dieser Kontext von schwacher demokratischer Vereinskultur, von Ohnmachtsgefühlen, Resignation und Passivität vieler Bürgerinnen und Bürger sowie (scheinbarer) „Neutralität“ der Verantwortlichen trägt indirekt zur Radikalisierung und Hinwendung zum Rechtsextremismus bei, dessen Aufschwung ja in einigen ländlich bzw. kleinstädtisch strukturierten Gebieten zur Etablierung einer rechtsextremen Dominanzkultur unter Jugendlichen geführt hat („national befreite Zonen“), die vor Ort oftmals gar nicht als solche erkannt oder verharmlost wird.¹⁶ Hierin liegt eine Gefährdung für die Demokratie und eine, wenn nicht gar die zentrale Herausforderung an die politische Bildungsarbeit in den ostdeutschen Bundesländern.

Die (andernorts auch als Problem „fehlender Bürgerlichkeit“ diskutierte) Schwäche zivilgesellschaftlicher Strukturen erklärt sich also wesentlich aus der – den Spezifika der DDR-Gesellschaft geschuldeten – Schwäche der demokratisch geprägten Vereinskultur. Vor dem Hintergrund der geringeren Verankerung demokratischer Überzeugungen bzw. der geringen Identifikation mit der Gesellschaftsordnung insgesamt¹⁷ liegt eine zentrale Aufgabe politischer Bildung in der Stärkung demokratischer zivilgesellschaftlicher Strukturen.

Ein – neben ihrer schwächeren Ausbildung – zweites zentrales Element ist die andere Struktur der

¹⁵ Vgl. z. B. E. Crome/B. Muszynski (Anm. 13); Werner Patzelt, Aufgaben politischer Bildung in den neuen Bundesländern, Dresden 1994, insbes. S. 64 ff.

¹⁶ Zum Rechtsextremismus in Ostdeutschland vgl. Albert Scharenberg, Plädoyer für eine Mehrebenenanalyse des Rechtsextremismus, in: Deutschland Archiv, (2003) 4, S. 659–672, sowie die Arbeiten von Bernd Wagner, z. B. Politische Bildung in den neuen Bundesländern – „Instrument zum Gegensteuern“?, in: kursiv, (2000) 3, S. 18–21. Vgl. auch Heinz Lynen von Berg/Wolfram Stender/Roland Roth, Zivilgesellschaftliches Engagement und lokale Demokratieentwicklung als Konzepte gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, in: Alex Demirovič/Manuela Bojadžijev (Hrsg.), Konjunkturen des Rassismus, Münster 2002, S. 312–329; Wilfried Schubarth/Richard Stöss (Hrsg.), Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Bonn 2000. Neuere Ansätze und Programme diskutiert: Johannes Schillo, Politische Bildung und Rechtsextremismus, in: Praxis Politische Bildung, (2001) 2, S. 116–127.

¹⁷ Man streitet sich in diesem Kontext u. a. darüber, ob diese Haltungen primär auf mangelnden Kenntnissen der demokratischen Institutionen und Verfahren beruhen oder in erster Linie das Produkt von Enttäuschungen aus der Zeit nach der Wiedervereinigung sind.

zivilgesellschaftlichen Vereinskultur in Ostdeutschland. Erhard Stölting hat in seiner Untersuchung der Vereinslandschaft in Brandenburg, die im Übrigen die vergleichsweise schwächere Ausprägung zivilgesellschaftlicher Strukturen bestätigt, die überraschende Entdeckung gemacht, dass ausgerechnet die zu DDR-Zeiten gegründeten Karnevalsvereine in vielen Orten eine prominente Rolle spielen (etwa bei der Ausrichtung von Stadt- und Dorffesten). Auch scheint die Milieuselektivität in vielen Vereinen größer zu sein als in vergleichbaren westdeutschen Strukturen.¹⁸ Dieser Befund bestätigt, dass die Vorstellung einer bloßen Ausdehnung von in den alten Bundesländern gewachsenen Strukturen an den tatsächlichen Anforderungen, die sich für die politische Bildungsarbeit in den neuen Ländern stellen, vorbeigeht.

Ein weiteres „ostdeutsches“ Element, aus dem spezifische Anforderungen an die politische Bildungsarbeit resultieren, ist die unterschiedliche Deutung politischer Ereignisse und Strukturen, die sich aus anderen Erfahrungshorizonten speist und sich z. T. auch in anderen Herangehensweisen und Themen ausdrückt. Auch wenn dieser in Gesprächen und Diskussionen immer wieder herausgestellte Aspekt letztlich nur sehr schwer festzumachen ist, lassen sich doch – etwa im Kontext der Biografie- und Geschichtsdebatte, der Geschlechterfrage oder auch in der gesellschaftlichen Diskussion über Einwanderung und Migration – in Ansätzen unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen ausmachen.

Dies hat zum einen DDR-spezifische Hintergründe. So gibt es z. B. auf Grund der DDR-Tradition die bereits erwähnten Vorbehalte gegen ideologisch anmutende „Debattierclubs“; entsprechend stärker ausgeprägt ist die Praxisorientierung. (Auch die Bundeszentrale für politische Bildung und die Landeszentralen werden ja oft in Fortschreibung von „DDR-typischen“ Erfahrungen als verlängerter Arm der Regierungen wahrgenommen.)

Zum anderen sind Entwicklungen nach der Wiedervereinigung zu nennen. Ob berechtigt oder unberechtigt, es besteht der Eindruck einer Übervorteilung durch „den“ Westen und „seine“ Institutionen, denen dann unter Verweis auf tatsächliche oder fiktive Fälle von Ungleichbehandlung¹⁹

18 Gespräch des Verfassers mit Erhard Stölting vom 20. 3. 2002.

19 Beispiele sind die lange Zeit ungleiche Behandlung der parteinahen Stiftungen oder der Umstand, dass die Förderlinien nicht auf „ostspezifische“ Trägerstrukturen passen.

mit Misstrauen begegnet wird. Auch wenn in dieser Debatte einiges überzogen anmutet, ist dennoch zu konstatieren, dass politische Bildungsarbeit – auch in der Bundeszentrale und in einzelnen Landeszentralen – bislang zu oft aus westdeutscher Perspektive erdacht, konzipiert und gestaltet wurde. Eine stärkere Einbeziehung ostdeutscher Erfahrungen und Perspektiven könnte bestehenden Vorbehalten aktiv entgegenwirken und darüber für die politische Bildung insgesamt Akzeptanz steigernd wirken.

Besondere Probleme der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland

Auch wenn die „Krise politischer Bildung“, wie eingangs erörtert, nicht auf die ostdeutschen Bundesländer beschränkt ist, gibt es hier offenkundig spezifische Probleme. Bevor diese summarisch dargelegt werden, sollen auch einige positive Aspekte kurz herausgestellt werden.

Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass es in den neuen Ländern hervorragende Bildungseinrichtungen mit sehr guter Infrastruktur und innovativen Programmangeboten gibt; diese erreichen oftmals hohe Auslastungsraten. Insgesamt mag ihre Dichte geringer ausfallen als in den alten Ländern, einen direkten Vergleich brauchen diese Einrichtungen jedoch nicht zu scheuen. Außerdem hat der weitgehende Neuanfang der politischen Bildung im Osten Chancen eröffnet, die im institutionell „behäbigeren“, da etablierten Westen schwerer umzusetzen sind (Experimentierfreudigkeit; neue Organisationsformen). Die finanzielle Ausstattung der Landeszentralen scheint, wenn auch nicht üppig, so doch insgesamt hinreichend zu sein (vielleicht mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern). Ferner gibt es im Bereich politische Bildung für die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus einige breit angelegte und viel versprechende Ansätze.²⁰ Schließlich gibt es viele Menschen, die bereit sind, große Belastungen auf sich zu nehmen, um eine pluralistisch orientierte politische Bildungsarbeit zu verankern.

Hinsichtlich der spezifischen Probleme sind bereits einige der übergreifenden, strukturell wie inhalt-

20 Dies reicht von Vereiskonzepten über Jugend- und Kulturinitiativen bis hin zu mobilen Beratungsteams und eigenwillig eingreifenden Postkarten- und Plakataktionen als Teil der politischen Bildung. Vgl. exemplarisch Ulrich Ballhausen/Stephan Eschler, Demokratie im Alltagsleben verankern. Ausgewählte Beispiele der außerschulischen politischen Bildung am Lernort Weimar, in: kursiv, (2003) 2, S. 18–23.

lich relevanten Aspekte herausgearbeitet worden: die vergleichsweise schwach ausgeprägte, zivilgesellschaftliche Vereinskultur; die geringe Identifikation mit der Gesellschaft, ihren Institutionen und Verfahren; die in einigen ländlichen bzw. kleinstädtisch geprägten Regionen bestehende Vorherrschaft rechtsextremistischer und rassistischer Jugendkulturen und die überaus schwache Verankerung politischer Bildung in den Schulen. Diese das Koordinatensystem der politischen Bildungsarbeit in den neuen Ländern determinierenden Felder sollen durch eine summarische Aufführung konkreter Problemlagen, auf die mich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedenster Träger politischer Bildung aufmerksam gemacht haben, ergänzt werden. Die wesentlichen Bereiche sind: finanzielle Ausstattung, Förderrichtlinien und Antragsverfahren, die Personalsituation, teilnehmerbezogene Probleme sowie bei den jeweiligen Trägern selbst angesiedelte Schwierigkeiten.

Finanzen

Die finanzielle Situation der Träger im Allgemeinen sowie die Finanzierung von Maßnahmen im Besonderen waren und sind das am häufigsten genannte Problem. Diese Schwierigkeit ist nicht auf die ostdeutschen Länder beschränkt, besitzt hier jedoch angesichts der geringeren Dichte förderungsfähiger Strukturen besondere Relevanz. Viele Träger klagen über die andauernde Absenkung der Förderung politischer Bildung und eine chronische Unterfinanzierung ihrer Projekte. Eine aufwändige „Mischfinanzierung“ der Institutionen und Maßnahmen scheint immer mehr zur Regel zu werden. Trotz großer Anstrengungen, Mittel aus den Ministerien der Bundesländer, von der EU, vom Arbeitsamt, aus Programmen der Bundesregierung und aus Sponsoring einzuwerben, sehen sich viele damit konfrontiert, dass eine finanziell prekäre Situation zum Normalzustand wird.

Diese Schwierigkeit verhindert u. a. die Ausrichtung von Projekten (einschließlich möglicher Referenzprojekte), die auf Zuschüsse der Träger selbst angewiesen sind. Hinzu kommt eine mangelnde Planbarkeit der Arbeit; etliche Träger können nicht gewährleisten, dass sie in ein oder zwei Jahren noch in der jetzigen Form bestehen werden. Das Überleben einzelner Träger kann dabei schon durch zeitlich begrenzte Haushaltssperren oder verschleppte Antragsbearbeitung in Gefahr geraten.

Förderrichtlinien

Besonders kritisiert werden die Förderrichtlinien – auch diejenigen der Bundeszentrale für politische

Bildung und der Landeszentralen²¹ –, da sie in der Regel nur eine Teilfinanzierung einzelner Projekte vorsehen und politische Bildung so eng definieren, dass viele innovative Projekte nicht förderungsfähig sind. Darüber hinaus wird der bürokratische Aufwand beklagt, der für die Antragsverfahren nötig ist; dieser stehe nicht in einem akzeptablen Verhältnis zur tatsächlichen Höhe der Förderung. Neben dem Eigenanteil ist für kleinere Träger z. T. auch die Vorfinanzierung oder die (außerhalb von Berlin und Thüringen) erforderliche Rechtsform des Antragstellers ein Problem. Schließlich kann der Teilnehmernachweis, insbesondere bei der Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen (die oft nicht bereit sind, sich in Teilnehmerlisten einzutragen), nicht immer umstandslos erbracht werden. Kurz: Der erforderliche bürokratische Aufwand steht in keinem Verhältnis zur meist geringen Höhe der finanziellen Förderung.

Außerdem beklagen einige Träger, dass – da nur bestimmte Maßnahmen förderungsfähig sind – eine Nutzung der bestehenden Förderrichtlinien Rückwirkungen auf die Strukturen und die Zielgruppenarbeit der Träger selbst hat (bzw. diese beeinflusst oder gar steuert), wogegen sich Einzelne sperren. Da die Förderrichtlinien auf einer trennscharfen Abgrenzung der politischen Bildung von beruflichen oder kulturellen Fortbildungsprogrammen bestehen, „können viele Veranstaltungen, die aus der Perspektive der neuen Bundesländer einen hohen politischen Stellenwert haben, nur zum Teil aus Projektmitteln der politischen Erwachsenenbildung finanziert werden“²².

Personal

Die Personalsituation steht in engem Zusammenhang mit der prekären finanziellen Lage vieler Träger. Das Personal ist immer ein Hauptkostenfaktor; hier wird bei sich verschlechternden Rahmenbedingungen oder nicht realisierten bzw. realisierbaren Projekten zuerst gespart. Entweder das Personal erhält (noch) weniger Gehalt, was eine verschärfte, Idealismus voraussetzende „Selbstaubeutung“ bewirkt, oder es kommt zum Personalabbau, was wiederum zur chronischen Arbeitsüberlastung des „Rest-Personals“ führen kann. Diese Situation führt tendenziell dazu, die Motivation zu verringern. Auch sind Motivation und Elan von vielen der (immer noch zahlreichen) ABM-/SAM-

21 Die Landeszentrale in Sachsen ist eine Ausnahme, da sie keine eigenständige, durch Förderrichtlinien definierte Trägerförderung betreibt, welche dann einer kritischen Prüfung unterzogen werden könnte.

22 W. Beer/W. Cremer (Anm. 9), S. 127.

finanzierten Kräfte begrenzt; mit derartigem, zeitlich begrenzt eingestelltem Personal neue, innovative Strukturen aufzubauen ist schwierig. Zugleich bedroht der Rückgang der ABM-Förderung viele der kleineren Träger, die für ihren Betrieb auf diese Personalstellen angewiesen sind, in ihrer Existenz. Schließlich ist das pädagogische Personal zum Teil „unterqualifiziert“; es dominiert angesichts der oft fehlenden Unterscheidung von Wissenschaft und politischer Bildung didaktisch häufig immer noch der „Frontalunterricht“ („Methodenwüste“). Vereinzelt droht hier eine „Re-Amateurisierung“ der politischen Bildung.

Teilnehmende

Trotz der immer wieder vorgetragenen Resignation vieler Bürgerinnen und Bürger scheint mangelnde Nachfrage nach politischer Bildung kein besonderes Problem zu sein. Im Gegenteil weisen die meisten Träger darauf hin, dass sehr wohl ein breites Interesse an unterschiedlichsten Angeboten besteht. Allerdings lässt sich dieses Interesse nicht immer in hohe Teilnehmerzahlen umsetzen. Als Gründe werden die besonderen Probleme der Existenzsicherung (hohe Arbeitslosigkeit) genannt. Einerseits führt dies dazu, dass beruflicher Weiterbildung prinzipiell Vorrang eingeräumt wird.²³ (Hier zeigt sich ein weiteres Problem der Förderrichtlinien, die meist nicht mit Maßnahmen der politischen Bildung kombinierbar ist.) Andererseits können, bezogen auf bestimmte Gruppen (z. B. Alleinerziehende), selbst moderate Teilnahmegebühren als soziale Ausschlussmechanismen wirken (Tendenz zur „Elitenbildung“²⁴), und gerade im ländlichen Raum sind Finanzierungslücken kaum durch Sponsoring aufzufüllen. Viele Träger beklagen eine Überrepräsentanz von Seniorinnen und Senioren bzw. Unterrepräsentanz junger Erwachsener, die angesichts der hohen Abwanderungsraten junger Ostdeutscher noch weiter anwachsen könnte.

23 Insofern stand die Erwachsenenbildung „im Schatten der allgemeinen politisch-ökonomischen Entwicklung“; schon bald nach der „Wende“ „dominierte das Interesse an beruflichen Umschulungs-, Ergänzungs- und Anpassungsmaßnahmen“; Hans-Werner Fuchs/Lutz Reuter (Hrsg.), Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989–1994), Opladen 1995, S. 21.

24 Die Tendenz zur sozialen Selektivität der politischen Bildung ist allerdings, wie eingangs erwähnt, eine übergreifende Erscheinung. Werner Lenz argumentiert daher, dass Fortbildung die gesellschaftlichen Ungleichheitsrelationen noch verstärke, und fordert zum aktiven Gegensteuern Elemente einer „positiven Diskriminierung“. Werner Lenz, Bildung braucht Eigen-Sinn. Alte und neue Aufgaben in der politischen Bildung, in: kursiv, (1999) 1, S. 12–19.

Träger

Bestimmte Probleme liegen in Defiziten begründet, deren Ursachen wiederum bei den Trägern selbst zu suchen sind. Neben dem bereits erwähnten Qualifizierungsbedarf von Teilen des Personals scheint auch eine stärkere Professionalisierung (die ja zugleich eine Qualitätsfrage bezeichnet) vonnöten. Dies betrifft insbesondere die oft mangelhafte Profilbildung der Träger. Ihre Angebote sind teilweise inhaltlich zu beliebig bzw. zu wenig spezifisch. Die geringe Unterscheidbarkeit der verschiedenen Träger wiederum erschwert Interessierten die Orientierung auf dem Markt der politischen Bildung. Die zielgerichtete Schärfung des Profils, z. B. mittels klarer Zielgruppendefinitionen und/oder der Entwicklung von „Alleinstellungsmerkmalen“, könnte die Orientierung (und die Akquisition) potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleichtern. Insgesamt scheint auch die Verbesserung von Öffentlichkeitsarbeit und (vor allem zielgruppenspezifischer) Werbung angezeigt. Diese Probleme wurzeln u. a. in dem Umstand, dass es zwar großen Bedarf, aber zu wenig Gelegenheiten für den Austausch und die wechselseitige Vermittlung von Erfahrungen gibt. Die verschiedenen Träger sind so allzu leicht auf sich allein gestellt; bezogen auf die Bildung von Netzwerkstrukturen mit potenziellen Synergieeffekten besteht Nachholbedarf.

Vorschläge zur verbesserten Förderung der politischen Bildung in Ostdeutschland

Mehr als ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung hat sich gezeigt, dass kurzfristige Initiativen zur Förderung der politischen Bildungsarbeit in den ostdeutschen Bundesländern nur begrenzte Erfolge zeitigen. Gerade um neue Ansätze erproben zu können, sollten Initiativen deshalb auf Langfristigkeit angelegt sein. „Feuerwehr“-Programme, wie sie im Bereich der Bekämpfung des Rechtsextremismus immer wieder aufgelegt werden, sind nur begrenzt sinnvoll; politische Bildung ist „keine gesellschaftspolitische Feuerwehr und kein Umerziehungsprogramm für auffällige Jugendliche und somit kein Allheilmittel in politischen Krisen“²⁵. Angesichts der besonderen Probleme, die in den ländlichen und kleinstädtisch geprägten Regionen

25 Theo Länge/Barbara Menke, Alltagstauglicher Dialog statt Sonntagsrede. Für eine Neubestimmung des Verhältnisses von Politik und politischer Bildung, in: kursiv, (2001) 2, S. 26–31, hier. S. 26.

(nicht nur) mit dem Rechtsextremismus bestehen, sollten hier besondere Initiativen und Angebote für junge Menschen entwickelt werden. Bloßes Lamentieren und finanzielle Bittstellerei werden nicht helfen. Das Verständnis politischer Bildung als dauerhafte „Werbeagentur für Demokratie“ (anstelle einer „Feuerwehr“) bedarf der zielgerichteten Vermittlung gegenüber den verantwortlichen politischen Strukturen des Bundes und der Länder.

Angesichts der immer noch bestehenden Vorbehalte gegen die „staatlich verordnete“ politische Bildung, wie sie in der DDR bestand, sollte die Bundeszentrale für politische Bildung überlegen, wie sie sich in den ostdeutschen Bundesländern noch stärker als überparteiliche Einrichtung präsentieren kann, die keine Ideologieproduktion betreibt, sondern im Gegenteil der Aufklärung, Kritik und Diskussion verpflichtet ist.

Insgesamt sollte darauf geachtet werden, verstärkt ostdeutsche Erfahrungen und Biografien einzubeziehen. Auch eine differenzierte Rekonstruktion der Geschichte der deutschen Teilung bzw. eine breitere gesellschaftliche Debatte zum Thema, die dann auch den Westen der Republik erreichte, könnte Vorbehalte abbauen und für die politische Bildungsarbeit Akzeptanz steigernd wirken.

Da die Schwäche zivilgesellschaftlicher Strukturen eine zentrale Ursache der in Ostdeutschland schwach ausgeprägten Infrastruktur der politischen Bildung ist, sollte die Stärkung der Vereinskultur als zentrale Aufgabe einer auf Langfristigkeit angelegten politischen Bildungsarbeit begriffen werden. Da fehlendes Know-how und Passivität wesentliche Ursachen hierfür zu sein scheinen, könnten auch die Bundeszentrale für politische Bildung und die Landeszentralen „nachhaltige“ Beiträge leisten, indem sie aktiv, d. h. von sich aus, die Vermittlung von Kenntnissen anbieten, etwa über die Vorteile von Vereinsgründungen und über Organisation, inhaltliche Gestaltung und Finanzierungsmöglichkeiten politischer Bildung („Wie organisiere ich politische Bildung?“).

Die Bemühungen, politische Bildung in den ostdeutschen Bundesländern stärker in die Schulen zu tragen, sollten verstärkt werden. Die Erziehung zur Kritikfähigkeit ist oft noch mangelhaft.

Die Träger der politischen Bildung in den neuen Ländern sollten zur Profilschärfung angehalten werden. Von besonderer Bedeutung sind klare Programmstrukturen und Inhalte, die spezifische Definition, Ansprache und Pflege von Zielgruppen (Verteiler usw.) sowie mehr und bessere Öffent-

lichkeitsarbeit. Die Kommunikation der ostdeutschen Träger untereinander sollte durch die Förderung der Vernetzung bzw. Schaffung von Räumen für den Erfahrungsaustausch verbessert werden. Hierbei könnten gezielte Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal realisiert werden.

Die Träger äußerten vor allem Kritik an den gültigen Förderrichtlinien. Insgesamt ist der organisatorische Aufwand im Verhältnis zur möglichen finanziellen Förderung von Projekten zu gering und schmilzt seit Jahren weiter ab. Die Kriterien zur Mittelvergabe sollten so weit wie möglich kritisch überprüft und gegebenenfalls erneuert, zumindest aber flexibilisiert werden. Von besonderer Relevanz scheinen zu sein: a) die Frage, wie der bürokratische Aufwand (Antrags- und Abrechnungsformalitäten) verringert werden kann; b) die Prüfung einer möglichen Verzahnung von politischer Bildung und beruflicher Fortbildung, von schulischer und außerschulischer politischer Bildung²⁶ und „von bürgerschaftlichem Engagement, politischer Erwachsenenbildung und professioneller Sozialarbeit“²⁷; c) die Überprüfung der nur projektbezogenen Teilförderung von Maßnahmen; d) die Ermöglichung der Förderung von politischer Bildung, die an den konkreten alltäglichen Lebenswelten ansetzt und stärker praxisbezogen ist (erweiterter Begriff der politischen Bildung)²⁸. Darüber würden sich auch „traditionelle“ Träger in den neuen Ländern für eine Förderung qualifizieren können.

