

Politische Bildung im europäischen Zusammenhang. Untersuchungen aus Dänemark, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland

Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit der Stellung der politischen Bildung an den Schulen von fünf europäischen Ländern und mit der Bedeutung, die europäische Themen im Rahmen dieses Unterrichts innehaben. Sie basieren im wesentlichen auf Ergebnissen eines Forschungsprojekts, das von einer Projektgruppe mit Mitgliedern aus den fünf Ländern unter gemeinsamer Federführung des Instituts für Europäische Politik (Bonn) und des Instituts für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der Universität Gießen durchgeführt und im Lauf des Jahres 1985 abgeschlossen wird.[1] Die notwendige Kürze dieses Beitrages bringt es mit sich, daß häufig nur allgemeine Tendenzen beschrieben und summarische Aussagen gemacht werden können; an näheren Informationen interessierte Leser seien auf die für 1986 geplante Publikation der Gesamtergebnisse des Projekts verwiesen.

Das Projekt hat sich mit politischer Bildung im Sinne eines intentionalen politischen Unterrichts beschäftigt. Da es in den meisten Ländern ein Fach mit der Bezeichnung „Politische Bildung“ nicht gibt, mußte von Fall zu Fall entschieden werden, auf welche Fächer sich die Untersuchung konzentrieren soll. Es wurden jeweils die Fächer ausgewählt, zu deren wesentlichen Aufgaben ausdrücklich die Behandlung von politischen Gegenwartsthemen gehört. Es ging somit nicht um politische Bildung als allgemeines Prinzip aller Fächer bzw. um europäische Bildung als allgemeine kulturelle Bildung.

Auch bei der Wahl der konkret zu untersuchenden Materialien mußte von Land zu Land differenziert werden. Je nach ihrem Stellenwert im Schulsystem des jeweiligen Landes wurden Lehrpläne, Schulbücher, Prüfungsanforderungen oder Schulcurricula herangezogen, zum Teil wurden auch kleinere Befragungen und Erhebungen vorgenommen.

1. Politische Bildung an europäischen Schulen — Entwicklungstendenzen, Probleme, Kontroversen

1.1 Die Entwicklung der politischen Bildung als übernationaler Prozeß

Von der Entwicklung der politischen Bildung als einem „übernationalen Prozeß“ zu sprechen, mag auf den ersten Blick vielleicht verwundern. Traditionell war politische Bildung fast immer auf den Nationalstaat bezogen, sei es als Elitenbildung für zukünftige Staatsbeamte oder sei es als „staatsbürgerliche Erzie-

hung“ mit dem Ziel der Vermittlung von Loyalitätsbindungen an den Nationalstaat. Da es aber auch hier schon gewisse Parallelen zwischen der Entstehung der Nationalstaaten und der Einführung von Vorformen der heutigen politischen Bildung an den Schulen in vielen europäischen Ländern gibt, ließen sich bereits die Anfänge der politischen Bildung in gewisser Weise als ein übernationaler, mit der Herausbildung der modernen Gesellschaft und des modernen Staates zusammenhängender Prozeß beschreiben. Allerdings wäre der Begriff „übernational“ hier nicht im Sinne einer inhaltlichen Konvergenz, sondern im Sinne einer parallelen Entwicklung zu verstehen, die jedoch zu unterschiedlichen, ja gegensätzlichen inhaltlichen Festlegungen für die politische Bildung geführt hat.

In den letzten Jahrzehnten ist hier eine Wandlung eingetreten. Die neuere Geschichte der politischen Bildung in den untersuchten westeuropäischen Ländern zeigt nicht nur auffallende Parallelen, sondern darüber hinaus eine inhaltliche Konvergenz der Frage- und Problemstellungen politischer Bildung in der Schule, trotz nach wie vor bestehender Unterschiede in der politischen Kultur und in den Schulsystemen. Wesentliches Merkmal dieser Entwicklung ist die Suche nach einem *demokratischen politischen Unterricht* für alle Schüler. In allen untersuchten Ländern kam es in den sechziger und siebziger Jahren zu Versuchen, ein selbständiges Unterrichtsfach der politischen Bildung neu zu etablieren oder aber traditionelle Fächer (wie z. B. Staatsbürgerkunde oder Geschichte) im Sinne demokratischer politischer Bildung neu zu interpretieren. Zwar besteht über das, was einen demokratischen politischen Unterricht im einzelnen auszeichnet, kein breiter Konsens, weder innerhalb der verschiedenen Länder noch in der internationalen Diskussion. Dennoch ist in den sechziger und siebziger Jahren die Erkenntnis, daß Schüler nicht als Demokraten geboren werden und daß die Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie ein Mindestmaß an fundierter politischer Bildung aller Bürger erfordert, zum Motiv für die Forderung nach einer angemessenen Repräsentanz eines politischen Unterrichts in der Schule für alle geworden. An die Stelle traditioneller Formen politischen Lernens wie z. B. institutionenkundliche oder moralische Belehrung sollte eine realitätsgerechte Behandlung politischer Probleme treten.

Im Hintergrund dieses neuen Interesses an politischer Bildung stand eine Reihe von Entwicklungen, die, wenngleich mit unterschiedlicher Akzentuierung und Intensität, in den meisten westeuropäischen Ländern zu beobachten waren:[2]

- In den sechziger und siebziger Jahren gab es in Westeuropa eine allgemeine Tendenz zur Liberalisierung und demokratischen Öffnung der gesellschaftlich-politischen Systeme. Am deutlichsten fand diese Tendenz in der Überwindung diktatorischer Systeme in Griechenland, Portugal und Spanien ihren Ausdruck. In anderen Ländern traten neue soziale Bewegungen wie z. B. die Studentebewegung der späten sechziger Jahre, die Frauenbewegung, Bürgerinitiativen oder Selbstverwaltungsprojekte im ökonomischen Bereich für ein stärkeres Maß an Partizipation ein.

