

„Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht.
Untersuchungen zum Paradigmenwandel in der Politischen Bildung und zum Diskurs in der Politikdidaktik“

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

von *Gerhard Voigt*

geboren am *07.04.1944* in *Wiesbaden*

2012

Referentin/Referent Prof. Dr. Hans-Peter Waldhoff

Korreferentin/Korreferent Prof. Dr. Bernhard Claußen

Tag der mündlichen Prüfung 16. Juli 2012

Abstract

Die Dissertation „Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Untersuchungen zum Paradigmenwandel in der Politischen Bildung und zum Diskurs in der Politikdidaktik“ versucht den didaktischen Ansatz nicht als »Umsetzungs- und Anwendungstechnologie« zu begreifen, sondern als eine eigenständige wissenschaftliche Sicht- und Arbeitsweise, die, aufbauend auf einem erweiterten Diskursbegriff, die gesellschaftliche Realität des Rezipienten, und das heißt in unserem Falle vor allem Schülerinnen und Schüler in schulischen Unterrichtszusammenhängen, als integratives und interdependentes Element der gesellschaftlichen Realität erschließt.

Ein didaktischer Paradigmenwechsel ist daher motiviert und begründet sowohl durch die Veränderungen der »äußeren« gesellschaftlichen Realitäten, die im traditionellen Verständnis als Unterrichtsthemen, Inhalte oder Stoffe wahrgenommen oder verstanden werden, als auch durch die Änderung der gesellschaftlichen Realität des Rezipienten, d.h. der Schule. Beides wird als integrativer und interdependenter Gesamtvorgang zu begreifen und aufeinander zu beziehen sein.

Dieser Paradigmenwandel betrifft daher grundsätzlich sowohl die wissenschaftliche Bearbeitung der Themen – in unserem Falle der Islamischen Revolution in Iran und ihrer Rezeption in den deutschen Medien – als auch die didaktischen Zugangsweisen und die pädagogischen Selbstverständnisse.

Die in Frage stehende Untersuchung geht von der These aus, dass didaktische und curriculare Entscheidungen keineswegs Akte der Umsetzung von in anderen Kontexten bestimmten Inhalten und Lernzielen sind und in dieser Weise aufgefasst werden dürfen, sondern dass zwischen diesen Entscheidungsebenen und der eigentlichen didaktischen Arbeit eine wechselseitige, unter Umständen dialektisch strukturierte Interdependenz besteht oder aufgebaut werden muss.

Das Thema „Islamische Revolution in Iran“ ist daher im Politik- wie auch im Erdkunde-Unterricht in der Aufnahme eben jener gesellschaftlicher Diskurse in eine *diskursive Fachdidaktik* zu begründen und zu strukturieren, die sich vor allem auf die hohe und komplexe Kontextualität des Themas stützt und keineswegs die These von einem *curricularen Eigenwert* des Themas vertritt.

Die problemorientierten Kontexte beziehen sich in den *Fragestellungen der Untersuchung* auf die immanenten und notwendigen *interdisziplinären fachlichen Ansätze*, die *Exemplarität des Themas* für aktuelle Entwicklungen internationaler Konflikte im Prozess der Globalisierung sowie der Universalisierung. Daraus resultiert die Notwendigkeit eines *reflexiven Zugangs zu den Informationen und Medien*, die vor allem die Prämissen der eigenen in der Politischen Kultur fundierten Wahrnehmung- und Deutungsmuster zum grundlegenden Problem einer *diskursiven didaktischen Arbeit* machen will.

In einem abschließenden Abschnitt werden vier alternative Unterrichtskonzeptionen vorgestellt und mit Materialvorschlägen belegt, die jedoch von einer „vorgestellten Unterrichtspraxis“ ausgehen und die konkrete methodische Ausgestaltung – lerngruppen- und situationsangemessen – der pädagogischen Kompetenz der Fach-Kolleginnen und Kollegen zuweisen.

Schlagwörter

Politikdidaktik, Diskursdidaktik, Islamische Revolution in Iran

Abstract (engl.)