Diese Vorschläge können dazu beitragen, der politischen Bildung (nicht nur) im Osten Deutschlands Wege aus ihrer Krise aufzuzeigen. Dazu muss sich politische Bildung aber „unbedingt von der Politik emanzipieren“²⁹. Anstatt zu einem bloßen „Transmissionsriemen“ tagesaktueller Politik zu verkommen, sollte sie selbstbewusst neue Ideen und Ansätze erproben.

26 Vgl. Sibylle Reinhardt, Demokratie-Lernen – Wege und Möglichkeiten in der Schule, in: Gegenwartskunde, (2002) 2, S. 17–37.

27 Lothar Hensohn/Ulrich Klemm, Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung, in: kursiv, (1998) 4, S. 22–27, hier: S. 26; vgl. ähnlich: M. Klähn (Anm. 10) sowie den Themenschwerpunkt in: Praxis Politische Bildung, (2003) 2.

28 Beispielsweise wäre zu prüfen, ob auch Umweltbildung und Agenda-21-Prozesse oder (lebens)philosophische Themenstellungen als Aspekte politischer Bildung verstanden werden können. Vgl. hierzu exemplarisch: Praxis Politische Bildung, (2000) 3; Klaus Moegling/Horst Peter, Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Lernen für die Gesellschaft der Zukunft, Opladen 2001.

29 Der Präsident der Bundeszentrale für polit. Bildung, Thomas Krüger, im Interview, in: Praxis Politische Bildung, (2003) 1, S. 5–15, hier: S. 10.

Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen

In den vergangenen Jahren lenkten mehrere internationale Ereignisse die öffentliche Aufmerksamkeit auf Religion und die Rolle von religiösen Kulturen und Gemeinschaften in Politik und Gesellschaft. Zwar haben sich viele Vertreter der unterschiedlichsten Glaubensgemeinschaften zentrale Werte wie Frieden, Gerechtigkeit und Achtung der menschlichen Würde auf ihre Fahnen geschrieben, aber eine Minderheit unterstützt politischen Extremismus und Gewalt. Die Terrorangriffe in New York und Washington am 11. September 2001 zählen nur zu den neueren Auswüchsen der Gewalt im Namen der Religion, sind jedoch zum Symbol für das Problem geworden. Natürlich berichten die Medien über Konflikte und Krisen und können somit die öffentliche Wahrnehmung von Religionen beeinflussen. Daher sollte es nicht überraschen, ein Wiederaufleben des Antisemitismus zu beobachten oder zu sehen, wie weit verbreitet die Islamophobie plötzlich zu sein scheint.

Diese Entwicklungen verlaufen parallel zur Verschiebung der europäischen Grenzen in Richtung Osten, d.h. parallel zur bisher größten Erweiterung der Europäischen Union. Die Osterweiterung unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht qualitativ von früheren Erweiterungen: Sie wird Teile Europas mit einer anderen religiösen Kultur und Identität in die Europäische Union eingliedern als diejenige, die wir gewohnt sind. Einerseits werden orthodox-christliche Traditionen und slawisch-katholische Kulturen neues Gewicht gewinnen, erstere sogar noch mehr, wenn, wie erwartet, in einigen Jahren auch Rumänien und Bulgarien beitreten werden. Andererseits werden wir erleben, wie die zentralen Regionen des alten europäischen Judentums wieder ins Blickfeld rücken, Regionen, die während der vergangenen 150 Jahre von Pogromen und schließlich vom Völkermord der Nationalsozialisten erschüttert wurden. Mit einer Erweiterung der EU in Richtung Balkan gelangen wir in Länder, in denen Muslime seit Jahrhunderten ein fester, ursprünglicher Teil der Gesellschaft sind, also in Länder, in denen der Islam nicht wie in den älteren Mitgliedsstaaten der EU ein von den Einwanderern „mitgebrachtes“ neues Phänomen ist.

Es gab eine Zeit, in der eine der Prioritäten der europäischen Institutionen lautete, eine einheitliche europäische Identität, d.h. die gemeinsamen Elemente des europäischen Erbes und der europäischen Kultur, zu fördern. Doch heute, wo sich mehr und mehr Menschen von außerhalb unseres Kontinents hier niederlassen, mit der Veränderung der ethnischen und religiösen Minderheiten durch Migrantinnen und Migranten, wächst das Bewusstsein für den Reichtum und die Kreativität der kulturellen Vielfalt. Nur durch eine Vertrautheit mit ihr ist es für die einzelnen Gesellschaften in Europa möglich, konstruktiv und letztendlich auch friedlich voranzukommen. Die bevorstehende Erweiterung der EU wird uns vor Augen führen, wie wichtig es ist, diese kulturelle Vielfalt anzuerkennen.

Worin besteht diese Vielfalt? Es handelt sich dabei nicht nur um den tatsächlich fassbaren Ausdruck in Form von architektonischen oder technischen Meisterleistungen. Es geht vielmehr um traditionelle Denkmuster, Einstellungen, Sitten und Gebräuche, um Ernährung, Kunst, Literatur, die Art des Lernens, um Musik und Liturgie – Bereiche, die untrennbar und tief greifend mit religiösen Traditionen verwoben sind. Für Europa bedeutet dies zunächst einmal und vor allem die christlich-abendländische Tradition. Durch die Emanzipation im Zeitalter der Aufklärung wurde auch Raum für die ausdrückliche Beteiligung jüdischer Beiträge geschaffen. Doch erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts wird auch der Islam einbezogen. Leicht wird vergessen, dass man sowohl Beiträge des Judentums als auch des Islams schon viele Jahrhunderte früher finden kann: die jüdischen, seitdem es das Christentum gibt, die muslimischen, seitdem es den Islam gibt. Europa wurde ursprünglich auf einer kulturellen Vielfalt gegründet, die in Vergessenheit geraten ist oder gar unterdrückt wurde.

Die Rolle der Bildung

Heutzutage ist es unverzichtbar für die Bürgerinnen und Bürger der EU, sich in der kulturellen

Vielfalt sowie in den kulturellen Erfahrungen der Geschichte auszukennen. Das schließt die Fähigkeit ein, über die enge kulturelle Dimension hinauszugehen und diese zusammen mit den ihr zugrunde liegenden religiösen Einflüssen zu verstehen. Dabei handelt es sich nicht um eigenständige oder gar gegenseitig unverständliche Welten. Sie standen schon immer in Wechselbeziehungen und werden sich auch künftig gegenseitig beeinflussen. Es geht darum, Verflechtungen und wechselseitige Einflüsse zu verstehen.

Natürlich gibt es viele Lebensbereiche, in denen man sich ein solches Verständnis aneignen kann. Die Schule ist nach wie vor der Ort, an dem ein solches Verständnis am bewusstesten und konzentriertesten vermittelt werden kann, denn von dort wird es weiter in die gesamte Gesellschaft getragen. Diese Überlegung war der Ausgangspunkt für das Projekt „Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen“, eine Initiative der Herbert-Quandt-Stiftung der Altana AG, die von 2000 bis 2002¹ realisiert wurde. Die dem Projekt zugrunde gelegten Prämissen waren: Die Vergangenheit Europas war trotz des vorherrschenden Christentums pluralistisch und wird es auch in Zukunft sein; Pluralismus muss nicht prinzipiell und inhärent Antagonismus bedeuten; gesicherte Kenntnisse der eigenen Vergangenheit und des eigenen Erbes sowie ein Gefühl von Sicherheit bezüglich der eigenen Zukunft bilden die Grundlagen für das gegenseitige Verständnis der verschiedenen religiösen Gruppen.²

Von Anfang an kristallisierte sich heraus, dass das Thema eng mit dem Bereich religiöse Bildung zusammenhängt. Rasch rückte die enorme Vielzahl unterschiedlicher Ansätze in diesem Bereich in verschiedenen Teilen Europas in den Mittelpunkt. An einem Ende des Spektrums steht die *laïcité* in Frankreich, die jedwede Form von Religionsunterricht, ja sogar religiöse Symbole in staatlichen Schulen, unterbindet, obwohl ein

1 Vgl. für die Einzelergebnisse Lisa Kaul-Seidman/Jørgen S. Nielsen/Markus Vinzent, Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. 2 Bde.: Empfehlungen und Ergänzung; Länderberichte, Herbert-Quandt-Stiftung, Bad Homburg 2003. Das Handbuch „Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis“ und der Ergänzungsband können über die Herbert-Quandt-Stiftung bezogen werden: Herbert-Quandt-Haus, Am Pilgerrain 15, 61352 Bad Homburg v. d. Höhe, www.h-quandt-stiftung.de.

2 Vgl. ebd., Empfehlungen, S. 31.

bestimmter Teil davon schon immer in den Lehrplänen des Geschichtsunterrichts untergebracht werden konnte. Am anderen Ende des Spektrums findet sich England, wo es seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts einen so genannten Multi-Glaubensansatz für Religionsunterricht in staatlichen Schulen gibt. Dieses Modell hat die Unterrichtspraxis in vielen europäischen Ländern beeinflusst. Seit Mitte der neunziger Jahre wurde es, entsprechend adaptiert, auch offiziell in Norwegen eingeführt.

Diese beiden Modelle sind in den jeweiligen Ländern jedoch nicht unangefochten. In England steht seit dem *Education Reform Act* (Bildungsreformgesetz) von 1988 christlicher, nichtkonfessioneller Religionsunterricht als Hauptbestandteil im Lehrplan für Religion, gleichzeitig wurde aber auch den anderen größeren Religionsgemeinschaften in der jeweiligen Gemeinde ein gesetzlich garantierter Raum eingeräumt. Auf der anderen Seite empfahl im Jahr 2002 eine französische Kommission unter dem Vorsitz von Régis Debray die Einführung einer Art von informativem Religionsunterricht an den staatlichen französischen Schulen, ein Gedanke, der später die Unterstützung des Präsidenten, des Ministerpräsidenten und des Bildungsministers fand.

In den meisten Ländern, vor allem in Westeuropa, existiert noch immer eine Form des konfessionellen Religionsunterrichts, teilweise wird dieser in Zusammenarbeit mit den offiziellen Organen der jeweiligen Religionsgemeinschaften entwickelt und abgehalten. Schon seit langem gibt es in einigen Ländern einen derartigen Religionsunterricht auch für Juden, und er wurde durch verschiedene Gesetzesformulierungen in einigen wenigen Ländern (z. B. Österreich und Belgien) auch für Muslime möglich.

Natürlich findet ein Großteil der Debatte um den Religionsunterricht zwischen denjenigen statt, die das Thema in seiner eher traditionellen, katechistischen Form abgehandelt sehen wollen bzw. als ganz praktische, religiöse Unterweisung der nächsten Generation im Gemeinschaftsglauben, und denjenigen, die es für etwas halten, was die Kinder wissen und kennen sollten, wenn sie ihre Bürgerrechte und -pflichten wahrnehmen wollen, ob sie nun gläubig sind oder nicht. Die Ambivalenz dieser Debatte lebt fort, insbesondere, da heute für Eltern fast überall die Möglichkeit besteht, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden – ganz gleich, wie dieser Unterricht aussieht.

Das Projekt – Zweck und Methode

Angesichts dieser komplexen Rahmenbedingungen konnte es in dem Projekt nicht einfach nur darum gehen, gewissermaßen ein „Curriculum für Europa“ anzubieten. Die Projektpartner wollten vielmehr Vorschläge machen, die für diejenigen, die einen Einfluss auf die Gestaltung der Lehrpläne haben, relevant sind: Politiker und Beamte aus dem Bildungsbereich, diejenigen, welche die Lehrpläne ausarbeiten, Verleger von Unterrichtsmaterialien, Lehrerausbilder, schließlich die Lehrer selbst. Das Ziel war es, diesen Menschen und Einrichtungen einen Anreiz zum Nachdenken zu bieten und ihnen Leitlinien an die Hand zu geben, die letztlich im Klassenzimmer umgesetzt werden können. Es sollte ein Beitrag zur Bildung der Kinder dahingehend geliefert werden, dass sie die unterschiedlichen religiösen Kulturen verstehen, aus denen sich die europäische Gesellschaft zusammensetzt, dass sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie sich Religionen und Kulturen vermischt und gegenseitig beeinflusst haben und weiterhin beeinflussen werden, und dass sie Achtung und Wertschätzung dafür entwickeln können, wie Religionen und Kulturen den europäischen Raum, in dem wir gemeinsam leben, bereichern.

Diese und viele damit verbundene Fragen wurden bei einem Seminar in Bad Homburg zu Beginn des Projekts erörtert, bei dem hauptsächlich deutsche Forscher, die sich mit der Beziehung von Religion und Bildung befassen, zusammenkamen. Mehrmals im Verlaufe des Projekts fanden Seminare in Bad Homburg und in Birmingham statt, in denen Umfrageergebnisse und Empfehlungsentwürfe einer größeren Expertengruppe aus den Bereichen Bildung, Religionsstudien und den drei religiösen Traditionen vorgelegt wurden.

Nachdem die abstrakte Theorie in Worte gefasst war, machte sich das Projektteam daran, praktische Ergebnisse zu produzieren. Uns lag daran, Themenbereiche zu finden, die in die bestehenden Unterrichtsmodelle für Geschichte, Sprache und Literatur sowie Religion integriert werden können. Wir wollten aufzeigen, dass es bereits vielfältige Erfahrungen und Veröffentlichungen gibt, die man zu diesem Zweck nutzen kann, auch wenn man sie nicht im engeren Sinne als „bildend“ oder „pädagogisch“ bezeichnen würde. Wir sind der festen Überzeugung, viele Pädagogen würden den Unterricht gerne in diese Richtung lenken, sind aber noch nicht selbstbewusst genug, den ersten Schritt zu wagen, weil sie glauben, sie hätten

nicht das notwendige Wissen. Wir hoffen, wir können dazu beitragen, dass sie diesen ersten Schritt tun.

Dazu musste zunächst einmal eine Bestandsaufnahme über die Vielfalt dessen erfolgen, was in europäischen Klassenzimmern tatsächlich gelehrt wird, und gleichzeitig mussten wir uns kundig machen über bestehende Erfahrungen in diesem Bereich. Aus diesem Grund wurden Wissenschaftler damit beauftragt, in acht europäischen Ländern eine Datenerhebung zu betreiben: in Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien (eigentlich nur England), Griechenland, Italien, Schweden und Spanien. Die Wissenschaftler wurden aufgefordert, Berichte über die rechtlichen und institutionellen Strukturen des Bildungswesens zu erstellen, die wichtigsten Dokumente in Zusammenhang mit dem Themenbereich zu finden und ausgewählten Lehrern und Schülern in einer kleinen Anzahl von Schulen Fragebögen auszuhändigen. Wo immer dies möglich war, wurden die Schulen so ausgewählt, dass sie einen guten Querschnitt der verschiedenen Landesteile, unterschiedlichen Klassenstufen oder Altersgruppen und des ländlichen sowie städtischen Raums boten. Es war unvermeidlich, dass wegen der jeweiligen Situation in den einzelnen Ländern die gesammelten Daten nicht immer vollständig vergleichbar sind. Das ist jedoch nicht allzu Besorgnis erregend, da wir nicht unbedingt darauf abzielen, „wissenschaftlich“ repräsentativ zu sein. Wir wollen vor allem Momentaufnahmen der Ausgangssituation bieten.

Umfrageergebnisse

Am Anfang standen die unterschiedlichsten Signale. Zunächst wurden wir in unserer Überzeugung bestätigt, dass das Projekt notwendig ist. Obwohl in vielen der in die Umfrage einbezogenen Länder (und wir wissen von anderen Forschungsunterfangen, dass dies im Allgemeinen so gut wie überall der Fall ist) die offiziellen Curricula Schulunterricht zu den Kernelementen aller drei Religionen vorschreiben, sieht die Praxis leider meist anders aus. In einigen Klassenzimmern wurden sogar Wege gefunden, lediglich Lippenbekenntnisse zu den offiziellen Anforderungen abzugeben und gleichzeitig die Essenz zu umgehen, in anderen Schulen waren die Lehrer zwar durchaus bestrebt, den Anforderungen Genüge zu tun, sie hatten jedoch weder das notwendige Wissen noch

das nötige Selbstvertrauen, dies zu ihrer eigenen Zufriedenheit zu leisten. In anderen Schulen bot der institutionelle Rahmen (einzelne Schulleitungen oder die Kultusbehörden) entweder nur geringe oder gar keine professionelle Unterstützung oder sorgte implizit dafür, dass dieser Stoff nicht ernst genommen wurde.

Trotz dieses Hintergrunds machten wir einige überraschende und ermutigende Entdeckungen und Erfahrungen. Es ist klar, dass ein begeisterter und rühriger Lehrer den Unterricht zum Erlebnis machen kann, was wiederum die Schüler begeistert und beflügelt. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die Bereitschaft des Lehrers, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterial in gedruckter oder audiovisueller Form oder auch im Internet außerhalb der eng definierten Grenzen zu suchen.

Das Hauptergebnis der Datenerhebung war, dass in allen drei abgedeckten Unterrichtsfächern – Religion, Geschichte sowie Sprache und Literatur – die Methodologie für alle drei Religionen tendenziell stereotyp ist. Das Judentum wird meist als „Tragödie“ dargestellt. Hier stehen einerseits die Schilderungen des Alten Testaments im Mittelpunkt, andererseits der Völkermord der Nationalsozialisten, gefolgt von der Gründung des Staates Israel und dem seither ständig wachsenden internationalen Druck.

Das Christentum wird ebenfalls in allen drei Fächern behandelt. Im „konfessionellen“ Religionsunterricht wird der Stoff weitgehend abgedeckt, doch in den anderen beiden Fächern hängt es von der Wahrnehmung der Rolle des Christentums bzw. von der Perspektive ab: Im Geschichtsunterricht etwa erfolgt eine starke Konzentration auf die Christianisierung Roms und des betreffenden Landes, die Reformationszeit und die Religionskriege. Es wird kein Bezug darauf genommen, welche grundlegenden Auswirkungen die christliche Religion auf die allgemeine Kultur hatte und weiterhin hat.

Der Islam schließlich wird noch selektiver betrachtet als die beiden anderen Glaubensrichtungen. Beim Judentum z. B. erwecken äußerlich sichtbare Symbole wie Feiertage Aufmerksamkeit. Beim Islam wird das Augenmerk immerhin auf die kulturellen Beiträge im Laufe der Jahrhunderte und auf die historischen Wechselwirkungen mit den anderen Religionen gelegt. Natürlich kommen gelegentlich auch der Fall von Spanien und Konstantinopel und die Kreuzzüge zur Sprache.

Doch es gibt auch Positives zu berichten. Alle Befragten wurden gebeten, Beispiele „guter Pra-

xis“ zu nennen. Diese konzentrieren sich tendenziell auf den Unterricht über das Christentum, und es gibt eine Reihe von Fällen, in denen die Entwicklung des Christentums in den Kontext der geschichtlichen Entwicklung des einzelnen Landes gesetzt wurde. Den Schülerinnen und Schülern wurden allgemeine Kenntnisse über das Christentum vermittelt, und die gesellschaftlichen und kulturellen Auswirkungen von Kirche und christlichem Denken auf Staat und Gesellschaft des jeweiligen Landes wurden hervorgehoben. Auch umstrittene Ereignisse, an denen die Kirche beteiligt war, fanden Erwähnung.³

Einzelne Problemfelder

Die Umfragen förderten zutage, was das Forschungsteam und die Berater schon vermutet hatten: Das größte Problem liegt in der sehr unterschiedlichen Behandlung der drei Religionen, was die Gewichtung angeht. Der Islam taucht in Lehrplänen und Klassenzimmern häufig in einer essentialistischen Form auf: als idealisierter Islam, und zwar in dem Sinne, dass seine Kerndoktrinen (ein Gott und Mohammed als Sein Abgesandter) und die obligatorischen religiösen Praktiken (die „fünf Pfeiler“) die Substanz des Unterrichts bilden, wobei einzig die Darstellung der Feiertage, die mit Letzteren in Zusammenhang stehen (*‘Id al-Fitr* und *‘Id al-Adha*), die Gelegenheit bieten, diesen Kernbereich in einen kulturellen Rahmen zu setzen. Die Alternative ist ein kulturell-deterministischer Ansatz – das Phänomen des oft fehlorientierten und manchmal missverstandenen englischen Ansatzes für den Religionsunterricht. Der Ausgangspunkt sind die Sitten und Gebräuche der kulturellen Gemeinschaften, der die Schüler im Klassenzimmer angehören. Die Kinder lernen so z. B. die türkisch-muslimische Praxis des *Şeker Bayram* kennen, haben aber keinerlei Möglichkeit, diese in Beziehung zum weiter gefassten Glaubensmuster oder zur Praxis des *‘Id al-Adha* in Ägypten, im Tschad oder in Malaysia zu setzen. Wenn der Islam im Geschichts-, Sprach- oder Literaturunterricht Erwähnung findet, dann als etwas „Fremdes“ oder „Anderes“, obwohl er im rein geographischen Sinne einmal fester Bestandteil Europas war. Ganz oberflächlich wird der spanische Islam erwähnt – ohne zu verstehen, wie tief greifend sein Einfluss auf die europäische Kulturgeschichte tatsächlich war. Manchmal wird auch die kürzere

3 Vgl. ebd., S. 21.

Episode des spanischen Sizilien angesprochen, die weit in das kulturelle „Unterbewusstsein“ des europäischen Humanismus und der darauf folgenden Renaissance hineinreicht. Wenn überhaupt Bezug genommen wird auf das heutige Auftreten des Islam in Europa, dann hauptsächlich als „Problem“ im Zusammenhang mit Einwanderung und Minderheiten. Der Islam wird somit als etwas im Kern „Fremdes“ oder „Anderes“ bestätigt.

Das Judentum ist in diesem Sinne zwar „europäischer“ als der „fremdartige“ Islam, es leidet jedoch zugleich darunter, dass es im Unterricht und in den Curricula stärker in die europäische Denkweise integriert ist. Das Judentum und die Erfahrungen der Juden gelten als Teil der europäischen Erfahrung. Jeder Versuch, sie anders zu behandeln, weckt die Furcht der Politiker, Lehrplanbeauftragten und Lehrer vor der Vergangenheit. Daher lehnt sich der Unterricht über das Judentum häufig sehr stark an diejenigen Aspekte der jüdischen Geschichte an, in denen Religion, die Gemeinschaft oder der Einzelne am engsten mit dem übergreifenden Muster der europäischen Geschichte und Kultur interagierten. Es ist schwierig, eine eigenständige Darstellung des jüdischen Glaubens, der jüdischen Geschichte und Kultur zu finden. Die Wahl des Zeitalters, das Augenmerk und die Aufmerksamkeit, die Einzelnen gewidmet werden, sind meist durch die Bedenken des christlich-europäischen und nachchristlichen Kontexts geprägt. Was die Religion im engeren Sinne angeht, so tauchen Hallachic-Unterricht (Unterweisung in die religiösen Gesetze), Liturgie und die Rolle des Rabbinats und der Synagoge in den jüdischen Gemeinschaften in Osteuropa und im Mittelmeerraum nicht auf. Das Judentum nach 1945 und der Staat Israel sind untrennbar miteinander verbunden, und das geht auf Kosten wichtiger religiöser und säkularer Entwicklungen in den jüdischen Gemeinschaften. Sobald man über den „jüdischen Beitrag“ zur europäischen Kultur spricht, ergibt sich folgendes Problem: Wie behandelt man – und wie kategorisiert man – Menschen mit eindeutig jüdischem Hintergrund, deren Beitrag jedoch nicht eindeutig jüdisch ist, sagen wir einmal Karl Marx?

