

WALTER FÜRNROHR

(Hrsg.)

**Aus der Zusammenarbeit
zwischen der
Akademie für politische
Bildung, Tutzing,
und der Internationalen
Gesellschaft für
Geschichtsdidaktik**

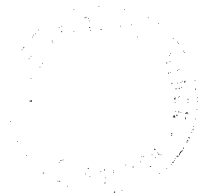
mit Beiträgen von

Christer Karlegård, Schweden

Bernd Mütter, Deutschland

Walter Fürnrohr und Karl Pellens, Deutschland

G 000 1800



Die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik dankt der Akademie für Politische Bildung, Tutzing, für verständnisvolle Zusammenarbeit seit 1976, besonders dem betreuenden Dozenten, Herrn Gebhard Diemer.

UB Augsburg



08800001839043

MULTINATIONAL TUTZING

Christer Karlegård

Malmö School of Education, Sweden

To a really multinational conference in Tutzing - Sept. 6-10, 1993 - delegates came from many nations and cultures - from the ethnic homogeneous Japan as well as from the melting pot of Venezuela.

Our task was to examine the possibilities to bridge the gap between history and social sciences: What are the chances for these two school subjects to promote the peaceful co-existence between various cultures and nations within a state ?

Some important pillars, or perhaps the first basis to such, were found during this week. This was quite evident the last day, when we heard Prof. Mütters elegant summary of our work. But the complete and usable bridge is still only a vision !

One explanation why we managed to get on so well with our difficult task, was probably that most participants were positive to the idea of multinational states. During the conference no one explicitly declared him/herself to prefer cultural or ethnic homogeneous societies. (Possibly the reason for some delegates was pessimism over the possibilities to conserve or recreate mono-ethnic states.)

Another explanation to the harmonious development of our week was perhaps that most speakers used most of their time to describe the situation in their states. We got valuable information on how paragraphs in national curricula and school books try to promote multinational education. Sometimes the audience (or parts of it) wished to hear personal reflections - but it is perhaps not "comme il faut" for a speaker to criticise her/his own country when abroad...

The common opinion was that history and social studies, working together, can offer a major contribution to the political efforts of a state, trying to lessen tensions between cultures and nations within a state. How big this contribution can be, we don't know. Must our tribute be marginal in comparison with legislative and economic efforts ?

Perhaps we could be really important:

-Isn't the Bosnian war to a great extent a war about the "true" interpretation of the Bosnian past ? If pupils in states, nowadays ridden by tensions, are allowed to study -in depth- some good examples on happy outcomes of tensions, then they perhaps will gain so much confidence that they can do something valuable in the future. Let the schools present to them cases like those of Finland, South Tyrol and Venezuela, where minorities and majorities have learned to live and get on well together !

The conference made it clear to the writer of this report that it is very important to start didactical projects to find out good ways and means how to use history. We got one good example. England (Booth) showed us how tensions between English-born people and immigrants decrease, when young people in local schools are allowed to study all the good things that immigrants (from Romans via Vikings to Pakistanis) have brought with them or created while living in England.

On the whole it was a conference, dominated by consensus. Only once the atmosphere was a bit agitated. It happened when Estonia reported all the problems involved in integrating the big minority of Russians in the state. Some delegates seemed to be critical of the conditions put forward by Estonia before accepting Russians as full citizens.

Possibly more controversies would have emerged in Tutzing, if we had been more daring and tried to touch some really "hot potatoes":

What would have happened:

- if we had tried to formulate a didactical well-founded proposal to send to the school

authorities of Estonia ? Would our unity have survived such an ordeal ?

- if we had discussed advantages and disadvantages for Japan and Finland (now with very low proportions of "foreigners") to be "more multinational" ?

Our meeting in Tutzing was a constructive first step, but only the first of many steps to take, before we eventually can offer the history teacher good, reality-oriented programmes.

In Tutzing a group of mostly intellectual theorists assembled, academics who are sympathetic towards multi-nationalism and trying to avoid conflicts. The next step could perhaps be to bring in other groups, people with other fundamental values and experiences than ours:

- Why not next time listen to those who believe in the old idea of "the melting pot" ? Is it really true that USA for ever has abandoned this dream, that by mixing cultures there will arise "a new and better man" ? In Tutzing the one and only message was that the melting pot is "passé". Is it really true that that "the whole can't be better than it's parts" ?

- An interesting part of a future conference would be a debate between a Schlesinger jr enthusiast and a militant Hispanic American on the theme: "Is it possible for a future multi-cultural USA to continue to base its history-teaching on the values from an old British-oriented constitution from the 18th century ?"

- A debate would also be welcome between Indians and other Canadians on the problem: "What are good didactical reactions from Canadian history teachers, if the Indians insist on that only their culture is original - and therefore is to be taught in an Indian way all over Canada?"

- The real challenge would be a session where Croatian, Serbian and Muslim Bosnians discuss this question: "Is it possible to create a history syllabus which can decrease the tensions in the schools of Bosnia ?"

- Another stimulating discussion would be between a representative of "Merry Old England" and a British muslim on the theme: "Should pupils from Pakistan learn as much as those from Kent about the Battle of Britain 1940 ?"

An important reason why the summer week at a wonderful lake in Bavaria with the Alps at the horizon was a great success was our wonderful staff. The troika offered us a varied programme. They had created an exciting combination of people from all over the world. An easy-going atmosphere permeated the assembly hall. And we had very effective leadership:

-Thank you, Prof. Fürnrohr, for your intensive chairmanship, Prof. Pellens for your elegant leadership, and Prof. Mork, for your humour and your most remarkable skill in transforming German theory into English pragmatism !

Bernd Mütter

**Historisch-politische Bildung in multinationalen/multikulturellen Gesellschaften.
Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Tutzing 6. - 10. September 1993**

Das folgende Tagungsresumée vom 10.9.93 gebe ich nur mit einigen Bedenken und nur auf mehrfache dringende Bitten von Tagungsleitung und -teilnehmern hin aus der Hand. Auf der im Titel angekündigten Tagung, die von der Akademie für politische Bildung in Tutzing und der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik veranstaltet wurde, war ich um ein solches spontanes Resumée, gleichsam "aus dem Stand heraus", gebeten worden. Bei immerhin denkbaren Vorbehalten gegenüber einzelnen Zuordnungen stieß es gerade wegen des systematischen Ansatzes doch auf soviel explizite Zustimmung, daß der Wunsch, es schriftlich und möglichst dreisprachig zu bekommen, mehrfach dringend geäußert wurde. Es schien mir nicht passend, nachträglich allzuviel daran zu ändern. Leider steht der Druck des Tagungsbandes in absehbarer Zeit nicht zu erwarten.

Der Status des Papiers ist also ein vorläufiger - es handelt sich um ein Zwischenfazit, nicht mehr. Ich wäre froh, wenn es seinen Zweck als Erinnerungsstütze für die Tagungsteilnehmer, als Orientierung für die Leser der "Mitteilungen" und vor allem als Perspektive für die weitere Arbeit an dem brisanten Thema erfüllen könnte. Herr Professor Pellens als Präsident der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik ist gerne bereit, Statements von Tagungsreferenten zu kontroversen Punkten des Resumées in den "Mitteilungen" zu veröffentlichen.

Folgendes Programm lag der Tagung zugrunde (wobei die Referate der Herren Moniot und Szabolcz wegen Erkrankung ausfielen):

Montag, 6. September

- | | |
|-----------|--|
| 17.00 Uhr | Begrüßung und Eröffnung |
| 17.20 Uhr | Karl Filser (D): Historisch-politische Bildung in multinationalen/multikulturellen Gesellschaften. - Defizite und Perspektiven (Beispiel Kalifornien) |
| 19.15 Uhr | Masayuki Sato (Japan): The imaged peripheries. - The world and its people as Japanese have seen them and as Europeans should see them too. (Kurzreferat) |

Dienstag, 7. September

Multiperspektivität der historisch-politischen Bildung in Übersee

- 9.00 Uhr Christian Laville (CDN): Deux civilisations et leurs minorités - quelle est l'identité de Canada?
- 10.30 Uhr Nikita Harwich Vallenilla (Venezuela): Different groups of languages and/or peoples in Latin American curricula and textbooks.
- 15.30 Uhr Gordon Mork (USA): Teaching the Holocaust in multi-cultural Societies - Experiences in the USA.
- 16.30 Uhr Chaim Schatzker (Israel): Nationale Identitäten und historisch-politische Bildung in Israel.