The thesis “The Islamic revolution in Iran as the subject of political education and as challenge for teaching sociology. Research focusing on the change of paradigms in the political education and on the discourse in politics education” (title of the original: „Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Untersuchungen zum Paradigmenwandel in der Politischen Bildung und zum Diskurs in der Politikdidaktik“) tries not to regard the didactical approach as “a technique for implementation and application” but as a scientific method and approach of its own – which on the basis of a more comprehensive understanding of the term discourse, takes into consideration the social reality influencing the recipients, in our case above all pupils taught at school. These social circumstances are regarded as integrative and interdependent elements which have an impact on the understanding of social reality and social concepts.

Thus - due to changes of the social reality in the “outside world” which traditionally are perceived or regarded as themes, topics or issues for teaching and due to changes concerning the social reality of the recipients, i.e. the school – there is a motive as well as a justification for a change of didactical paradigms. Both aspects have to be regarded as integral and interdependent factors of the overall process and it has to be taken into consideration that they are correlated.

Therefore this paradigm change concerns in principle both – the scientific way of approaching topics, in our case the topic is the Islamic revolution in Iran, and its reception by the German media – as well as the didactical methods and the interpretation of our roles in the educational process.

As concerns the topic to be researched, it is assumed that didactical and curricular decisions are by no means actions aiming at the implementation of educational objectives or topics defined in other contexts and may not be understood in this way, but that between these decision levels and the actual didactical work there is or has to be developed an interdependence, that to some extent might be characterized by a didactic structure.

When teaching politics or geography the introduction to the topic “Islamic revolution in Iran” is justified by the social discourses and the employment of a discursive teaching methodology and structures, which are particularly necessary because of the high complexity of the topic; by no means does the thesis claim that the topic as such has a value of its own for the school curriculum. The problem oriented contexts refer to questions of the researched topic concerning immanent and necessary interdisciplinary methodological approaches, and to the fact that the topic serves as an example for analyzing current developments and international conflicts in the process of globalization and universalization. This results in the necessity of adopting a reflexive approach with regard to information and the media, which above all aims at making the perception and patterns of interpretation in one’s own political and cultural system a topic of the dialogue and teaching approach.

In the final section four alternative teaching concepts are presented, also suggestions concerning educational materials are made, which are however based on a “presented teaching method”, but leave it to the teaching competence of our specialized colleagues to decide which concrete methodical approach they consider appropriate for a group of students or in a specific situation.

Key words

Teaching political science, discursive methods and teaching, Islamic revolution in Iran