Die Darstellung des Christentums in den Schulen von Ländern, die heute in vielerlei Hinsicht nachchristliche Länder sind, ist schwieriger auf den Punkt zu bringen. Grob gesagt könnte man versucht sein zu sagen, dass das Christentum die gesamte europäische Kultur geprägt hat, selbst noch in der Neuzeit, und zwar in dem Sinne, dass z. B. das System der französischen *laïcité* eine Reaktion auf die Provokationen der kirchlichen

Verteidigung ihrer Vorrechte war. Es ist fast unmöglich, sich eine zeitgenössische Form des kulturellen Ausdrucks vorzustellen, die nicht auf die eine oder andere Art positiv oder negativ durch das christliche Erbe Europas mitgestaltet wurde.

Es wäre sicher absurd, die Rolle des Christentums als religiöse Kultur *sui generis* in die drei von uns behandelten Stoffbereiche des Lehrplans aufnehmen zu wollen. Wir suchten vielmehr einen Weg nach vorn, wobei feststand, dass eine mangelnde Kongruenz der drei von uns betrachteten Religionen unausweichlich sein würde. Eine zentrale Frage, die sich schon in einer frühen Projektphase stellte, noch mehr aber, als wir uns bemühten, auf der Basis der skizzierten Umfrageergebnisse vorwärts zu kommen, war die Art von Empfehlungen, zu denen dieses Projekt führen sollte. Die Alternativen hießen entweder Empfehlungen pädagogischer Art (Unterrichtsmethoden, Methodik im Klassenzimmer für die jeweiligen Altersgruppen und den jeweiligen kulturellen Hintergrund, Gestaltung des Lehrplans usw.) oder Konzentration auf den Inhalt. Angesichts dessen, dass die erste Alternative, sobald sie über die allgemeine Theorie hinausgeht, sehr länderspezifisch sein muss, einigten wir uns darauf, dass die einzig vernünftige Methode für ein internationales Publikum eine Konzentration auf den Inhalt ist. Wir waren der Meinung, es sei Aufgabe der Experten in den betreffenden Ländern, diesen Inhalt an die jeweilige Situation anzupassen und je nach Bedarf umzusetzen. Den Schwerpunkt auf den Inhalt zu legen eröffnete auch die Chance, auf Lücken in den bestehenden Lehrplänen hinzuweisen.

Einwände

Das Projektteam nahm eine Reihe von Einwänden gegen die Grundprämissen des Projekts vorweg:⁴

1. *Ist es angebracht, Menschen, Gruppen, Gedanken oder Kulturgut als eindeutig „jüdisch“, „christlich“ oder „muslimisch“ zu bezeichnen?* Wir waren der Meinung, es diene dem Anliegen des Projektes, bestimmte Phänomene eindeutig zu bezeichnen und sie nicht zu verschleiern oder so zu tun, als existierten sie nicht.

2. *Gibt es eine gemeinsame Lesart der Geschichte, die besonders in Bezug auf das historische Vorkommen aller drei Gruppen quer durch Europa glaubwürdig ist?* Wir argumentierten, dass die

4 Vgl. ebd., S. 39f.

wechselseitigen Verbindungen zwischen den verschiedenen Teilen Europas, so klar abgegrenzt sie auch sind, und die unterschiedlichen Beiträge der drei Religionen und kulturellen Traditionen dergestalt sind, dass alle auf die eine oder andere Art davon betroffen sind und vor allem im weiteren Verlauf des europäischen Integrationsprojekts noch stärker davon betroffen sein werden.

3. *Ist es machbar, die Lehrpläne für Geschichte bzw. Sprache und Literatur zur Verbreitung von Informationen zu nutzen, die als „religiös“ gelten?* Es ist überaus wichtig für dieses Projekt, den Stoff nicht auf den Religionsunterricht zu beschränken, sowohl weil er einen Einfluss auf Geschichte, Sprache und Literatur hatte und hat, als auch weil es uns am Herzen liegt, neben der kulturellen die religiöse Dimension der drei Glaubensstraditionen zu vermitteln.

4. *Sind interkulturelle Lernmethoden in relativ homogen zusammengesetzten Gegenden überhaupt anwendbar?* Zunächst einmal ist es unwahrscheinlich, dass die heute relativ homogenen Gegenden Europas noch lange so bleiben werden; zweitens sind es häufig genau diese Gegenden, in denen die Menschen am wenigsten bereit sind, sich dem heutigen Pluralismus in Europa zu stellen.

5. *Ist die Einführung angeblich neuen Stoffes in bereits überfrachtete Lehrpläne überhaupt praktikabel?* Das Projekt fordert keine quantitative Erweiterung der Curricula, sondern eine Veränderung der zugrunde liegenden Annahmen, des Inhalts und der Art, wie dieser vermittelt wird.

Empfehlungen

Die Hauptergebnisse des Projekts wurden als Empfehlungen und Leitlinien ausformuliert. Die Empfehlungen basieren auf einem Grundsatzpaket und Maßnahmenvorschlägen. Die Leitlinien sind konkrete Vorschläge für den Unterrichtsstoff.

Die Empfehlungen⁵ beginnen mit einem allgemeinen Grundsatz: „Die Schüler sollen ermutigt werden, sich grundlegendes und kritisches Wissen der drei Abrahamischen Religionstraditionen anzueignen, da dieses Wissen den Schülern helfen würde, die pluralistische Natur der europäischen Gesellschaft zu sehen und die Unterschiede anzunehmen und zu achten.“

⁵ Vgl. ebd., S. 31 ff.

Als „grundlegendes und kritisches Wissen“ wird die Art von Wissen bezeichnet, die Schülern faktische Informationen über Juden und Judentum, Christen und Christentum sowie Muslime und Islam vermittelt und es ihnen gleichzeitig gestattet, kritisch mit den erlangten Informationen umzugehen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die Schüler ermutigt werden, essentialistische, stereotype und monolithische Darstellungen der drei Religionen zu hinterfragen, Menschen und Gemeinschaften einschließlich der eigenen Person als mehrschichtige und hybride Charaktere und Identitäten zu verstehen und zu erkennen, dass Unterschiede nicht mit Opposition gleichzusetzen sind. Vor allem im lokalen kulturellen Rahmen ist es nötig, ein Bewusstsein für die Sprache zu entwickeln und die wahrgenommene Verbindung zwischen einer bestimmten Religion und ihren unterschiedlichen kulturellen Sprachen zu lösen.

Schließlich haben wir die Inhalte dessen skizziert, was wir für „grundlegendes und kritisches“ Wissen halten. Diese Empfehlung bietet den Rahmen für die erarbeiteten Leitlinien. Damit diese Wirkung zeigen, muss zuvor eine Reihe von Veränderungen stattfinden. Daher gibt das Projekt Empfehlungen unterschiedlicher Ausrichtung:

– *Lehrerbildungsinstitute:* Sowohl offizielle Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern als auch die religiöse Führungselite und Lehrer von Religionsgemeinschaften sollten in ihrem Unterricht mehr Wert auf interkulturelle Methoden legen. Hierbei wird verwiesen auf die lange Reihe von Fortbildungsveranstaltungen an der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung in Donau-eschingen unter der Ägide des Europarats. Auch die höhere Bildung in den Bereichen Theologie, Religionsstudium, Geschichte sowie Sprache und Literatur sollte Europas pluralistischen Charakter ernst nehmen und mit Fachleuten in und aus den drei Religionen und dem Bildungswesen zusammenarbeiten.

– *Erstellen von Lehrplänen:* Die Personen und Behörden, die auf nationaler und regionaler Ebene Lehrpläne ausarbeiten, sollten sich den in den Leitlinien enthaltenen Stoff zunutze machen. Dies sollte quer durch den Lehrplan und ganzheitlich geschehen, d. h., es sollten nicht einfach kleine Stücke aus dem Kontext gerissen werden. Es wird noch einmal betont, dass die Fächer Geschichte, Religion und Bürgerkunde/Sozialkunde besonders geeignet sind, um dieses grundlegende und kritische Wissen zu vermitteln.

– *Verleger von Unterrichtsmaterial:* Autoren, Herausgeber und Verleger von Lehrbüchern und

anderen Unterrichtsmitteln (z. B. audiovisuell oder elektronisch) sind gefordert, Material zur Vermittlung dieses Stoffs zu produzieren.

– *Politiker*: Das Projekt ermutigt Politiker, sich die Ergebnisse zu Eigen zu machen und Schritte hin zur Entwicklung einer interkulturellen Bildung zu tun, die Unterschiede achtet und fördert. Das Projekt konzentriert sich zwar auf das Judentum, Christentum und den Islam, doch das Projektteam ist der Überzeugung, die Prinzipien können und sollten erweitert werden um andere Religionen und Kulturen in Europa.

Leitlinien

Die Leitlinien setzen sich aus verschiedenen Abschnitten zusammen, von denen einige noch einmal untergliedert sind, die den Wissensinhalt und einige Quellenangaben umreißen. Die Hauptabschnitte befassen sich mit folgenden Themen: Grundwissen über Islam und Muslime; Grundwissen über Christen und Christentum; Grundwissen über Juden, Judentum und jüdische Geschichte.

Ferner sollte „kritisches“ Wissen in Bezug auf Juden und Judentum, Muslime und Islam, Christen und Christentum vermittelt werden. Ohne mich hier allzu sehr in Details zu verlieren, möchte ich abschließend folgende Aspekte dieses von uns geforderten „kritischen Wissens“ hervorheben und mit wenigen Beispielen erläutern:

– *kulturelle Vielfalt innerhalb jeder Glaubensstradition*: Auflösung der Identifizierung des Islam mit bestimmten Kulturzonen; Juden als eine Reihe „regionaler Gruppen“ (Jekkes und Litvaks); unterschiedliche Beziehungen von Christen zum Glauben (Kirchenarchitektur, Malerei);

– *wechselseitige Einflüsse in Theologie und Philosophie*: Einfluss des arabischen (Religions-)Philosophen Averroes auf Thomas von Aquin; Ähnlichkeiten von sufischer Dichtung und christlicher und jüdischer frommer Dichtung;

– *wechselseitige Verbindung von Wissen und Kultur der drei Religionstraditionen in Sprache, Kunst und Architektur*: Artefakte des Alltags (Ottomane, Diwan); Übernahme von Wörtern (Algebra; Scheck); wechselseitiger Einfluss auf lokale Stile

(armenische Kathedrale in Isfahan, Moscheen in China);

– *lokaler Austausch kultureller Praktiken in den Bereichen Rituale, Ernährung, Kleidung und gesellschaftliche Gepflogenheiten*: Einfluss der Beschneidung im Judentum auf den Islam; Einfluss der Kleidung im orientalischen Judentum auf die liturgische Kleidung im christlichen Mönchtum;

– *vergleichende und mehrfache Lesart geschichtlicher Ereignisse*: Kreuzzüge; Schlacht bei Tours/Poitiers; Fall Konstantinopels;

– *geschichtliche und literarische Materialien, die dazu beitragen, gegenseitige Vorurteile zu verstehen*: Juden im Mittelalter („profitgierig“); Christen als „Missionsbesessene“; islamischer „Expansionismus“;

– *Materialien, die helfen können, gegenseitige Stereotype zu verstehen*: Shakespeares „Kaufmann von Venedig“ (Juden als „Geldverleiher“); „ideale Christen“ bei Manzoni und Dostojewski; „heuchlerische Christen“ bei Molière, Stendhal und Dickens;

– *Materialien, die sich auf Konfliktsituationen und Kooperationssituationen beziehen*: Kreuzzüge; „Ivanhoe“ (Scott); „Die Erlebnisse des syrischen Ritters Usamah ibn Munqidh“;

– *Materialien, die den Schülern helfen, ein kritisches Selbstbewusstsein zu entwickeln*: der „Andere“ als Spiegel, der das eigene Bild reflektiert; Lessings „Nathan der Weise“; Levis „Ist das ein Mensch?“; Ibn Tufails „Der Ur-Robinson“.

Die Leitlinien nehmen den größten Raum im Hauptbericht ein.⁶ Obwohl sie nicht konkret als Syllabus oder Unterrichtsplan ausgearbeitet sind, können sie verschiedene Funktionen übernehmen: Sie können „insgesamt als eine Richtschnur oder Lehrplanschablone dienen für die Kenntnisse, die sich die Schüler über Juden und Judentum, Muslime und Islam und Christen und Christentum bis zum Ende der Schulpflicht in ihren jeweiligen Ländern angeeignet haben sollten. Sie wollen als Vorschläge für Zusatzstoff verstanden werden, den Lehrer nutzen und in die bestehenden Lehrpläne einbinden können. Sie sollten als Vorschläge für Stoff verstanden werden, der in die Curricula von Lehrerbildungsinstituten einfließen könnte“⁷.

⁶ Vgl. ebd., S. 42–84.

⁷ Ebd., S. 42.

Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“

Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons

Nach der für den 1. Mai 2004 vorgesehenen Erweiterung wird die Europäische Union 25 Mitgliedstaaten mit zusammen über 450 Millionen Einwohnern und Einwohnerinnen umfassen. Zugleich wird – sollte die bisher eingeschlagene Richtung der europäischen Integration beibehalten und statt des nationalen Vetorechts im Ministerrat die Mehrheitsentscheidung eingeführt werden – für alle Bürger und Bürgerinnen unmissverständlich deutlich werden, dass in Brüssel de facto ein transnationaler Staat entstanden ist, der über viele jener Kompetenzen verfügt, die bisher charakteristische Merkmale nationaler Souveränität waren.

Somit ist es nur verständlich, dass man allenthalben nach Mitteln und Wegen sucht, einen europäischen Gemeinsinn zu fördern, der die Idee der „Werte-Gemeinschaft Europa“ mit Leben erfüllt. Dabei wird die Stärkung einer transnationalen europäischen Identität weithin auch als Aufgabe für die historische und politische Bildung in Europa verstanden, die zum Aufbau eines europäisch orientierten Geschichtsbewusstseins bei der jungen Generation beitragen soll. Denn politische und kulturelle Gemeinschaften können sich „offenbar nur selbst verstehen, wenn sie bei ihrer Ortsbestimmung Vergangenheit und Gegenwart und Zukunft aufeinander beziehen“¹. Somit muss der traditionell in der Nationalhistorie verankerte Geschichtsunterricht angemessene Antworten auf fundamental sich verändernde Rahmenbedingungen finden.

Dabei stellt die kulturelle Vielfalt der europäischen Regionen und Staaten mit ihren spezifischen historischen Identitäten eine besondere Herausforderung dar. Die kulturelle Heterogenität gilt zwar zu Recht als unverzichtbarer Bestandteil der europäischen Identität, doch wurzeln das nationale Denken und die damit verbundenen historischen Identitäten häufig in „Geschichtsbildern“², die in

den entsprechenden Geschichtskulturen und -schulbüchern ihren Ausdruck finden und mehr von nationalen Abgrenzungen (bisweilen auch Ausgrenzungen) als von europäischen Orientierungen bestimmt sind. In Anbetracht der europäischen Geschichte der vergangenen 200 Jahre vermag die Präsenz national „umkämpfter Vergangenheiten“³ kaum zu überraschen. Doch wenn der Geschichtsunterricht in der Europäischen Union dem Prinzip der „Einheit in der Vielfalt eines erweiterten Europas“ gerecht werden will, muss er überzeugende Konzepte entwickeln, welche die gewachsenen regionalen und nationalen historischen Identitäten nicht nur anerkennen und bewahren, sondern auch in transnational europäische Perspektiven integrieren.

„Bilder zur Geschichte“

In diesem Zusammenhang mag die Beobachtung interessant sein, dass sich – bislang weithin unbeachtet und unkommentiert – seit dem großen Umbruch zu Beginn der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts in den aktuellen Geschichtsschulbüchern Europas ein konvergierendes Inventar von etwa 15 „Bildern zur Geschichte“ etabliert hat, dem man offenbar europaweit einen herausragenden historischen Erinnerungs- und Symbolwert zuschreibt, zumindest im Hinblick auf den Geschichtsunterricht und die entsprechenden Unterrichtswerke.⁴ Wenn sich dieser Trend fortsetzt, werden schon bald alle europäischen Geschichtslehrer und -lehrerinnen von Finnland

Deutungen der Vergangenheit mit tiefem zeitlichem Horizont, denen eine Gruppe von Menschen Gültigkeit zuschreibt“, verstanden. Vgl. ebd.

³ In Anlehnung an den Titel von Petra Bock/Edgar Wolfrum (Hrsg.), *Umkämpfte Vergangenheit*, Göttingen 1999.

⁴ Zur Analyse des gemeinsamen Bildinventars in europäischen Schulbüchern und der einzelnen Bildwerke sowie zu geschichtsdidaktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Interesse einer europäisch orientierten historischen Bildung vgl. Susanne Popp, *Die europäische Identität im Bild. Analysen zu den populärsten Bildquellen in den Geschichtsschulbüchern Europas*, Schwalbach/Ts. (i.V.).

1 Karl-Ernst Jeismann, *Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 51–52/2002, S. 13.

2 Der Begriff „Geschichtsbilder“ wird hier mit Karl-Ernst Jeismann als „Metapher für gefestigte Vorstellungen und

bis Griechenland und von Irland bis Weißrussland über einen gemeinsamen Fundus von ebenso populären wie historisch aussagekräftigen Bildquellen zur modernen europäischen Geschichte verfügen, der den ikonischen Kernbestand eines transnationalen historischen „Bildgedächtnisses“ begründen könnte. Im Unterschied etwa zum „Europäischen Geschichtsbuch“,⁵ welches *neben* den nationalhistorischen Schulbuchwerken steht und eine transnational-europäische Perspektive anstrebt, geht das neue Bildinventar aus den nationalen Schulbuchwerken selbst hervor. Gegründet auf ein Fundament nationaler Akzeptanz, lädt es ein, europaweite Brücken zwischen den heterogenen regionalen und nationalen Geschichts(unterrichts)kulturen zu schlagen.

Dieselben Bilder haben keineswegs überall dieselbe Bedeutung und Relevanz. Am Beispiel von Jacques-Louis Davids Darstellung des Ballhauschwures am 20. Juni 1789 kann man sich unschwer vergegenwärtigen, dass dieses Historienbild⁶ in französischen Schulbüchern primär ein nationalhistorisches Ereignis von europäischer und welthistorischer Tragweite darstellt, während es andernorts als „Ikone“ der europäischen Geschichte präsentiert und in unterschiedlicher Weise mit der je eigenen Nationalhistorie verbunden wird. Die Anknüpfungspunkte können in dem einen Land – in parallelisierendem Zugriff – in revolutionären Erhebungen liegen, für welche die Französische Revolution möglicherweise eine wichtige Vorreiterrolle gespielt hat (z. B. in Polen), wohingegen man vielleicht in einem anderen Land – gleichsam kontrastierend – einen patriotisch-„nationalen“ Widerstand gegen die französische Fremdherrschaft in den Vordergrund rückt, der zu einem nationalen Gründungsmythos und Kernelement des patriotischen Selbstverständnisses geworden ist. Somit bekommt man zugleich historische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Blick,

5 Vgl. Frédéric Delouche (Hrsg.), *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute* [1992], völlig überarb. und erw. Neuausgabe, Stuttgart 1998. 14 Autoren aus 13 europäischen Ländern haben an diesem Gemeinschaftswerk mitgewirkt, das inzwischen in über 20 Sprachen übersetzt ist.

6 Der kunsttheoretische und -geschichtliche Begriff des „Historienbildes“ bezieht sich auf die traditionelle Unterscheidung von fünf Bildgattungen nach dem Kriterium der dargestellten Gegenstände (Historie, Porträt, Genre, Landschaft, Stillleben). Historien stellen geschichtliche Ereignisse (im modernen Sinne), aber auch religiöse und mythologische Szenen dar. Ebenso können zeitgenössische Ereignisse Gegenstand von Historienbildern sein; diese nennt man bisweilen auch „Ereignisbilder“. Vgl. zum Thema des Historienbildes z. B. die Einführung in Thomas W. Gaetgens/Uwe Fleckner (Hrsg.), *Historienmalerei*, Berlin 1996.

wenn man jene europaweit verbreiteten „Bilder zur Geschichte“ im jeweiligen nationalen Geschichtsunterricht nicht nur auf ihre gesamteuropäische Relevanz hin beleuchtet, sondern auch komparativ im Hinblick auf die Verschiedenartigkeit der historischen Erfahrungen befragt, die im eigenen Land und anderswo damit verknüpft sind.

Dabei bietet die Tatsache, dass gerade Bilder bzw. Bildquellen einen ersten gemeinsamen Fokus für den Geschichtsunterricht in Europa konstituieren, besonders auch im Hinblick auf das „visuelle Zeitalter“ einen viel versprechenden Anreiz für die Geschichtsvermittlung. Denn historische Bildquellen sind nicht nur Ausdruck historisch-gesellschaftlicher Erfahrungen, sondern formen auf besondere Weise individuelle und kollektive Vorstellungen von der Vergangenheit und beeinflussen den Blick auf Gegenwart und Zukunft. Darüber hinaus dienen die einschlägigen fachspezifischen Methoden, welche die Schüler und Schülerinnen bei der Analyse und Interpretation von historischen Bildquellen im Geschichtsunterricht kennen lernen, dem Aufbau ebenso allgemeiner wie grundlegender Kompetenzen im Bereich der medial vermittelten visuellen Kommunikation. Nicht zuletzt aber wird eindrucksvollen historischen Bilddokumenten eine hohe Lernwirksamkeit zugeschrieben: Man nimmt vielfach an, dass die Auseinandersetzung mit Bildern verstärkt affektive Assoziationen hervorruft, die später dafür sorgen, dass nicht nur die Bilddokumente selbst, sondern auch die damit verbundenen historischen Gedächtnisinhalte vergleichsweise gut erinnert werden.⁷ Klug ausgewählte „Schlüsselbilder“ zur Geschichte Europas könnten somit als „Ankerkonzepte“ für den Aufbau einer elementaren historischen Wissensstruktur genutzt werden, die – weit davon entfernt, als Selbstzweck zu fungieren – ein unverzichtbares Instrument für den historischen Bildungsprozess im eigentlichen Sinne darstellt.