- An den Hochschulen und im öffentlichen Interesse ist es den Sozialwissenschaften gelungen, sich als neue Disziplinen zu etablieren bzw. ihre Position auszubauen. Für die Forderung nach politischem Unterricht in der Schule war dies in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen lag die Forderung nach einer Repräsentanz dieser Disziplinen in der Schule nahe. Zum anderen wurde in zahlreichen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen die traditionelle Vorstellung widerlegt, Kinder und Jugendliche könnten in einem politikfreien Raum aufwachsen. Die politische Sozialisationsforschung hatte deutlich gemacht, daß Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse schon lange vor dem Erwachsenenalter die politischen Einstellungen und Verhaltensdispositionen der Menschen prägen. Hinzu kam, daß eine Reihe von sozialwissenschaftlichen Studien auf Defizite bei der Verankerung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen in der Bevölkerung aufmerksam gemacht hatte.
- Die Einführung des politischen Unterrichts war Teil einer umfassenderen bildungspolitischen Reformbewegung, die u. a. auch in der Problematisierung des traditionellen humanistischen Bildungsgedankens, in der Gesamtschulbewegung, der weitgehenden Durchsetzung der Koedukation und einer Humanisierung des Schulklimas (Abschaffung der Prügelstrafe, Mitbestimmung von Schülern und Eltern) ihren Ausdruck fand. Der Wunsch, die Erziehung zur Demokratie zu verbessern, ging in dieser Reformbewegung Hand in Hand mit der Intention, die Schulsysteme den veränderten ökonomischen Erfordernissen der entwickelten Industriegesellschaften anzupassen.
- Schließlich führte die Senkung des Wahlalters bei gleichzeitiger Verlängerung der Schulzeit für eine größere Zahl von Schülern dazu, daß ein Teil der Schülerschaft noch als Wahlbürger die Schule besucht.

In den achtziger Jahren stagniert in den meisten westeuropäischen Ländern der gerade erst begonnene Ausbau der politischen Bildung wieder. Auch hier lassen sich gemeinsame Hintergründe ausmachen: Sparmaßnahmen im Gefolge der wirtschaftlichen Rezession haben den politischen Unterricht als junges und noch wenig etabliertes Fach tendenziell stärker als traditionell etablierte Fächer getroffen. Erschwerend kommt hinzu, daß der Druck auf die Schule den Umgang mit den neuen Technologien im Fächerkanon zu verankern, sich ebenfalls zumindest tendenziell zu Lasten kleinerer und wenig gefestigter Fächer auswirken dürfte. Ferner spielt eine Rolle, daß die politische Bildung mit wachsender Verbreitung in der Schule in die politische Kontroverse geraten ist (siehe unten 1.3).

1.2 Probleme der Institutionalisierung politischer Bildung im Fächerkanon der Schule

Trotz dieser gegenläufigen Tendenzen wird in zahlreichen offiziellen Dokumenten aus den letzten Jahren die Notwendigkeit betont, daß die Schule einen wesentlichen Beitrag zur Erziehung zur Demokratie leisten und die Schüler zu diesem Zweck auch mit der politischen Gegenwart konfrontieren muß. So heißt

es beispielsweise im dänischen Gesetz über die Volksschulen aus dem Jahre 1975:

“The ‘Folkeskole’ shall prepare the pupils for active participation in life and decision-making in a democratic society and for sharing responsibility for the solving of common problems. The education activities of the school and its daily life as a whole must therefore be based on intellectual liberty and democracy.”[3]

Ähnlich fordert in Großbritannien “Her Majesty’s document Curriculum 11–16” aus dem Jahr 1977 von der Schule die Vorbereitung der Schüler auf die spätere politische Partizipation:

“... there has been a rapidly increasing pressure for participation in smaller, often local, units of decision-making: trade unions, factories, schools and pressure groups. . . . The school curriculum would be wise to recognise this and to increase the likelihood of responsible participation by supporting it with knowledge and an informed understanding of the potential, and the limitations, of the contribution of individuals to their own government.”[4]

In den Niederlanden hat das für die Lehrplangestaltung in Gesellschaftslehre (Maatschappijleer) zuständige Nationale Curriculum-Institut (SLO) folgenden Katalog allgemeiner Lernziele für das Fach vorgeschlagen:

1. Maatschappijleer teaching stimulates pupils to taking independent stands and/or to making choices, concerning social and political phenomena and problems as far as they apply to their present and potential future position in life.
2. Maatschappijleer teaching aims at providing pupils with knowledge of and insight in social and political phenomena and problems as far as this applies to their present and potential future position in life.
3. Maatschappijleer teaching stimulates pupils to independently acquire, incorporate and apply information, which can be of interest to their present and potential future position in life.
4. Maatschappijleer teaching aims at providing pupils with knowledge of and insight in social and political phenomena and problems of modern society.

In summary:

Maatschappijleer aims at: to have pupils acquire a critical and creative way of dealing with social and political phenomena and problems based on relevant and valid information.”[5]

Vergleichbare Zielformulierungen finden sich auch in französischen und deutschen Lehrplänen.