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	3
Schlagwörter	3
Abstract (engl.)	3
Key words	3
Inhaltsverzeichnis	4
Anmerkung zu den vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien	8
Zur Rechtschreibung und Transkription	8
Avant propos	9
Kurzer Abriss des geplanten Inhalts.....	9
Danksagung.....	9
0. Einleitung	13
Iran? - Es stellen sich Fragen!	13
0.1. Krisen und Versagensängste: Destruktion oder Revolution?	13
0.1. Paradigmenwandel im sozialwissenschaftlichen Unterricht?	15
0.2. Überlegungen zur Konzeption der Untersuchung	16
0.2.1. Leitende Fragestellungen.....	16
0.2.2. Notizen zum bisherigen Forschungsstand.....	18
0.2.3. Defizite und Desiderate	20
0.2.4. Untersuchungsmethoden	21
0.2.5. Nutzen der erhofften Ergebnisse für die Fachdidaktik	22
0.2.6. Nutzen der erhofften Ergebnisse für die Unterrichtspraxis.....	22
1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick	23
1.1. Westen – Osten: ein historisches Dilemma.....	23
1.1.1. Die Islamische Revolution im komplexen Beziehungsgeflecht Irans im Weltsystem	23
1.1.2. Orientalismus und Eurozentrismus	29
1.2. Didaktische Reflexion und öffentlicher Diskurs	35
1.2.1. Grundsätzliche Voraussetzungen eines curricularen Diskurses	35
1.2.1.1. Thematische Vorüberlegungen	35
1.2.1.2. Anthropologische Grundlegung und psychologische Perspektive einer Politischen Didaktik	36
1.2.1.3. Über die Voraussetzung und die Ablösung des pädagogischen Diskurses	39
1.2.1.4. Das Konzept der »Schlüsselprobleme« als diskurstheoretischer Ansatz	42
1.3. Diskursethik und diskursive Realitätserschließung	43
1.3.1. Diskurse zur Erschließung einer krisenhaften Realität.....	43
1.3.2. Diskursive Veränderungen der Grundlagen des Politikunterrichts vor dem Hintergrund der aktuellen Globalisierungsprozesse	45
1.3.3. Die Bedeutungsvielfalt des <i>Diskurs</i> -Begriffes	46
1. Diskurse als Erkenntnismethode [<i>Habermas 1973, Habermas 1992</i>] und die Diskursethik [<i>Habermas 1983, Habermas 1991</i>].	47
2. Diskurse als Strukturprinzip des Wissens und der Überlieferung [<i>Foucault 1973</i>].	48
3. Diskurse als (wissenschaftliche) Arbeitsmethodik [<i>Renn / Webler 1996</i>].	50
4. Diskurse als inhaltlich-strukturierende Kategorien der Politischen Kultur [<i>Almond / Verba 1963, Berg-Schlosser 1972, Berg-Schlosser 1986, Claußen 1993b, Claußen 1999: 42</i>].	52
1.4. Didaktische Grundsatzentscheidungen	54
1.4.1. Das Versagen der staatsaffirmativen Politischen Bildung	54
1.4.2. Das Konzept der Schlüsselprobleme.....	56
1.5. Ansätze einer problemzentrierten Praxis des Politikunterrichts.....	60
1.5.1. Situative Unterrichtsvoraussetzungen	60
1.5.1.1. Der Rahmen heutiger Enkulturations- und Akkulturationsprozesse	60
1.5.1.2. Schülerbiographien als Spiegel gesellschaftlicher Problemlagen	60
1.5.1.3. Die Lebenssituation von Politiklehrerinnen und Politiklehrern	62

1.5.1.4. Aktualität und soziale Umwelt	64
1.5.2. Biographie und gesellschaftlicher Wandel	67
1.5.2.1. Der Zivilisationsprozess und die eigene Biographie	67
1.5.2.2. Das Generationenkonzept	68
1.5.2.3. Das Konzept der Erfahrungsgruppen	69
1.5.2.4. Milieu, Subkultur oder Strukturkonzepte?	70
1.5.3. Zentrale gesellschaftliche Diskurse und Schlüsselproblemen	72
1.5.3.1. Der normative Rahmen der Schlüsselprobleme	72
1.5.3.2. Identität und Entwicklungspotentiale	75
1.5.3.3. Staat und Nation	76
2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation	80
2.1. Krisenwahrnehmung als globales Paradigma	80
2.2. Krisenbefunde und Paradigmenwechsel in der Politischen Bildung	82
2.2.1. Das Bewusstsein, krisenhafte Umbrüche zu erleben	82
2.2.1.1. Zur Psychologie der Krisenwahrnehmung	82
2.2.1.2. Krise, Realitätsdefinition und Wertordnung	82
2.2.1.3. Phasen des Wandels der Zielparadigmen der Politischen Bildung	84
2.2.1.4. Didaktische Perspektiven: Affirmation, Konfliktorientierung, Katastrophenphobie, Diskurse	86
2.2.2. Befunde zur gesellschaftlichen Umbruchsituation	89
2.2.2.1. Am Ende der Zivilisation angelangt?	89
2.2.2.2. Die Krise des modernen Staates, gespiegelt in den problematischen Staatsbildungsprozessen in den Semiperipherien	91
2.2.2.3. Wahrheit und Kontingenz in der Sozialwissenschaft	93
2.3. Umfassende Entwicklungstrends	94
2.3.1. Die Zielrichtung von Trendpauschalisierungen	94
2.3.2. Globalisierung	95
2.3.3. Universalisierung	96
2.3.4. Renationalisierung und die Krise des Staates	96
2.3.5. Ethnizität und Staat	101
2.4. Die Islamische Revolution in Iran in den wechselnden Bezügen der didaktischen Reflexion	103
2.5. Politische Bildung und Politikunterricht am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran	106
2.5.1. Die Islamische Revolution in Iran als Chance für die Politische Bildung: Relativierung der Kategorien und Aufbau von Selbstbezüglichkeiten	106
2.5.2. Widersprüche in der Politikdidaktik	108
2.5.3. Ausblick: Politische Didaktik als Beitrag zur Krisenbewältigung?	111
3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution	113
3.1. Die Geschichte Irans in der Perspektive von Schülerreferaten	113
3.1.1. Die Geschichte Irans bis zum 19. Jahrhundert als »Entwicklung der Unterentwicklung«	117
3.1.1.1. Die endogenen Faktoren der Unterentwicklung	117
Die Könige während der Zeit der Safawiden	118
Das Staatseinkommen	121
Die Geschenke	122
Die Bodenschätze	123
Die Lage der Wissenschaft	124
Private Werkstätten	124
3.1.1.2. Die exogenen Ursachen für die Unterentwicklung	124
Die Kriege	124
Der Kolonialismus	125
3.1.2. Historisch-ökonomische Verhältnisse Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts	126
3.1.2.1. Die Entwicklung Persiens unter der Kadjarendynastie	126
Die Probleme der einheimischen Industrie	127
Die Kadjaren-Dynastie	129
Konstitutionelle Revolution	131

