

Sander, Wolfgang

Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28 (2005) 2, S. 8-13



Quellenangabe/ Reference:

Sander, Wolfgang: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 28 (2005) 2, S. 8-13 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61185 - DOI: 10.25656/01:6118

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61185>

<https://doi.org/10.25656/01:6118>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenzen und Globales Lernen

Aus dem Inhalt:

- Kompetenzen, Standards und Qualität im Globalen Lernen
- Modelle und Messungen von Kompetenz Globalen Lernens
- Kompetenzen in der Politischen Bildung
- Globales Lernen mit Neuen Medien

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang Juni 2 2005 ISSN 1434-4688D

G. Lang-Wojtasik/ A. Scheunpflug	2	Kompetenzen Globalen Lernens
Wolfgang Sander	8	Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz
Jürgen Rost	14	Messung von Kompetenzen Globalen Lernens
Jörg-Robert Schreiber	19	Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade 'Bildung für Nachhaltige Entwicklung'
Alun Morgan	26	The Global Dimension. Contexts within Contexts
Gregor Lang- Wojtasik	29	Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätssicherung im Kontext von Education For All
Christel Adick/ Sabine Hornberg	31	Globales Lernen mit Neuen Medien. Das UNESCO-Lernprogramm 'Teaching and Learning for a Sustainable Future'
Kommentar	37	Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik: Gestaltungskompetenz messen? Anmerkungen zur Abschlussevaluation des BLK-Programms '21'
Berichte	40	Minimumstandards für Bildung in komplexen Notsituationen/Alphabetisierung in Europa. Europäische Konferenz über Alphabetisierung in Lyon
VIE	42	SIIVE-Tagung im März 2005/ENGLOB
	43	Rezension/Kurzrezensionen
	45	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2005, Heft 2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenschmitz, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toeffer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Development Education Council of Japan

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Wolfgang Sander

Anstiftung zur Freiheit

Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz¹

Abstract: The author presents a GPJE's competence model of political education that explicitly refers to the Beutelsbacher agreement. This recalls the importance of multiperspectivity in a liberal democracy in the face of anti-modernism and extremism.

Zusammenfassung: Der Autor präsentiert ein Kompetenzmodell politischer Bildung der GPJE, das sich explizit auf den Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung bezieht. Damit wird an die Bedeutung von Multiperspektivität in der freiheitlichen Demokratie angesichts von Gegenmoderne und Extremismus erinnert.

Politische Bildung: Konsens über Multiperspektivität

Politische Bildung ist heute, in der Schule ebenso wie in der außerschulischen Bildung, ohne Perspektivenvielfalt resp. Multiperspektivität konzeptionell nicht mehr vorstellbar. Das war nicht immer so – in der Geschichte der Schule in Deutschland diente politische Bildung, sei es als eigenes Fach, sei es Prinzip anderer Fächer, sei es als Dimension des Schulalltags, über lange Zeit eher der Durchsetzung *vorgegebener* Perspektiven. Meist waren das die der politisch herrschenden Gruppen, manchmal versuchten jedoch auch oppositionelle Gruppen die politische Bildung zur Verbreitung ihrer Perspektiven zu nutzen (vgl. Sander 2004). Erst mit der Durchsetzung der Demokratie nach 1945 im Westen Deutschlands konnte sich nach und nach in der Fachkultur der politischen Bildung die Überzeugung durchsetzen, dass ein solches instrumentelles Verständnis des Faches weder den fachlichen Gegenstand – Politik in einem weiteren Sinn – angemessen erschließen kann noch mit den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft an das Bildungswesen vereinbar ist.

In der Fachgeschichte der politischen Bildung gibt es für diese allgemeine Akzeptanz von Perspektivenvielfalt als Qualitätsmerkmal für das Fach ein konkretes Datum: Im Jahr 1976 lud der Direktor des Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, die damals führenden Fachdidaktiker der politischen Bildung aus verschiedenen Bundesländern und gegensätzlichen politischen Lagern zu einer Grundsatztagung über das „Konsensproblem in der politischen Bildung“ in das schwäbische Beutelsbach ein (vgl. Schiele/Schneider 1977). Hintergrund dieser Einladung war

die Verwicklung des Faches in die bildungspolitischen Konflikte der frühen 1970er-Jahre, in deren Verlauf neue Lehrpläne und Schulbücher zu Gegenständen intensiver und stark polarisierter öffentlicher Kontroversen in mehreren Landtagswahlkämpfen geworden waren. Der Landeszentrale ging es darum zu eruieren, worüber aus Sicht der Wissenschaft trotz dieser Kontroversen ein Konsens im Aufgabenverständnis politischer Bildung bestehen könnte. Ein solcher Konsens wurde rückblickend auf die Referate und Diskussionen in drei Punkten beschrieben: „Unwidersprochen scheinen mir *drei Grundprinzipien* Politischer Bildung zu sein:

1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. [...]“ (Wehling 1977, S.179f).