Die tatsächliche Stellung der politischen Bildung in den Schulen entspricht jedoch bei weitem nicht diesen hohen Ansprüchen und Erwartungen. Trotz der Fortschritte, die in den sechziger und siebziger Jahren bei den Bemühungen um

die Integration politischer Lerninhalte in den Fächerkanon der Schule gemacht wurden, hat der politische Unterricht in allen untersuchten Ländern, verglichen mit den traditionell etablierten Fächern, eine eher marginale Stellung:

- In *Frankreich* wird *éducation civique* integriert mit Geschichte und Geographie unterrichtet. Bis in die siebziger Jahre hinein war *éducation civique* selbständiges Unterrichtsfach, spielte aber in der Schulpraxis kaum eine Rolle und fiel häufig wegen Zeitmangels aus. Eine gesonderte Lehrerausbildung für *éducation civique* gibt es nicht, die politischen Themen werden von den schwerpunktmäßig in Geschichte oder Geographie ausgebildeten Lehrern mit unterrichtet.[6]
- In den *Niederlanden* wurde Maatschappijleer 1968 in das Curriculum der Sekundarstufen eingeführt, ist aber nur im letzten Jahr der Sekundarstufe I und im zweiten Teil der Sekundarstufe II verbindliches Lehrfach. Maatschappijleer ist im Unterschied zu Geschichte kein verbindliches Prüfungsfach, ein Lehrplanentwurf ist erst von 1980 bis 1983 von einer Projektgruppe der SLO ausgearbeitet worden und wird inzwischen weithin akzeptiert.[7]
- In *Dänemark* werden politische Lerninhalte vor allem in den Fächern „Orientierung“, „Gegenwartsstudien“ und – auf dem Gymnasium – Geschichte und (fakultativ) Gesellschaftslehre unterrichtet. Orientierung und Gegenwartsstudien sind integrierte Fächer mit einem sehr breiten Themenspektrum, die u. a. auch Geographie, Biologie, Verkehrserziehung und Gesundheitserziehung beinhalten; politische Themen im engeren Sinn machen also nur einen Teil dieses Unterrichts aus. Im Geschichtsunterricht der Gymnasien sind 20 % der Stunden für politische Themen vorgesehen. Insgesamt ist der Anteil aller genannten Fächer in den Stundentafeln relativ klein. Über den Gesamtanteil politischer Themen in den Schulcurricula lassen sich nur schwer genaue Angaben machen, da die dänischen Lehrpläne nur sehr vage Themenvorgaben machen und Lehrern und Schülern einen großen Freiraum bei der Themenwahl lassen. Die Mitbestimmung der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung wird in Richtlinien ausdrücklich vorgeschrieben und gilt als wesentliches Mittel politischer Erziehung.[8]
- Da es in *Großbritannien* keinen verbindlich vorgeschriebenen Fächerkanon und auch keine verbindlichen Curricula für die einzelnen Fächer gibt, ist eine Übersicht über die tatsächliche Verbreitung des politischen Unterrichts in den Schulen ebenfalls nur unter großen Schwierigkeiten zu erstellen. Allerdings liegt eine Untersuchung von Robert Stradling und Michael Noctor aus dem Jahr 1981 vor, die sich auf eine Befragung von 422 Schulen in England und Wales stützt, bei einer Rücklaufquote von 79 %.[9] Die Untersuchung unterscheidet zwischen unterschiedlichen Weisen der Repräsentanz politischen Lernens in der Schule: Ausdrückliche Kurse zu politischen Themen (“exclusive provision”), politische Themen als deutlich abgrenzbare Elemente von Kursen mit breiterer Thematik (“modular provision”) und politisches Lernen als Dimension von Kursen in anderen Fächern ohne ausdrückliche Bearbeitung von politischen Themen (“indirect provision”). Stradling und Noctor fanden heraus, daß “only in every five schools (sur-

veyed) is not providing any kind of political education, although the indirect provision is the most popular option"[10], wobei die Autoren in Bezug auf die didaktische Tragfähigkeit der "indirect provision" überaus skeptisch sind. Nur in 22 % der befragten Schulen fanden sich prüfungsrelevante Kurse zu politischen Themen, die zudem überwiegend für die Schüler nicht verbindlich waren. Gleichwohl stellen die Autoren eine merkliche Verbesserung der Situation in den letzten Jahren vor der Untersuchung fest.

- In der *Bundesrepublik* gibt es zwar inzwischen in allen Bundesländern ein selbständiges Unterrichtsfach der politischen Bildung, das aber weithin nur eine Randstellung im Fächerkanon einnimmt.[11] In keinem Bundesland wird Politikunterricht durchgängig ab Klasse 5 mit mindestens zwei Wochenstunden erteilt, was wohl als Minimalvoraussetzung für einen kontinuierlichen und effektiven Unterricht angesehen werden kann.

Die Erwartungen an die politische Bildung und die tatsächliche Situation des politischen Unterrichts klaffen somit in allen untersuchten Ländern auseinander. Zwar wird man den Beitrag der Schule zur Erziehung zur Demokratie nicht ausschließlich am Stellenwert eines selbständigen Politikunterrichts messen dürfen; zweifellos wären hier auch der Beitrag anderer Fächer zur politischen Bildung und die Bedeutung einer praktischen Einübung demokratischen Verhaltens im Schulalltag, wie sie etwa die dänischen Schulen betonen, zu bedenken. Ferner darf nicht übersehen werden, daß in Ländern mit langer demokratischer Tradition diese Tradition wie selbstverständlich auch über die politische Kultur vermittelt wird. Dennoch sind gravierende Defizite in der Repräsentanz politischer Themen in den Schulen der untersuchten Länder nicht zu verkennen. In keinem Fall hat der politische Unterricht bisher den Status etwa des Geschichtsunterrichts erreichen können. Sehr häufig wird man damit rechnen müssen, daß die Schulabsolventen sich entweder überhaupt nicht oder nur höchst fragmentarisch mit den politischen Grundproblemen der Gegenwart im Unterricht beschäftigt haben.