Doch mit den Vorzügen, die historische Bildquellen für die Geschichtsvermittlung bieten, sind auch besonders anspruchsvolle geschichtsdidaktische Herausforderungen verbunden. Denn „Bilder sind stumme Zeugen, und es ist schwierig, ihre Aussage in Worte zu übersetzen“⁸. Sieht man einmal davon

7 Zum Zusammenhang von Erinnerungsvermögen und emotionalen Faktoren vgl. z. B. Gerhard Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt/M. 1997³, S. 210 ff. Vgl. auch Bernd Mütter/Uwe Uffelman, *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*, Frankfurt/M. 1996³.

8 Peter Burke, *Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen*, Berlin 2003, S. 15.

ab, dass das erforderliche Sachwissen zu den einzelnen Werken für Lehrkräfte im Allgemeinen nur schwer zugänglich ist und die meisten aktuellen Schulbücher die Bilddokumente noch immer nicht als Quellen, sondern als illustrierende Beigaben präsentieren, erfordert die Bildquellenkritik professionelle Kompetenzen.

Mit wenigstens drei elementaren Aspekten des Verhältnisses von Bildquellen zur Vergangenheit sollten Schüler und Schülerinnen vertraut gemacht werden. So können die Details von bildlichen Darstellungen einzigartige Informationen für die Rekonstruktion beispielsweise der materiellen Kultur der Vergangenheit liefern. Peter Burke hält etwa in Bezug auf die Geschichte der Kleidung fest: „Manche Kleidungsstücke haben Jahrtausende überlebt, will man aber einen Eindruck vom ganzen Ensemble gewinnen, will man feststellen, was wie zusammenpasste und getragen wurde, so muss man sich Bilder und Drucke anschauen (...).“⁹

Was dagegen die Darstellung von historischen Ereignissen in mimetisch-illusionistischen Gemälden anbelangt, so öffnen diese entgegen allem Anschein für die Schüler und Schülerinnen gerade kein „Fenster“ zum vergangenen Geschehen; vielmehr dokumentieren sie die Art und Weise, wie man in der Vergangenheit historische oder zeitgenössische Ereignisse für die Nachwelt dargestellt hat. Schließlich gilt es in einem weiteren Schritt zu verstehen, dass populäre Bilddarstellungen oder vielmehr -deutungen von historischen Ereignissen – ganz unabhängig von ihrem dokumentarischen Wert – höchst wirksame Faktoren von historischen Prozessen sein und ihrerseits „Geschichte machen“ können, indem sie kollektive Erinnerungen prägen und die Einstellungen und Verhaltensweisen historischer Akteure beeinflussen. Ein bekanntes Beispiel bieten die National-Ikonographien des 19. Jahrhunderts, die vielerorts im Zuge des *nation building* entstanden sind. Einige dieser Bilder, die heute weithin vergessen sind, haben wesentlich dazu beigetragen, mit Hilfe historischer Imaginationen nationale Identitäten zu formen und erwünschte Orientierungen visuell und damit affektiv besonders wirksam in der nationalen Memoria zu verankern. Andere dieser Bilder haben bis heute ihre Popularität bewahrt oder vielleicht auch eine neue gewonnen – zum Beispiel im Kontext des Bilderkanons der Geschichtsschulbücher in der Europäischen Union.

⁹ Ebd., S. 91.

Der Bilderkanon

Bei einer Untersuchung von aktuellen, nach 1997 publizierten Schulbüchern aus Albanien, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Mazedonien, Moldawien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Schweden, der Schweiz, Serbien und Montenegro, der Slowakei, Slowenien, Spanien, der Tschechischen Republik, Ungarn und Weißrussland, wie sie Anfang 2003 in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig verfügbar waren,¹⁰ wurden die Abbildungen ausgezählt, die (Historien-)Gemälde und Fotografien „zur Geschichte“ zeigen. Die Bildwerke, die in den genannten Schulbüchern am häufigsten wiedergegeben sind, werden entsprechend der Chronologie der dargestellten Ereignisse aufgeführt.¹¹

Es handelt sich um folgende Werke:

- John Trumbull (1756–1843): Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung am 4. Juli 1776 (Capitol-Fassung: 1826, Öl/Leinwand, ca. 360 x 480 cm, Washington, D.C.);
- Jacques-Louis David (1748–1825): Der Ballhausschwur [20. Juni 1789] (1791, lavierte Tuschezeichnung, ca. 30 x 40 cm, Paris);
- Francisco Goya (1746–1828): Die Erschießung der aufständischen Madrilenen am 3. Mai 1808 (1810, Öl/Lw., ca. 266 x 406 cm, Madrid);
- Eugène Isabey (1767–1855); Vorlage Jean Godefroy (1771–1839; Kupferstich): Sitzung des Wiener Kongresses [1815] (1819, Kupferstich, 60,9 x 82,5 cm);

¹⁰ Die Länderauswahl richtete sich nach den Beständen der genannten Bibliothek und entspricht nicht ganz dem Kreis der Mitgliedsstaaten des Europarates; so fehlen Andorra, Armenien, Aserbaidshan, Georgien, Island, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, San Marino, die Türkei, die Ukraine und Zypern, wohingegen Weißrussland erfasst wurde, das (neben Monaco) nicht Mitglied des Europarates ist. In einigen mittel- und osteuropäischen Staaten, wo man neben den National- auch Weltgeschichtsbücher einsetzt, findet man die hier in Rede stehenden Bildwerke vorzugsweise in den Letzteren. Türkische Unterrichtswerke waren in der Braunschweiger Bibliothek nicht verfügbar.

¹¹ Da eine Wiedergabe der Bildwerke hier nicht möglich ist, soll für eine erste Orientierung auf das Internet verwiesen und zugleich vermerkt werden, dass die meisten dort dargebotenen Bild-Präsentationen bildquellenkritischen Maßstäben nicht genügen und die begleitenden Informationen häufig unzuverlässig sind.

- Eugène Delacroix (1798–1863): Das Massaker von Chios [1822] (1823/24, Öl/Lw, 417 x 354 cm, Paris) oder derselbe: Griechenland auf den Ruinen von Missolonghi [1826] (ca. 1826, Öl/Lw., 213 x 142 cm, Bordeaux);
- Eugène Delacroix (1798–1863): Die Freiheit führt das Volk [28. Juli 1830] (1830, Öl/Lw., 260 x 325 cm, Paris);
- Anton Alexander von Werner (1843–1915): Die Proklamierung des Deutschen Kaiserreiches im Spiegelsaal von Versailles [18. Januar 1871] (die „Friedrichsruher Fassung“: 1885, Öl/Lw., 167 x 202 cm, Friedrichsruh);
- Anton Alexander von Werner (1843–1915): Der Kongress zu Berlin [Schlussitzung des Berliner Kongresses am 13. Juli 1878] (1881, Öl/Lw., 360 x 615 cm, Berlin);
- William Orpen (1878–1931): Unterzeichnung des Friedensvertrages im Spiegelsaal von Versailles [28. Juni 1919] (1920, Öl/Lw., 152 x 127 cm, London) oder eine Fotografie vom Akt der Unterzeichnung;
- Fotografie: Lenin spricht zu Rekruten der Roten Armee [20. Mai 1920]¹² oder das Gemälde von Wladimir A. Serow (1910–1968): Lenin spricht im bolschewistischen Hauptquartier (Ende der 1940er Jahre, Öl/Lw., k.A., Moskau);
- Pablo Picasso (1881–1973): Guernica [Bombardierung der Stadt Guernica am 26. April 1937] (1937 [für den spanischen Pavillon der Pariser Weltausstellung], Öl/Lw, ca. 775 x 1050 cm, Madrid);
- Fotografie: Konferenz von Jalta, 4. bis 11. Februar 1945 [mit Blick auf die Kamera nebeneinander sitzend von links nach rechts: Churchill, Roosevelt, Stalin];
- Fotografie: Hissen der sowjetischen Fahne auf dem Berliner Reichstagsgebäude am 2. Mai 1945 [retuschiert];
- Fotografie: Fall der Berliner Mauer, Öffnung in der Nacht des 9. November 1989 [verschiedene Varianten].

Da andere Bildwerke in der Häufigkeit erst mit einem deutlich größeren Abstand folgen, als er innerhalb des genannten Kanons vorliegt, kann die Gruppe der „Spitzenreiter“ als einigermaßen abgeschlossen gelten. Zugleich muss betont wer-

¹² Die Schulbücher zeigen oft die retuschierte Fassung, aus der die Figur Trotzki's, im Original rechts im Bild neben dem Rednerpult stehend, entfernt wurde.

den, dass keines der untersuchten nationalen Schulbücher das komplette Repertoire enthält, sondern durchschnittlich vier bis maximal sieben der „kanonischen Bilder“¹³ aufweist. Umgekehrt aber gibt es kein nationales Unterrichtswerk, das nicht mindestens zwei der meistverbreiteten Bildwerke zeigt. Am häufigsten findet man die „Liberté“ von Delacroix, die offenbar als die herausragende „Ikone“ der modernen europäischen Geschichte aufgefasst wird.

Bei dem einzigen Schulbuch in Europa, das neben vielen anderen Abbildungen den gesamten Kanon wiedergibt, handelt es sich übrigens um den Sonderfall des mitunter sehr heftig gescholtenen „Europäischen Geschichtsbuches“. Vermutlich hat sein Bildrepertoire als Modell gewirkt und auf diese Weise zur Entstehung der europaweiten Konvergenzen bei der Schulbuch-Ikonographie beigetragen, besonders auch im Hinblick auf die Unterrichtswerke jener mittel-, ost- und südosteuropäischen Länder, die sich nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme grundlegend neu orientieren mussten.

Die untersuchten Schulbücher, seien sie nun üppig und aufwändig oder eher sparsam und technisch bescheiden¹⁴ illustriert, zeigen regelmäßig auch „Bilder zur Geschichte“ mit einem speziell nationalhistorischen Symbolgehalt. Somit spiegeln die Bildinventare der europäischen Geschichtsbücher die historischen Identitäten der verschiedenen Regionen und Staaten sehr lebendig wider; der neue Bilderkanon bedeutet keineswegs eine Nivellierung. Auch innerhalb der „Spitzengruppe“ werden regionale und nationale Unterschiede sichtbar: So findet man beispielsweise in deutschen Büchern nur vereinzelt Anton von Werners „Berliner Kongress“ oder die beiden Delacroix-Gemälde zum Ende des griechischen Freiheitskampfes (Missolonghi) und zur Niederschlagung des Aufstandes von Chios, wohingegen man recht zuverlässig auf ein Schulbuch aus einer (süd)östlichen Region Europas schließen kann, wenn man sowohl den „Berliner Kongress“ als auch „Chios“ oder „Missolonghi“ entdeckt.

Wie man unschwer erkennen kann, beschränkt sich der Kanon der „Spitzenreiter“ auf Darstellungen zur Geschichte des modernen Europas, und selbst hierbei spart er – mit seiner Präferenz für bedeutende Ereignisse der europarelevanten politischen

¹³ So der Titel einer Rubrik in der Zeitschrift „Praxis Geschichte“.

¹⁴ In einigen Ländern mit sehr bescheiden ausgestatteten Schulbüchern bietet man anstelle von Bildproduktionen gezeichnete Bildskizzen an.

Geschichte – zahlreiche Themen aus, die in den Schulbüchern durchaus präsent sind, wie z. B. die Industrialisierung, die agrarischen und demographischen „Revolutionen“ und die „Soziale Frage“,¹⁵ der europäische Kolonialismus, der Imperialismus und die Geschichte außereuropäischer Regionen unter europäischem Einfluss, innereuropäische und transkontinentale Migrationen, die Technik-, Umwelt- und Urbanisierungsgeschichte oder die Emanzipation von Frauen.

Dies bedeutet freilich nicht, dass die europäischen Schulbücher nicht auch Bildquellen zur Geschichte von der Antike bis 1776/89 sowie, in unterschiedlichem Ausmaß, auch zu den genannten Themenkomplexen der neueren Geschichte enthielten. Doch divergieren in diesen Bereichen die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen teilweise so stark, dass dies auf die Häufigkeitsauszählung durchschlägt, oder das dargebotene Material ist so facettenreich, dass sich keine Konzentration auf „kanonische Bilder“ einstellt. Letzteres gilt besonders für die Bildinventare zur „Entdeckung“ Amerikas, zum Absolutismus (Louis XIV.) und zu Napoleon sowie zu den beiden Weltkriegen, dem Nationalsozialismus und dem Holocaust.

Dennoch bleibt zu konstatieren, dass im hier beschriebenen Bildinventar transnationale „Ikonen“ fehlen, die sich explizit auf die Grundlagen des modernen Europas in der Antike, im christlichen Mittelalter und in der Frühen Neuzeit beziehen würden. Hier ist kritische geschichtsdidaktische Aufmerksamkeit gefordert, auch wenn die einzelnen Schulbücher als solche immer ein chronologisch und thematisch vielseitigeres Bildrepertoire darbieten als der statistisch ermittelte Bestand der „Spitzenreiter“. Immerhin haben die „kanonischen Bilder“ auf Grund ihrer europaweiten Verbreitung ungleich größere Chancen als andere Bildquellen, die allgemeinen Vorstellungen von der europäischen Geschichte zu beeinflussen, so dass die gegebene Einseitigkeit und Selektivität den Verlust an historischer Tiefenschärfe verstärken könnte, der mit der überproportionalen Präsenz der modernen Geschichte in den Curricula ohnehin zu verzeichnen ist.

Die Aussichten von Bildquellen, in die Gruppe der „Spitzenreiter“ aufzurücken, beeinflussen die

15 Ausgehend vor allem von französischen Schulbüchern verbreiten sich gegenwärtig Adolph von Menzels (1815–1905) „Das Eisenwalzwerk“ (1875, Öl/Lw., 153 x 253 cm, Berlin), Robert Köhlers (1815–1917) „Der Streik“ (1886, Öl/Lw., 181,6 x 275,6 cm, Berlin) und – mit einigem Abstand – auch Köhlers „Der Sozialist“ (1885, Öl/Holz, 39,7 x 31 cm, Berlin) zunehmend in Europas Geschichtsschulbüchern. Vor allem das erste Bild könnte in die Spitzengruppe vorrücken.

Chancen von historischen Themen, als besonders wirkungsmächtig oder symbolträchtig in Bezug auf die europäische Geschichte wahrgenommen zu werden. Beispielsweise können wir nur spekulieren, welchen Stellenwert die deutsche Bombardierung der baskischen Stadt Guernica im April 1937 im kollektiven Gedächtnis hätte, wenn nicht Picassos weltberühmtes Werk daran erinnern würde; auch wissen wir nicht, welche „Ikone“ gegebenenfalls den Platz von „Guernica“ in den Schulbüchern einnehmen würde. Mit Blick auf die Werke von David, Goya, Delacroix und Picasso erkennt man deutlich, dass die Auswahl der „Spitzenreiter“ nicht allein historiographischen Kriterien folgt, sondern auch von kunst- bzw. rezeptionsgeschichtlichen Faktoren und den ästhetischen Präferenzen der heutigen Massenkultur bestimmt ist. Damit schlagen vergangene Darstellungskonventionen auf unsere ikonisch geprägten Geschichtsvorstellungen durch: Dies betrifft z. B. nicht nur die Idealisierungs- und Personalisierungstendenzen bei der Darstellung historischer Ereignisse, sondern auch „Nullstellen“ bzw. das Nichtvorhandensein entsprechender „Ikonen“ zu bestimmten historischen Themenbereichen, die man in der Vergangenheit vielleicht nicht für darstellungswürdig befand.

Das Wirken solch „sachfremder“ kunst- und ästhetikgeschichtlicher Faktoren zeigt sich unter anderem auch darin, dass sich unter den meistreproduzierten „Bildern zur Geschichte“, von den Fotografien einmal abgesehen, die ohnehin eine unmittelbare Präsenz des Fotografen am Ort des Geschehens dokumentieren, ausschließlich „Ereignis-“¹⁶ und keine „Vergangenheitsbilder“ befinden, obgleich sie in der Vergangenheit sehr einflussreich waren. Dabei verzichten die aktuellen Schulbücher in Europa keineswegs darauf, auch solche Historienbilder exemplarisch wiederzugeben, die historische „Vergangenheitskonstruktionen“ belegen, nur haben diese keine Chance auf eine europaweite Präsenz – zum einen wegen ihres meist eng begrenzten nationalen Bedeutungs- und Symbolgehaltes, zum anderen aber auch, weil sie als Kunstwerke heute keine überragende Popularität genießen.

Im Unterricht sollte man den Einfluss der heutigen Medienkultur und ihrer ästhetischen Präferenzen auf den Kanon der meistverbreiteten „Bilder zur Geschichte“ gezielt ansprechen, um den Schülern

16 Die Künstler standen dem jeweils dargestellten Geschehen zumeist räumlich und/oder psychisch relativ nahe. Unmittelbare Augenzeugen der dargestellten Szenen waren David, von Werner (in Versailles und Berlin) und Orpen.

und Schülerinnen die Einseitigkeiten der Auswahl, aber auch die Bedingtheit von Geschichtsvorstellungen im „visuellen Zeitalter“ bewusst zu machen. Letzteres scheint umso dringender geboten, als man überall in Europa die Unterrichtswerke zunehmend opulenter mit Abbildungen und entsprechend sparsamer mit Texten ausstattet.

Inhaltliche Schwerpunkte des europäischen Bildinventars

Welche Aspekte der europäischen Geschichte betont das neue europäische Bildinventar, wenn man es als Gesamtheit in seinem inneren Zusammenhang betrachtet? Auch wenn die nationalen Schulbücher stets nur einzelne Elemente und nicht den Gesamtkanon wiedergeben, ist eine solche Frage berechtigt. Denn für die Anbahnung einer europäischen historischen Identität kann es nur als wünschenswert gelten, dass die Geschichtslehrer und -lehrerinnen europaweit gerade diesen gemeinsamen Bildbestand verstärkt in ihren Unterricht einbeziehen und mit Hilfe dieses „tertium comparationis“ – eines Repertoires gemeinsam rezipierter, aber unterschiedlich gedeuteter Bilder – sowohl dem Transnational-Verbindenden der historischen Erfahrung in Europa als auch den Besonderheiten der eigenen wie auch anderer europäischer Geschichtskulturen nachspüren.

Zugleich belegen die National-Ikonographien, die das *nation building* unterstützten, dass Bilderkansons, welche die allgemeinen Geschichtsvorstellungen prägen wollen, aus geschichtsdidaktischer Sicht besonders kritisch zu überprüfen sind. So war etwa die „Erfindung“¹⁷ neuer historisch-politischer Identitäten im nationalen Historienbild weiterhin von dem Bestreben geleitet, den erreichten oder erwünschten politischen Zustand als überhistorisch „notwendig“ darzustellen und möglichst alle Spuren von Kontingenz aus dem Tableau der identitätsrelevanten Memoria zu tilgen. Die Nationalgeschichte, so lautete sehr oft die ästhetisch vermittelte Botschaft, wurde nicht „gemacht“, sondern hat sich „erfüllt“.¹⁸ Doch können solch

17 Vgl. hierzu Benedict Anderson, *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, erw. Ausgabe, Berlin 1998.

18 Vgl. hierzu Susanne Popp, „Wenn sie manchmal wie Marmorstatuen aussehen, dann war genau das ihr Wunsch“ (J.J. Ellis), in: Anton Hauler/Werner Kremp/Susanne Popp (Hrsg.), *Die USA als historisch-politische und kulturelle Herausforderung – Vermittlungsversuche*, Trier 2003, S. 45–70.

teleologische Geschichtsversionen, wie subtil sie auch immer suggeriert werden mögen, keinesfalls als passender Entwurf für eine historische Identität in einem demokratischen Europa gelten. Dem modernen europäischen Geschichts- und Selbstverständnis gemäß begreift man die Historie nicht als Prozess, dem ein überhistorischer „Sinn“ inneohnt, sondern als Summe des Handelns und Leidens von Menschen.

Dabei kann es wohl kaum als Zufall gelten, dass das in den europäischen Schulbüchern neu sich etablierende gemeinsame Bildinventar die Genealogie jenes Wertesystems in den Mittelpunkt rückt, das mit den Leitbegriffen der Bürger- und Menschenrechte und der Demokratie, des Friedens und der Toleranz den normativen Grundbestand der „Werte-Gemeinschaft Europa“ bilden soll. Somit präsentiert dieser Bilderkanon eine ikonisch formulierte historische Legitimation des angestrebten Wertefundaments eines Vereinigten Europas.

Einen herausragenden Rang erhält dabei naturgemäß die Geschichte der politischen Revolutionen, die zunächst – siehe die „Unabhängigkeitserklärung“, den „Ballhauschwur“ und die „Liberté“ – im Zeichen liberaler und demokratischer Werte stehen. Ihnen „folgt“ gewissermaßen mit den Lenin-„Ikonen“ der Hinweis auf die sozialistischen Revolutionen und die „Diktatur des Proletariats“ im 20. Jahrhundert. Den vorläufigen Abschluss bildet die Fotografie zur Öffnung der Berliner Mauer, wobei sich ein Kreis zu schließen scheint: Denn die politischen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts repräsentieren nicht allein zentrale politische Werte des modernen Europas, sondern auch eine Geschichte von Gewalt und Terror, machtpolitischen Hegemonialansprüchen und verheerenden Kriegen. Das Bild der Maueröffnung steht somit in diesem Kanon mit seinem Hinweis auf eine friedliche demokratische Revolution und eine (weitgehend) friedliche Neuordnung der Machtverhältnisse auf dem Kontinent für die zuletzt erfolgte Verbindung von Freiheit und Frieden.

Eine weitere Gruppe von Bildern thematisiert die Geschichte gesamteuropäischer Ordnungs- und Friedenskonzeptionen in Europa seit 1814/15. Hierzu zählen die Werke zum Wiener und Berliner Kongress sowie zur Versailler Friedenskonferenz. Aber auch „Jalta“ und indirekt wohl auch die Fotografien der Sowjetflagge auf dem Reichstagsgebäude und der Öffnung der Berliner Mauer können hierzu gerechnet werden. Zugleich verdeut-

licht diese Bilderserie den wachsenden Einfluss der USA auf die europäische Geschichte und den Verlust der europäischen Vormachtstellung in der Welt sowie den Ost-West-Konflikt und die Teilung Europas infolge des Zweiten Weltkrieges. Die „amerikanische“ Linie reicht von der „Unabhängigkeitserklärung“ von 1776 über „Versailles 1919“ und „Jalta“ indirekt bis zur „Öffnung der Berliner Mauer“.