Diese Formulierung, die ja zunächst eine *Konsensvermutung* darstellte, ist als „Beutelsbacher Konsens“ in die Geschichte der politischen Bildung eingegangen. Trotz einiger Diskussionen über Wirksamkeit, praktische Schwierigkeiten und mögliche Erweiterungen dieser Konsensformulierung (vgl. Schiele/Schneider 1987, 1996) hat der Beutelsbacher Konsens breiteste und bis heute andauernde Akzeptanz in

der Fachkultur der politischen Bildung gefunden.

Genau betrachtet handelt es bei diesem Beutelsbacher Konsens ja um einen Konsens über die Legitimität des Dissens', oder anders: über die Notwendigkeit von Perspektivenvielfalt. Es hat gewiss auch mit den fachlichen Besonderheiten der politischen Bildung zu tun, dass es in der didaktischen Theoriediskussion in diesem Fach vergleichsweise früh zu einer fast selbstverständlichen Akzeptanz von Perspektivenvielfalt kam. So ist es eine alte Einsicht der politischen Theorie, dass es ‚Politik‘ als ‚Sache‘ ohne ihre kontroversen Deutungen gar nicht gibt – nur weil Menschen *unterschiedlich* sind, weil sie *verschiedene* Interessen und *gegensätzliche* Vorstellungen vom gesellschaftlichen Zusammenleben entwickeln, entsteht in den gemeinsamen Angelegenheiten überhaupt erst jener Regelungsbedarf, den wir ‚politisch‘ nennen können (vgl. Rohe 1994; Sander 2001, S.45 – 54). Der Politikdidaktiker Bernhard Sutor (1992, S.10) hat diesen Zusammenhang so formuliert: „Unser Miteinander wird zum Problem und also politisch, weil unsere divergierenden Interessen aufeinandertreffen und miteinander vereinbart werden müssen, wenn ein erträgliches Zusammenleben gesichert werden soll. Deshalb sind politische Fragen nicht ‚Sachfragen‘, sondern menschliche Fragen. In der Politik ist jede Sache jemandes Sache. Politik heißt nicht, die sachlich beste Lösung zu finden; das wäre Aufgabe der jeweils besten Experten. Vielmehr kommt es darauf an, Situationen zu regeln, in denen einander widersprechende Interessen konflikthaft aufeinandertreffen. Wichtiger als die Frage, was ‚objektiv‘ ist, ist im politischen Denken die Frage, wie die Beteiligten und Betroffenen es sehen“.

Die Rezeption des *Konstruktivismus*‘ in der Politikdidaktik in den letzten Jahren (vgl. insbesondere Sander 2001, S.83ff) hat diese Sicht auf das Politische noch einmal erkenntnistheoretisch untermauert. Aus konstruktivistischer Sicht gibt es keinen Standpunkt, von dem aus die (politische) Wirklichkeit in objektiv richtiger und vollständiger Weise erfasst werden könnte; was wir als äußere Wirklichkeit erleben, ist letztlich Resultat der begrenzten und spezialisierten Wahrnehmungsmöglichkeiten, die unsere Sinne ermöglichen, sowie der Selektionen und Interpretationen dieser Wahrnehmungen durch unser Gehirn (vgl. einführend zum Konstruktivismus u.a. Siebert 1999). In diesem Sinn ist das, was wir als ‚Wirklichkeit‘ interpretieren, unsere Konstruktion; allerdings nicht nur eine individuelle Konstruktion, sondern immer auch Produkt sozialer Verständigungsprozesse und kultureller Überlieferung. Die ‚politische Wirklichkeit‘ besteht letztlich aus den Deutungen der Beteiligten – was keineswegs ausschließt, dass es höchst ungleiche Chancen geben kann, Deutungen zur Geltung zu bringen, oder dass bestimmte Perspektiven mit Gewalt durchgesetzt und andere gewaltsam bekämpft werden können. Gleichwohl gibt es keine Wirklichkeit von Völkern und Nationen, von sozialen Milieus und Religionsgemeinschaften, von Interessen und Institutionen, die unabhängig von den Deutungen und Bedeutungszuweisungen beteiligter und betroffener Menschen existieren würde.

Dies ist in der Politik nie anders gewesen – Demokratien unterscheiden sich nun freilich von vor- und nicht-demokratischen politischen Ordnungen gerade dadurch, dass sie unterschiedliche Perspektiven als *legitim* anerkennen und den

Individuen die politischen Rechte zur Vertretung ihrer jeweiligen Perspektiven garantieren. Insoweit ist eine multiperspektivische politische Bildung wohl letztlich nur unter den Bedingungen einer demokratischen politischen Ordnung praktisch durchsetzbar, wie auch umgekehrt die Demokratie eine multiperspektivische politische Bildung erfordert, wenn die Schüler/innen nicht durch eine staatlich verordnete Gesinnungserziehung in ihren Grundrechten eingeschränkt werden sollen.