1.3 Die kontroverse Struktur der Politik als Problem der politischen Bildung

Politische Bildung, die sich nicht auf bloße Institutionenkunde, moralische Belehrung oder Pflege des Sozialverhaltens der Schüler beschränkt, sondern ein realistisches Bild von Politik vermitteln will, hat es in pluralen Gesellschaften notwendig mit kontroversen Themen zu tun. Wenn sie dem Anspruch *demokratischer* Erziehung genügen will, darf sie diese Kontroversen nicht verschweigen; indem sie aber kontroverse politische Positionen miteinander konfrontiert, relativiert und problematisiert sie diese Positionen zugleich. Dies bringt die politische Bildung in Verdacht und löst Vorbehalte und Widerstände aus. Bill Jones, Sprecher der englischen Politics Association, hat gegenüber dem „Guardian“ von einer Erfahrung berichtet, die Vertreter der politischen Bildung (in unterschiedlicher Intensität) auch in anderen Ländern machen: "Political education is very often and quite wrongly associated with Left wing activism." In der Über-

schrift dieses „Guardian“-Artikels wird diese Kontroverse um die politische Bildung treffend in zwei Fragen zusammengefaßt – ist politische Bildung "indoctrination on the rates?" oder ist sie "a vital component of modern living?"[12]

Insbesondere in Großbritannien wird diese Diskussion zur Zeit sehr intensiv geführt. Die Widerstände, mit denen die politische Bildung sich konfrontiert sieht, sind zum einen politisch motiviert: "... there are many in the political parties who fear that an increased emphasis on political education could lead to outcomes which might be questioning and threatening to the party status quo." [13] Zum anderen gibt es auch die Befürchtung, politische Bildung könnte Unruhe in die Schulen tragen. Charakteristisch hierfür mag eine Antwort aus einem Schulbezirk sein, der die Teilnahme an der Befragung Stradlings und Noctors abgelehnt hat: "My staff are not convinced by my view that lads need a training ground for the democratic process. Their fear? – Erosion of Authority." [14] Diese Widerstände bleiben nicht ohne Wirkung auf die pädagogische Praxis der Lehrer. Sie sehen sich oftmals dem Druck von Eltern und lokaler politischer Öffentlichkeit ausgesetzt und genötigt, „gefährliche“ Themen auszuklammern oder zu „entschärfen“. John Slater, Schulinspektor für die Fachgebiete Geschichte, Politik und Friedenserziehung, hat die Auswirkungen dieses Drucks deutlich ausgesprochen: "Our evidence is that the vast majority of teachers are desperately anxious to teach in a way that has professional integrity and academic respectability". [15] Das Gegenargument gegen die Vorbehalte gegenüber politischer Bildung hat u. a. Bill Jones formuliert: "Clearly the danger of bias is there, but the danger to society of the political ignorance we see amongst alienated young people is far, far greater." [16]

Auch wenn diese Diskussion in den anderen Ländern derzeit weniger heftig geführt wird, ist die politische Bildung hier dennoch prinzipiell nicht weniger mit diesem Problem konfrontiert. In der Bundesrepublik hatte diese Diskussion ihren Höhepunkt mit den Auseinandersetzungen um neue Lehrpläne und Schulbücher in den siebziger Jahren; während in der politikdidaktischen Diskussion dieses Problem inzwischen als grundsätzlich geklärt gelten kann [17], ist diese Kontroverse im politischen Raum anlässlich der Diskussion um die Friedenserziehung erneut aufgebrochen. [18] In den Niederlanden scheint dieses Problem mit dem weithin akzeptierten Lehrplanentwurf der SLO zumindest vorerst gelöst worden zu sein; in Dänemark haben die geringere Bedeutung politischer Vorgaben (Lehrpläne, Schulbuchzulassung) für die Unterrichtspraxis und der breite Konsens über die didaktische Freiheit von Lehrern und Schülern den Stellenwert dieser Diskussion beträchtlich abgeschwächt. Anders in Frankreich – hier gibt es aus der traditionellen Überzeugung von der notwendigen Neutralität des Schulwesens heraus eine starke Neigung zur Ausklammerung aktueller politischer Kontroversen und zur Konzentration des politischen Unterrichts auf konsensfähige Themen. Die Diskussion um den Stellenwert kontroverser Themen für die politische Bildung dürfte aber kaum ausbleiben, zumal die neuen Richtlinien für die staatsbürgerliche Erziehung aus dem Jahr 1982 den notwendigen Gegenwartsbezug des Unterrichts hervorheben. [19]

Das Problem des Umgangs mit kontroversen Themen zeigt besonders deutlich, daß zentrale Problemstellungen politischer Bildung sich in modernen demokratischen Gesellschaften in prinzipiell gleicher Weise stellen. Die Vorbehalte, die der politischen Bildung in verschiedenen Ländern entgegengebracht werden, sind im Kern die gleichen; ebenso gilt die Argumentation für die Notwendigkeit des politischen Unterrichts in der Schule unabhängig von Ländergrenzen. Die Kontroversen um die politische Bildung verlaufen nicht zwischen den, sondern in den westeuropäischen Ländern, wobei die Fronten sich von Land zu Land nicht sehr unterscheiden.