In der Gruppe der „Konferenzbilder“ findet man auch Hinweise auf den Wandel im Umgang von Siegern mit Besiegten: Im bekannten Kupferstich zum Wiener Kongress blickt Talleyrand, der als französischer Delegationsführer den Auftrag für das Werk an Isabey erteilt hat, sehr selbstbewusst aus der Runde auf den Betrachter, während in Versailles die besiegten Mittelmächte nicht zu den Verhandlungen zugelassen waren; auch das „Jalta“-Foto mag in diesem Sinne symbolkräftig sein, wenngleich es sich freilich um eine Kriegskonferenz handelte. Darüber hinaus verweisen diese Bilder am Rande auch auf die Geschichte des Osmanischen Reiches in Bezug auf das christliche Europa. Das Fehlen von Vertretern der Hohen Pforte, die in Wien zwar anwesend, aber nicht an den Verhandlungen beteiligt waren, auf dem Bild zum Wiener Kongress kontrastiert mit deren Präsenz beim Berliner Kongress, wie sie im Bild sichtbar wird, und der Absenz des Verbündeten des Deutschen Reiches im Ersten Weltkrieg auf dem „Versailles 1919“-Bild. In den beiden Delacroix-Werken „Chios“ und „Missolonghi“ ist das Osmanische Reich als grausame Unterdrückungsmacht dargestellt. Was die Härte des Vorgehens gegen patriotischen Widerstand bzw. Freiheitsbestrebungen anbelangt, mag sich innerhalb des Kanons eine assoziative Verbindung zwischen „Chios“ und dem „3. Mai“-Bild von Goya herstellen.

Die drei letztgenannten Kunstwerke erinnern an die Enttäuschung jener Hoffnungen, welche die Französische Revolution in Europa geweckt hatte, und die opferreichen patriotischen Kämpfe gegen Fremdherrschaft im Zeichen nationaler Selbstbestimmung als Teil der neueren europäischen Geschichte. In den weiteren Kontext des Strebens nach nationaler Einheit und Unabhängigkeit lassen sich ferner auch das Bild von der „Versailler Friedenskonferenz“ (vgl. z. B. Wilsons „14 Punkte“) und schließlich die „Öffnung der Berliner Mauer“ einordnen, wobei letztere „Ikone“ auch hier eine langfristige Entwicklung zu friedlichen Lösungen suggeriert – was freilich der neuen europäischen Realität nicht ganz entspricht.

Nationalismus und Militarismus, die in totalitäre Gewalt, Terror und Krieg münden, sind konstitutive Bestandteile der Geschichte des modernen Europas und deuten sich im Bild der „Proklamierung des Deutschen Kaiserreiches im Spiegelsaal von Versailles“ an, das den preußischen Militarismus und die deutsche „Waffenbrüderschaft“ als nationale Gründungsmythen feiert.¹⁹ Diese Darstellung korrespondiert innerhalb unseres Kanons einerseits mit dem Bild der Friedenskonferenz, die 48 Jahre später im selben Spiegelsaal ihren Abschluss fand und dem Deutschen Reich die Schuld am Ersten Weltkrieg zuschrieb, sowie andererseits mit „Guernica“ bzw. dem Hinweis auf die deutsche Bombardierung einer friedlichen Stadt. Ein symbolischer Kontrapunkt ist auch hier mit dem von friedlichen deutschen Zivilisten beherrschten Bild der „Maueröffnung“ gegeben.

Ebenso werden bei der Geschichte des modernen Krieges im Zeitalter der Industrialisierung Akzente gesetzt. Schon Goyas eindrucksvolle Darstellung des französischen Erschießungskommandos im „3. Mai“-Werk ruft entsprechende Assoziationen hervor; ein weiteres Zeugnis gibt „Guernica“, das u. a. auf Goyas Werk Bezug nimmt. Diese beiden Bilder kann man im Hinblick auf eine Geschichte der Kriegführung sehr gut z. B. mit den Flandern-Bildern von Otto Dix sowie mit unterschiedlichen Fotografien aus den beiden Weltkriegen oder dem Vietnamkrieg verbinden, von denen die meisten Schulbücher zumindest eine kleine Auswahl bieten.

Schließlich aber vermittelt dieses „kanonische“ Bild-Repertoire auch Einsichten in den Aufstieg der Fotografie als Bildmedium und das Ende der traditionellen Historienmalerei im 20. Jahrhundert – jenseits von staatlicher Propagandakunst. Dabei sind die Gemälde von Anton von Werner, William Orpen und Wladimir Serow zu einem Zeitpunkt entstanden, als die Alternative einer fotografischen Dokumentation bereits gegeben war. Sie wurde teilweise auch parallel genutzt, so dass man einen Vergleich der unterschiedlichen Funktion der beiden Medien anregen kann, speziell auch im Hinblick auf die Authentizität der Wiedergabe. Wenn auch die Fotodokumente „Lenin spricht zu Rekruten der Roten Armee“ und „Hissen der Sowjetflagge auf dem Reichstagsgebäude“ mit einer expliziten Geschichte der Retuschen bzw.

¹⁹ Dabei kann eine Kontrastierung des Bilderpaares „Versailles 1871“ versus „Versailles 1919“ sehr plakativ wesentliche Aspekte des deutsch-französischen Gegensatzes nicht zuletzt im Hinblick auf die Härte der Versailler Vertragsbestimmungen verdeutlichen.

der Propagandalügen behaftet sind, so gilt doch für nicht manipulierte Bilder, dass ein Foto niemals nur dokumentiert, sondern stets auch interpretiert. Was aber die Gemälde anbelangt, so kann man an dem vorzüglichen Beispiel der drei unterschiedlichen Darstellungen („ Fassungen“) derselben Szene der Proklamierung des Deutschen Kaiserreiches, bei welcher der Maler immerhin als Augenzeuge zugegen war, aufzeigen, dass sich die „Authentizität“ illusionistischer Gemälde oft genug auf realistisch wiedergegebene Details wie z. B. Uniformen beschränkt.

Es bleibt noch hinzuzufügen, dass das Bildrepertoire keine herausragende „Ikone“ für den Prozess der europäischen Integration selbst bereithält, auch wenn einige Ereignisbilder historische Vorgänge darstellen, bei denen europäische Staaten gemeinsam auf europäischer Ebene handeln. Allenfalls könnte man der Fotografie von der „Maueröffnung“ eine entsprechende Symbolkraft zusprechen, zeigt sie doch, dass bestehende Grenzen in Europa auf friedliche Weise und im Zeichen liberaler Demokratie fallen können, nachdem die Ost-West-Teilung überwunden ist.

Zurückkehrend zur Frage, ob und inwieweit die neue europabezogene Historien-Ikonographie in den Schulbüchern eine teleologische Lesart der modernen europäischen Geschichte suggeriert, wie man sie von den National-Ikonographien kennt, könnte der gegebene Kanon – nimmt man den chronologischen Anfangs- und den Schlusspunkt zusammen – dazu verleiten, die Entwicklung zu Freiheit und Frieden als immanentes Gesetz der europäischen Geschichte aufzufassen und darauf einen falschen Geschichtsstolz zu gründen. Doch wenn man sich dieser Gefahr bewusst ist, kann man ihr auch begegnen: So sind Geschichtslehrer und -lehrerinnen gefordert, ihren Schülern und Schülerinnen zu verdeutlichen, dass die europäische Einigung ein Prozess ist, der von historischen Rahmenbedingungen geprägt ist und explizit auf historische Erfahrungen Bezug nimmt, nicht aber ein Geschehen, das sich in einem überhistorischen Sinn „erfüllt“.

Einheit in der Vielfalt

Das transnationale Bildinventar setzt die historischen Hauptakzente einerseits auf die Orientierung an den Menschen- und Grundrechten, die mit den politischen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts verbunden sind, andererseits auf die

Gefährdungen der europäischen Welt durch Machtstreben und Unterdrückung, Nationalismus und Krieg sowie schließlich auf die Geschichte der gesamteuropäischen Ordnungs- und Friedenskonzptionen. Damit ist ein Rahmen für den Bereich der neueren Geschichte in Europa gegeben, der für alle nationalen Curricula hinreichend viele Anknüpfungspunkte bietet, um die nationalhistorischen Geschichtszusammenhänge mit europäischen Kontexten und Perspektiven zu verbinden und vice versa die europäische Geschichte *in* der Nationalhistorie sichtbar zu machen. Dabei kann man einzelne „kanonische Bilder“ aufgreifen, die angedeuteten Möglichkeiten von Bilderreihen für thematische Längsschnitte nutzen oder auch das Gesamtrepertoire in einem Projekt beleuchten. Stets aber sollte man die „europäischen Ikonen“ mit passenden Bildquellen in Beziehung setzen, die speziell nationalhistorische Zusammenhänge oder Sichtweisen verdeutlichen und keine transnationale Bedeutung erlangt haben.

Soll die Arbeit mit dem gegebenen Bildinventar wirksam zur Förderung eines europäisch orientierten Geschichtsbewusstseins beitragen, das sich mit den regionalen und nationalen historischen Identitäten zu verbinden weiß, dann ist zweierlei geboten. Zum einen gilt es, jene Bildquellen in den jeweiligen Schulbüchern, die tatsächlich europaweite Verbreitung gefunden haben, im Unterricht bewusst als solche zu kennzeichnen und zu fragen, warum das betreffende Bild und der dargestellte Ereigniszusammenhang eine übergreifende Bedeutung für das historische Selbstverständnis in Europa gewonnen haben und worin diese bestehen könnte. Zum anderen aber gilt es, die Vielfalt der historischen Erfahrungen in Europa zu unterstreichen und beispielsweise zu fragen, in welchem Verhältnis die historische Interpretation, die uns eine europäische „Ikone“ bietet, zu den geschichtlichen Erfahrungen im eigenen Land steht. Hier können Bildquellen mit nationalhistorischen Bezügen zum Vergleich anregen.

Den größten Wert für eine europäische historische Bildung könnte der Bildquellenfundus aber im transnationalen Dialog gewinnen, wenn Jugendliche aus verschiedenen Ländern – im Rahmen etwa von europäischen Schul-Kooperationsprojekten – an gemeinsamen Schulbuch-„Ikonen“ arbeiten. So können sie sich mit der unterschiedlichen Bedeutung eines Bildes sowie des dargestellten Ereignisses in den jeweiligen Geschichtskulturen befassen oder sich über nationale und regionale Bildquellen in ihren Schulbüchern austauschen, die hier wie dort mit dem betreffenden Geschichtszusammen-

hang verknüpft sind und die unterschiedlichen historischen Erfahrungen und Deutungen erschließen.

Der beschriebene Kanon erscheint attraktiv und symbolträchtig genug, um sich langfristig auf dem Weg über die Schulbücher in das europäische Bildgedächtnis einzuprägen. Es ist damit zu rechnen, dass diese „Bilder zur Geschichte“ die kollektiven „Geschichtsbilder“ beeinflussen. Dabei dürfen aber die populären geschichtskulturellen „Ikonen“ das begriffliche Wissen und die historische Reflexion nicht dominieren. Denn Geschichtsvorstellungen, die sich unmittelbar von Bildern ableiten, sind der Tendenz nach nichtreflexiv, konkretistisch und affektiv angelegt und auf symbolkräftige personen- und ereignisgeschichtliche Inszenierungen und Idealisierungen ausgerichtet. Es kommt somit wesentlich auf eine geschichtsdidaktisch kompetente Umsetzung des wertvollen Potenzials an, das mit dem gemeinsamen Bildrepertoire für den europäischen Geschichtsunterricht gegeben ist. Da viele Lehrkräfte mit dem „kanonischen“ wie auch anderem in Schulbüchern dargebotenen Bildquellenmaterial nicht hinreichend vertraut sind und oft nur wenig oder keine Erfahrung mit der Bildquellenarbeit im Unterricht besitzen, sind verstärkte Anstrengungen von Seiten der Geschichtsdidaktik,

besonders auch im Bereich der Geschichtslehrer-aus- und -fortbildung, gefordert.²⁰

Ebenso müssen die europäischen Schulbuchgestalter endlich ihren Beitrag leisten, indem sie wichtige Bildelemente als Bildquellen ausweisen und inhaltlich so weit erschließen, dass die Lernenden im Unterricht selbsttätig damit arbeiten können. Dabei kommt dem „Europäischen Geschichtsbuch“ wie auch den deutschen, französischen und einigen anderen Unterrichtswerken besondere Verantwortung zu: Sie werden vielfach in Ländern, die ihre Geschichtscurricula von Grund auf neu zu gestalten haben, als mustergültig angesehen. Doch nur wenn das symbolkräftige Bild als historische *Quelle* fassbar wird, können die transnational bedeutsamen „Ikonen“ jene fragenden und forschenden Dialoge anregen, in denen man die regionalen, nationalen, genuin europäischen und bisweilen auch globalen Perspektiven immer wieder neu verknüpft und gegeneinander setzt, so dass das Prinzip der Einheit in der Vielfalt in der europäischen historischen Bildung wirksam wird.

²⁰ Vgl. hierzu Michael Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2000, sowie Elisabeth Erdmann, Bilder sehen lernen. Vom Umgang mit Bildern als historische Quellen, in: Praxis Geschichte, 15 (2002) 2, S. 6–11.

Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft

Es vergeht kein Tag, an dem nicht von Wissen und Lernen, von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens oder von Wissen als wichtigstem Rohstoff und Produktionsfaktor die Rede ist.¹ Mit dem Begriff „Wissensgesellschaft“ wird immer häufiger versucht, den derzeitigen Wandel in unserer spätindustriellen Gesellschaft neu und vielleicht zutreffender zu umschreiben. Die „Wissensgesellschaft“ verdrängt dabei immer mehr die ebenfalls angewandte Bezeichnung der „Informationsgesellschaft“. Es wird immer deutlicher, dass Informationen die Voraussetzung für die Entwicklung von Wissen sind.

Der Wandel, der mit dem Begriff der Wissensgesellschaft beschrieben wird, ist als unumkehrbare Entwicklung anzusehen und bezieht sich auf unterschiedlichste strukturelle Merkmale der Gesellschaft. So beschreibt die Wissensgesellschaft im Bereich der Ökonomie den relativen „Bedeutungsverlust des produktiven und die Aufwertung des tertiären bzw. Dienstleistungssektors“². Darüber hinaus ist für die Ökonomie in der Wissensgesellschaft der rasante Bedeutungszuwachs der von der Warenproduktion weitgehend entkoppelten Devisen-, Finanz- und Kapitalmärkte von Bedeutung. Im politischen Raum der Wissensgesellschaft greifen die Akteure immer stärker auf das Expertenwissen von professionellen Beratern zurück. Die so genannte Hartz-Kommission zur Reform des Arbeitsmarktes oder die Rürup-Kommissionen zur Renten- und Gesundheitsreform sind aktuelle Beispiele.

Bildung im Kontext der Wissensgesellschaft

Kaum ein gesellschaftlicher Bereich wird so eng mit der Wissensgesellschaft in Verbindung

1 Vgl. Detlef Joscok, Bildung – kein Megathema. Ein Zwischenruf, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), B 36/2001, S. 33.

2 Uwe Bittlingmayer, „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“?, in: ebd., S. 15.

gebracht wie die Bildung. Kein menschlicher Rohstoff erscheint unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft so entscheidend wie der ausreichende Zugang zur Bildung. Damit erhält das Bildungssystem eine herausragende Stellung innerhalb der Gesellschaft. Der Wandel ist in vollem Gange – schon heute rückt Wissen weltweit immer mehr ins Zentrum des gesellschaftlichen Interesses. So gehören die Sicherung des öffentlichen Zugangs zu Wissen, die Planung von Wissenstransfer und die Schaffung von Kapazitäten für Wissen in Bildungseinrichtungen zu den Herausforderungen des *global change* – des globalen Wandels. In den technologisch führenden Staaten der OECD findet dieser globale Wandel seinen Ausdruck in einer Fülle von Bezeichnungen, zum Beispiel Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft, die alle unter dem Begriff der Wissensgesellschaft zusammengefasst werden können und meist in Kombination mit dem Konzept der Globalisierung gebraucht werden.

In der globalen Wissensgesellschaft können durch die modernen Informations- und Kommunikationstechniken Informationen in Bruchteilen von Sekunden in die gesamte Welt übertragen werden. Diese Informationen zu verarbeiten, zu reflektieren und zu bewerten ist die Aufgabe jedes Menschen bei der Schaffung von Wissen, denn Information allein ist noch kein Wissen, sie ist mögliches Wissen, ja dessen Voraussetzung. Neben der großen Menge an global verfügbaren Informationen ist die veränderte Funktion von Wissen in der Gesellschaft ein herausragendes Charakteristikum des Wandels zur Wissensgesellschaft. „Das Denken, Forschen, Entwickeln, Lernen wird zur zentralen gesellschaftlichen Triebkraft.“³

Allerdings ist die Schaffung wie die Aneignung von Wissen gegenwärtig (noch) nicht global verteilt, sondern konzentriert sich auf einzelne Regionen. Indikatoren hierfür sind:

3 Krista Sager, Lernen – ein Leben lang. Diskussionspapier zur Einstiegsdiskussion im Forum Bildung am 19. 10. 2000; www.bildung2010.de/literatur/sager03-01.pdf.

- Bei den wissenschaftlichen Publikationen entfallen 40 Prozent der weltweiten Literatur allein auf die USA.
- Bei den Patenten, einem Indikator für Wissensgenerierung, ist ebenfalls eine Konzentration auf die USA, Japan und Deutschland zu registrieren.
- Der Zugang zum Internet als der wichtigsten Informationsquelle und damit als wichtigste Voraussetzung für die Zukunftsgestaltung ist weltweit sehr unterschiedlich. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer *digital divide* – einer digitalen Teilung der Welt.⁴ So nutzten beispielsweise im Jahr 2000 54,3 Prozent der US-Bevölkerung das Internet. Dagegen waren es in Lateinamerika nur 2,3 und in Afrika südlich der Sahara nur 0,4 Prozent der Bevölkerung.⁵

Diese Indikatoren zeigen, dass von einer globalen Wissensgesellschaft noch lange nicht gesprochen werden kann. Es ist eine eindeutige Konzentration auf die gegenwärtig ökonomisch dominierenden Länder festzustellen.

Lebenslanges Lernen

Der Begriff Wissensgesellschaft bezeichnet die Vorstellung von der individuellen Aneignung, Verarbeitung und Bewertung von Informationen zu Wissen. Damit wird der Bezug zum Bildungssystem implizit hergestellt, in dem die Aneignung und Erschließung von Wissen vermittelt wird. Sofern die These zutrifft, dass sich eine Entwicklung zur Wissensgesellschaft vollzieht, wird damit das Bildungssystem vor neue Herausforderungen gestellt. Die Antwort darauf ist in der Entwicklung zu einer „Lernenden Gesellschaft“ zu finden. Dabei löst das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ das althergebrachte „Lernen fürs Leben“ ab.

Lebenslanges Lernen ist in einer zunehmend komplexen Welt unerlässlich, in der handlungsrelevantes Wissen immer schneller veraltet. Die Gesellschaft ändert sich inzwischen viel zu schnell, als dass man ihre Inhalte ein für allemal erlernen könnte. Also gibt es keine abgeschlossene Bildung.

⁴ Vgl. Barbara Thomaß/Werner Gries/Hans J. Kleinstüber, Medien und Wissensgesellschaften, in: Ingomar Hauchler/Dirk Messner/Franz Nuscheler (Hrsg.), Globale Trends 2002. Fakten – Analysen – Prognosen, Frankfurt/M. 2001, S. 193.

⁵ Vgl. UNDP, Human Development Report 2001. Making new technologies work for human development, New York 2001, S. 40, S. 60.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens bringt eine neue Aufteilung der Lernzeiten auf die Lebenszeit mit sich. Die bisherige komprimierte Bildungszeit in der Kindheit, der Jugend und im jungen Erwachsenenalter soll durchbrochen werden. Das Lebenslange Lernen bildet dabei keine Folgestufe zur Erstausbildung in Schule und Beruf wie bei den Begriffen der Erwachsenenbildung oder der Weiterbildung. Vielmehr geht es beim Lebenslangen Lernen um einen programmatischen Begriff, der auf eine grundlegende Veränderung des Lernverhaltens und der Bildungseinrichtungen zielt. In der Lernenden Gesellschaft sollen sich deren Mitglieder als Lernende begreifen, um den massiven Veränderungen und der Masse an zu verarbeitenden Informationen gerecht werden zu können.

Dabei ist zu beachten, dass Bildung nicht auf technisches und berufliches Fachwissen reduziert werden darf. Ein ökonomisch eingeschränkter Begriff des Lebenslangen Lernens als Anpassung an bestimmte betriebliche Anforderungen greift deutlich zu kurz, so notwendig ohne Frage die zusätzliche Aneignung von fachlichem Spezialwissen in Zukunft auch sein wird. Die notwendigen Qualifizierungen in den Erwerbstätigkeiten verlangen immer stärker allgemeinere – organisatorische, planende und kommunikative – Kenntnisse. Die Unterschiede zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verschwimmen in diesem Prozess zunehmend. In der Wissensgesellschaft erhöht sich die Lebenszeit, die anteilig für Bildung genutzt wird, gegenüber derjenigen, in der einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wird. Dabei besteht die Notwendigkeit, Kompetenzen zu erwerben, zu erhalten und anzupassen.

Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft kann somit folgendermaßen charakterisiert werden:

- Bildung wird zunehmend außerhalb formaler Lernprozesse und herkömmlicher Bildungsinstitutionen erworben; Lernen wird in den Arbeitsprozess und in die Freizeit verlagert.
- Lernen durchdringt viele Lebensbereiche und erfolgt im öffentlichen Raum.
- Selbst gesteuertes, multimediales und interaktives Lernen findet beispielsweise im Internet statt.
- Die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ist einem fundamentalen Wandel unterworfen. Die Rolle des Lernenden wandelt sich immer mehr zu der eines eigeninitiativen Forschers, der sich gemeinsam mit anderen neues Wissen

erschließt. Die Lehrenden werden zu Moderatoren im Lernprozess.

Es geht also beim Übergang in die Lernende Gesellschaft um eine grundlegende Veränderung bestehender Muster – weg von den stark institutionalisierten Formen des Lernens hin zum einzelnen Menschen, der in formalen und informellen Lernprozessen Bildung erfährt. Darüber hinaus müssen existierende Bildungsmuster neu definiert werden. So sollte sich Bildung von einer regionalen zur globalen Ausrichtung wandeln und lineares durch vernetztes Denken ersetzt werden.

Herausforderungen an die politische Bildung

Auch die politische Bildung wird am Anfang des 21. Jahrhunderts von dem Übergang zur globalen Wissensgesellschaft herausgefordert. Sie wird zu einer Neuausrichtung bei der Definition ihres Selbstverständnisses und ihrer Aufgaben gezwungen. Dabei wird sie mit verschiedenen Ebenen dieses gesellschaftlichen Wandels konfrontiert: Beispielsweise hat die politische Bildung erst sehr spät begonnen, die so genannte digitale Revolution in der Medienlandschaft und der öffentlichen Kommunikation wahrzunehmen und eigene Aufgaben innerhalb dieses Kontextes zu definieren. Die Chancen für die politische Bildung, „die das Lernen mit digitalen Medien im Fach mit sich bringen kann“⁶, werden erst allmählich erkannt. Auch der Bereich der Globalisierung von Ökonomie, Kultur und Politik sowie Denationalisierungsprozesse wie die europäische Integration bilden ein zentrales Postulat an die politische Bildung. Diese ist noch weit davon entfernt, sich aus dem Bezugssystem des Nationalstaates zu lösen.