Mittwoch, 8. September

Multiperspektivität der historisch-politischen Bildung im heutigen Europa - I -

- 9.00 Uhr Henri Moniot (F): Le modèle français: l'histoire comme potion magique pour ne pas avoir à penser le "multi".
- 10.30 Uhr Martin B. Booth (GB): England: a national curriculum in a multi-cultural society?

Donnerstag, 9. September

Multiperspektivität der historisch-politischen Bildung im heutigen Europa - II -

- 9.00 Uhr Barbara Kubis (PL): Historisch-politische Bildung in multikulturellen Gesellschaften - am Beispiel Schlesien
- 10.00 Uhr Raphael de Keyser (B): Sprachen und Staatsnation in Belgien. Quellen und Literatur zu einer gegliederten Identität.
- 11.00 Uhr Luigi Cajani (I): Dialog über das Selbstverständnis der italienischen Staatsnation und der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol in Lehrplänen und Schulbüchern.
- 15.30 Uhr Keijo Elio (SF): Die schwedische Minderheit in Finnland. Geschichtsunterricht für Minderheit und Mehrheit im Dienste der Verständigung.
- 16.45 Uhr David I. Poltorak (GUS): The one nation and the many nationalities in the nowadays Russian instruction of history.
- 17.30 Uhr Silvia Oispuu (Estland): Nationale und multikulturelle Akzente im Geschichtsunterricht Estlands.

Freitag, 10. September

- | | |
|-----------|---|
| 9.00 Uhr | Podiumsdiskussion der Teilnehmer aus Übersee über Fakten und Desiderata in ihren Ländern |
| 10.00 Uhr | Podiumsdiskussion der europäischen Teilnehmer mit Kurzreferat von Szabolcs Ottó (H). Leitung: Walter Fürnrohr |
| 11.00 Uhr | Karl Pellens (D): Thesen und Perspektiven; anschließend Plenardiskussion |

Mein Resumée behandelt folgende Punkte:

- A. Vorbemerkungen
 - B. Begriffliche Abgrenzungsprobleme (multikulturell, multinational, multiperspektivisch)
 - C. Der Begriff 'multikulturell'
 - D. Typologie (Morphologie) des Begriffs 'multikulturell'
 - E. Genese und Faktoren der Typenbildung
 - F. Pragmatik: Was kann die Geschichtsdidaktik tun?
- A. Vorbemerkungen**

Ich möchte beginnen mit einigen Hinweisen, die die Reichweite meiner folgenden Ausführungen festlegen und zugleich begrenzen. Als ich gestern von der Tagungsleitung um ein knappes Tagungsresumée gebeten wurde, da war von vornherein klar, daß es sich angesichts der äußerst begrenzten Vorbereitungszeit in erster Linie nicht um eine ausgewogene und objektive Stellungnahme, sondern nur um eine Zusammenfassung aus der Sicht eines einzelnen Tagungsteilnehmers handeln konnte. Ich möchte dies vor allem deshalb gleich zu Beginn nachdrücklich betonen, weil ich finde, daß alle Referenten ihr jeweiliges Fallbeispiel plausibel und überzeugend anschaulich gemacht haben.

Ich bin freilich bei meiner Zusammenfassung trotz aller Subjektivität nicht ganz willkürlich vorgegangen, sondern habe mich bemüht, meine persönliche Sicht in einer komparatistisch-objektiven Perspektive zu entfalten, nämlich der deduktiv-systematischen Frage nach einer Typologie multikultureller Konzepte und nach den Bedingungen und Faktoren für die Ausprägung einer solchen Typologie. Dies schließt eine gewisse Unfairness gegenüber den Referenten ein, die jetzt nachträglich in einen systematisch

abstrahierenden Kontext gestellt werden, der ihnen bei der Ausarbeitung ihrer Fallbeispiele nicht vorgegeben war. Es gibt aber, wie die Dinge liegen, leider keine andere Möglichkeit als solch nachträgliches deduktives Vorgehen, wenn die vorgestellten Fallbeispiele nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben, sondern auf ein gemeinsames begriffliches Netz bezogen werden sollen, um so eine Perspektive für die weitere systematische Arbeit der internationalen Geschichtsdidaktik zu erhalten. Das Tagungskonzept setzte, wie Herr Pellens in der Einführung erläutert hat, zuerst auf die möglichst frei und anschaulich zu entwickelnden Fallbeispiele, bevor dann in einem zweiten Schritt, der mehrfach auch schon in der Diskussion getan wurde, die systematisch-deduktive Ebene erreicht werden sollte. Ohne diese Ebene, die ich nun vollends betreten will, wird es uns nicht möglich sein, die zahlreichen vorgestellten Fallbeispiele sinnvoll aufeinander zu beziehen. Dies aber ist unerlässlich für eine internationale geschichtsdidaktische Verständigung und indirekt auch für eine politische und kulturelle Verständigung im demokratischen Sinn.

Ich möchte meine Vorbemerkungen nicht beenden, ohne meinem schlechten Gewissen Ausdruck zu geben, daß gerade ein Deutscher so distanziert-abstrahierend an diese Thematik herantritt - zumal ich nicht nur als Mitglied der "Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik", sondern auch als 2. Vorsitzender der deutschen "Konferenz für Geschichtsdidaktik" an dieser Tagung teilnehme. Deutschland als Gastgeberland - Herr Filser hat darauf schon hingewiesen - hat sich auf dieser Tagung aus dem Spektrum der vorgestellten Fallbeispiele herausgenommen. Dabei weiß inzwischen alle Welt, daß wir Deutschen gerade gegenwärtig unsere großen Probleme mit den multikulturellen Idealen haben. Ich muß also auch in dieser Richtung um Ihre Nachsicht bitten.

B. Begriffliche Abgrenzungsprobleme

1. Wir haben die Beziehung der Begriffe **"multinational"** und **"multikulturell"**, die im Tagungsthema kombiniert auftreten, während der letzten Tage nicht systematisch behandelt. Meistens haben wir vielmehr beide, herkommend von Konzepten der "Nationalkultur", irgendwie miteinander gleichgesetzt, obwohl doch gerade in den großen Ländern wie Kanada, den USA, Rußland oder in Lateinamerika keineswegs alle Volksgruppen, die kulturelle Autonomie verlangen oder erhalten sollen, mit Nationen gleichzusetzen sind. Manchmal handelt es sich - wie von den Referenten auch belegt wurde - eher um "Stämme" von wenigen tausend oder zehntausend Mitgliedern als um Nationen.

Erst in der Schlußdiskussion hat Herr Jensen auf den unbestreitbaren Umstand hingewiesen, daß auch mononationale Gesellschaften durchaus multikulturell strukturiert sein können (vgl. z.B. Regional-, Milieu- und Subkulturen), von einer Gleichsetzung "multinational" und "multikulturell" also nicht die Rede sein kann. Eine ähnliche Auffassung vertrat Herr Fürnrohr, der in einem früheren Stadium der Tagungsplanung einen Beitrag mit dem Thema "multinational ist nicht gleichbedeutend mit multikulturell" angekündigt hatte und soeben in der Diskussion das komplexe Konzept einer historisch-politischen Bildung skizzierte, in der die bisherige Dominanz der Nationalkultur durch die Konkurrenz von Regionalkulturen und einer europäischen Kultur relativiert wird. In der Linie dieser Argumentation möchte ich vorschlagen, auf eine implizite oder explizite Gleichsetzung der Begriffe "multinational" und "multikulturell" entschieden zu verzichten und das Multinationale als eine besonders ausgeprägte und politisierte Variante des Multikulturellen zu verstehen. Nach meinem Eindruck haben auch einige der Referenten zumindest implizit eine solche Zuordnung der beiden Begriffe schon vorausgesetzt.

Davon abgesehen hat die Verklammerung der Begriffe "multinational" und "multikulturell" im Konzept unserer Tagung einen wichtigen pragmatischen Zweck erfüllt: Es wurde dadurch möglich, einigen Beiträgen eine besondere Zuspitzung auf die Minderheiten- und Minderheitenschutzproblematik zu geben - und auf diesem Feld liegen nun einmal bisher die reichsten historischen Erfahrungen mit der Problematik des Multikulturalismus vor.