2. Europa in der politischen Bildung

2.1 Die Vernachlässigung der europäischen Dimension in der politischen Bildung

Europäische Bildung ist nicht allein Aufgabe des politischen Unterrichts. Europäische Aspekte und Zusammenhänge müssen auch bei originären Fragestellungen etwa des Literatur-, Geschichts-, Kunst-, Musik- oder Religionsunterrichts beachtet werden. [20] Auf der anderen Seite ist europäische Bildung nicht vorstellbar, ohne daß sich die Schüler mit den politischen Beziehungen und Verflechtungen der europäischen Staaten und Gesellschaften auseinandersetzen. So wie der status quo des Zusammenlebens in Europa entscheidend durch politische Entscheidungen und Entwicklungen geprägt wurde, so ist auch die Gestaltung der Zukunft Europas zu allererst eine *politische* Aufgabe. Dies gilt unabhängig davon, welches Bild von einem zukünftigen Europa im Hintergrund steht.

Bereits die unbefriedigende Verankerung des politischen Unterrichts in den Schulen der untersuchten Länder spricht für die Annahme, daß es um eine europäische politische Bildung nicht zum besten steht. Betrachtet man den tatsächlichen Stellenwert europäischer Themen im politischen Unterricht, so verschlechtert sich dieses Bild noch. Trotz aller notwendigen Differenzierungen nach Ländern, Schultypen, einzelnen Richtlinien, Lehrbüchern und Schulcurricula läßt sich als generelle Tendenz feststellen, daß der quantitative Anteil von Unterrichtsthemen, die sich mit europäischer Politik bzw. mit europäischen Zusammenhängen politischer Probleme und Entwicklungen befassen, in keiner Weise der Bedeutung der europäischen Dimension in der politischen Realität gerecht wird.

Diese generelle Feststellung kann hier nicht im einzelnen belegt werden. [21] Sie soll jedoch am Beispiel von Schulbuchanalysen aus den Niederlanden und der Bundesrepublik wenigstens verdeutlicht werden. Für die Niederlande hat Henriette Broekema 23 im Schuljahr 1984/85 verwendete Schulbücher für Maatschappijleer daraufhin untersucht, inwieweit sie sich mit dem Themenbereich Europäische Integration beschäftigen. [22] Lediglich in fünf der 23 Bücher wird dieser Themenbereich angesprochen, wobei ihm zwischen einer und sechs Seiten gewidmet werden (bei Buchumfängen zwischen 126 und 288 Seiten). Da-

gegen beschäftigen sich beispielsweise mit der UNO neun und mit der Dritten Welt acht Bücher. Hierbei ist bemerkenswert, daß fünf der acht Bücher, die die Probleme der Dritten Welt ansprechen, die Rolle der EG in der Entwicklungspolitik nicht erwähnen. Für die Bundesrepublik ergibt sich kein wesentlich günstigeres Bild. Zwar hat eine Durchsicht von 18 Schulbüchern für den Politikunterricht ergeben, daß europäische Themen in den meisten Büchern angesprochen werden; der Anteil dieser Themen an den Gesamtumfängen der Bücher beträgt aber durchschnittlich nur 3,04 %. [23] Auch hier ist, zieht man die Stellung des Politikunterrichts in den Stundentafeln in Betracht, der Schluß gerechtfertigt, daß die europäische Dimension der politischen Bildung in den Schulen nur eine marginale Rolle spielt.

Als besonders problematisch muß es gelten, daß europäische Politik nicht nur als selbständiges Thema eine äußerst geringe Bedeutung hat, sondern daß die europäischen Bezüge einer Vielzahl von Themen politischer Bildung in den meisten Fällen nicht beachtet werden. Sehr häufig wird europäische Politik auf die EG und dann oft noch auf eine formale Institutionenkunde reduziert. Das Beispiel des Themas Dritte Welt in niederländischen Schulbüchern ist charakteristisch für ein generelles Defizit, das ebenso beispielsweise bei den Themen Wirtschaft, Umwelt, Freizeit (Tourismus) oder Friedenspolitik konstatiert werden kann. In allen untersuchten Ländern sind Lehrpläne, die der faktischen Europäisierung der Politik Rechnung tragen, indem sie zentrale Politikfelder durchgängig auch aus einer europäischen Perspektive beleuchten, die Ausnahme. Zumeist gilt eher: "Politics seem to end at the borders of one's country". [24]

2.2 Europäische politische Bildung zwischen Politik und Pädagogik

Wo europäische Politik Thema der politischen Bildung ist, fällt auf, daß inhaltliche Schwerpunktsetzungen und pädagogische Ziele sich in verschiedenen Ländern voneinander unterscheiden. In der Art und Weise, wie europäische Themen ausgewählt und behandelt werden, spiegelt sich deutlich die Problemlage der jeweiligen nationalen europapolitischen Diskussion wider. Zwei Beispiele mögen diese verdeutlichen:

— In Dänemark ist die Zugehörigkeit zur EG politisch umstritten. Die zweite Direktwahl zum europäischen Parlament 1984 hat deutlich gezeigt, daß europäische Themen „heiße Eisen“ in der dänischen politischen Diskussion sind: Die Anti-EG-Bewegung erhielt 20,8 % der Stimmen und war damit gemeinsam mit den Konservativen (ebenfalls 20,8 %) Siegerin der Wahl. In den Schulen wirkt sich diese Situation in zweifacher Hinsicht aus. Zum einen werden europäische Bezüge nicht auf das EG-Europa beschränkt; wichtiger als die Mitgliedschaft Dänemarks in der EG erscheint die Zugehörigkeit zur skandinavischen Völkergemeinschaft. Zum anderen wird dann, wenn Fragen der europäischen Integration im Rahmen der EG diskutiert werden, jede positive Wertung im Sinne einer „Erziehung zu Europa“ vermieden: "It would be politically impossible to introduce 'European consciousness' as an educational objective." [25]

- Dagegen genießt in der Bundesrepublik die Zugehörigkeit zur EG trotz mannigfacher Kritik in Einzelfragen die breite Zustimmung der Bevölkerung und der politischen Parteien. Dies drückt sich im politischen Unterricht in einer affirmativ reduzierten Sichtweise europäischer Themen aus. In Lehrplänen und Schulbüchern für die politische Bildung wird „Europa“ überwiegend wie selbstverständlich mit der EG identifiziert; das Europa des Europarates oder gar der KSZE-Staaten wird kaum erwähnt.[26] Nur in wenigen Schulbüchern werden der Europabegriff selbst sowie kontrovers diskutierte Zukunftsbilder der europäischen Entwicklung problematisiert. Sofern Probleme und Schwierigkeiten des europäischen Einigungsprozesses angesprochen werden, wird zumeist auf die EG-Agrarpolitik Bezug genommen; dagegen spielen beispielsweise Probleme wie die Ungleichheit der Lebensbedingungen in verschiedenen Regionen der EG, Wirtschaftskonzentration und Mitbestimmung auf europäischer Ebene, Umweltschutz als europäische Aufgabe oder Fragen der demokratischen Legitimation der europäischen Institutionen nur eine geringe Rolle.

Politische Bildung zu europäischen Themen ist offenbar in starkem Maße abhängig von der politischen Situation im jeweiligen Land. Nun gilt dies auch für andere Themenbereiche politischer Bildung; politische Bildung ist immer in der Gefahr, von politischen Konstellationen oder gar von einzelnen politischen Interessengruppen abhängig zu werden. Je stärker dies jedoch der Fall ist, desto geringer ist zumindest potentiell der Spielraum für selbstständiges Urteilen und Handeln der Schüler und desto weniger kann der Anspruch einer Erziehung zur Demokratie eingelöst werden.

Hier hätten auch Überlegungen zu mehr Gemeinsamkeiten in der Behandlung europäischer Themen in der politischen Bildung europäischer Länder anzusetzen. „Europäisierung“ der politischen Bildung [27] kann nicht heißen, die politische Bildung in Europa als eine affirmative europäische Staatsbürgerkunde zu verstehen, die von einem fest geformten Leitbild des europäischen Bürgers ausgeht. Dies wäre nicht nur politisch in vielen Ländern nicht durchsetzbar, dies wäre auch pädagogisch nicht vertretbar. Konflikte und Kontroversen, an denen es im Bereich europäischer Politik nicht mangelt, dürfen nicht verschwiegen, sondern müssen im Unterricht didaktisch erschlossen und den Schülern zur selbständigen Urteilsbildung angeboten werden. Konkret: Ob die Zukunft Europas im Fortbestehen der Nationalstaaten, in der west- oder einer gesamteuropäischen Integration, in Föderalisierung oder Regionalisierung liegt – Fragen dieser Art dürfen nicht vorweg entschieden, sondern müssen den Schülern zur (kontroversen) Diskussion gestellt werden. Allerdings darf dabei auch nicht verschwiegen werden, daß angesichts der faktischen europäischen Verflechtungen und Interdependenzen in verschiedenen Politikbereichen die Vorstellung von einer autonomen nationalstaatlichen Politik fiktiv geworden ist.

3. Auf dem Weg zu einer Europäisierung der politischen Bildung?

Gibt es Chancen für eine solche Europäisierung der politischen Bildung? Politische Bildung in den westeuropäischen Ländern steht vor strukturell gleichen Problemen. Die Fragen nach dem Verhältnis von Konflikt und Konsens, nach den didaktischen Prinzipien, den allgemeinen Zielen und der methodischen Struktur des politischen Unterrichts stellen sich in diesen Ländern in prinzipiell gleicher Weise. Es sollte möglich sein, im wissenschaftlichen und politischen Dialog über die Ländergrenzen hinweg eine grundlegende Übereinstimmung über die Notwendigkeit und über fundamentale Prinzipien eines demokratischen politischen Unterrichts in der Schule anzustreben. Chancen hierfür ergeben sich aus der gemeinsamen Anerkennung der Menschenrechte und dem Selbstverständnis als plurale und demokratische Gesellschaften. Dies markiert jedoch zugleich eine Grenze; Europäisierung der politischen Bildung in diesem Sinn wird sich bis auf weiteres auf die westeuropäischen Länder beschränken müssen, was Fortschritte in Einzelfragen im Dialog mit osteuropäischen Ländern nicht ausschließt (siehe deutsch-polnische Schulbuchkommission).