Es erscheint daher notwendig, die Aufgaben politischer Bildung im Kontext der globalen Wissensgesellschaft näher zu betrachten. Jedoch betrifft der mit der globalen Wissensgesellschaft einhergehende Umbruch nicht allein die Inhalte, sondern auch das Selbstverständnis politischer Bildung. So hat politische Bildung die Aufgabe, jene Prozesse zu bearbeiten, welche die Wirklichkeit der Gesellschaft beeinflussen. Darüber hinaus soll sie den Menschen auf die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft vorbereiten und ihn dabei unterstüt-

6 Wolfgang Sander, Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: APuZ, B 45/2002, S. 36–44, hier: S. 37.

zen. Gerade hier wird politische Bildung mit den Auswirkungen der globalen Wissensgesellschaft und den allgemeinen Prozessen der Globalisierung konfrontiert. Die nationalstaatlichen Gesellschaften lösen sich durch grenzüberschreitende Interaktionen immer mehr auf. Gleichzeitig können auch Entwicklungen im jeweiligen sozialen Umfeld nicht mehr ausreichend erklärt werden, ohne auf globale Einflüsse zurückzugreifen.

Globales Lernen

Wie sollte eine zukunftsfähige politische Bildung im Kontext von Globalisierung und globaler Wissensgesellschaft aussehen? Dazu muss festgehalten werden, dass „die enge Bindung des öffentlichen Bildungsauftrages an das nationalstaatliche Paradigma (...) die breite Entfaltung von Ansätzen einer international und weltbürgerlich orientierten Erziehung erheblich behindert“⁷ hat. Dennoch hat sich in den vergangenen dreißig Jahren eine so genannte Entwicklungspädagogik herausgebildet, in der politische Bildung eine besondere Rolle spielt. Hier wird der Blick über nationalstaatliche Grenzen hinaus auf weltpolitische Themen und Probleme ausdrücklich als herausragende Aufgabe beschrieben.

Diese entwicklungspolitische Bildung hat mittlerweile eine Entwicklung zum Konzept des „Globalen Lernens“ durchlaufen, wobei der zweideutige Begriff in Deutschland im Gegensatz zum englischsprachigen Raum⁸ erst zu Beginn der neunziger Jahre Eingang fand. Gemäß der zweifachen Bedeutung von „global“ bedeutet Globales Lernen zum einen die Vermittlung weltweit vernetzter Themenkomplexe, die zum anderen methodisch multiperspektivisch, interdisziplinär und ganzheitlich vermittelt und wahrgenommen werden. Dabei verbindet das Konzept des Globalen Lernens Inhalte der entwicklungspolitischen Bildung mit denen „der Friedenserziehung, der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen, dem ökonomischen Lernen und der Menschenrechtserziehung“⁹. Globales Lernen möchte den Menschen dazu qualifizieren, die entstehende globale Welt-

7 Klaus Seitz, Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation, in: Christoph Butterwege/Gudrun Hentes (Hrsg.), Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, S. 49.

8 Die Begriffe „Global Education“ oder „Global Learning“ werden im englischsprachigen Raum schon seit den siebziger Jahren zur Bezeichnung eines Bildungskonzepts mit globaler Perspektive verwendet. Vgl. ebd., S. 50.

9 Ders., Politische Bildung und Nord-Süd-Konflikt. Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen, in: Praxis Politische Bildung, 5 (2001) 1, S. 25.

und Wissensgesellschaft mitzugestalten und verantwortungsbewusst zu begleiten. Damit zielt Globales Lernen auf die Entwicklung derjenigen individuellen Kompetenzen, die nötig sind, um in der globalisierten, zunehmend zusammenwachsenden Welt existieren zu können. „Es zielt auf eine Form des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlauben, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen, und dazu befähigen, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen.“¹⁰

Aus entwicklungspolitischer Perspektive möchte Globales Lernen auf die Forderungen nach weltweiter Gerechtigkeit sowie neuen wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten des Zusammenlebens pädagogisch reagieren. Dabei geht es um das Leben heutiger und künftiger Generationen auf diesem Globus.¹¹ Gleichzeitig hat Globales Lernen die Aufgabe, einen angemessenen Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern sowie einen interkulturellen Perspektivwechsel zu unterstützen. Dabei ist es wichtig, die kulturell abhängige und begrenzte Eigensicht der Welt wahrzunehmen, andere Betrachtungsweisen zu akzeptieren sowie zu lernen, sich mit diesen Betrachtungsweisen selbst anzusehen. Deshalb verzichtet eine globale Betrachtungsweise des Globalen Lernens darauf, einen Blickwinkel festzuschreiben, der ungebunden an den Standort des Einzelnen wäre.

Globales Lernen bedarf also eines umfassenden Bildungsverständnisses, das über die Vermittlung neuen Fachwissens deutlich hinausgeht. Auf der Sachebene wird dabei das Wissen über die Herausforderungen zur Entwicklung der Weltgesellschaft benötigt, aber es muss auch die Tatsache akzeptiert werden, dass zur Beurteilung komplexer Sachverhalte immer zu wenig Wissen zur Verfügung steht. Deshalb muss gelernt werden, sachliche Widersprüche einzuordnen, Wissen zu erlangen und unter den Bedingungen nur unzureichender Kenntnis aller Faktoren abgewogene Entscheidungen zu treffen. Außerdem ist die Fähigkeit zu abstraktem Denken erforderlich, denn die Probleme einer künftigen globalen Wissensgesellschaft zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie nur noch schwer wahrzunehmen sind und sich außerhalb des individuellen Erfahrungshorizonts bewegen. Auf der sozialen Ebene ist zu lernen, dass Fremdes und Vertrautes immer weniger regional begrenzt werden kann. Dabei ist auf das

10 K. Seitz (Anm. 7), S. 50.

11 Vgl. ausführlich zur entwicklungspolitischen Perspektive des Globalen Lernens: Annette Scheunpflug/Nikolaus Schröck, Globales Lernen, Stuttgart 1999.

Kennenlernen von unterschiedlichen Menschen, Lebensstilen und Sozialerfahrungen nicht zu verzichten. Hier sind sprachliche Kompetenzen, wie Fremdsprachenkompetenz, aber auch Ausdrucksfähigkeit, von enormer Bedeutung.

Globale Medien in der politischen Bildung

Als herausragendes Medium in der globalen Wissensgesellschaft ist das Internet anzusehen. „Bei der rasanten Veränderung der modernen Industriegesellschaften nimmt das Internet als technische Repräsentanz und Infrastruktur der unter dem Begriff der ‚Globalisierung‘ gefassten Entwicklungstendenzen eine zentrale Rolle ein.“¹² Um die Rolle des Internets für die politische Bildung zu verdeutlichen, ist es notwendig, zunächst seine Rolle für die Politik zu reflektieren: „Internet in der Politik? Lange Zeit hielt man das digitale Netz vor allem für den Ort, an dem sich Wissenschaftler untereinander verständigen, darauf entdeckte die Unterhaltungsindustrie seine Möglichkeiten, schließlich entstand ein wahrer Hype rund um den E-Commerce. Der wurde Ende 2000 mit einer Welle von Enttäuschungen und Zusammenbrüchen beendet. Bei all der Hektik wird uns erst allmählich klar, dass wir in ein neues informationsbasiertes Zeitalter eintreten, in dem alle Lebensbereiche des Menschen tief greifend verändert werden. Und dazu zählen ganz sicher die Politik und die Grundlagen unseres demokratischen Systems.“¹³

Wie in vielen anderen Bereichen des Internets kamen auch die ersten Impulse zu dessen politischem Einsatz aus den USA. Inzwischen haben auch die Europäer, die einzelnen Staaten wie die Europäische Union, die Möglichkeiten des Netzes entdeckt. Dem liegt die Feststellung von Ökonomie und Wissenschaft zugrunde, dass nur gemeinsam mit der Politik der Einstieg in das digitale Zeitalter zu bewältigen ist. Dabei kommt der Politik die Rolle zu, die Bürgerinnen und Bürger besser zu informieren, die Transparenz der Entscheidungswege zu erhöhen sowie neue Mittel zur Diskussion und Beteiligung anzubieten. Formen der digitalen Stimmabgabe bei Wahlen etwa werden bereits praktiziert und sind in naher Zukunft flächendeckend denkbar.

12 Michael Kerber, Internet und Intranet – Chancen für den Politikunterricht, in: Politikunterricht im Informationszeitalter, hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2001, S. 295.

13 Hans J. Kleinsteuber/Tanja Loitz, Politik im Zeichen des Internet, in: ebd., S. 51.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass den politischen Inhalten im Netz eine starke Konkurrenz mit einer dominierenden Anzahl kommerzieller Angebote gegenübersteht. Die Fülle an Informationsmöglichkeiten, die das Internet bietet, wirkt „unübersichtlich und mehr verwirrend als transparenzfördernd“¹⁴. Es ist daher zu vermuten, dass die Hoffnung, durch das Netz könnte die bestehende Politikmüdigkeit überwunden werden, nicht in Erfüllung gehen wird. Dennoch ist schon heute absehbar, dass das Internet die politischen Kommunikationsformen ergänzen und vielleicht grundlegend verändern wird.

Mit der zunehmenden Bedeutung des Internets für die Politik werden auch die Auswirkungen auf die politische Bildung evident, denn „es verändert im Gegenstandsbereich der politischen Bildung Wesentliches und damit auch die Möglichkeit der Information und der Teilhabe“¹⁵. Neben dieser Dimension macht Thomas Meyer noch zwei weitere Bereiche aus, in denen das Internet für die politische Bildung Bedeutung erlangt. Demnach verändert es die Möglichkeiten der Lernprozesse und damit auch deren Angebotsformen und Reichweite. Darüber hinaus ist es für wichtige Zielgruppen politischer Bildung ein wesentlicher Bestandteil des Alltags geworden und somit Grundvoraussetzung für die Kommunikation mit diesen. Dadurch kann das Internet politischen Bildnern ermöglichen, Adressaten anzusprechen, die sonst kaum in Berührung mit politischer Bildung kommen dürften. Insbesondere bei jüngeren Generationen könnte die Einbeziehung des Internets einen möglichen Zugang zur politischen Bildung erschließen.

Gleichzeitig wird die Nutzung des Internets als Informationsquelle für die politische Bildung immer mehr in den Vordergrund rücken. Dabei spielen die Eigenschaften des Mediums selbst eine Rolle, die es gegenüber anderen Medien auszeichnen, nämlich „seine Aktualität, die Authentizität des Materials, seine Möglichkeiten zur Kooperation“¹⁶. Es wird zu beachten sein, dass die Informationsbeschaffung nicht immer leicht ist. „Das WWW ist ein riesiger, kaum zu durchschauender Informationsdschungel (...). Vor allem ausführliche Informationen zu Politik und politischer Bildung führen in dem Datenmeer eher ein Nischendasein, denn das Netz ist größtenteils ein Markt-

und Spielplatz der Werbung und des Kommerzes, weniger ein breites politisches Forum, an dem sich viele beteiligen.“¹⁷ Dennoch ist es möglich, das Internet als Informationsquelle zu nutzen. Allerdings ist es wie beim traditionellen Gang in die Bibliothek auch hier von Bedeutung, auf eine sinnvolle Suchstrategie zurückzugreifen bzw. diese überhaupt erst zu erlernen.

Damit wird die Vermittlung von Medienkompetenz als „Basisqualifikation eines demokratischen Bürgers“¹⁸ auch für die politische Bildung unverzichtbar. Medienkompetenz ist dabei Teil der Methodenkompetenz, „um sich selbst politische Sachverhalte, politische Probleme sowie politische Entscheidungen und ihre Folgen erschließen zu können. Dazu gehört auch, sich selbständig und gezielt über Massenmedien und neue Medien Informationen zu beschaffen, auszuwählen und kritisch zu bearbeiten“¹⁹.

Was bedeutet Medienkompetenz für die politische Bildung? Obwohl er in der Literatur breit diskutiert wurde, erweist er sich als dehnbare Begriff, über dessen Bedeutung für die politische Bildung kaum Klarheit herrscht.²⁰ Ulrich Sarcinelli hat dargelegt, dass Medienkompetenz auch eine politische Kategorie ist. Er vertritt den Standpunkt, dass politische Bildung nicht den Fehler machen sollte, „alles, was irgendwie mit Medien zu tun hat, zu ihrem Aufgabenbereich zu erklären. Politische Bildung ist keine Medienpädagogik, so wichtig medienpädagogische Elemente für die politische Bildungsarbeit sein können. Gegenstand der politischen Bildung ist die Politik“²¹. Medien sind für die politische Bildung nicht nur deshalb von Interesse, weil sie die Schlüsselinstanz der Politikvermittlung sind. Vielmehr haben sie sich insofern selbst zu einem Teil des Politikprozesses entwickelt, als die Medien nicht mehr nur „Medium“, sondern auch „Faktor“ gesellschaftlicher und politischer Entwicklung geworden sind. In diesem Sinne lässt sich Medienkompetenz in der politischen Bildung folgendermaßen beschreiben: Sieht man die Medien als politischen Faktor der Gesell-

14 Gisela Ruprecht, Politische Bildung im Internet, Schwalbach/Ts. 2001, S. 24.

15 Thomas Meyer, Internet und politische Bildung – Zehn Thesen, www.fes-online-akademie.de/download/pdf/zehn-thesen_pdf.pdf, S. 5.

16 M. Kerber (Anm. 12), S. 297.

17 G. Ruprecht (Anm. 14), S. 8.

18 Zur Auseinandersetzung mit Medienkompetenz als Basisqualifikation vgl. Peter Massing, Bürgerleitbilder und Medienkompetenz, in: Politikunterricht im Informationszeitalter (Anm. 12), S. 39–50.

19 Ders., Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht, in: Kursiv, (2000) 2, S. 37.

20 Vgl. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“, Medienkompetenz im Informationszeitalter, Bonn 1997.

21 Ulrich Sarcinelli, Medienkompetenz in der politischen Bildung, in: APuZ, B 13/2000, S. 30.

schaft an, so gilt für die Vermittlung politikrelevanter Medienkompetenz zum einen der Systembezug im Sinne von Stellen der Politikvermittlung, zum anderen der Bürgerbezug, wonach Medienkompetenz als Basisqualifikation demokratischer Bürgerkompetenz zu begreifen ist.

Über diesen von Sarcinelli dargelegten Aspekt von Medienkompetenz in der politischen Bildung hinaus muss aber auch festgehalten werden, dass Medienkompetenz als Grundqualifikation, als Kulturtechnik in der entstehenden Wissensgesellschaft durchaus Aufgabe der politischen Bildung sein muss. Diese kann sich nicht dem allgemeinen Bildungsziel der Medienkompetenz entziehen, welche die Wissensgesellschaft mit sich bringt. Die politischen Informationen, auf die weltweit in Sekundenbruchteilen zugegriffen werden kann, bedürfen einer Einordnung, Verarbeitung und kritischen Reflexion. Aufgabe der politischen Bildung muss es sein, hier Unterstützung zu leisten.

Die Zukunft politischer Bildung im Kontext von Globalisierung und Wissensgesellschaft

Ausgehend von der These, dass sich die Weltgesellschaft in einem Transformationsprozess befindet, der mit dem Begriff der globalen Wissensgesellschaft beschrieben werden kann, und dass diese Transformation im Kontext der Globalisierung zu sehen ist, sind auch für die politische Bildung neue Weichenstellungen erforderlich. Dabei wird es zum einen darum gehen, sich mit Globalisierung und Wissensgesellschaft inhaltlich auseinander zu setzen; zum anderen wird die politische Bildung selbst von diesem Prozess berührt und muss ihre Strukturen anpassen und modernisieren. Die Demokratie verliert ihre Basis, wenn nicht möglichst viele Bürger Interesse für gesellschaftliche Themen aufbringen, eine Qualifikation für die Wahrnehmung von Aufgaben anstreben und sich auch aktiv in die Gesellschaft einbringen.

Hier kommt der politischen Bildung auch in Zukunft eine bedeutende Rolle zu. Sie darf ihr Ziel, möglichst viele Bürgerinnen und Bürger zur aktiven Teilhabe an der (Welt-) Gesellschaft zu qualifizieren, nicht aus den Augen verlieren. Es geht auch weiterhin um die mündige Bürgerin, den mündigen Bürger. Gerade die Herausforderungen der Globalisierung und Wissensgesellschaft benötigen engagierte und qualifizierte Weltbürgerinnen und Weltbürger.

Insofern muss die politische Bildung den gesellschaftlichen Wandel dokumentieren und dabei entstehende bzw. bereits entstandene politische Defizite aufzeigen. Darüber hinaus soll sie aber auch Alternativen und Regelungsimpulse aufzeigen. Künftige politische Bildungsarbeit wird auf diese Weise den Prozess zur Wissensgesellschaft und der Globalisierung sinnvoll begleiten sowie sich zum „Orientierungsdienstleister wie Datennavigator in einer politisch unüberschaubar gewordenen Welt“²² entwickeln müssen.

Die künftigen Aufgaben der politischen Bildung werden sich dadurch auszeichnen, dass sie den Menschen mit Kompetenzen ausstattet, in der künftigen globalen Wissensgesellschaft partizipieren zu können. Dabei steht neben der viel beschworenen Medienkompetenz die Intensivierung einer interkulturellen Kommunikationskompetenz und Lebenskompetenz im Mittelpunkt. Die globale Wissensgesellschaft, die sich durch eine ständig wachsende Menge an Informationen und einen permanenten Wandel des verfügbaren Wissens auszeichnet, erfordert die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Der politischen Bildung kommt dabei die Aufgabe zu, Möglichkeiten zu eröffnen und Angebote zu liefern, die im Prozess des lebenslangen politischen Lernens genutzt werden können.

Dabei wird die politische Bildung „ohne Kreativität und innovative Kraft“²³ ihre künftigen Aufgaben nicht bewältigen können. In einer Zeit des permanenten Wandels muss sich die politische Bildung diesem anpassen und darf nicht stehen bleiben. Sicher kann sie die großen globalen Herausforderungen nicht alleine bewältigen, aber ohne die politische Bildung eines Teils der Gesellschaft sind diese nicht zu lösen.

Die globale Wissensgesellschaft bringt neue Ansprüche an die politische Bildungsarbeit mit sich. So müssen die Angebote der Zukunft vermehrt international und interdisziplinär ausgerichtet werden, die Methoden müssen den neuen Informations- und Kommunikationstechniken angepasst werden, der Einmischungs- und Handlungsbedarf wird sich verstärken, und die Anforderungen an die Lehrenden werden steigen. Gerade im Bereich der neuen Medien und insbesondere

22 Stefan Rappenglück/Jürgen Turek, Zukunftstrends – Ein Ruck muss durch die politische Bildung gehen, zu finden unter: www.dvpb.de/polis/jahrgang/1_00/rappe.htm, S. 3.

23 Siegfried Schiele, Möglichkeiten der politischen Bildung im 21. Jahrhundert, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentes (Hrsg.), Politische Bildung und Globalisierung, Opladen 2002, S. 304.

des Internets werden diese gestiegenen Ansprüche an die politische Bildung deutlich. Die politische Bildung muss ihre Präsenz im Internet ausbauen und neue Wege gegenüber diesem Medium beschreiten. Dabei gilt es mindestens zwei unterschiedliche Richtungen einzuschlagen: Zum einen gilt es, die neuen Möglichkeiten auszuschöpfen, die daraus resultieren, dass die junge Generation das Internet sehr stark nutzt, und diese gesellschaftliche Gruppe so direkt anzusprechen und für einen politischen Bildungsprozess zu gewinnen. Dabei darf allerdings nicht verkannt werden, dass sich Jugendliche nur in Ausnahmefällen zu den Angeboten der politischen Bildung im Internet verirren. Vielmehr werden die meisten von ihnen im Müll von Werbung und Kommerz stecken bleiben, den das Internet hauptsächlich bietet.

Zum anderen sollte politische Bildung den Prozess des politischen Einsatzes des Internets begleiten und die bewusste Nutzung in politischen Handlungsfeldern fördern. Dabei muss beachtet werden, dass durch die Nutzung der Internetangebote allein die Bürgerinnen und Bürger nicht stärker am politischen Entscheidungsprozess partizipieren. Sicher bietet das Internet viele (neuartige) Partizipationsmöglichkeiten an, doch sind diese eben nicht grundsätzlich neu, „sondern beschränken sich darauf, längst bekannte demokratische Partizipationsmechanismen auf das Netz zu übertragen. Insgesamt ist das Netz nicht mehr und nicht weniger politisch als die Offline-Gesellschaft“²⁴.

Daher wäre es ein großer Fehler, politische Bildung komplett ins Netz verlagern zu wollen: „Netzkommunikation hat gemessen an den Zielen

der politischen Bildung eben auch strukturelle Defizite, die beim Entwurf netzbezogener neuer Konzeptionen politischer Bildung von Anfang an in Rechnung gestellt werden müssen.“²⁵ Dabei sind vor allem drei Defizite auszumachen:²⁶

- Das Internet kann nicht jede Art von Kommunikation gleich gut übernehmen. So sind z. B. verständigungsorientierte Diskussionen unter Anwesenden als eine zentrale Methode politischer Willensbildung aufgrund von unvermeidbarer Schriftlichkeit und Indirektheit nicht vollständig zu ersetzen.
- Ebenso kann das Internet nicht die ganze Bandbreite der populären Jugendkulturen und deren Kommunikationsformen abdecken.
- Zudem wirkt das Netz auf absehbare Zeit selektiv, denn noch immer ist der Internet-Nutzer in der Mehrheit männlich, verdient überdurchschnittlich gut und verfügt über eine höhere formale Bildung.

Wie sieht sie also aus, die politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts? Dies zu prognostizieren wäre angesichts der rasanten Entwicklung der wissenschaftlich-technologischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse vermessen. Ich habe mögliche Wege aufzuzeigen versucht, die im Kontext der globalen Wissensgesellschaft sinnvoll erscheinen. Die Umsetzung ist Sache der politischen Bildungsträger, die eine Auseinandersetzung mit diesem Thema mittelfristig leisten müssen.

24 Fiete Stegers, Offline ist auch Online, in: die tageszeitung vom 13. 11. 2000.

25 T. Meyer (Anm. 15), S. 6.

26 Vgl. ebd.

Politische Bildung für Nachhaltigkeit

„Nachhaltige Entwicklung“ (engl. *sustainable development*) wird seit den achtziger Jahren als normativer Handlungsrahmen für Politik, Ökonomie und Gesellschaft formuliert. Den Anlass für die Propagierung von nachhaltiger Entwicklung bilden die seit den sechziger Jahren vielfach und verstärkt beobachteten ökologischen Krisenphänomene auf der einen Seite sowie die Kritik an der ungerechten Verteilung der Lebenschancen der Menschen in der heutigen Welt auf der anderen Seite. Die Kritik am Artensterben, an Schadstoffeinträgen, am Verbrauch nicht erneuerbarer Ressourcen, an der ungerechten Verteilung der Reichtümer der Erde und an den geringen nationalen wie individuellen Entwicklungschancen in der sogenannten Dritten Welt ging einher mit der Befürchtung, dass sich die Zustände eher verschlimmern als verbessern würden. Gesucht wurde daher nach einer doppelten Strategie: Es sollten einerseits die natürlichen Grundlagen für das menschliche Leben gesichert werden. Andererseits sollte dies aber nicht zum Verzicht auf ökonomische Prosperität führen (müssen), denn damit wären die Chancen der Entwicklungsländer dramatisch eingeschränkt worden, einen verbesserten Lebensstandard und Wohlfahrt für alle zu erreichen.