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung
und als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Widerstandsbewegungen.....	132
3.1.2.2. Charakteristiken der Kadjaren-Dynastie im Spiegel von Schülerarbeiten	133
Die politische Struktur.....	134
Die Stellung des Šahs	134
Die Stellung der Mullahs.....	135
Die Stellung der Bazari	136
Didaktische Auswertung: Ein erstes Résumé	138
3.1.3. Zur Vorgeschichte der Islamischen Revolution.....	139
3.1.3.1. Die Pahlawi-Dynastie.....	139
Die Reformen des Reza Schah sind eine Täuschung	141
Die Stützen der Macht des Schahs	141
Der erste siebenjährige Entwicklungsplan.....	142
Die USA gewinnen an Einfluss in Iran.....	143
Der zweite Entwicklungsplan.....	144
3.1.3.2. Die Reformen von Premierminister Mohammed Mossadegh: Angelpunkt der Nachkriegsgeschichte Irans	146
3.1.3.3. Die Beurteilung der Situation zur Zeit der »Weißen Revolution«	151
3.2. Vom Scheitern der »Weißen Revolution« zur Islamischen Revolution: Exemplarische Perspektiven und Diskurse	157
3.2.1. Ereignisse im Vorfeld der Islamische Revolution in Iran	157
3.2.1.1. Die Krise der Industrialisierungspolitik der »Weißen Revolution«	157
3.2.1.2. Das Scheitern der Landreform	160
3.2.1.3. Die Entwicklungspläne der »Weißen Revolution«	161
Grundsätze der „Weißen Revolution“ vom 1.9.1963.....	162
1967 wurden weitere Punkte hinzugefügt:	162
3.2.1.4. Der islamischen Herausforderung ist ein Ziel gesetzt.....	163
3.2.2. Von der »Weißen Revolution« zur »Islamischen Revolution«.....	169
3.2.3. Phasen der Islamischen Revolution in Iran.....	179
3.2.4. Die kontroverse Wahrnehmung des »Politischen« in der Islamischen Revolution.....	183
3.3. Das exemplarische Prinzip in der diskursiven Didaktik: Der April 1980.....	185
3.3.1. Die Wandlungen des <i>Diskurs-Regimes</i> im Übergang von der Šah-Herrschaft zur Islamischen Revolution in Iran	186
3.3.2. Strukturen und Ansätze kontextuellen und exemplarischen Lernens	188
3.3.3. Aspekte einer exemplarischen Untersuchung des Aprils 1980.....	194
3.4. Die Islamische Revolution in Iran, Khomeini und die »Dritte-Welt-Didaktik«.....	198
3.4.1. Chiliasmus, Charisma und Faszination: Die Ambivalenz der affektiven Rezeption	198
3.4.2. Affektive Lernhindernisse zum Thema »Dritte Welt«	200
3.4.3. Motivationshemmnisse bei Schülern	204
3.4.4. Didaktische Probleme	205
3.4.5. Curriculare Konsequenzen	208
3.4.6. Zusammenfassung	208
4. Diskurse der Politischen Bildung im Kontext der Ereignisse in Iran.....	210
4.1. Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit	210
4.1.1. Disparitäten und Ungleichheiten	210
4.1.2. Diskursdidaktische Reflexion zum allgemeinen Ansatz <i>Soziale Ungleichheit</i>	212
4.1.3. Die Gesellschaft Irans: Soziale Ungleichheit im »Modernisierungsprozess«.....	214
4.1.4. Die Gesellschaft Irans: Das Problem von Armut und Verelendung	219
4.1.5. Das Gesellschaftsbild der Šah-Zeit als Voraussetzung der Islamischen Revolution	225
4.1.6. Didaktische Schlussfolgerungen zum »Schlüsselproblem Soziale Ungleichheit«.....	230
4.2. Universalisierung und Globalisierung.....	232
4.2.1. Die Globalisierungshypothese als politisches Erklärungskonzept.....	232
4.2.2. Der »Globalisierungs-Diskurs« im April 1980: Die Angst um das Erdöl	233
4.2.3. Dimensionen der Universalisierung in der Schule	236
4.2.4. Veränderte gesellschaftliche Erfahrungskontexte in der Globalisierung und Verlust einer autozentrierten unfragmentierten Wert- und Bildungskonzeption	238