Um eine genuin europäische Dimension der politischen Bildung geht es bei der Frage, wie europäische Politik angemessen im politischen Unterricht europäischer Länder repräsentiert sein sollte. Auch und gerade hier sollte der Versuch gemacht werden, ausgehend von einem Grundkonsens über Prinzipien demokratischer politischer Bildung, zu elementaren Gemeinsamkeiten in den westeuropäischen Ländern zu kommen. Dies würde der Tatsache Rechnung tragen, daß Politik in Europa in wichtigen Feldern eben wesentlich europäisiert ist, d. h. nur noch in einem europäischen Kontext verstanden und sachgerecht beurteilt werden kann, ohne daß sich diese europäischen Verflechtungen notwendig immer in gemeinsamem Handeln der europäischen Staaten ausdrücken. Chancen für europäische Gemeinsamkeiten bei der Thematisierung europäischer Politik in den Schulen gibt es jedoch nur dann, wenn die politische Bildung nicht auf eine bestimmte europapolitische Konzeption festgelegt wird.

Initiativen in dieser Richtung sollten nicht in erster Linie von den europäischen Institutionen erwartet werden. Notwendig ist vielmehr der Dialog zwischen Theoretikern und Praktikern der politischen Bildung, notwendig sind Initiativen „von unten“, die dann allerdings auch von europäischen Institutionen wirksam unterstützt werden sollten. Solche Initiativen sind auf verschiedenen Ebenen denkbar und wünschenswert:

- In der Theoriediskussion der Politischen Didaktik steckt die in anderen Wissenschaftsdisziplinen längst selbstverständlich gewordene Internationalisierung des Forschungsprozesses noch in den Kinderschuhen. Ein intensiver regelmäßiger Gedankenaustausch über die Ländergrenzen hinweg sollte angestrebt werden.[28] Ein wichtiger Schritt in diese Richtung könnte der für den Herbst 1986 geplante 3. Bundeskongreß für politische Bildung sein, den die Deutsche Vereinigung für politische Bildung in Kehl/Straßburg zu dem Thema „Politische Bildung in und für Europa“ veranstalten will.
- In der Lehreraus- und -fortbildung sollten vorhandene Möglichkeiten der in-

ternationalen Kooperation verstärkt genutzt und neue Möglichkeiten erprobt werden. Dies gilt etwa für internationale Arbeitstagungen zur Lehrerfortbildung; denkbar wäre aber auch, daß bereits in das Lehramtsstudium Elemente einer Europäisierung eingebaut werden, beispielsweise durch Universitätspartnerschaften, Gastprofessuren und Studentenaustausch.

- Im Rahmen von Städte- und Schulpartnerschaften könnten Schüler mit Schülern aus anderen Ländern gemeinsam politisch lernen. Der Austausch von Informationen (z. B. Zeitungsartikel), die Arbeit zu einem gemeinsamen Thema (z. B. Umweltprobleme) oder die politische Diskussion per Brief oder bei Besuchen könnten hierfür Beispiele sein.

Dies wären kleine, realisierbare Schritte auf dem Weg zu mehr europäischen Gemeinsamkeiten in der politischen Bildung. Sie müssen ergänzt werden durch den politischen Willen, der politischen Bildung an den Schulen der europäischen Länder mehr Aufmerksamkeit als bisher zu widmen. Ohne eine stärkere Stellung des politischen Unterrichts in den Schulen wird die „große Besorgnis“, mit der die EG-Kommission 1978 den Zustand der europäischen Bildung an den Schulen der Mitgliedsstaaten beobachtete [29], noch auf lange Zeit angebracht sein.

Anmerkungen

- [1] Vgl. auch den Projektbericht in: Internationale Schulbuchforschung 2/1984, S. 207 f. Bei den im folgenden als „Arbeitspapier“ zitierten Materialien handelt es sich um veröffentlichte, interne Papiere der Projektgruppe. Diese Papiere sind Vorstudien zu den Länderberichten, die in der Abschlußpublikation veröffentlicht werden.
- [2] Vgl. hierzu auch *Ian Lister*, Why is Civic Education necessary? Hg. vom Europarat, Straßburg 1981; *Willem Langeveld*, Political Education: Pros and Cons, in: *Derek Heater/Judith A. Gillespie* Hg., Political Education in Flux. London/Beverly Hills 1981.
- [3] *Danish Ministry of Education* Hg., Act on the Folkeskole (The Danish Primary and Lower Secondary School). Kopenhagen 1979.
- [4] Zit. nach *Robert Blackledge*, Political Education in the United Kingdom (Arbeitspapier), S. 7.
- [5] Zit. nach *Hans Hooghoff*, Curriculum Development for Maatschappijleer (Social Studies) in the Netherlands. Hektographiert, Enschede 1984, S. 9 f.
- [6] Vgl. die Arbeitspapiere von *Raymond Hickel*; zu Frankreich vgl. ferner *Alois Schumacher*, Erziehung zum «citoyen»: Politischer Unterricht in Frankreich, in: *Gegenwartskunde* 1/1975.
- [7] Vgl. hierzu ausführlich *Hooghoff*, a. a. O.
- [8] Vgl. das Arbeitspapier von *Birger Kledal* und *Svend Lauridsen*.
- [9] *Robert Stradling/Michael Noctor*, The provision of political education in schools: a national survey. Im folgenden zit. nach *Blackledge*, a. a. O. Zu Großbritannien vgl. ferner *Robert Stradling*, Political Education: Developments in Britain, in: *Heater/Gillespie*, a. a. O.
- [10] A. a. O., S. 14.
- [11] Vgl. *Kurt Gerhard Fischer*, „Viel Lärm um nichts“ – oder: Wie ist es um die Politische Bildung bestellt? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B44/1981.
- [12] Order, disorder? Indoctrination on the rates? A vital component of modern living? *Maureen O'Connor* on the confused status of political education, in: „Guardian“ vom 15. 11. 1983.
- [13] *Blackledge*, a. a. O., S. 3.