2. Ein terminologisches Problem ersten Ranges stellt auch die Zuordnung des Begriffs der "**Multiperspektivität**" in unserem Tagungsprogramm dar. Der Begriff taucht zwar nicht im Titel der Tagung, aber an zentraler Stelle in den Titeln der drei Sektionen auf. In der Schlußdiskussion hat Frau Becher sowohl auf diesen Umstand wie auch auf den spezifischen Entstehungszusammenhang des Konzepts der Multiperspektivität in der deutschen geschichtsdidaktischen Diskussion der siebziger Jahre hingewiesen (sozialspezifische versus nationalspezifische Orientierung der historisch-politischen Bildung). Unter den heutigen veränderten Bedingungen nach Auflösung der traditionellen Sozialmilieus in Deutschland sei eine unreflektierte Kombination der Konzepte "Multiperspektivität" und "Multikulturalität" nicht unproblematisch.

Heute muß diskutiert werden, ob der Begriff der Multiperspektivität unabhängig von seiner Entstehungssituation nicht auch als prinzipielle historisch-politische Betrachtungsweise für die Analyse und Bewertung ökonomischer, sozialer, politi-

scher und kultureller Tatbestände und Prozesse, Konflikte und Spannungen definiert werden kann. Sollte sich das als möglich herausstellen, dann ließe sich der Begriff des Multikulturellen als eine besondere Variante von Multiperspektivität begreifen.

C. Der Begriff "multikulturell"

1. In den einzelnen Referaten und Diskussionen wurde der Begriff "multikulturell" zumindest teilweise unterschiedlich verstanden. Dies ist bei näherer Überlegung auch gar nicht zu verwundern, denn jeder vorgetragene Fall liegt anders: Jede Nation hat ihren spezifischen Kulturbegriff (am bekanntesten ist in diesem Zusammenhang die deutsch-französische Debatte um "Kultur" und "Zivilisation") und infolgedessen auch von "multikulturell", so daß jeder Referent und jede Referentin zusehen mußte, wie er/sie mit dem Begriff für sein/ihr Thema am besten zurechtkam.

Die Unterschiede im Begriffsverständnis wurden zusätzlich noch dadurch verstärkt, daß einige Referenten mehr **empirisch** und **kritisch** über bereits lang laufende multikulturelle Prozesse in ihren Ländern berichten konnten - das traf vor allem für die westlich orientierten Fallbeispiele zu -, während andere Referenten eher **normativ - prospektiv** in ihren Ländern anlaufende Umbruchprozesse darstellten, deuteten und bewerteten - dies war vor allem bei den Beiträgen aus dem ehemals sowjetkommunistischen Machtbereich der Fall.

2. Unabhängig von solchen Differenzen im Begriffsverständnis gingen doch alle Referenten und Referentinnen von einem sehr positiven Vorverständnis des Begriffs "multikulturell" aus. Gleichgültig, ob man bei Darstellung des betreffenden Landes das multikulturelle Ideal nun ganz, teilweise oder gar nicht verwirklicht fand - für die Analyse und Bewertung der jeweiligen Verhältnisse fungierte es doch als unbestrittene Norm. Offensichtlich wurde dem multikulturellen Konzept in breitem Konsens eine Wesensverwandtschaft mit Menschenrechten und Demokratie zugeschrieben. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man die in Referaten und Diskussionen häufiger angesprochenen **Gegenkonzepte** des Melting pot of people, des nationalen Monokulturalismus, schließlich der durch Feindbilder angeheizten kriegerischen Auseinandersetzung nach dem schrecklichen Muster Bosnien oder Kaukasien in die Betrachtung einbezieht - alles dies wollte eigentlich keiner.

3. Bei näherem Hinsehen relativiert sich solch geschlossen positive Deutung des multikulturellen Konzepts allerdings etwas. Herr Filser referierte in seinem Beitrag über historisch-politischen Unterricht und Geschichtsbücher in Kalifornien die Bedenken Arthur-M. Schlesingers Jr. (The Disuniting of America. New York - London 1991) gegen eine zu weitgehende Aufspaltung des "gemeinsamen Daches" durch multikulturelle Differenzierung. In der Tat dürfte es für jede westlich-demokratische Gesellschaft unmöglich sein, die multikulturelle Toleranz etwa bis zur Anerkennung der von den islamischen Fundamentalisten wieder geforderten Sharia mit ihren drakonischen Körperstrafen zu treiben. Herrn Satos Beitrag "The imaged peripheries - The world and its people as Japanese have seen them and as Europeans should see them too" ließ anhand historischer Kartenbeispiele erkennen, daß sich im asiatischen Raum die multikulturelle Thematik überhaupt nicht in der uns geläufigen Form stellt. In der abschließenden Diskussionsrunde wiesen Frau Kuroda für Japan und Herr Ma für Korea darauf hin, daß Multikulturalismus in beiden Ländern negativ besetzt ist, wofür sie auch plausible historische Gründe angaben, daß in beiden Ländern das monokulturelle Konzept noch weithin unangefochten ist und daß erst in jüngster Zeit infolge wirtschaftlicher Aufwärtsentwicklung und eines breiten Generationenwechsels ein allmählicher Wandel einsetzt.

D. Typologie (Morphologie) des Begriffs "multikulturell"

Die Unterschiedlichkeit der vorgestellten multikulturellen Fallbeispiele zwingt zur Skizzierung einer klassifizierenden Typologie, damit die Thematik für eine international vergleichende historisch-politische Didaktik besser kleingearbeitet und präzisiert werden kann. Auf dem Hintergrund der gehörten Referate möchte ich eine Dreiertypologie vorschlagen, die auf der Skala von relativer Homogenität zu immer größerer Komplexität multikultureller Konzepte fortschreitet.

1. Tendentiell integrative Konzepte

Bei diesen Konzepten werden den verschiedenen Kulturen, Nationen und Volksgruppen nur sehr begrenzte authentische Entfaltungsmöglichkeiten zugestanden - eine starke monokulturelle Assimilationstendenz ist unverkennbar. Auf unserer Tagung wurden zwei ganz unterschiedliche Fallbeispiele für diesen Typ vorgetragen, und zwar das estnische von Frau Oispuu und das lateinamerikanische von Herrn Vallenilla.

Frau Oispuu versuchte mit starken historischen Argumenten (vor allem einer fünfzigjährigen sowjetkommunistischen Überwältigung und Vergewaltigung des Landes, die den russischen Anteil an der Gesamtbevölkerung auf fast 40% steigen ließ), Verständnis für die estnische Nationalitätenpolitik zu erwecken. In der Diskussion blieb vor allem nach den Einwänden Herrn Jensens - mit ihrem dezidierten Rekurs auf unverzichtbare politische Prinzipien - unentschieden, ob der estnische Fall den multikulturellen Beispielen überhaupt zugeordnet werden könne. Ich möchte dies hier gleichwohl tun, und zwar vor allem im Hinblick auf das Selbstverständnis Frau Oispuus, die den estnischen Fall entschieden als multikulturelles Konzept vorgestellt und dafür bedenkenswerte Argumente vorgebracht hat - auch wenn klare Aussagen zum Schutz des russischen Bevölkerungsanteils vermißt wurden.

Ganz anders liegt der Fall in Lateinamerika, den Herr Vallenilla in großer Klarheit herausarbeitete. Im historisch-politischen Unterricht der meisten lateinamerikanischen Länder hat man heute die eurozentrische Perspektive aufgegeben. An ihre Stelle ist eine Mestizenkultur getreten, die sich - in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen - aus verschiedenen Rassen, Volksgruppen und Nationen speist, wobei - wie schon in Kalifornien - bezeichnenderweise das Erbe der schwarzen Bevölkerung unterrepräsentiert ist. Die jeweilige Mischkultur erhebt aber nun, wie früher die europazentrierte, einen dominanten Gültigkeitsanspruch gegenüber allen Rassen, Nationen und Volksgruppen, aus denen sie hervorgegangen ist: Deren Funktion ist mit ihrem Beitrag zur kulturellen Gesamtidentität des betreffenden Landes im wesentlichen erschöpft, weitere Ansprüche haben sie prinzipiell nicht anzumelden. Dieses Konzept steht dem des *melting pot* noch verhältnismäßig nahe.

2. Komplexe Konzepte

Diese stehen am andern Ende der Skala. Bei ihnen ist das multikulturelle Ideal besonders stark ausgeprägt und hat gegenüber dem "gemeinsamen Dach", das sich im wesentlichen auf einen akzentuierten Verfassungspatriotismus beschränkt, nicht nur ein eigenes, sondern durchaus auch ein gleichwertiges Gewicht.