Hier schließt sich der Kreis: Politische Bildung in der Demokratie ist nur als eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Politik möglich und eben diese gilt im Fach als akzeptierter Standard. Zwar ist der *Begriff* der ‚Multiperspektivität‘ im Fachdiskurs weniger verbreitet, aber die Diskussionsbeiträge zu diesem Qualitätsstandard finden sich in der Politikdidaktik unter Stichworten wie Kontroversität (vgl. Grammes 1999), Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel (vgl. Breit 1991) sowie Umgang mit Differenz (vgl. *kursiv* 1/2000). Ferner hat die Politikdidaktik in den letzten Jahrzehnten eine Fülle von Lernmethoden für das Fach entwickelt oder adaptiert, die diesem Prinzip in besonderer Weise gerecht werden; hierzu gehören etwa die Pro- und Contra-Debatte, Plan- und Entscheidungsspiele, Expertenbefragungen, sokratische Gespräche, ästhetische Verfahren wie Collagen oder Standbilder und Arbeitsweisen aus der Moderationsmethode.

Ist die Welt der politischen Bildung, jedenfalls mit Blick auf Multiperspektivität, somit in Ordnung? Ganz so einfach liegen die Dinge nicht. So zeigen Unterrichtsforschungen und Unterrichtsbeobachtungen im Fach vielfach Professionalisierungsdefizite bei Lehrer/innen, deren Kern nicht selten gerade in der unzureichenden Fähigkeit besteht, mit Perspektivenvielfalt angemessen umgehen und dabei auch die Deutungsperspektiven von Schüler/innen einbeziehen zu können. Als Folge kann es dann zu unbewussten und unabsichtlichen Überwältigungen kommen. Vieles spricht für die Vermutung, dass dies nur teilweise ein besonderes Problem der Fachkultur der politischen Bildung ist, sondern dass solche Professionalisierungsdefizite zum größten Teil in allgemeinen Problemen der schulischen Lernkultur ihre Ursache haben: so etwa in der strukturellen Tendenz zur Eindeutigkeit im schulischen Wissensbegriff, in der Verwandlung der äußeren Welt in ‚Stoff‘, was schon begrifflich eine Pseudoobjektivierung von Lerngegenständen nahe legt, oder in dem im Schulalltag dominierenden Leistungsbegriff, der sich stark an solchen Pseudoobjektivierungen orientiert. Diese Problematik, die auf tief gehende Modernisierungsprobleme der Schule als Institution verweist, soll hier nicht vertieft werden. Ähnliche Probleme zeigen sich in außerschulischen Angeboten politischer Bildung, etwa durch Nichtregierungsorganisationen. Im Folgenden soll dagegen näher auf eine konzeptionelle Problematik von Perspektivenvielfalt in der politischen Bildung eingegangen werden, die in jüngster Zeit an Virulenz gewonnen hat: Kann, darf es auch (oder gerade) in einer *demokratischen* politischen Bildung prinzipielle Grenzen dieser Perspektivenvielfalt geben, oder anders gefragt: Wie lassen sich die Aufgaben politischer Bildung im Spannungsfeld von Relativismus und Universalismus heute bestimmen?

Politische Irritationen: Gegenmoderne und die Grenzen der Multiperspektivität

Der Beutelsbacher Konsens wurde in einer Zeit formuliert, in der sich die politischen Kontroversen im Wesentlichen innerhalb des demokratischen Spektrums abspielten. Der sozialrevolutionäre Impetus der Studentenbewegung war abgeklungen, die terroristische RAF blieb ein politisch isoliertes Randphänomen und rechtsextremistische Gruppen und Parteien hatten weder bei Jugendlichen noch bei Wahlen nennenswerten Einfluss. Unausgesprochen war der Beutelsbacher Konsens eine Übereinkunft über die Spiegelung des demokratischen Pluralismus in einer demokratischen politischen Bildung; auch die gesamte Problematik interkultureller Pluralität spielte in den Diskussionen, die diesem Konsens vorausgingen, keine Rolle.

Inzwischen hat sich die politische Landschaft grundlegend geändert und die Frage nach einem angemessenen pädagogischen Umgang mit Perspektivenvielfalt führt zu neuen Problemen. In den 1990er-Jahren warf bereits der neue Rechtsextremismus die prinzipielle Frage nach möglichen Grenzen der Perspektivenvielfalt auf. Mit Blick auf den Rechtsextremismus ist diese Frage von der Fachkultur der politischen Bildung (ähnlich wie in den frühen 1960er-Jahren, als eine erste neonazistische Welle ein wesentliches Motiv für die politische Förderung der politischen Bildung war) recht eindeutig beantwortet worden: Rechtsextreme Positionen gelten als außerhalb des Spektrums der Perspektiven stehend, die als gleichberechtigt in der politischen Bildung angeboten werden, im Gegenteil versteht sich politische Bildung als Prävention gegen rechtsextremistische Deutungsmuster. Dies schließt aber nicht aus, dass in der politischen Bildung das Gespräch auch mit rechtsextrem argumentierenden Schülern gesucht werden und ein sanktionsfreies Gesprächsklima herrschen soll; politische Bildung ist auch in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus keine Form politischer Propaganda und keine Hilfspolizei (vgl. u.a. Ahlheim 2001; Sander 1995; Scherr 2001).