- [14] Zit. nach ebd., S. 15.
- [15] Zit. nach „Guardian“, a. a. O.
- [16] „Guardian“, a. a. O.
- [17] Vgl. *Siegfried Schiele/Herbert Schneider* Hg., Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977; *Wolfgang Sander*, Politische Bildung in der Schule, in: *Die Neue Gesellschaft* 4/1982.
- [18] Vgl. *Dieter S. Lutz* Hg., Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 – Arbeitsmaterialien zum Thema Frieden in Unterricht und Politischer Bildung. Baden-Baden 1984.
- [19] Vgl. *Raymond Hickel*, L'Education Civique et l'Europe dans le système éducatif français (Arbeitspapier).
- [20] Vgl. *Wolfgang W. Mickel*, Die europäische Dimension im Unterricht. Schriftenreihe des Instituts für europäische Lehrerbildung der Europäischen Akademie Berlin, Bd. IX, Berlin 1984.
- [21] Genauere Informationen können den einzelnen Länderberichten in der zu erwartenden Publikation der Projektergebnisse entnommen werden.
- [22] *Henriette Broekema*, Schoolbookanalysis (Arbeitspapier).
- [23] Vgl. *Günter Renner/Wolfgang Sander/Frank Sygusch*, Federal Republik of Germany (Arbeitspapier), Teil 3: Europe in Curricula and Textbooks for Political Education, S. 16 ff.
- [24] *Broekema*, a. a. O., S. 2.
- [25] *Kledal/Lauridsen*, a. a. O., S. 22.
- [26] Vgl. *Renner/Sander/Sygusch*, a. a. O. Im wesentlichen mußten hier Ergebnisse früherer Untersuchungen bestätigt werden; vgl. u. a. *Winfried Böttcher*, Die west-europäische Integration in Schulbüchern der BRD, in: *Gegenwartskunde* 4/1976; *Margret Grosjean/Günter Renner*, Die europäische Integration in den Rahmenplänen für Unterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Schriftenreihe des Instituts für europäische Lehrerbildung der Europäischen Akademie Berlin, Bd. I, Berlin 1981.
- [27] Vgl. hierzu auch *Kurt Gerhard Fischer*, Über die Möglichkeiten einer „Europäisierung“ der Politischen Bildung an Europas Schulen, in: *Politische Didaktik*, Probeheft, 1976.
- [28] Vgl. hierzu etwa die Zeitschrift *International Journal of Political Education* (Amsterdam) und die Reihe *European curriculum network bulletin*, Sussex/Alkmaar/Berlin 1982 ff.
- [29] *Kommission der Europäischen Gemeinschaften*, Unterricht mit europäischen Bildungsinhalten: Die Europäische Gemeinschaft als Unterrichtsgegenstand an den Schulen der Mitgliedsstaaten. Mitteilung der Kommission an den Rat, KOM (78), 241 endg., S. 3.

Summary

The development of political education in schools of different countries of Western Europe is analogous to a marked degree. In the seventies, socio-political reformatory efforts made many countries create autonomous disciplines meant to deal with political issues. The actual position of these disciplines in school teaching does, however, not all come up to the high official expectations and demands. In most schools the position of political education is of minor importance and does not meet the requirements of an education for democratic attitudes. The opposition it meets at school and from the public is mainly due to the fact that political education is necessarily concerned with controversial political issues.

The subjects dealt with in political education pay insufficient attention to the European context. When treating European issues, political education often reflects the national political discussion on Europe. It would be necessary to include to a larger extent the supranational dimension and to take into account international political involvement. The tasks and problems of political education being, in principle, identical throughout the democratic states of Europe, there is a real chance of including such a supranational dimension, provided, however, that political education is not confined to a specific political and Euro-political concept but also pays attention to the plurality of political positions.

Résumé

Une comparaison de développement de l'instruction politique scolaire dans différents pays de l'Europe occidentale révèle une analogie marquée. Dans les années soixante-dix nombre de pays, sous l'impulsion de mouvements réformateurs socio-politiques, ont créé des matières d'enseignement autonomes pour le traitement de thèmes politiques. La position effective de ces matières dans l'enseignement scolaire ne répond toutefois pas aux exigences officielles. Dans la plupart des écoles l'instruction politique n'occupe qu'une place secondaire qui ne satisfait pas aux exigences d'une éducation destinée à contribuer à la formation d'attitudes démocratiques. La résistance que l'instruction politique rencontre dans des milieux scolaires et publics s'explique du fait que cette matière s'occupe nécessairement de problèmes politiques controversés.

Les thèmes de l'instruction politique ne tiennent pas suffisamment compte du contexte européen. Le traitement des sujets européens fréquemment reflète la discussion politique nationale sur l'Europe. Il serait nécessaire de considérer dans une plus large mesure la dimension supranationale et de tenir compte des implications politiques internationales. L'instruction politique étant en général confrontée aux mêmes tâches et aux mêmes problèmes dans tous les états démocratiques de l'Europe, il y a une chance réelle de prendre en considération cette dimension supranationale, pourvu cependant que l'instruction politique ne soit pas limitée à une conception européenne spécifique mais qu'elle tienne compte de la pluralité des positions politiques.