Mentalitätswandel und politische Bildung

Seither wird intensiv an Strategien gearbeitet, die einen Weg aus der Falle von Ungerechtigkeit, riskanter naturverbrauchender und -zerstörender Prosperität und der Notwendigkeit von ökonomischer wie sozialer Entwicklung bieten. Der Lösungsweg heißt nachhaltige, zukunftsfähige oder auch dauerhaft umweltgerechte Entwicklung – *sustainable development*. In die breitere Diskussion wurde das Konzept mit dem Schlussbericht der „Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ gebracht, die 1983 von den Vereinten Nationen eingesetzt worden war.¹ Dieser „Brundtland-

1 Vgl. Volker Hauff (Hrsg.), *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*, Greven 1987.

Bericht“ von 1987 bildete die Grundlage für die UN-Konferenz „Umwelt und Entwicklung“ von 1992 („Rio-Konferenz“). Dort einigten sich 178 Staaten auf ein gemeinsames Leitbild der Menschheit für das 21. Jahrhundert – die nachhaltige Entwicklung. Dokumentiert wird dieses Leitbild in der „Agenda 21“.² Seither sind zahlreiche Konferenzen, Strategiepapiere und Beschlüsse zu verzeichnen, in denen international, auf der europäischen Ebene sowie auf den verschiedenen Politikebenen in Deutschland die nachhaltige Entwicklung zum Grundsatz und zur Leitlinie für politisches Handeln erklärt wurde. „In Deutschland wurde das Prinzip Nachhaltigkeit 1994 als Staatsziel im Grundgesetz verankert.“³

Nachhaltige Entwicklung lässt sich in einer allgemeinen Definition als das Bestreben verstehen, „neben der internationalen Gerechtigkeit für heutige und künftige Generationen hohe ökologische, ökonomische und sozial-kulturelle Standards in den Grenzen der Tragfähigkeit des Umweltraumes“⁴ zu erreichen. Bei allem Konsens über das Leitbild Nachhaltigkeit ist hinsichtlich der Konkretisierung von Zielsetzungen, der Formulierung von Prioritäten des Handelns und der Entwicklung von Strategien eine außerordentlich kontroverse Diskussion zu registrieren. Soll in erster Linie die Biodiversität erhalten, der Klimawandel gestoppt und der Ressourcenverbrauch reduziert werden, oder soll in erster Linie auf den Ausgleich zwischen armen und reichen Ländern geachtet werden? Oder kommt es primär auf die ökonomische Entwicklung an, weil mit ihr erst die Bedingungen für Wohlfahrt geschaffen werden? Die wissenschaftlichen wie politischen Differenzen in diesen Fragen sind beachtlich; substantielle integrative Konzepte sind nur selten zu registrieren.⁵

2 Vgl. BMU (Hrsg.), *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21*, Bonn o. J.

3 Dass. (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland, Bericht der Bundesregierung anlässlich der UN-Sonderversammlung über Umwelt und Entwicklung in New York, Bonn 1997*, S. 10. Hervorhebungen im Original.

4 Holger Rogall, *Akteure der nachhaltigen Entwicklung. Der ökologische Reformstau und seine Gründe*, München 2003, S. 26.

5 Einige Ausnahmen seien hier genannt: Jürgen Kopfmüller u. a., *Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet*.

Bei aller Divergenz hinsichtlich der Formulierung von substanziellen Nachhaltigkeitspostulaten und -regeln ist eines auffällig: Generell gilt in der Diskussion um Strategien nachhaltiger Entwicklung die Frage als entscheidend, „inwieweit Gesellschaften überhaupt in der Lage sind, eine solche umfassende und weitreichende Transformation zu bewältigen, wie sie das Konzept der zukunftsfähigen Entwicklung impliziert. Dass sich dies nicht anders als über eine weitreichende Modifikation in den Lebensweisen der Menschen, nicht ohne tief greifenden Wandel der dominanten Produktions- und Konsumtionsmuster und nicht ohne eine Neuorientierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen erreichen lässt – und zwar weltweit –, gehört zu den weitgehend geteilten Grundeinsichten der Sustainability-Debatte“⁶.

Der Zusammenhang zwischen Politik, Bildung und Nachhaltigkeit liegt auf der Hand: Wo es erstens um einen weitreichenden mentalen Wandel geht, werden Prozesse veränderter Bewusstseinsbildung der Individuen notwendig, und diese sind nur über das Lernen zu verwirklichen. Die Selbstveränderung setzt eine gezielte Steuerungspolitik voraus – und Institutionen, die diese Veränderung bewirken können. Da ist es nahe liegend, den Mentalitätswandel systematisch zu initiieren und als Aufgabe des Bildungssystems zu definieren.⁷ Hinsichtlich der „Neuorientierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen“ machte zweitens die Agenda 21 eindeutige Aussagen bezüglich der Notwendigkeit, in der parlamentarischen Politik und in staatlichen Strukturen nur Initiatoren für die nachhaltige Entwicklung zu sehen. Die Forderung nach einer umfassenden Partizipation der Bürger durchzieht die Agenda 21 ebenso⁸ wie den Diskurs über Umsetzungsstrategien von Nachhaltigkeitszielen.⁹ Es gilt als ausgemacht, dass das politisch-administrative System nur als einer von vielen Akteuren zu sehen ist: „Nachhaltigkeit ist ein gesellschaftliches Projekt, das aufgrund der Dynamik und Komplexität seiner ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen nicht

erschöpfend und nicht unumstritten für alle Zeiten abschließend definiert werden kann. Vielmehr müssen sich die Akteure, Organisationen, Institutionen, diskutierende Zirkel und Individuen mit ihren partikularen Weltbezügen, Identitäten und Interessen zukunftsfähige Formen des Wirtschaftens und Lebens im Verlauf dieses Prozesses erst finden.“¹⁰

Dem Einzelnen werden in diesem Zusammenhang erhebliche Kompetenzen bei der Beteiligung an und Selbstorganisation von Verständigungs- und Entscheidungsprozessen abverlangt, zum Beispiel die eigenständige Aneignung und Bewertung von Informationen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie vorausschauendes Planen in vernetzten Systemen. In der Agenda 21 wird deshalb in Kapitel 36 für die „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ plädiert: „Um wirksam zu sein, soll sich eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung/Erziehung sowohl mit der Dynamik der physikalischen/biologischen und der sozioökonomischen Umwelt als auch mit der menschlichen (evtl. auch einschließlich der geistigen) Entwicklung befassen, in alle Fachdisziplinen eingebunden werden und formale und non-formale Methoden und wirksame Kommunikationsmittel anwenden“, heißt es dort.¹¹

Der damit formulierte doppelte Aufforderungscharakter, Lernkonzepte für die Möglichkeit des Handelns im Sinne der Nachhaltigkeit zu entwickeln und in die offerierten Handlungsstrategien Elemente der Partizipation der Individuen zu integrieren, führt direkt in Konzeptionen der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Ihr wird seit Mitte der neunziger Jahre in Deutschland sowie international von politischer Seite größere Aufmerksamkeit gewidmet.

Dies dokumentiert sich zum Beispiel im Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung,¹² in den Beschlüssen zu „Education and Public Awareness and Science for Sustainable Development“ der Commission on Sustainable Development der Vereinten Nationen¹³ und im Beschluss des Deutschen Bundestages aus dem Jahr 2000 „Bildung für eine

Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren, Berlin 2001. Vgl. auch Reinhard Coenen/Armin Grunwald (Hrsg.), Nachhaltigkeitsprobleme in Deutschland. Analysen und Lösungsstrategien, Berlin 2003.

6 J. Kopfmüller u. a. (ebd.), S. 33.

7 Für Deutschland wird dieses eindrücklich dokumentiert in: BMBF (Hrsg.), Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bundesdrucksache (BT-Drs.) 14/7971 vom 3. 1. 2002, Bonn 2002.

8 Vgl. BMU (Anm. 2).

9 Vgl. exemplarisch H. Rogall (Anm. 4) und Jörg Tremmel, Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. Der deutsche Diskurs um nachhaltige Entwicklung im Spiegel der Interessen der Akteure, München 2003.

10 J. Kopfmüller u. a. (Anm. 5), S. 111.

11 BMU (Anm. 2), S. 261.

12 BLK, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96), Bonn 1998; www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf.

13 United Nations (Hrsg.), Indicators of Sustainable Development. Framework and Methodologies, New York 1996.

nachhaltige Entwicklung“¹⁴. Im Jahr 2002 hat die OECD die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu einem der drei übergreifenden Bildungsziele erklärt, die alle Modelle der Kompetenzentwicklungen leiten sollten.¹⁵ Nicht zuletzt haben die Vereinten Nationen für die Zeit von 2005 bis 2014 eine Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen.¹⁶ In ihr sollen Impulse für Innovationen in allen Bildungsbereichen vermittelt werden.

Gestaltungskompetenz als Bildungsziel

Konzeptionell wurde der Zusammenhang zwischen Bildung und Nachhaltigkeit von Anfang an auf die internationale Debatte um Kompetenz bezogen.¹⁷ Kompetenzorientierte Bildungskonzepte sind am Output ausgerichtet, während konventionelle Lehrpläne und didaktische Ansätze am Input orientiert sind: Letztere stellen die Frage, mit welchen Gegenständen sich Schülerinnen und Schüler beschäftigen sollen. Der Output-Ansatz hingegen fragt, über welche Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und -fähigkeiten sie verfügen sollen. Der Lerngegenstand ist demgegenüber zweitrangig, selbstverständlich jedoch nicht gleichgültig. Er kann in gewissem Maße abhängig gemacht werden von den Vorkenntnissen, Motivationen und lokalen

14 Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, BT-Drs. 14/3319 vom 10. 5. 2000, Berlin 2000.

15 Vgl. OECD (Hrsg.), DeSeCo Strategy Paper. An Overarching Frame of References for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies; www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf.

16 Vgl. Nachhaltigkeit lernen. Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014); www.umweltbildung.de/news/startseite/hamburger_erklaerunguneskokommission.pdf.

17 Vgl. Gerhard de Haan, Paradigmenwechsel. Von der schulischen Umwelterziehung zu einer Bildung für Nachhaltigkeit, in: Politische Ökologie, 9 (1997), S. 22–26; ders., Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsynonyme und Schulprogramme (Paper 98–144) der Forschungsgruppe Umwelt, Berlin 1998; ders., Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, (1999), S. 252–280; ders., Bildung als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung. Kriterien, Inhalte, Strukturen, Forschungsperspektiven, in: Jürgen Kopfmüller (Hrsg.), Den globalen Wandel gestalten. Forschung und Politik für einen nachhaltigen globalen Wandel, Berlin 2003.

wie individuellen Alltagsbezügen von Schülerinnen und Schülern – und damit das Sachinteresse der Lernenden ebenso steigern wie zu einem Kompetenzerwerb beitragen, der nicht in der Akkumulation „trägen Wissens“ mündet.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung konkretisiert sich in einem Bündel von Teilkompetenzen, die unter dem Oberbegriff „Gestaltungskompetenz“ zusammengefügt sind.¹⁸ Mit Gestaltungskompetenz wird eine spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit bezeichnet. Wer über sie verfügt, kann die Zukunft der Gesellschaft, ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren. Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind.¹⁹ Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick. Sie umfasst acht Teilkompetenzen.

- *Die Kompetenz, vorausschauend zu denken, mit Unsicherheit sowie mit Zukunftsprognosen, -erwartungen und -entwürfen umgehen zu können.* Sie bezeichnet die Teilkompetenz, über die Gegenwart hinausgreifen zu können. Entscheidend ist es, die Zukunft als offen und gestaltbar aufzufassen und ausgehend von dieser Haltung verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus zu entwickeln. Durch vorausschauendes Denken und Handeln können mögliche Entwicklungen für die Zukunft bedacht sowie Chancen und Risiken von aktuellen und künftigen, auch unerwarteten Entwicklungen thematisiert werden.

- *Die Kompetenz, interdisziplinär zu arbeiten.* Problemfelder nicht nachhaltiger Entwicklung und Perspektiven zukunftsfähiger Veränderungen sind heute nicht mehr durch eine Fachwissenschaft oder mit einfachen Handlungsstrategien zu bewältigen. Sie lassen sich nur noch durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschied-

18 Vgl. Gerhard de Haan/Dorothee Harenberg, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72), Bonn 1999.

19 Vgl. Gerhard de Haan/Klaus Seitz, Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags; www.blk21.de/FILE/BLK/bildungsauftrag.pdf. Vgl. zu den folgenden Passagen insbesondere G. de Haan, Bildung als Voraussetzung (Anm. 17).

licher kultureller Traditionen und ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen bearbeiten. Für das Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen und einen angemessenen Umgang mit Komplexität ist die Herausbildung entsprechender Fähigkeiten unverzichtbar. Sie werden durch die problemorientierte Verknüpfung mehrerer Fächer, Denkweisen und Zugangsmöglichkeiten gefördert. Das setzt interdisziplinäres, fächerübergreifendes Lernen voraus.

- *Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation.* Gestaltungskompetenz impliziert die Fähigkeit, Phänomene in ihrem weltweiten Bindungs- und Wirkungszusammenhang erfassen und lokalisieren zu können. Diese Teilkompetenz zielt auf kontext- und horizontweiternde Wahrnehmungen. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng ist, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, müssen Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise hin überschritten werden.

- *Partizipationskompetenzen.* Die Fähigkeit zur Teilhabe an nachhaltigen Entwicklungsprozessen ist für eine zukunftsfähige Bildung von fundamentaler Bedeutung. Dies hat seinen Grund nicht allein in den Handlungskonzepten für nachhaltige Entwicklung (s. o.). Das Bedürfnis nach Teilhabe an Entscheidungen, das Interesse an der Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt wächst – jedenfalls in unserer Kultur: Am Arbeitsplatz, im zivilgesellschaftlichen Bereich (und nicht allein bei der Gestaltung der Freizeit) mitentscheiden und selbst bestimmen zu können, erhält ein wachsendes Gewicht für eine eigenständige Lebensführung im emphatischen Sinne.

- *Planungs- und Umsetzungskompetenzen.* Sie zu besitzen bedeutet, Handlungsabläufe von den benötigten Ressourcen und deren Verfügbarkeit her unter den Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit zu taxieren, Netzwerke der Kooperation entwerfen zu können und die Nebenfolgen und mögliche Überraschungseffekte einzukalkulieren sowie ihr mögliches Eintreten bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Entsprechende Lernarrangements thematisieren Rückkopplungen, Spätfolgen, Zeitverzögerungen und offerieren ein entsprechendes Methodenrepertoire. Umsetzungskompetenzen umfassen die über Absichten und Planungen hinaus notwendigen tatsächlichen Handlungsinteressen.

- *Fähigkeit zur Empathie, Mitleid und zur Solidarität.* Alle Konzeptionen zur Nachhaltigkeit sind mit der Absicht versehen, mehr Gerechtigkeit

befördern zu wollen, die immer auch einen Ausgleich zwischen Arm und Reich, Bevorteilten und Benachteiligten vorsieht und darauf abzielt, Unterdrückung zu minimieren oder abzuschaffen. Sich in diesem Sinne engagieren zu können macht es erforderlich, eine gewisse Empathie auszubilden, ja, ein globales „Wir-Gefühl“. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt daher auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungs- und Kommunikationskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Sie motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme gemeinsame zukunftsfähige Lösungen zu finden und sich reflektiert für mehr Gerechtigkeit einzusetzen.

- *Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können.* Sich überhaupt mit dem Konzept der Nachhaltigkeit zu befassen, es lebendig werden zu lassen und daraus alltagstaugliche, befriedigende Lebensstile zu schöpfen setzt einen hohen Grad an Motivation voraus, sich selbst zu verändern und andere dazu anzustiften, dieses auch zu tun. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt auf die Entfaltung der motivationalen Antriebe, derer wir bedürfen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer zusammenwachsenden Welt ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu wollen.

- *Die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder.* Eigene Interessen und Wünsche zu erkennen und kritisch zu prüfen, sich selbst im eigenen kulturellen Kontext zu verorten oder gar eine reflektierte Position in der Debatte um globale Gerechtigkeit zu beziehen erfordert die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder. Es geht dabei zum einen darum, das eigene Verhalten als kulturell bedingt wahrzunehmen, und zum anderen um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern.

Politische Bildung für Nachhaltigkeit

Die allgemeine Nachhaltigkeitsdebatte legt es ebenso wie die Ausdifferenzierung des Kompetenzkonzeptes nahe, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung explizit als *politische Bildung* zu verstehen. Es handelt sich um ein Verständnis von politischer Bildung, das ein spezifisches Demokratieverständnis gegenüber anderen favorisiert. Das lässt sich an einer Differenzierung verdeutlichen, die Gerhard Himmelmann in der Politikdidaktik

vorgenommen hat.²⁰ Er unterscheidet zwischen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Demokratie als Herrschaftsform ist gekennzeichnet durch den Rechtsstaat, Wahlen, Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Gewaltenteilung und ein System der sozialen Sicherung. Diese Perspektive ist in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eher nachrangig. Deutliche Bezüge im Demokratieverständnis lassen sich hingegen zur Demokratie als Gesellschafts- und insbesondere als Lebensform finden. Demokratie als Gesellschaftsform wird mit Pluralismus, friedlicher Konfliktregelung, sozialer Differenzierung, Öffentlichkeit und vor allem mit Zivilgesellschaft konnotiert. Die Verbindung zu den Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz ist evident: Der Pluralismus ist ein Element der Perspektivübernahme. Öffentlichkeit herzustellen und in der Öffentlichkeit die Sache der Nachhaltigkeit zu vertreten gehört zu den Planungs- und Handlungskompetenzen. Zivilgesellschaftliches Engagement zu zeigen markiert einen wesentlichen Aspekt der Kompetenz, partizipieren zu können. Intensiver noch ist die Beziehung, die sich zwischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und der Demokratie als Lebensform identifizieren lässt. Dieses schon von John Dewey in seiner gesellschaftlichen wie auch pädagogischen Bedeutung hervorgehobene Demokratieverständnis²¹ wird mit Toleranz, Solidarität, Chancengerechtigkeit, der Akzeptanz einer Vielfalt von Lebensentwürfen und -stilen, Fairness und Selbstorganisation verbunden. Evident ist die kategoriale Übereinstimmung zwischen der Kompetenz, Solidarität üben zu können, der Kompetenz, sich und andere motivieren zu können, dem Prozess der Selbstreflexion und den einzelnen Ausformungen der Aspekte einer gelebten Demokratie.

Einige Beispiele mögen den Zusammenhang zwischen Bildung für Nachhaltigkeit und politischer Bildung verdeutlichen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird in den allgemein bildenden Schulen in Deutschland seit den späten neunziger Jahren angeboten. Einen entscheidenden Innovationschub bietet in diesem Kontext das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aufgelegte Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BLK-Programm „21“).²² Es hat eine Laufzeit von

20 Vgl. hier und im Folgenden: Gerhard Himmelmann, *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach/Ts. 2001.

21 Neben G. Himmelmann (ebd.) vgl. John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Braunschweig 1964.

22 Nähere Informationen finden sich unter: www.blk21.de.

1999 bis 2004. An ihm beteiligen sich 15 Bundesländer mit insgesamt rund 200 Schulen. Das Programm wird zu gleichen Teilen vom Bund und von den beteiligten Ländern finanziert. Insgesamt stehen für das Programm rund 13 Millionen Euro zur Verfügung. Koordiniert wird das Programm durch den Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung an der Freien Universität Berlin. Ziel ist es, Materialien, Fortbildungskonzepte und Netzwerkstrukturen zu entwickeln, die es erlauben, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Regelpraxis des Schulsystems fest zu verankern. Im Rahmen dieses Programms sind etliche Unterrichtsmedien, so genannte Werkstattmaterialien, entstanden. Drei Beispiele seien hier genannt.

Die Lise-Meitner-Schule – ein Oberstufenzentrum in Berlin – führt regelmäßig in Klasse 11 ihres Gymnasialzweigs ein „Lausitz-Projekt“ durch. „Dabei handelt es sich um ein fächerübergreifendes Projekt mit naturwissenschaftlichem und politisch-wirtschaftlichem Schwerpunkt zur Problematik der Auswirkungen des Braunkohletagebaus unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit.“²³ Das Braunkohlegebiet der Lausitz südlich von Berlin wird in einem Projekt hinsichtlich der Wasser- und Bodenschädigungen, der Veränderungen in der Sozialstruktur, in Bezug auf Wirtschaftsprobleme, Arbeitslosigkeit etc. untersucht. Neben schulischen und fachlichen Auseinandersetzungen gehört zum Projekt eine Fahrt in die Region, um Analysen und Problemlösungsstrategien im Feld vorantreiben zu können. Im Schwerpunkt folgt man der Methode des selbst organisierten Lernens durch die Schüler.²⁴

Zweites Beispiel: Von der allenthalben zu verzeichnenden geringen Beteiligung von Neuwählern bei der Kommunalwahl in Niedersachsen (9. September 2001; Wahlalter in Niedersachsen: ab 16) wurde im Gymnasium in Westerstede ein Planspiel im Politikunterricht der 11. Klasse mit mehrfacher Zielsetzung initiiert.²⁵ Die Schülerinnen und Schüler sollten Kompetenzen für eine engagierte Kommunalpolitik erwerben; sie sollten entscheidungsfähiger werden hinsichtlich der

23 Horst Zeitler, *Ausjelöfelt und durchjewählt. Die Problematik nicht-erneuerbarer Rohstoffe am Beispiel der Lausitz (Katanga-Syndrom)*, (Werkstattmaterial Nr. 8 des BLK-Programms „21“), Berlin 2003, S. 5; www.blk21.de.

24 Vgl. Martin Herold/Birgit Landherr, *SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systematischer Ansatz für den Unterricht*, Hohengehren 2001.

25 Vgl. Anke Aubreville, *Planspiel Kommunalpolitik. „Ohne Jugend ist kein Staat zu machen“*, (Werkstattmaterial Nr. 14 des BLK-Programms „21“), Berlin 2003; www.blk21.de.

Frage, ob und wie mit Nachhaltigkeit lokal Arbeitsplätze geschaffen werden können; schließlich sollten sie Kompetenzen für eine Perspektivübernahme gewinnen. Im Fokus stand eine sorgfältig vorbereitete – auch durch die Befragung von realen Stadtratsmitgliedern gestützte – simulierte Stadtratssitzung, in der Anträge verhandelt wurden, Bürgerinnen und Bürger zu Wort kamen und Entscheidungen gefällt wurden. Die Resultate wurden von den Schülerinnen und Schülern mit dem Bürgermeister von Westerstede in Hinblick auf reale Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert.