In den Beiträgen zu unserer Tagung tauchte das komplexe Konzept in zwei Varianten auf. Bei der ersten bezog es sich auf den Gesamtstaat, so in den Fällen Israel, Belgien und Rußland, über die die Herren Schatzker, de Keyser und Poltorak berichteten. In der zweiten, nicht weniger wichtigen Variante bezog es sich lediglich auf begrenzte Regionen in größeren, dominant nationalkulturellen Staatsverbänden. Hierzu zähle ich die Beispiele Schlesien, Südtirol und Südwestfinland, über die Frau Kubis und die

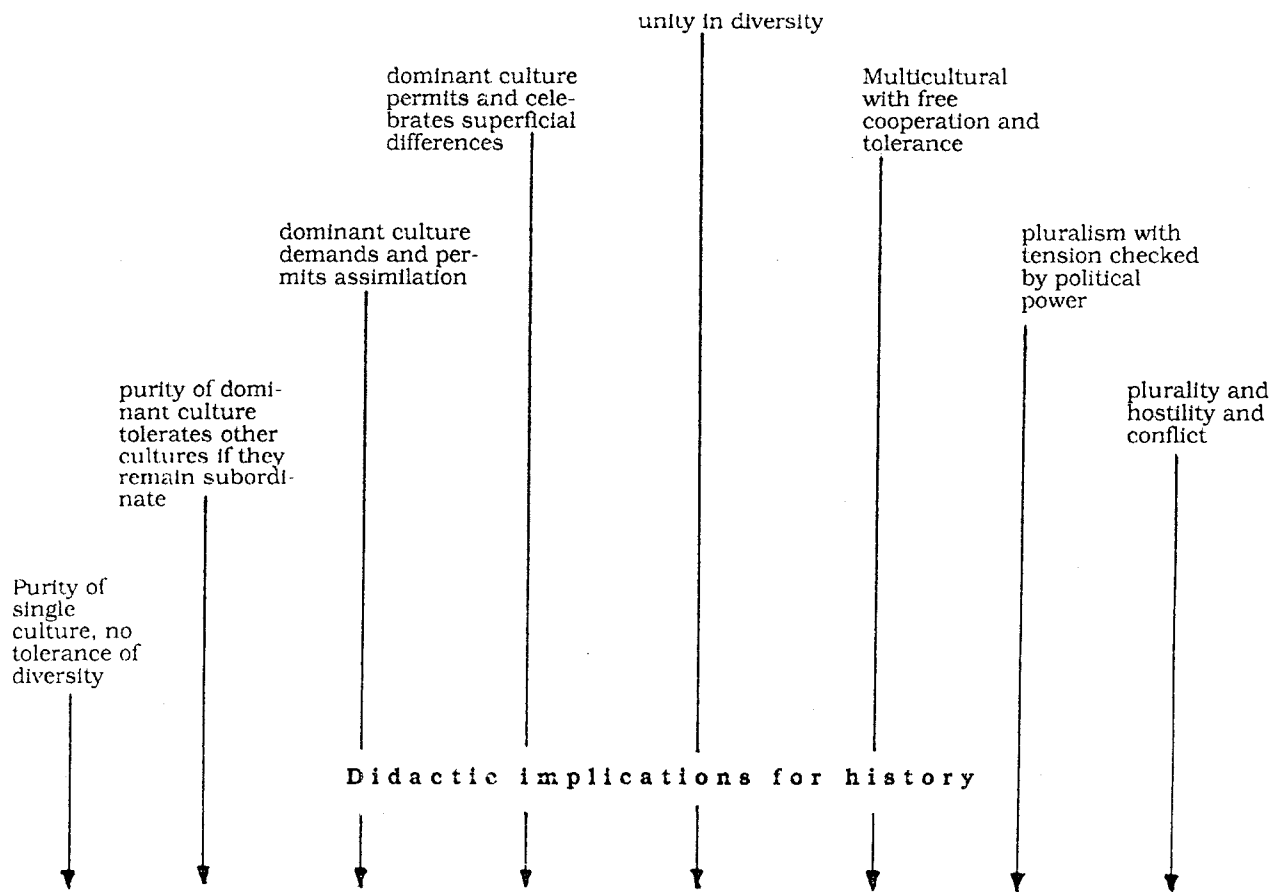
Herrn Suchonski, Cajani und Elio berichteten - mit präzisen Angaben über Minderheitenrechte. Derartige Regionalkonzepte, konsequent auch auf andere Minderheiten angewandt, tragen beträchtliche Chancen zur Minderung von Nationalitätenkonflikten in sich. Sie sind meist nur realisierbar über eine komplizierte Parallelschaltung von deideologisierter Innen- und Außenpolitik der betreffenden Länder, für die in der Schlußdiskussion Herr Schatzker plädierte (motiviert durch die während der Tagung bekanntwerdenden spektakulären Abmachungen zwischen Israel und der PLO über den Gazastreifen und Jericho).

3. **Mischkonzepte**

Die übrigen auf unserer Tagung vorgestellten Fallbeispiele ordnen sich in unterschiedlicher Weise zwischen den beiden skizzierten Haupttypen ein. Sie betonen das Eigengewicht der Einzelkulturen erheblich stärker als die eher integrativen Konzepte, aber doch nicht in dem Ausmaß voller Gleichberechtigung, wie es die komplexen Konzepte tun. Bei den Mischkonzepten geht das "gemeinsame Dach" - implizit oder auch explizit - ganz erheblich über bloßen Verfassungspatriotismus hinaus, ein oder zwei national-kulturelle Komponenten dominieren bei der Fixierung der Gesamtidentität des Gemeinwesens die übrigen. Hierhin gehört zweifellos das Beispiel der USA, über das Herr Filser und Herr Mork berichtet haben und bei dem trotz aller Betonung des Erbes (heritage) der einzelnen Kulturen die dominante Rolle der angelsächsischen Komponente unübersehbar ist. Hierhin gehört auch Kanada, über das Herr Laville berichtete, mit der ambivalenten, gleichwohl für den hier gemeinten Mischtyp geradezu klassischen Formel "multiculturel, mais bilingue". Und hierhin gehört wohl auch das Beispiel England, wenn ich Herrn Booth richtig verstanden habe.

Mit diesem Vorschlag einer Typologie läßt sich ohne große Probleme ein anders ange-setzter Versuch in Einklang bringen, den Herr Mork dankenswerterweise zu diesem Tagungsresumée beigesteuert hat:

goal: common denominator of cultural/political unity,
tolerance of genuine diversity, appreciation of diverse cultures



totalitarian party line, with absolute hatred of diversity

myth of a single superior culture; others taught to be subordinate and like it

myth of superior dominant culture, myth of melting pot, way open to join dominant culture, limited tolerance of diversity

myth of superior dominant culture - carefully controlled outlets for diversity of cultures

common core of political culture, strong cross-cultural learning, genuine tolerance of diversity

emphasis, on tolerance, adequate cross-cultural learning to permit communication

myth of equality masks domination by a single cultural hegemony

breakdown of civil cooperation: myth of heroic struggle against neighbor ^{enemy}

E. Genese und Faktoren der Typenbildung

Mit einer Typenbildung wie den beiden vorgestellten ist natürlich die Aufgabe einer international vergleichenden geschichtsdidaktischen Erforschung multikultureller Konzepte nicht erschöpft. Schon bei den Typologisierungs- und Klassifikationsversuchen taucht natürlich ständig die Frage nach den Ursachen und Faktoren für die Ausprägung so unterschiedlicher Typen auf, und es wird sehr schnell deutlich, daß schon die Ausgangslage wie auch die Faktoren des Wandels bei den einzelnen Fallbeispielen sehr unterschiedlich sein können.

Die Zahl der Faktoren, die unterschiedliche Ausgangslagen und Prozeßabläufe für multikulturelle Problemlagen und Konzepte prägen, ist im Prinzip unendlich. Sie lassen sich aber in den meisten Fällen dem demographischen (z.B. Migrationen, Urbanisierung), dem ökonomischen und sozialen Bereich (z.B. Industrialisierung und daraus resultierende Wohlstandsgefälle), der Politik (z.B. neue Grenzziehungen nach Kriegen und Revolutionen) oder der weltanschaulichen und religiösen Dimension zuordnen (z.B. religiös oder ideologisch bedingte Unterdrückung). Für alles das hat es Beispiele in den vorgetragenen Fallstudien gegeben.

Wichtiger als solche bloße Klassifikation und Aufzählung einzelner Faktoren ist aber m.E. ihre spezifische Konstellation und Gewichtung im konkreten Fall, und vielleicht lassen sich durch weitere Arbeiten auch dabei bestimmte Typen und Mechanismen erkennen.