Häufig wurde gerade in diesem Zusammenhang der Prävention von Fremdenfeindlichkeit, die ein wichtiges Einstellungsmerkmal des Rechtsextremismus darstellt, eine Verstärkung interkulturellen und ‚anti-rassistischen‘ Lernens in Schule und politischer Bildung gefordert. Interkulturelles Lernen erschien als probates Mittel für eine geistige Öffnung, für mehr Perspektivenvielfalt in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir leben, als pädagogisches Pendant der kulturellen, ökonomischen und politischen Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung moderner Gesellschaften. In Abgrenzung zum Paternalismus der früheren ‚Ausländerpädagogik‘, die meist Lern- und Veränderungsbedarf im Wesentlichen bei den Einwanderern, nicht aber bei der einheimischen Bevölkerung sah, wurde und wird in vielen neueren Konzepten interkulturellen Lernens von der legitimen Vielfalt kultureller Lebensformen ausgegangen, die für *alle* Schüler/innen ein anregendes und bereicherndes Feld des Lernens sein soll. In ihren pointiertesten Ausprägungen gehen solche Konzepte von einem dezidierten *Kulturrelativismus* aus: Interkulturelles Lernen müsse von der „Anerken-

nung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen“ ausgehen (Prenzel 1993, S.85, H.d.V.); eine Dominanz europäisch bzw. ‚westlich‘ geprägter kultureller Vorstellungen wird als eurozentristisch abgelehnt.

So nahe liegend eine solche Position gerade vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens’ für die politische Bildung auf den ersten Blick zu sein scheint – und wenn Eindrücke aus vielen Beobachtungen und Gesprächen mit Lehrern und Studierenden des Faches nicht täuschen, ist diese Position durchaus populär –, so drastisch hat die politische Entwicklung der letzten Jahre deren Dilemmata und Unzulänglichkeiten offenbart. Mit dem gewaltbereiten *islamischen Fundamentalismus* hat sich eine religiös und politisch motivierte geistige Strömung entwickelt, die sich als dezidiert Gegenpol zur europäisch-westlich geprägten Kultur versteht, ja die in ihren gewaltbereiten Ausprägungen dieser Kultur im Wortsinn den Krieg erklärt hat. Nun ist dies durchaus nicht der „Clash of Civilizations“, den Samuel Huntington prophezeit hat, denn weder identifiziert sich die Mehrheit der Muslime mit diesem Fundamentalismus noch sucht ‚der Westen‘ einen Konflikt mit der islamischen Welt. Aber wenngleich die Terroranschläge des 11. September 2001 diesen Konflikt – gewissermaßen von einem Tag auf den anderen – ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und mit den bekannten Folgen des Afghanistan- und Irakkrieges auf die weltpolitische Agenda gehoben haben, lässt sich dieser anti-westlich ausgerichtete Fundamentalismus nicht auf relativ überschaubare terroristische Gruppen reduzieren, sondern findet nicht nur bei relevanten Bevölkerungsteilen in islamisch geprägten Ländern, sondern teilweise auch in islamischen Migrantenkulturen in Europa ernst zu nehmende Unterstützung.

Der Politikwissenschaftler Thomas Meyer (1989) hat den Fundamentalismus (nicht nur den islamischen) treffend als „Aufstand gegen die Moderne“ bezeichnet. Gegen die Unübersichtlichkeit moderner Gesellschaften, gegen deren Vorstellung von Pluralität, religiöser Toleranz und weltanschaulicher Offenheit wird die Überzeugung gesetzt, dass die eigene Gruppe über eine absolute Wahrheit verfügt, die sich gegen eine vernunftgeleitete Begründung und Auseinandersetzung abschotten kann, beispielsweise weil sie sich auf Gottes Offenbarung beruft. Es ist gerade die Pointe des Fundamentalismus, dass er eine multiperspektivische Weltsicht wegen deren Mangel an verbindlicher Sinnstiftung ablehnt. Der Hamasführer Abu Shanaf wird in diesem Sinn in der FAZ vom 13.7.2003 mit den Worten zitiert: „Hamas kämpft nicht nur für die Befreiung Palästinas. Für uns ist dies eine religiöse Auseinandersetzung zwischen Wahrheit und spiritueller Leere. Der Islam wird siegen“.