In mehreren Ländern arbeitet man im Rahmen des BLK-Programms „21“ an dem Thema „Nachhaltigkeitsindikatoren“. Diese zeigen an, in welchem Maße sich eine Kommune in Richtung Nachhaltigkeit bewegt. Zu ihnen können zählen: die Anzahl der Pflanzenarten im Stadtpark, die Zahl der Arbeitslosen, die Zahl der Jugendfreizeitstätten. Indikatoren werden von den Schülerinnen und Schülern in enger Abstimmung mit der Kommunalverwaltung und den regionalen Nicht-Regierungsorganisationen entwickelt. Auch diese Projekte sind genuin politisch im Sinne der gesellschaftlichen und gelebten Demokratie. Aktivitäten wie diese lassen sich auch unter dem Stichwort „Partizipation in der Gemeinde“ zusammenfassen.

Die politischen Dimensionen der Nachhaltigkeitsthematik werden allerdings in der Regel nicht von Seiten der politischen Bildung bearbeitet, sondern von Lehrkräften, die von ihrer Fachausbildung her in der Biologie, Geografie, Germanistik, Chemie und Physik, in der Religionswissenschaft oder Arbeitslehre beheimatet sind. Daran mag man zunächst nichts aussetzen, da Themen der Nachhaltigkeit sich in aller Regel nur interdisziplinär bearbeiten lassen. Sie sind daher auch nicht Gegenstand eines einzelnen Schulfachs. Nachhaltigkeit ist ein fachübergreifendes Unterrichtsprinzip, ein Lernfeld oder eine lebensweltliche Domäne. Zugleich ist Bildung für Nachhaltigkeit in neueren Lehrplänen in zahlreichen Fächern verankert. Dabei hält sich ihr Anteil an der Fächergruppe Sozialkunde, Religion, Deutsch, Ethik, Arbeitslehre, Wirtschaft mit ihrem Anteil in den Naturwissenschaften die Waage.²⁶

26 Vgl. Jens Jäger/Gerhard de Haan, Nachhaltigkeit in den Lehr- und Rahmenplänen der Sekundarstufe I in ausgewählten Bundesländern, unveröff. Ms., Berlin 2003. Die Daten beziehen sich auf das gesamte Zeitvolumen, das für die Nachhaltigkeitsthematik in den Geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (inkl. Religion, Wirtschaft, Ethik) in Relation zu den Naturwissenschaften (inkl. Anthropogeografie) zur Verfügung steht.

Fragt man jedoch, welchen Anteil die Fächergruppe „Politik“ (inklusive Gesellschaftslehre, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde und Wirtschaft/Politik) an dem Lernbereich der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat, so liegen dazu nur im Rahmen des BLK-Programms „21“ für 2001 Daten vor: Demnach wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu 10,9 Prozent im Kontext des Faches Politik unterrichtet. Es liegt damit gleichauf mit den Fächern Physik (11 Prozent), Chemie und Deutsch (jeweils 12 Prozent). Stärkere Anteile an der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung haben die Fächer Erdkunde (15,2 Prozent) und allen voran die Biologie (28,1 Prozent).²⁷ Das ist ein wenig auffälliger Wert, wenn man bedenkt, dass der Politikunterricht nur über ein geringes Stundenkontingent (im Vergleich z. B. zum Fach Deutsch) in der Stundentafel verfügt.

Interessanter sind die Befunde hinsichtlich der Beteiligung der politischen Bildung an interdisziplinären Unterrichtsvorhaben (in der Regel Projekten). Diese didaktische Großform gilt gemeinhin als die angemessene Lehr- und Lernform, um sich der Nachhaltigkeitsthematik mit ihrer Komplexität, ihren Problemkonstellationen sowie Alltags- und Lebensweltbezügen angemessen zu nähern. Hier zeigt sich nun, dass das Fach Politik stark unterrepräsentiert ist. Wenn es auch rund 11 Prozent des Gesamtunterrichts zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung abdeckt, so beträgt der Anteil des Politikunterrichts am fächerübergreifenden Unterricht nur 7,4 Prozent. Dagegen ist das Fach Deutsch in nahezu zwei von fünf Fällen des fächerübergreifenden Unterrichts dabei (während der Anteil des Faches an der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ansonsten „nur“ 12,5 Prozent beträgt).²⁸ Die Beteiligung der politischen Bildung an der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht damit in keinem Verhältnis zur Bedeutung von Politik für die nachhaltige Entwicklung.

Politikverständnis und Engagement

Man ist gut beraten zu fragen, ob die Kinder und Jugendlichen überhaupt ein Interesse an einem

27 Vgl. Katharina D. Giesel/Gerhard de Haan/Horst Rode, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Erprobung: Strukturen, Motivation, Unterrichtsmethoden und -inhalte. Bericht zur ersten summarischen Evaluation des BLK-Programms „21“, (Paper 03–173 der Forschungsgruppe Umweltbildung), Berlin 2003. (Die Daten basieren auf den Aussagen von N = 401 am BLK-Programm „21“ beteiligten Lehrkräften.)

28 Vgl. ebd.

Engagement für die Nachhaltigkeit haben, wenn es darum geht, Gestaltungskompetenz für nachhaltige Handeln fördern zu wollen. Wenn man der jüngsten Shell-Jugendstudie Glauben schenkt, dann ist es um das politische Engagement bei den 12- bis 25-Jährigen generell schlecht bestellt. Demnach sind wir mit einer Generation von „Egotaktikern“ konfrontiert: „Zur egotaktischen Grundeinstellung gehört ein Schuss Opportunismus ebenso wie eine Portion Bequemlichkeit, eine abwartende und sondierende Haltung ebenso wie die Fähigkeit, im richtigen Moment bei einer sich bietenden Chance zuzugreifen.“²⁹ Allerdings finden sich in der Studie nur wenige Belege für eine derart „egotaktisch“ agierende Jugendgeneration. Opportunismus und Bequemlichkeit sind demnach gar nicht so weit verbreitet. Vielmehr zeichnet sich die Jugend durch ein im doppelten Sinne „entgrenztes“ Politikverständnis aus: Politik wird einerseits nicht mehr allein national gesehen (oder nur lokal), sondern global (und europäisch). Andererseits werden Aktivitäten als politisch gewertet, die jenseits von Parteiendemokratie, Verbandsarbeit und formalisierten Möglichkeiten des Engagements liegen.

Das Interesse an der parlamentarischen, parteipolitischen Politik, an den institutionalisierten Formen der Mitwirkung – selbst in Verbänden und Vereinen – hat in den vergangenen zehn Jahren einen dramatischen Einbruch erlitten. Waren 1991 noch 57 Prozent der 12- bis 25-Jährigen politisch interessiert, so sind es 2002 nur noch 34 Prozent. Zwar steigt das Interesse mit zunehmendem Alter, aber selbst unter den 22- bis 25-Jährigen schenken 56 Prozent der Politik wenig bis gar keine Aufmerksamkeit. Unter den Hauptschülern finden sich sogar 93 Prozent Uninteressierte.³⁰

Schaut man sich näher an, wo sich die Jugendlichen im Rahmen der „entgrenzten Politik“ engagieren mögen – wenn schon nicht in den klassischen Feldern der Politik und in der Verbandsarbeit –, dann erhält man in der Shell-Studie zum Beispiel den Hinweis darauf, dass ihnen zu 55 Prozent ein Sozialengagement für die eigene Lebensgestaltung wichtig ist. Freilich lassen sich noch andere Wertorientierungen nennen, die im Kontext des Sozialen liegen: So ist 60 Prozent der Jugendlichen das Umweltbewusstsein wichtig, und zwischen 85 und 95 Prozent halten Freundschaft, Partnerschaft und Familienleben für entscheidend für die eigene Lebensgestaltung.

29 Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie, Frankfurt/M. 2002, S. 33.

30 Vgl. ebd., S. 92 f.

Wofür engagiert man sich im Detail? Die Studie von Jürgen Zinnecker u. a.³¹ unter 10- bis 18-Jährigen in Nordrhein-Westfalen liefert, differenziert nach dem Alter, folgendes Bild. Auf die Frage „Wofür setzt Du Dich ein?“ antworteten die 10- bis 12-Jährigen folgendermaßen: An erster Stelle stand mit 60 Prozent „für den Tierschutz“, gefolgt von „für meine Familie“ (52) und „für den Schutz der Umwelt (Wald, Natur, Wasser)“ mit 50 Prozent. Rang vier nimmt der Einsatz „für Kinder, die von anderen Kindern geärgert werden“ ein (47), Rang fünf besetzt, schon deutlich abgeschlagen, der Einsatz „für die Rechte von anderen Menschen“ (33 Prozent). Der Sportverein, die Rechte aller Kinder, das Engagement für Behinderte, Alte, Kinder aus der Dritten Welt werden von 18 bis 26 Prozent der Kinder genannt.³² Im Ergebnis zeigt sich: 87 Prozent der Kinder setzen sich für irgendeine Sache ein. Der Tierschutz, die eigene Familie und der Umweltschutz dominieren. Jungen haben dabei einen stärkeren Bezug zu den Rechten anderer und zum Sport, Mädchen machen sich eher für alte und behinderte Menschen stark – jedenfalls zeigen sich in diesen Feldern starke Geschlechterunterschiede.

Anders sieht es bei den Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren aus. Hier rangiert das Engagement für die eigene Familie mit 60 Prozent ganz vorne, gefolgt vom Einsatz gegen Drogen (39), für den Tierschutz (36) und für Menschenrechte (34) sowie für den Sport (32 Prozent). Für die Rechte von Kindern und Jugendlichen, gegen Gewalt unter den Gleichaltrigen und für den Umweltschutz mögen sich zwischen 27 und 30 Prozent engagieren. Weit abgeschlagen ist das Engagement für (klassische) Politik zu verbuchen. Nur 6 Prozent der Jugendlichen sehen darin ein Einsatzfeld für sich.³³

Auch unter den Jugendlichen ist grundsätzlich ein starkes Engagement zu erkennen. Aber die Prioritäten verschieben sich: Eindeutig dominiert die Familie (trotz der Bedeutung, die Peer-groups in diesem Alter gewinnen), vor dem Engagement gegen Drogen. Dann folgt der Tierschutz (vor den Menschenrechten). Der Umweltschutz ist in seiner Bedeutung für diese Altersgruppe stark abgerutscht. Mädchen machen sich in diesem Alter

31 Jürgen Zinnecker u. a., Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen 2002.

32 Vgl. ebd., S. 80. Die Kinder konnten bis zu sechs Antworten wählen. Es wurde nicht nach dem tatsächlichen Engagement gefragt. Vielmehr konnte die Frage auch so verstanden werden, dass einem der jeweilige Aspekt wichtig ist.

33 Vgl. ebd., S. 82.

übrigens mehr als die Jungen für den Tierschutz (45 Prozent), gegen Gewalt (33) und für Gleichberechtigung (24 Prozent) stark.

Generell engagieren sich Jugendliche gerne im persönlichen Lebensumfeld. Sie tun dies, weil es Spaß macht, weil es ihnen wie anderen Jugendlichen und Kindern zugute kommt und weil das Engagement im Team realisiert werden kann.³⁴ Die Terroranschläge vom 11. September 2001 haben offenbar (zumindest kurzfristig) dazu beigetragen, dass sich die soziale Orientierung weiter verstärkt hat. Wollten im Januar 2001 nur 30 Prozent mithelfen, eine bessere Gesellschaft zu schaffen, so waren es ein Jahr später 40 Prozent.³⁵ Der Hang, anderen helfen zu wollen, hat sich insbesondere bei den Jüngeren verschoben: Im Januar 2001 bestand für 16 Prozent der 21- bis 29-Jährigen darin der Sinn des Lebens, im Februar 2002 waren es plötzlich 22 Prozent.³⁶ Und die Zukunftshoffnung liegt laut der Studie von Horst Opaschowski in der Hilfsbereitschaft (57 Prozent), vor menschlicher Wärme (54 Prozent) und sozialer Gerechtigkeit (51 Prozent), wenn sie gefragt werden, „was in Zukunft im Leben wichtig und wertvoll sein soll“³⁷.

34 Vgl. Bernhard von Rosenblatt, *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*, Gesamtbericht, Stuttgart 2000, S. 155. Vgl. dazu auch die älteren Shell-Jugendstudien. Vgl. zu den Motiven für Engagement generell: Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestags (Hrsg.), *Bürgerschaftliches Engagement. Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*, Opladen 2002.

35 Vgl. Allensbacher Institut für Demoskopie, zit. nach: Horst Opaschowski, *Was uns zusammenhält. Krise und Zukunft der westlichen Wertewelt*, München 2002, S. 171.

36 Vgl. ebd.

37 Ebd., S. 169 (repräsentative Befragung von Personen ab 14 Jahren).

Mit diesem Interesse an Gerechtigkeit korrespondieren die Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage aus dem Jahr 2002 zu den zentralen Forderungen einer nachhaltigen Entwicklung:³⁸ 84 Prozent beantworten die Forderung „Es sollte Gerechtigkeit zwischen den Generationen bestehen, wir sollten die Umwelt nicht auf Kosten der nachkommenden Generationen ausplündern“ positiv. 78 Prozent befürworten einen „fairen Handel zwischen den reichen Ländern dieser Erde und den Entwicklungsländern“. 47 Prozent der Befragten können sich vorstellen, das sie sich „in irgendeiner Form an den Angelegenheiten ihres Wohnbezirkes“ beteiligen würden – nur 9 Prozent geben an, dass sie dies derzeit schon tun.

Man kann an diesen Werten – wie generell aus den Jugendstudien – vor allem eins ablesen: Das Leitbild Nachhaltigkeit ist mit seinen Bezügen zur Natur, zum Umweltschutz wie zur sozialen Gerechtigkeit bei Kindern und Jugendlichen dann resonanzfähig, wenn es im Sinne der gesellschaftlichen und gelebten Demokratie lebensweltnah aufbereitet wird. Hier liegen zentrale Aufgaben der politischen Bildung im 21. Jahrhundert.

Internetempfehlungen des Autors

www.institutfutur.de
www.service-umweltbildung.de
www.blk21.de
www.blk-demokratie.de

38 Vgl. hierzu und zu den folgenden Daten sowie Zitaten: BMU, *Umweltbewusstsein in Deutschland 2002. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*, Berlin 2002, S. 32 f. Vgl. auch den ausführlichen Band der Verfasser dieser Studie: Heiko Grunenberg/Udo Kuckartz, *Umweltbewusstsein im Wandel. Ergebnisse der UBA-Studie Umweltbewusstsein in Deutschland 2002*, Opladen 2003.

Siegfried Schiele

Dr. h. c., geb. 1939; Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Anschrift: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stafflenbergstraße 38, 70184 Stuttgart.

E-Mail: siegfried.schiele@lpb.bwl.de

Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg. zus. mit Herbert Schneider) Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts. 1996; (Hrsg. zus. mit Gotthard Breit) Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002.

Albert Scharenberg

Dr. phil., geb. 1965; Dozent und Autor, Lehrbeauftragter für Politik an der Freien Universität Berlin.

Anschrift: Nansenstraße 14 A, 12047 Berlin.

E-Mail: A.Scharenberg@gmx.de

Veröffentlichungen u. a.: Schwarzer Nationalismus in den USA. Das Malcolm X-Revival, Münster 1998; (Hrsg.) Berlin: Global City oder Konkursmasse?, Berlin 2000; (Hrsg. zus. mit Oliver Schmidtke) Das Ende der Politik? Globalisierung und der Strukturwandel des Politischen, Münster 2003.

Jørgen S. Nielsen

BA, MA, Ph. D.; Professor für Islamwissenschaften am Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations (CSIC) und Direktor des Graduate Institute for Theology and Religion an der Theologischen Fakultät der Universität Birmingham, Großbritannien.

Anschrift: Department of Theology, University of Birmingham, Edgbaston, Birmingham B15 2TT, Großbritannien.

E-Mail: j.s.nielsen@bham.ac.uk

Veröffentlichungen u. a.: Towards a European Islam?, London 1999; (Hrsg. zus. mit Stefano Allievi) Muslim Networks and Transnational Communities in and across Europe, Leiden 2003.

Susanne Popp

Dr. phil., geb. 1955; Professorin für Didaktik der Geschichte, Neueste Geschichte an der Universität Siegen.

Anschrift: Universität Siegen, Fachbereich 1, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen.

E-Mail: popp@geschichte.uni-siegen.de

Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg. zus. mit Karl Pellens u. a.) Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society, Frankfurt/M. 2001; (Hrsg. zus. mit Anton Hauler und Wolfgang Kremp) Die

USA als historisch-politische und kulturelle Herausforderung – Vermittlungsversuche, Trier 2003; (Hrsg. zus. mit Johanna Forster) Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2003.

Uli Wessely

Politologe, M. A., geb. 1965; freiberufliche Tätigkeit in der politischen Erwachsenenbildung.

Anschrift: Theodor-Heuss-Straße 2, 65719 Hofheim.

E-Mail: uli.wessely@gmx.de

Gerhard de Haan

Dr. phil., geb. 1951; Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin, Leiter des Arbeitsbereichs Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung.

Anschrift: FU Berlin, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung, Arnimallee 9, 14195 Berlin.

E-Mail: sekretariat@service-umweltbildung.de

Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg.) Zeitschrift 21 – Das Leben gestalten lernen, München 2000 ff., 4 Hefte jährlich; (Hrsg. zus. mit Hildegard Hamm-Brücher und Norbert Reichel) Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen, Neuwied 2000; (zus. mit Wolfgang Edelstein u. a.) Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule: Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum, Berlin 2004².

Nächste Ausgabe

Ruhollah K. Ramazani Essay

Irans Ausblick auf das Jahr 2004

Wilfried Buchta

Ein Vierteljahrhundert Islamische Republik Iran.
Eine vorläufige Bilanz.

Katajun Amirpur

Gibt es in Iran noch einen Reformprozess?

Mehdi Parvizi Amineh

Demokratisierung und ihre Feinde im Iran

Mangol Bayat-Philipp

Die Beziehungen zwischen den USA und Iran seit 1953

Ferhad Ibrahim

Iran und die arabische Welt

Johannes Reissner

Europas Beziehungen zu Iran

Siegfried Schiele Essay

Ein halbes Jahrhundert staatliche politische Bildung in Deutschland

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 3–6

■ Es war ein weiser Beschluss, nach dem Zweiten Weltkrieg Zentralen für politische Bildung einzurichten. Die Entwicklungen im Bund und in den Ländern liefen – auch in chronologischer Sicht – nicht parallel, aber im Lauf der Jahre entstanden in allen Bundesländern Landeszentralen für politische Bildung. Doch die aktuelle Momentaufnahme macht Sorgen. Wer die großen Finanznöte im Bund, in allen Ländern und auch in den Kommunen nicht sieht, gehört zu den Träumern, die auch in der politischen Bildung eher Schaden anrichten. Doch politische Bildung ist kein Luxusgut, auf das man in Sparzeiten verzichten kann. Demokratien geben selten mit lautem Knall ihren Geist auf, sondern es handelt sich in der Regel um einen schleichenden, tückischen Prozess, der erst bemerkt wird, wenn es zu spät ist.

Albert Scharenberg

Zustand und Perspektiven der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 7–15

■ Wo liegen die aktuellen Probleme und Chancen politischer Bildungsarbeit in Ostdeutschland? Ausgehend von der Länder übergreifenden „Krise politischer Bildung“ rekonstruiert dieser Beitrag die Erosion des lange vorherrschenden Leitbildes einer „nachholenden Modernisierung“ Ostdeutschlands. Dem wird die historisch spezifische Entwicklung der Region gegenübergestellt. Im Kontext gesellschaftlicher Transformation(en) haben sich die Verhältnisse gewandelt, aber nicht einseitig dem Westen angeglichen. Kern der Erklärung sind die schwächer ausgebildeten und z. T. grundsätzlich anderen Strukturen der Zivilgesellschaft in Ostdeutschland. Vor diesem Hintergrund werden die besonderen Probleme der politischen Bildungsarbeit in den ostdeutschen Ländern verhandelt und abschließend Vorschläge für eine spezifische Förderung der politischen Bildungsarbeit in Ostdeutschland gemacht.

Jørgen S. Nielsen

Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 16–22

■ Heutzutage ist es unverzichtbar für die Bürgerinnen und Bürger der EU, sich in der kulturellen Vielfalt sowie in den kulturellen Erfahrungen der Vergangenheit auszukennen. Das schließt die Fähigkeit ein, über die enge kulturelle Dimension hinauszugehen und diese zusammen mit den ihr zugrunde liegenden religiösen Einflüssen zu verstehen. Diese Überlegung war der Ausgangspunkt für das Projekt „Europäische Identität und kultureller Pluralismus: Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen“, das von 2000 bis 2002 in acht europäischen Ländern auf Initiative der Herbert-Quandt-Stiftung realisiert wurde. Der Beitrag stellt Empfehlungen und Leitlinien zusammen, Vor-

schläge, die Lehrer nutzen und in die bestehenden Lehrpläne einbinden können und die in Curricula von Lehrerausbildungsinstituten einfließen könnten.

Susanne Popp

Auf dem Weg zu einem europäischen „Geschichtsbild“

Anmerkungen zur Entstehung eines gesamt-europäischen Bilderkanons

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 23–31

■ In den aktuellen Geschichtsschulbüchern Europas hat sich weithin unbemerkt ein gemeinsames Inventar von historischen Bildquellen zur neueren europäischen Geschichte etabliert, dem man offenbar europaweit einen herausragenden historischen Symbolwert zuschreibt. Der Beitrag stellt den neuen Bilderkanon vor und erörtert dessen geschichtsdidaktisches Potenzial für eine historische Bildung in Europa, welche die gegebenen regionalen und nationalen historischen Identitäten einerseits bewahrt und andererseits zunehmend mit europäischen Orientierungen verbindet, die dem Prinzip der „Einheit in der Vielfalt“ gerecht werden.

Uli Wessely

Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 32–38

■ Die politische Bildung muss sich zunehmend auf die Auswirkungen und Herausforderungen der globalen Wissensgesellschaft einstellen. Dabei wird sie zu einer Neuausrichtung ihres Selbstverständnisses und ihrer Aufgaben gezwungen. So hat die politische Bildung erst sehr spät auf die digitale Revolution im Rahmen der neuen Medien reagiert. Auch die zunehmende Auflösung der nationalstaatlichen Gesellschaften fordert die politische Bildung heraus. Außerdem muss politische Bildung auch auf Prozesse reagieren, welche die Bildung insgesamt betreffen. So wird auch die politische Bildung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens konfrontiert und sollte dies im eigenen Rahmen umsetzen.

Gerhard de Haan

Politische Bildung für Nachhaltigkeit

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 39–46

■ Nachhaltige Entwicklung setzt auf globale sowie auf inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit bei gleichzeitigem Erhalt der natürlichen Ressourcen. Das Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, in dessen Zentrum die Vermittlung von Gestaltungskompetenz steht, weist enge Bezüge zu einer politischen Bildung auf, die von einem Demokratieverständnis geprägt ist, das die gesellschaftliche und gelebte Demokratie gegenüber der Demokratie als Herrschaft präferiert. Es wird deutlich, dass die politische Bildung sich das Thema Nachhaltigkeit noch nicht hinreichend zu Eigen gemacht hat