So liegt es wohl auf der Hand, daß die multikulturelle Problematik im heutigen Lateinamerika in erster Linie durch religiöse und ökonomische Zielsetzungen der spanischen und portugiesischen Krone bedingt ist, wogegen in den USA religiöse und ökonomische Motive der Einwanderer selbst im Vordergrund standen. Der Multikulturalismus im heutigen Israel ist offensichtlich entscheidend durch religiöse und weltanschauliche Präferenzen und Differenzen geprägt. Ich kann diese Problematik hier aus Zeit- und Vorbereitungsgründen nicht näher ausführen, aber man darf in dieser Richtung entscheidende Aufgaben für die weitere Forschungsarbeit vermuten.

F. Pragmatik: Was kann die Geschichtsdidaktik tun?

Der Multikulturalismus, seine systematisch-historische Analyse und Differenzierung sind natürlich kein Selbstzweck für die geschichtsdidaktische Forschung, darauf hat besonders auch Herr Karlegård in der Schlußdiskussion abgehoben. Vielmehr sollen alle

diese Bemühungen dazu dienen, möglichst vielen Menschen und Menschengruppen zu einer humanen Selbstverwirklichung zu verhelfen. Wenn man aber in dieser Richtung etwas erreichen will, dann muß man vor allem nach "gelungenen" Realisierungen multikultureller Konzepte, nach ihren Voraussetzungen und Bedingungen fragen.

Die rundherum gelungenen Beispiele sind nach Ausweis der vorgetragenen Referate offensichtlich bis heute selten. Israel scheint es geschafft zu haben, wenn man zunächst den Blick auf die zahlreichen jüdischen Gruppierungen aus Ost und West im Lande beschränkt und dem Ausgleich mit den Arabern, der ja gerade in diesen Tagen einen großen Schritt vorwärts gekommen ist, Chancen einräumt. In Belgien, Schwedisch-Finnland und Südtirol wurden alte und schwierige Nationalitäten- und Sprachkonflikte in der jüngsten Zeit durch ausgewogene Regelungen mit genau kodifizierten Minderheitenrechten aus der Welt geschafft. Hingegen sind die multikulturellen Vorstellungen in Kanada, den USA und England noch keineswegs optimal verwirklicht. In Polen (Regionalbeispiel Schlesien) und Rußland, auch im Baltikum registrieren wir gegenwärtig den Beginn großer Wandlungen, die sich auch auf die multikulturelle Gestaltung der Gesellschaft in diesen Ländern auswirken werden, aber es läßt sich noch keineswegs mit Sicherheit prognostizieren, wohin die Reise tatsächlich gehen wird.

Gerade wenn man sich die historisch erfolgreichen Beispiele näher ansieht, so wie sie in den Fallstudien präsentiert worden sind, kommt man zu einer beträchtlichen Portion Skepsis, ob in den großen westlichen und vor allem in den erst soeben vom Sowjetkommunismus befreiten Ländern schnelle und durchschlagende Realisierungen multikultureller Konzepte zu erwarten sind. Die wirklich erfolgreichen Beispiele sind erst nach langen und schwierigen Auseinandersetzungen geglückt. Vor allem aber hatten und haben sie es mit relativ kleinen Menschengruppen und mit stabilen demokratischen und ökonomischen Verhältnissen zu tun, in denen die Machtfrage entschieden ist und der politische Basiskonsens von keiner Seite mehr infrage gestellt wird (wie es Herr Schatzker sehr eindrucksvoll für die konkurrierenden jüdischen Gruppierungen in Israel dargelegt hat). Wenn es sich um zugleich viele und große Menschengruppen handelt, wie in den angelsächsischen und lateinamerikanischen Ländern, auch Indien, dann wird - selbst bei gefestigten demokratischen Traditionen - eine überzeugende Lösung schon ungleich schwieriger. Wenn gar demokratische Verhältnisse nicht gegeben sind, wie im größeren Teil des ehemaligen Jugoslawien, in China und vielfach in Afrika, oder wenn diese erst soeben eingeführt wurden, wie im Bereich der ehemaligen Sowjetunion, dann bleibt - will man die Dinge realistisch einschätzen - der künftige Erfolg noch sehr ungewiß.

Nun will ich, um ein naheliegendes Mißverständnis sofort auszuräumen, mit solchen skeptischen Impressionen keineswegs einem resignativen Pessimismus Vorschub leisten. Trotz aller schwierigen Rahmenbedingungen gibt es in allen auf dieser Tagung behandelten Ländern Handlungsspielräume für historisch-politische Bildung, die nicht zu nutzen unverantwortlich wäre.

Ein zentrales Problem - auch für künftige geschichtsdidaktische Forschung - ist dabei die möglichst präzise und illusionslose Fixierung bestehender Handlungsmöglichkeiten. Hier liegen die Dinge natürlich in Kanada, wo die historische Bildung nur ein relativ begrenztes Gewicht innerhalb der sozialwissenschaftlichen Studien hat, ganz anders als in den Ländern etwa des ehemals sowjetkommunistischen Machtbereiches, in denen der historischen Bildung eine zentrale Rolle zugewiesen wurde und auch nach der demokratischen Wende wieder zugewiesen wird.

In die gleiche Richtung geht die Frage, welches Gewicht überhaupt dem Kultur-, Bildungs- und Schulsektor im System der jeweiligen Gesamtgesellschaft zugemessen wird. Gerade in den Beiträgen aus dem ehemals sowjetkommunistischen Machtbereich ist ein großes Zutrauen in die gesellschaftsorientierenden und -prägenden Potentiale von Kultur und Bildung zum Ausdruck gekommen. Angesichts der aktuellen Umbruchsituation in diesen Ländern, die neben den ökonomischen Problemen vor allem durch ausgeprägte Aversionen gegen die politisch-ideologische Überstrapazierung im sowjetkommunistischen System gekennzeichnet ist, erscheint mir solches Zutrauen auch als sehr verständlich. Und weiter: Wer an die Chancen von Kultur und Bildung von vornherein nicht glaubt, der beraubt sich als Didaktiker selbst einer motivierenden, sinnvollen Handlungsperspektive.

Und doch, denke ich, wird man warnen müssen vor allzu optimistischen Annahmen über die Möglichkeiten von Kultur, Bildung und historisch-politischer Erziehung. Ohne ein gewisses ökonomisches Niveau und ohne adäquate politische Rahmenbedingungen werden Kultur und Bildung wenig oder nichts bewirken können. Was m.E. in den Ländern des ehemals sowjetkommunistischen Machtbereichs vor allem nottut, um Illusionen und anschließende Frustrationen zu vermeiden, ist eine offene und ehrliche Auseinandersetzung mit einer 50-70 jährigen sowjetkommunistischen Vergangenheit, deren Nachwirkungen in den Köpfen und Herzen der Menschen, ob sie nun Täter, Mitläufer oder Opfer des Systems waren, keineswegs mit dessen Zusammenbruch automatisch beseitigt sind. Zudem müssen politische und ökonomische Faktoren, und zwar gerade, wenn sie noch instabil sind, bewußt ins kulturelle, pädagogische und di-

daktische Kalkül einbezogen werden. In den demokratischen Industriegesellschaften des Westens erleben wir gegenwärtig, wie gering die Einwirkungsmöglichkeiten von Kultur und Bildung in den Zeiten der wirtschaftlichen Krise und der politischen Desorientierung sein können. Und gerade das deutsche Beispiel der geisteswissenschaftlichen Didaktik und Geschichtsdidaktik in den Krisenjahren der ausgehenden Weimarer Republik zeigt, wie gefährlich und irritierend illusionistisch die Selbstbeschränkung auf die kulturelle und pädagogische Provinz werden kann. Nur in voller Kenntnis und Würdigung der politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen haben didaktische Konzepte wie das der multikulturellen Erziehung Aussicht auf Realisierung.

Neben solcher eher einschränkenden Analyse der Ausgangslage lassen sich nun aber auch mehr prospektive Punkte für die weitere didaktische Arbeit benennen. Ich möchte hier, wiederum nur auf Tagungsbeiträge und Diskussionen rekurrierend, vor allem auf drei Punkte hinweisen: Toleranz (1), doppelte Identität (2) und das Problem der Übertragbarkeit (3).