Solche Töne hat es auch in der Geschichte der westlichen Kultur zur Genüge gegeben; selbst der Begriff des Fundamentalismus’ stammt ja aus der Selbstbezeichnung antimoderner Christen in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Auch in Europa ist die jahrhundertlange Entwicklung zur modernen Gesellschaft immer wieder von Formen der „Gegenmoderne“, von einer „Nachseite“ (Beck 1993) begleitet worden, auf der sich das Unbehagen an und der Widerstand gegen Modernisierungsprozesse sammelten. Nicht immer müssen dieses Unbehagen und dieser Widerstand sich religiös ausdrücken und/oder in politischer Gewalt münden.

Es gab und gibt auch die ‚kleinen Fluchten‘ in Esoterik und Ressentiment, in unbefragte Glaubensüberzeugungen und resignative Politikverdrossenheit. Aber gerade die europäische Geschichte hat mit dem Nationalsozialismus und dem Stalinismus auch monströse terroristische politische Systeme mit antimodernen Ideologien hervorgebracht, denen Millionen von Menschen zum Opfer gefallen sind. Auch der moderne Rechtsextremismus lässt sich als eine Form der Gegenmoderne verstehen; als eine Art ‚normaler Pathologie‘ moderner Gesellschaften scheint er einigermaßen regelmäßig als Begleiterscheinung von Modernisierungskrisen aufzutreten.

Was motiviert Menschen, sich der Gegenmoderne zuzuwenden? Erich Fromm (1990) hat die „Furcht vor der Freiheit“ als die wesentliche Triebfeder für die Anfälligkeit von Menschen für die NS-Ideologie bezeichnet. Tatsächlich spielen Furcht und Angst nicht nur in diesem historischen Fall eine wichtige Rolle bei jenem Unbehagen an der Moderne, das die Gegenmoderne beherrscht. Es ist das Unbehagen an den Zumutungen der Freiheit. Zumutung ist Freiheit insofern, als sie unweigerlich mit einem Verlust an Sicherheit und Gewissheit verbunden ist. Zwar ist sie nach aller historischen Erfahrung mit den vielfältigen Formen der Unfreiheit diesen Preis wert. Aber das ändert nichts daran, dass der Umgang mit einer Welt, die keine verbindlichen, unbefragbaren Wahrheiten mehr kennt und die diese Pluralität zum Programm macht, Risiken birgt und Unsicherheit auslösen kann. Die schwierige Forderung in modernen Gesellschaften an jeden Menschen ist, seine Suche nach Gewissheit – oder seinen Verzicht auf eine solche Suche – mit der Anerkennung des Rechtes aller anderen Menschen auf ihre je eigene Sicht der Welt zu verbinden. Davon, dass Menschen diese Fähigkeit entwickeln, hängt auf längere Sicht in einer globalisierten Welt das Überleben *aller* menschlichen Gesellschaften ab. Insoweit bleibt die Perspektivenvielfalt trotz der Herausforderungen durch aktuelle Formen der Gegenmoderne nicht nur ein bedeutsames Bildungsprinzip, sondern gewinnt langfristig noch an Bedeutung.

Gleichwohl muss sich die politische Bildung und müssen sich Konzepte interkulturellen Lernens mit der Situation auseinander setzen, dass es politisch-kulturelle Strömungen gibt, die unter Berufung auf ihre eigene kulturelle Perspektive das Prinzip der Multiperspektivität gerade ablehnen. Hier genau stößt der Kulturrelativismus an seine Grenzen. An dieser Konfrontationslinie wird nämlich deutlich, dass die Vorstellung von der Gleichberechtigung aller Kulturen keineswegs eine Position *über* den Kulturen darstellt, sondern selbst zutiefst kulturell geprägt ist – und zwar von der europäisch-westlichen Moderne seit der Aufklärung. Wer für die Gleichberechtigung aller Kulturen plädiert, bezieht sich damit implizit auf die Idee der Toleranz und die Vorläufigkeit jedes Wahrheitsanspruchs, mit anderen Worten: auf typische Denkvoraussetzungen der westlichen Demokratien. Der Vorwurf des „Eurozentrismus“ fällt somit auf den Kulturrelativismus selbst zurück.

Freilich gibt es aus diesem Dilemma, dass die Forderung nach kultureller Toleranz in einer Welt der Vielfalt selbst eine pointiert kulturelle Position ist, keinen theoretisch schlüssigen Ausweg. In der Diskussion über interkulturelle Bildung stellt der *Universalismus* die Gegenposition zum Kulturrelati-