1. **Toleranz** als Grundelement eines die verschiedenen Kulturgruppen übergreifenden Verfassungspatriotismus schließt alle Formen religiösen und politischen Fundamentalismus und Integralismus aus, soweit sie aus sind auf physische oder moralische Vernichtung konkurrierender Überzeugungen und Kulturen. Ein so schwieriges Ziel wie Toleranz ist aber in der historisch-politischen Bildung nicht auf einen Schlag erreichbar, sondern bedarf der Kleinarbeitung in leichter operationalisierbare Teilziele. Herr Schatzker hat in diesem Zusammenhang betont, daß zu multikulturellem Bewußtsein und Verhalten nur selbstbewußte Menschen in der Lage seien, die ihre eigene Identität geklärt haben und ihrer sicher sind. Herr de Keyser hob die Fähigkeit zum demokratischen **Kompromiß** als Überlebensvoraussetzung gerade in kulturell-sprachlich tief gespaltenen Ländern wie Belgien hervor - und es liegt auf der Hand, daß nur der selbstbewußte Staatsbürger, die selbstbewußte Volksgruppe zu solchem Kompromiß stark genug sind. Herr Gies brachte den alten Begriff der **Staatsraison** ins Spiel, der - seiner absolutistischen Einbindung entledigt - gerade in Ländern mit multikulturellen Spannungslagen das Interesse aller konkurrierenden Gruppen an der Fortdauer des gemeinsamen staatlichen Hauses zu provozieren vermag. Dies alles bedarf im einzelnen noch eingehender theoretischer, praktischer und empirischer Arbeit der Geschichtsdidaktik.

Es leuchtet ein, daß derart anspruchsvolle Lernziele wie Toleranz, Ichstärke, Kompromißfähigkeit, Staatsraison nicht allein durch Schulunterricht für junge

Menschen realisiert werden können. Vielmehr geht es darum, sie hineinzunehmen in Konzepte der historisch-politischen **Erwachsenenbildung**, die heute in den meisten Ländern noch in den Anfängen steckt.

2. Als Möglichkeit zur Entschärfung multikultureller Spannungslagen scheint sich in einigen der vorgetragenen Fallstudien (Estland, Schlesien, Südtirol) das Konzept einer **doppelten Identität** zu bewähren. Wer sich in Polen als Mitglied der deutschen Minderheit in Schlesien akzeptiert fühlt, wird sein Verhältnis zum polnischen Staat viel positiver definieren als jemand, der den Anschluß an Deutschland als einzige Möglichkeit ansieht, seine deutsche Identität zu wahren. Frau Oispuu zitierte in diesem Zusammenhang zustimmend das baltendeutsche Diktum: "Estland ist meine Heimat, Deutschland mein Vaterland". Allerdings können aus solchen doppelten Identitäten, wenn sie im einzelnen nicht hinreichend geklärt und allseits akzeptiert werden, auch neue Spannungen entstehen - wie wiederum die Geschichte lehrt. Auch hier eröffnet sich ein breites Feld geschichtsdidaktischer Forschung, bevor sich generalisierbare Aussagen machen lassen.
3. Grundsätzlich stellt sich überhaupt die Frage nach der **Übertragbarkeit** gelungener Beispiele für multikulturelles Zusammenleben auf andere, noch nicht gelöste "Fälle". Herr Schatzker hat in der Diskussion pointiert darauf hingewiesen, daß er das "Modell Israel" für nicht übertragbar halte, und ähnliche Skepsis mag sich auch bei den anderen vorgetragenen Fallbeispielen - und zwar gerade bei den gelungenen - einstellen. Es ist damit die für Historiker und Geschichtsdidaktiker zentrale Frage des Lernens aus der Geschichte angesprochen. Es geht dabei nicht so sehr um die möglichst glatte Übertragung erfolgreich realisierter multikultureller Konzepte auf andere Situationen, sondern um das kreative, selbständige Lernen durch Vergleich unterschiedlicher Situationen. Und in dieser Richtung, denke ich, kann aus allen vorgetragenen Fallbeispielen gelernt werden - wenn eine problemorientierte geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Forschung in komparativem und interdisziplinärem Rahmen vorangegangen ist. Beim Lernen aus der Geschichte - ich berufe mich auf den großen deutschen Geschichtsdenker und Geschichtsschreiber Jacob Burckhardt aus dem 19. Jahrhundert - kommt es ja nicht so sehr darauf an, klug zu werden für ein andermal, sondern darauf, weise zu werden für immer.

Walter Fürnrohr und Karl Pellens

MULTIKULTURALITÄT UNTER GESCHICHTSDIDAKTISCHEM ASPEKT

Da die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik beim 3. Internationalen Kolloquium über Geschichtsdidaktik in der Akademie für politische Bildung in Tutzing gegründet wurde und seit ihrem Bestehen zahlreiche weitere internationale Gespräche durchgeführt hat - davon allein 6 Kolloquien in Tutzing! -, stand auch die Tagung vom September 1993 nicht isoliert da, sondern befand sich in einem größeren Zusammenhang. Nach Fragen der historisch-politischen Identität und der Migration im Rahmen historisch-politischer Bildung bei zurückliegenden Diskussionen war das Thema: "Historisch-politische Bildung in multinationalen/multikulturellen Gesellschaften" gewählt worden - nicht nur wegen der allgemeinen Aktualität dieser Thematik, sondern auch in Hinblick auf den 18. Internationalen Kongreß der Geschichtswissenschaften in Montreal, bei dem die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik eine mehrtägige Eigenveranstaltung durchführen möchte zum Thema "Multiperspektivität in multikulturellen Gesellschaften". Die Tutzinger-Tagung sollte über ihren Eigenbeitrag zur Weltsituation der historisch-politischen Bildung 1993 hinaus wesentliche Vorleistungen für den Weltkongreß 1995 in Kanada erbringen.

Bereits die Eingangsdiskussion ergab den fatalen Zusammenhang zwischen Vorurteilen, die vom Schulunterricht im Rahmen historisch-politischer Bildung oft nicht hinreichend bekämpft, bisweilen sogar verstärkt werden, über Feindbilder bis zur Gewaltanwendung etwa gegen Ausländer oder Minderheiten im eigenen Lande. Eine verhängnisvolle Eskalation erscheint hier unverkennbar.

Dem steht die Frage gegenüber, ob man Gewalttäter durch historisch-politische Bildung "missionieren", also in gewisser Weise "umdrehen" könne. Leider dürfte es wenige Beispiele dafür geben, daß das gelungen ist. So war die Rede von einer "Niederlage des Denkens" gegenüber niedrigen Instinkten. Das Bemühen aber, gefährdete Jugendliche durch entsprechenden Unterricht gegen Hetzparolen zu immunisieren, erscheint keineswegs aussichtslos. Und hiermit wäre vielen Gewalttaten ihr Nährboden entzogen. Hier hat historisch-politische Bildung also sehr wohl eine Chance¹).

Hüten sollte man sich bei solchen Bildungsbemühungen aber vor z.B. nationalen Mythen, auch wenn sie "positive Mythen" sind. So kam ein Kollege²) bei einer Analyse des US-amerikanischen Geschichtsunterrichts (in Kalifornien während der 80er Jahre) zu dem Schluß, da werde der Eindruck vermittelt, in den Vereinigten Staaten habe seit der Kolonialzeit ein friedliches multikulturelles Zusammenleben geherrscht. Wenn Schlimmes geschehen sei, etwa Sklaverei, dann trügen "andere" dafür die Schuld, etwa die Spanier oder die Katholiken oder die Franzosen als Untertanen eines Königs etc. Nun lassen sich solche Mythen in zahlreichen Ländern feststellen. Das war nur ein Beispiel. Allgemein dürfte

gelten, wenn sich historisch-politische Mythen als falsch erweisen, gibt es nicht selten schwere Erschütterungen. Man sollte sich in der historisch-politischen Bildung grundsätzlich nie auf Mythen einlassen.

Dabei sollte man klar sehen, daß historisch-politische Bildung nur unter bestimmten Rahmenbedingungen eine echte Wirkungschance hat. Oft ist es die Einwanderungs- bzw. Minderheitenpolitik, die multikulturelle Verhältnisse schafft und aufheizt; oft ist eine überstürzte Wirtschaftspolitik der Motor; oft sind es Privilegien auf der einen und handfeste Benachteiligungen auf der andere Seite, die multikulturelle Konflikte schüren, soziale Unterschiede, die oft auch auf unterschiedlichen Bildungschancen aufrufen. Jeder politische Versuch, dem anders geprägten Nachbarn die ihm eigene Identität zu nehmen, verschärft all jene Konflikte, die wir als "multikulturell" verursacht einstufen.

Nach dem Verursacherprinzip liegt also die Hauptverantwortung für Konflikte aus Multikulturalität in **politischen Fehlern**. Diese sind zu erkennen, zu brandmarken und abzustellen.

Die historisch-politische Bildung kann ein Bewußtsein dafür schaffen, sie kann ein dafür günstiges Klima fördern. Dies werden die Tagungsteilnehmer mit Nachdruck versuchen. Die Didaktiker der Geschichte müssen aber die volle Verantwortung dort belassen, wo sie liegt, bei der Politik, und können nur hilfsweise, prophylaktisch, ergänzend, manchmal therapeutisch, wirken.

Die Regierungs- und Verwaltungsmaßnahmen der Staaten müssen Bedingungen schaffen und absichern, unter denen Toleranz, Verständigung und konfliktfreie Kooperation möglich sind. Stichwort hierfür ist der **"Minderheitenschutz"**. Und gerade für Minderheiten ist vielfach **Bilingualität** die Voraussetzung für solch ein spannungsarmes und im Idealfall spannungsfreies Zusammenleben im Staate. Darum besitzt das Erlernen der Sprache des staatstragenden Volkes für jede Minderheit - und umgekehrt oft auch das Erlernen der Minderheitensprachen für die Mehrheit - geradezu existenzielle Bedeutung, weil es beim Verhältnis verschieden-sprachlicher Gruppen zueinander ja zunächst um die Möglichkeit von **Sprachkommunikation** geht.

Wo Sprachgesetze gelten und/oder Verwaltungspraktiken herrschen, die in einer Art Sprachimperialismus der Überwältigung und womöglich Eliminierung von einer oder mehreren Minderheitensprachen dienen sollen, wird historisch-politische Bildung nicht viel für Konfliktvermeidung und Konfliktminderung tun können. Aber schon der **"fremdsprachliche"** Unterricht - hier vom jeweils Lernenden aus gesehen, für den jede andere Sprache als seine Muttersprache nun mal eine Fremdsprache ist - hat seine historisch-politischen Komponenten, auf die geachtet werden sollte.

Erst recht gilt das für die zweite Voraussetzung des Zusammenlebens innerhalb einer Gesellschaft, die der Lehrer historisch-

politisch bildender Unterrichtsfächer in der Schule zu akzeptieren hat. Die Religion der Schüler. Daß hier eminente Konfliktpotentiale liegen, ist offensichtlich. Vom 30-jährigen Krieg in Deutschland über die Kämpfe zwischen Katholiken und Protestanten in Nordirland bis zu den deprimierenden Vorgängen im einstigen Jugoslawien zeigt sich auch im scheinbar aufgeklärten 20. Jahrhundert, zu welcher Gewalttätigkeit und zu welchem Fanatismus gerade irregeleitete Religiosität führen kann. Dabei erscheint von einer auf Anerkennung der Menschenrechte gegründeten rechtsstaatlichen und demokratischen Grundhaltung her jede fundamentalistische Religiosität, die sich selbst absolut setzt und dementsprechend jede andere Religiosität und auch Weltanschauung für falsch und verhängnisvoll erklärt, als unheilvoll. Während umgekehrt menschenfreundliche Religiosität, die die Vielfalt in der Schöpfung, auch unter den Menschen und demgemäß auch unter den religiösen Anschauungen der Menschen bejaht, wertvolle historisch-politisch bildende Komponenten enthält und hervorragende Voraussetzungen schafft für eine weiterführende historisch-politische Bildung.

So gesehen, sind zwar wirkungsmächtige historisch-politische Elemente bereits in der sprachlichen und gerade fremdsprachlichen und in der religiösen Bildung junger Menschen enthalten, sie stehen dem Lehrer historisch-politischen Unterrichts aber nicht zur Verfügung, sie sind ihm vorgegeben und er hat sie zu berücksichtigen, wenn er nicht ganz unvorhergesehene möglicherweise kontraproduktive Wirkungen mit seiner Bildungsarbeit erzielen will. Der Geschichtslehrer steht mithin nicht nur in einer mehr oder weniger stark ausgeprägten multikulturellen Gesellschaft, er steht auch innerhalb eines Bedingungsgefüges, das von staatlich-politischen, auch bildungspolitischen, Setzungen und Vorgaben von der sprachlichen Ausbildung und der religiösen Prägung und Bildung her geschaffen wird. Das ist im Grunde nichts Neues, es wird nur differenzierter ausgeführt, was es im konkreten Fall des Faches Geschichte bedeutet, daß sich schulischer Unterricht nicht im "luftleeren" Raum abspielt, sondern mitten in unserer Gesellschaft. Und wenn sich historisch-politische Bildung in dem umrissenen Bedingungsfeld ereignet, dann geht es zu einem erheblichen Teil dabei um Sozialerziehung, also Einführung und Einübung menschenwürdigen Sozialverhaltens im Schulleben, im Klassenleben und im Unterricht, und zwar in jeglichem Unterricht, insbesondere im historisch-politischen Unterricht; daneben natürlich auch um Unterricht über historisch-politische Inhalte, aber dieser Unterricht kann den Schülern gegenüber nur dann glaubwürdig wirken, wenn demokratischen Lippenbekenntnissen auch ein sozialintegrativer Unterrichtsstil entspricht, wenn nicht bei strikter Lehrerdominanz kritiklos gepaukt, sondern in relativer Freiheit problemorientiert und kritisch erarbeitet wird.

Zielen Schulleben und Unterrichtsstil auf positive Verhaltensänderungen ab, so hat Unterricht über historisch-politische Unterrichtsinhalte diesbezüglich nur eine stützende Funktion³). Sie ist aber von erheblicher Bedeutung für die Erreichung von Erziehungszielen wie etwa der Änderung von Einstellungen gegenüber "Ausländern" oder Angehörigen von Minderheiten; denn Vorurteile

und verständnislose Urteile hängen häufig mit unzutreffenden Vorstellungen zusammen die nicht selten einen pseudowissenschaftlichen Überbau besitzen, der intensiver sachlicher Beschäftigung mit dem Thema nicht standhält.

Die Didaktik der Geschichte fragt, welche Kenntnisse der Geschichtsunterricht z.B. über die Länder und Menschen der "Dritten Welt" vermittelt hat. Ob er Vorurteile berichtigt und Brücken des Verständnisses geschlagen hat, was in diesem Sinne über das Bisherige hinaus getan werden kann, an welchen Stellen des Lehrplans und in welcher Art und Weise; auch in welchen Fächern noch von Drittweltländern und -menschen die Rede ist, in welchem Sinne, und ob und wie man zusammenarbeiten kann. Und selbstverständlich gilt das alles nicht nur für die Menschen der Dritten Welt, sondern schon für die "EG-Inländer", die bei uns als Ausländer empfunden werden, und ebenso für die türkische oder die jüdische Minderheit in unserem Lande und für die Gastarbeiter und Flüchtlinge bzw. Asylbewerber aus aller Herren Ländern, die in ihrer Not bei uns Zuflucht suchen.

Weil man aber, um all diesen Forderungen genüge zu tun, streng genommen die Geschichte aller Menschen, Völker und Kulturen rund um die Erde und zu allen Zeiten lernen und als Lehrer parat haben müßte, darum liegt hier - wie so oft beim Geschichtsunterricht - ein spezielles Problem in der unübersehbaren "Stoff"-Fülle. So schwer dieses Problem auch zu bewältigen ist, hilflos müssen ihm Geschichtslehrer und -didaktiker nicht gegenüberstehen. Es gibt Vorschläge, wie man im Geschichtsunterricht, und zwar grundsätzlich in jeder Geschichtsstunde, wenigstens kurz Bezüge des jeweils zu bearbeitenden Geschehens entweder zum relativ vertrauten Nahraum oder zum Geschehen in kontinentaler oder universaler Weite aufzeigen kann, und dies sollte in Zukunft allerdings allgemein üblich werden. Bezüge des jeweiligen historischen Geschehens zur kontinentalen und universalen Weite dürfen im Geschichtsunterricht nicht gelegentliches "Werk der Übergebühr" bleiben, was sie derzeit nur allzuhäufig noch sind, sie müssen zur Normalität des Geschichtsunterrichts gehören. Dann sind die "anderen" und die "Fremden" nicht mehr so anders, und das heißt unvertraut, sondern etwas, was selbstverständlich zu unserer Welt gehört. 4)

Von größter Bedeutung ist in diesem Zusammenhange auch die **Multiperspektivität**: Immer wieder muß ein und dasselbe historische Phänomen aus verschiedenen Blickwinkeln aufgezeigt werden: d.h. es müssen Auszüge aus historischen Quellen und profilierten Geschichtsdarstellungen den Schülern vorgelegt werden, um deutlich zu machen, wie verschieden die Sichtweisen und Wertungen schon bei den Zeitgenossen und erst recht seither in der Nachwelt waren und sind.