vismus dar (vgl. Holzbrecher 2002). Traditionell geht der Universalismus von der Vorstellung aus, es gebe in allen Menschen universelle Gemeinsamkeiten, z.B. in Form moralischer Prinzipien, die sich beispielsweise in den Menschenrechten ausdrücken. Mit Recht wird dieser Sicht vorgehalten, dass hier gewissermaßen unter der Hand eine europäisch-westliche Denkweise universalisiert werde. Zu fragen ist jedoch, inwieweit dieser Vorhalt des Eurozentrismus tatsächlich ein substanzielles Gegenargument gegen eine universalistische Begründung interkulturellen Lernens ist. Letztlich besteht das Dilemma des Umgangs mit kultureller Differenz in kulturellen Konfliktsituationen ja in der Tat darin, dass es keine ‚neutrale‘ Position gibt, von der her solche Konflikte in einer objektiv richtigen Weise entschieden werden könnten. Daraus folgt freilich nicht, dass man sich solchen Konflikten entziehen könnte. So wie man, nach dem berühmten Bonmot von Paul Watzlawick, „nicht nicht kommunizieren“ kann, so kann man sich in interkulturellen Konflikten nicht nicht verhalten. Die USA hätten auf die Angriffe des 11. September nicht nicht reagieren können, denn auch eine passive Haltung wäre als Reaktion (der Schwäche) verstanden worden; man kann auf eine Verweigerung muslimischer Jungen, der Lehrerin die Hand zu geben, nicht nicht reagieren, denn nicht reagieren hieße Zustimmung zu dieser kulturellen Position zu signalisieren; man kann es akzeptieren, wenn muslimische Mädchen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen dürfen, oder nicht, aber man (die Schule) kann eine Reaktion nicht verweigern. Sehr leicht entsteht in solchen – kleinen und großen – Konflikten die Gefahr, dass das, was als Zurückhaltung und Toleranz gemeint ist, als Schwäche, ja als Ausdruck von Dekadenz wahrgenommen wird.

Es gibt für die Schule in einer globalisierten Welt keine tragfähige Alternative zum Prinzip der Multiperspektivität. Aber die Schule sollte sich bewusst sein, dass die Offenheit für kulturelle Vielfalt und für das Recht des Individuums, in dieser Vielfalt für sich einen eigenen Weg zu finden, eine dezidierte politisch-kulturelle Position darstellt, die nur dann Aussicht auf dauerhaften Erfolg hat, wenn sie in und von der Schule offensiv gegenüber kulturellen Positionen vertreten wird, die gerade diese Offenheit ablehnen. Im Konflikt zwischen der Anerkennung unterschiedlicher kultureller Traditionen und der Anerkennung der Rechte von Kindern auf individuelle Entfaltung ihrer Möglichkeiten muss sich die Schule für die Rechte von Kindern entscheiden; was im Übrigen keineswegs nur gegenüber Erziehungsvorstellungen aus Migrantenkulturen gilt.

Diese Position ist universalistisch im Bewusstsein ihrer Herkunft aus der europäisch-westlichen kulturellen Tradition. Sie ist allerdings, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden, eher (im Sinne Kants) eine *Maxime* pädagogischen Handelns als eine konkrete Handlungsanweisung für jeden denkbaren interkulturellen Konflikt im Schulalltag. Wie jede Position kann sie doktrinär werden, wenn sie über die praktischen Folgen einer Entscheidung für konkrete Menschen hinweg geht. Anders gesagt: Konkrete Situationen können u.U. flexibles Handeln und Kompromisse erfordern, wenn dies dem Wohl der Kinder dient, um die es geht. Dies ändert aber nichts daran, dass Schule und politische Bildung gerade um des Prinzips der Multiperspektivität willen im Rahmen ihrer Mög-

lichkeiten dazu beitragen müssen, der Bildung von sich abschließenden antidemokratischen Gegengesellschaften inmitten der westlichen Demokratien entgegenzuwirken.

Politische Bildung als Anstiftung zur Freiheit

Die Idee einer multiperspektivischen politischen Bildung ist selbst schon ein Teil des Projekts der westlichen Moderne. Multiperspektivität in der politischen Bildung gibt keinen Sinn ohne die Vorstellung von der *politischen Freiheit* der Bürger/innen; die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven dient ja letztlich der Vorbereitung und Ermöglichung begründeter individueller politischer Entscheidungen angesichts verschiedener möglicher Alternativen. Freiheit ist das Kernkonzept moderner Demokratien, sie stellt in normativer Hinsicht den kleinsten gemeinsamen Nenner dar, der plurale Gesellschaften zusammenhält. Die wesentlichen Institutionen des demokratischen Verfassungsstaates – wie die Grund- und Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, allgemeine Wahlen und Verfassungsgerichtsbarkeit, auch die Idee der Sozialstaatlichkeit – haben ihren Sinn letztlich im Schutz der Freiheit.

In normativer Hinsicht ist politische Bildung in der Demokratie *Anstiftung zur Freiheit*. Sie ermutigt Menschen, politische Freiheit zu leben – denn in der Tat bedarf es für Erfolg versprechendes politisches Handeln in freiheitlichen Gesellschaften nicht nur bestimmter Fähigkeiten, es bedarf auch, wie Immanuel Kant treffend sagte, des *Mutes*, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen und von seiner Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen. Scheinbar ist dies in modernen Demokratien, in denen die Menschenrechte garantiert sind, eine leichte Übung, nicht zu vergleichen mit dem Mut, den politischer Widerspruch in diktatorischen Systemen erfordert. Wenn man sein engeres soziales Umfeld verlässt und sich auf die komplexe Struktur der Öffentlichkeit moderner Gesellschaften einlässt, macht man Erfahrungen, die produktiv auszuhalten auch erst gelernt werden müssen. Pluralität und kulturelle Differenz konfrontieren das Individuum mit der Relativität seiner eigenen Weltsicht, Instanzen, die verbindliche Wahrheiten festlegen können, gibt es nicht mehr, politische Entscheidungen sind unter Bedingungen unvollständigen und unsicheren Wissens zu treffen. Damit bedeutet Differenz eben auch Unsicherheit, und wo der Mut fehlt, sie zu ertragen, kann die Gegenmoderne Fuß fassen.

Allerdings *ermutigt* politische Bildung Menschen nicht nur, ihre politische Freiheit zu leben, sie *befähigt* sie auch dazu. Dies betrifft die originär fachlichen Leistungen politischer Bildung. Politische Bildung vermittelt *Kompetenzen*, die es Menschen ermöglichen, ihre politischen Rechte selbstbewusst und mit Aussicht auf Erfolg wahrzunehmen. Diese Kompetenzen basieren zwar auf der normativen Voraussetzung einer Orientierung an der Leitidee der *politischen Mündigkeit* (und damit an der politischen Freiheit) jedes Einzelnen. Sie sind selbst aber nicht als normativ aufgeladene Verhaltenserwartungen, sondern als Fähigkeiten zu verstehen, über die die Individuen frei verfügen können, die aber gleichwohl in Lernprogressionen zu beschreiben und einer

fachlichen Evaluation zugänglich sind. Im Entwurf der wissenschaftlichen „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) für „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ heißt es in diesem Sinne: „Zu den Qualitätsmerkmalen Politischer Bildung gehört, dass der Unterricht Kompetenzzuwächse vermittelt, ohne dabei das Recht der Schülerinnen und Schüler auf individuelle politische Meinungs- und Urteilsbildung einzuschränken“ (GPJE 2004, S.12). Mit anderen Worten: Kompetenzen in der politischen Bildung müssen so definiert werden, dass sie Perspektivenvielfalt (innerhalb des demokratischen Spektrums) nicht begrenzen, sondern eröffnen. Gleichzeitig müssen Kompetenz- und damit Leistungszuwächse von Schüler/innen unabhängig von deren inhaltlicher Positionierung in politischen Streitfragen beschreibbar sein.

Der GPJE-Entwurf geht von einem spezifischen Kompetenzmodell aus (Abb. 1). Die Definition von Zielen politischer Bildung nach diesen drei Kompetenzbereichen wird politikdidaktisch näher begründet bei Sander (2001, S.54ff); allerdings legen die Bildungsstandards das Fach nicht auf ein bestimmtes didaktisches Konzept fest. Vielmehr zeigt eine Auswertung von Positionen der aktuellen Politikdidaktik, dass politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten tatsächlich als weithin unumstrittene Zielvorstellungen für eine zeitgemäße politische Bildung gelten können, ungeachtet teilweise unterschiedlicher Auffassungen über möglicherweise weitergehende Ziele und deren normative Begründungsmöglichkeiten (vgl. Pohl 2004, S.317ff).

Die Kompetenzen nach diesem Modell können hier nicht im Detail vorgestellt werden. Leitendes Kriterium für die Beschreibung von Kompetenzzuwächsen ist die *Zunahme von Komplexität*. So bedeutet Komplexitätszuwachs im Bereich der politischen Urteilsfähigkeit beispielsweise, Folgen und Nebenfolgen politischer Entscheidungen reflektieren, aktuelle Ereignisse und Konflikte auf mittel- und längerfristige politische Problemlagen beziehen und in zunehmenden Maße Ergebnisse und Sichtweisen der Sozialwissenschaften in die Urteilsbildung einbeziehen zu können. Im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit lässt sich Komplexitätszuwachs unschwer auf verschiedenen Handlungsebenen vom Meinungsaustausch in Face-to-face-Interaktionen bis zum persönlichen oder medialen Auftritt vor einer größeren Öffentlichkeit vorstellen. Insbesondere im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit beziehen sich die Bildungsstandards auch explizit auf den Umgang mit Perspektivenvielfalt. So sollen im Fach unter anderem die Fähigkeiten gefördert werden,

- sich im Sinne von Perspektivenwechseln in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen;
- mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber auch kritische Auseinandersetzung einschließen kann (GPJE 2004, S.17).