Die Schüler sollen dadurch nicht eingeschüchtert werden, und sie sollen dadurch nicht zu Agnostikern schlechthin werden, die relativistisch jegliche Aussage für gleichermaßen berechtigt und unberechtigt halten - wohl aber sollen sie vorsichtig werden bei ihren Aussagen und erst recht bei ihren Wertungen: keine vorschnellen Erklärungen, Begründungen und Wertungen mehr! Vielmehr

eine abwägende Betrachtung, die grundsätzlich auch die Sichtweisen anderer mit in Rechnung stellt! Bei weiter zurückliegenden Phänomenen nicht gleich unsere heutigen Wertmaßstäbe überstülpen! Grundsätzlich muß eine Wertung zunächst im Rahmen der jeweiligen Epoche und Kulturregion versucht werden; dann ist nach einem epochenübergreifenden Urteil zu suchen, das die Wirkungsgeschichte in die Erwägungen mit einbezieht, und erst hiernach erscheint eine Wertung vom heutigen Werthorizont her sinnvoll.

Bei dieser Wertung von unserer Gegenwart aus können aber nur die Menschenrechte als verbindlicher Maßstab angelegt werden, weil sie heute in aller Welt - jedenfalls verbal - anerkannt sind (nur leider recht verschieden interpretiert werden), anerkannt als Wertefundament jeglicher freiheitlicher pluralistischer Gesellschaft. Im Gegensatz etwa zu religiösen Maximalforderungen, deren Anerkennung jedem privat überlassen bleibt, muß die Anerkennung der Menschenrechte als Basiswerte von jedem Schüler verlangt werden.

Eine auf solche Weise an die Menschenwürde und damit an der Humanität schlechthin orientierte, jeden Rigorismus vermeidende und mithin etwas zurückhaltende Wertung bietet am ehesten die Gewähr für einen möglichen Konsens auch über nationale und kulturelle Grenzen hinweg.

In etwa in dem oben dargelegten Sinne wurde bei der Tutzingener Tagung als "historisch-politische Bildung" der Gesamtbereich der Vermittlung historischen und politischen Bewußtseins in einer Gesellschaft angesprochen, also nicht nur die Schulfächer Geschichte und Politik sowie deren Lehrerbildung (Lehrpläne, Schulbücher, Fortbildung, didaktische Forschung), sondern auch die Präsenz historischen und politischen Bewußtseins in der Öffentlichkeit, in Politik und Massenmedien, im Diskurs der Generationen, in Parteien, Verbänden, Kirchen und Betrieben; in der Begründung von Gesetzen und in der - sachlich oder emotional angesehenen - Verfassungswirklichkeit. Dem einzelnen Referenten wurde es freigestellt, seine Ausführungen innerhalb dieses Gesamtrahmens zu begrenzen. Die Fragestellung der Diskussion sollte aber auf dieses Gesamt bezogen werden.

Die Formulierung "multinational" war bei der Themenformulierung locker neben den üblichen Begriff "multikulturell" gestellt worden, um zu verdeutlichen, daß der Kulturbegriff nicht allein auf "Nationalkulturen" eingeschränkt werden sollte. Erscheinen doch im europäischen Kulturkreis die zahlreichen Nationalkulturen eher als nationale Spielarten der umfassenden europäischen Kultur, und oft dienen der Abgrenzung von Nationen kulturelle Merkmale aus ganz anderen Bereichen der Kultur, etwa Religionen bzw. Konfessionen (in Irland oder im einstigen Jugoslawien).

Das "multi-" hätte, strenggenommen, jeweils mehr als zwei Nationen oder Kulturen erfordert; bei den Referaten und Diskussionen dieser Tagung ging es aber in mehreren Fällen gerade um bilinguale, binationale und bikulturelle Phänomene und ihre Problematik. So wurde die (eine) kanadische Nation als multikulturell,

aber bilingual bezeichnet; in Estland waren zur Zeit der Unabhängigkeit von der Sowjetunion mehr als ein Drittel der Bevölkerung Russen (in Lettland beinahe die Hälfte der Bevölkerung!). Die übergroße Bevölkerungsmehrheit auf den zu Finnland gehörenden Alandinseln ist schwedisch...

So konzentrierte sich die Diskussion bei diesem Kolloquium auf einen sehr weit gefaßten Begriff von Multikulturalität und die Vielzahl der ihm subsummierbaren Einzelphänomene. Der Terminus "multikulturell" konnte zu Tagungsbeginn nicht einvernehmlich definiert werden - zu unterschiedlich sind die jeweiligen Determinanten in den verschiedenen Ländern. Man dachte an das Miteinander oder Gegeneinander unterschiedlicher kultureller Traditionen auf engem Raum, zwischen denen Konflikte bestehen oder drohen, die also als Aufgabe für eine reformierte historisch-politische Bildung angesehen werden können.

Diese Offenheit in der Ausgangssituation wurde im Verlauf der Tagung als hilfreich empfunden, weil die volle Breite der Fallstudien eingebracht werden konnte. Zur "Plenardiskussion" wurden vor allem jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermutigt, die kein eigenes Referat beigesteuert hatten. Besonders erfreulich waren in dieser Reihe ein weitgehend spontaner Tagungsrückblick und Problemausblick von Tamiko Kuroda aus Japan und Seokhan Ma aus Korea (erstere auf Forschungsaufenthalt, letzterer als Doktorand in Deutschland). Mit besonderem Engagement hat sich hier auch Prof. Ursula Becher, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, weiterführend beteiligt.

Am Ende der Tagung standen ein systematisierendes Schaubild über die unterschiedlichen Gegebenheiten multikultureller Situationen und die gemeinsamen Zielsetzungen in ihnen von Prof. Gordon Mork aus den USA und ein zusammenfassendes Referat von Prof. Bernd Mütter, Oldenburg, in welchem er eine Art Morphologie der vorgetragenen multikulturellen Fallstudien skizzierte. Diese systematisierende Morphologie erschien den Teilnehmern weitgehend konsensfähig und als eine gute Grundlage zur gemeinsamen Beurteilung der je eigenen Lage(7.0).

Diese Morphologie multikultureller Situationen wird einer der Ausgangspunkte jener drei Sektionen, die die "Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik" im Rahmen des Welthistorikerkongresses 1995 in Montreal anbieten wird. Überraschend viele Teilnehmer an der Tutzing Tagung haben sich bereits bereit erklärt, mit vertieften oder neuen Themen in Montreal mitzuwirken innerhalb des Rahmenthemas:

Multiperspektivität in multikulturellen Gesellschaften.
Wertorientierung im Geschichtsunterricht.

Die Ergebnisse von Tutzing werden also auf internationaler Ebene fortwirken.

Anmerkungen

- 1) In diesem Sinne äußerte sich vor kurzem der ehemalige Direktor der Tutzingener Akademie für politische Bildung Prof. Dr. Manfred Hättich
- 2) So Prof. Karl Filser, Universität Augsburg in seinem Referat
- 3) Vergleiche hierzu Fürnrohr, Walter, in: ders. (Hrsg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder, München 1982, Seite 91f
- 4) Vergleiche hierzu ders., Zur Ausgewogenheit geschichtlicher Bildung: der räumliche Aspekt. In: Geschichte erforschen, erfahren, vermitteln, hrsg. von E. Krautkrämer und E. Erdmann, Rheinfelden-Berlin 1992, S. 107ff; hier S. 113

Bücher, die aus der Zusammenarbeit unserer Gesellschaft mit der Akademie für Politische Bildung, Tutzing, hervorgegangen sind:

Fürnrohr, Walter (Hrsg.): Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich. (Anmerkungen und Argumente 22) Stuttgart 1979

Derselbe (Hrsg.): Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder, München 1982

Derselbe (Hrsg.): Die Welt des Islams im Geschichtsunterricht der Europäer, (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik Band 5) Dortmund 1984

Vergleiche auch:

Derselbe: Geschichtliche Bildung unter internationalem Aspekt. Die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, ihre Arbeit und ihre Zielsetzung. In: Leidinger, P. (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zu Gegenwart, Stuttgart 1988, S. 350 - 359