Im Bereich der methodischen Fähigkeiten schließlich reicht das Spektrum von Kompetenzen wie Referate vortragen können oder eine soziale Situation gezielt beobachten können (für die Grundschule) bis zu „in elementarer Form an begrenzten Fragestellungen selbst sozialwissenschaftlich arbeiten“

(ebd., S.26) (für die gymnasiale Oberstufe).

Der Wissensbegriff der Bildungsstandards setzt sich deutlich vom traditionellen Verständnis von „Stoff“ ab. „Konzeptuelles Deutungswissen“ bezieht sich auf „grundlegende Annahmen, [...] Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht“ (ebd., S.14), also auf jene grundlegenden Schemata, Scripts und mentalen Modelle, von denen aus Schüler/innen ihre Wahrnehmungen und Deutungen der politischen Wirklichkeit konstruieren (vgl. hierzu auch Sander 2001, S.75ff). Es geht also in der politischen Bildung nicht in erster Linie um die Reproduktion deklarativen Wissens, sondern um die Klärung und Reflexion von Deutungskonzepten für die Interpretation der politischen Praxis: „Beispielsweise ist es weniger wichtig, die Zahl der Mitglieder des Bundestages und die Stärke der Fraktionen zu kennen, als zu verstehen, was der Sinn eines Parlaments in einer repräsentativen Demokratie ist, aus welchen Gründen es Parteien und Fraktionen überhaupt gibt, aber auch, welche Einwände gegen ein ausschließlich repräsentatives Demokratiemodell vorgebracht werden; ebenso ist es weniger wichtig, Einzelheiten des Kartellrechts zu kennen, als zu verstehen, welche Gründe es für das prinzipielle Verbot von Kartellen aus ordnungspolitischer Sicht gibt“ (GPJE 2004, S.14).

Bezogen auf die Definition kompetenzorientierter Standards folgt aus einem solchen Wissensbegriff unter anderem, dass politische Bildung folgende Fähigkeit fördert: „die Beurteilung konkreter Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht im Zusammenhang mit grundlegenden Menschen- und Politikbildern, mit Theorien und Modellen des menschlichen Zusammenlebens sehen und die eigenen Vorstellungen hierzu in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen aus Geschichte und Gegenwart des politischen Denkens entwickeln“ (ebd., S.16). Erst wenn eine multiperspektivische politische Bildung auf dieser Ebene ankommt, erreicht sie ihren eigentlichen Gegenstand und wird zur Einladung zur Teilnahme am unendlichen Gespräch über die Aufgabe und das Problem des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen (vgl. Sander 2001, S.117).

Anmerkung

1 Der Beitrag ist ein Vorabdruck des im Herbst erscheinenden Herausgeberbandes: Surkamp, Carola/Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang (Hg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart Kohlhammer-Verlag 2005.

Literatur

Ahlheim, K.: Pädagogik mit beschränkter Haftung: Politische Bildung gegen Rechtsextremismus. Schwalbach 2001.
Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M. 1993.
Breit, G.: Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach 1991.
Fromm, E.: Die Furcht vor der Freiheit. München 1990.
GPJE – Gesellschaft für Politdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung: Nationale Bildungsstandards für den Fach-

Konzeptuelles Deutungswissen

Politische Urteilsfähigkeit

Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können

Politische Handlungsfähigkeit

Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können

Methodische Fähigkeiten

Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können

Abb. 1: GPJE-Entwurf für nationale Bildungsstandards der Politikdidaktik

unterricht in der politischen Bildung: Ein Entwurf. Schwalbach 2004.

Grammes, T.: Kontroversität. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 1999 (2. Aufl.), S. 80 – 94.

Holzbrecher, A.: Anerkennung und interkulturelle Pädagogik. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte. Praxisfelder. Schwalbach 2002, S. 168 – 176.

Kursiv, J. Journal für politische Bildung (2000)1. Lernen durch Differenz: Die Mehrdeutigkeit politischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau.

Meyer, T.: Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne. Reinbek 1989.

Pohl, K. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach 2004.

Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993 (Schule und Gesellschaft, Bd. 2).

Rohe, K.: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken. Stuttgart 1994 (2. Aufl.).

Sander, W.: Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Bonn 1995, S. 215 – 226.

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach 2001.

Sander, W.: Politik in der Schule: Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg 2004 (2. Auflage).

Scherr, A.: Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und in außerschulischer Jugendarbeit. Schwalbach 2001.

Schiele, S./Fischer K. G. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977.

Schiele, S./Claußen, B. (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart 1987.

Schiele, S./Breit G. (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996.

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.

Sutor, B.: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach 1992.

Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S./Fischer K. G. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173 – 184.

Dr. Wolfgang Sander, geb. 1953, ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen; Forschungsschwerpunkte: Fragen der Geschichte, Theorie und Didaktik der politischen Bildung in Schule und außerschulischer Bildung und Konsequenzen aus der gesellschaftlichen Umbruchssituation am Ende des Industriezeitalters für eine Modernisierung der politischen Bildung.