4.2.5. Chancen und Risiken der Universalisierung – Zivilisierungsprozesse und Machtbalancen	239
4.3. Die Menschenrechts-Diskurse am Beispiel der Ereignisse in Iran	242
4.3.1. Das Konfligieren der Menschenrechts-Diskurse zwischen den globalen »Zentren« und den »Semiperipherien«	242
4.3.2. Phasen und Konkretisierungen des Menschenrechts-Diskurses	246
4.4. Emanzipation – Frauen in Iran – Feminismus	251
4.4.1. 1. April: Jahrestag der Revolution – Schwarze Šadors – blutige Stirnbänder: Schlüsselproblem »Frau und Religion«	251
4.4.1.1. Die verschleierte politische Aktivistin: Skandalon für den westlichen Frauen-Diskurs	251
4.4.1.2. Grenzen der diskursiven Realitätssicht: rituelle und symbolische Lebenswelten als Ordnungsmuster traditionaler Gesellschaften	252
4.4.2. Sich überlagernde Frauen-Diskurse: Ansätze einer didaktischen Reflexion	253
4.4.2.1. Realitätsebenen, Wahrnehmung und didaktische Diskurs-Voraussetzungen	253
4.4.2.2. Die Frauen-Diskurse im Rahmen der Menschenrechts-Diskurse: Selbstbehauptung, Waffe, gesellschaftlicher Wandel	255
4.4.2.3. Die Rezeption in der Schule	258
4.4.2.4. Materielle Perspektiven: Emanzipation und politischer Wandel in Iran	261
4.4.2.5. Die „Frauenfrage“: Ein ungelöstes Problem der eigenen Politischen Kultur	264
4.4.2.6. Zur Bedeutung der „Kopftuchfrage“ in der deutschen Gesellschaft	265
5. Fazit und Ausblick: Diskursive Didaktik in einer ‚gedachten Praxis‘ eines veränderten Politikunterrichts	268
5.1 Der Charakter einer didaktischen Skizze	268
5.1.1. Einführende Gedanken zum Thema Iran – Ausgangspunkte der didaktischen Umsetzung	268
5.1.2. Konsequenzen aus den allgemeinen Überlegungen	269
5.1.2.1. Entwicklung der didaktischen Prinzipien	269
5.1.2.2. Erarbeitung der gesellschaftlichen Realitäten	270
5.1.2.3. Schülerbiographien als Spiegel gesellschaftlicher Problemlagen	271
5.1.2.4. Problemlagen der Politischen Bildung	273
5.1.2.5. Résumé in Stichworten	274
5.2. Unterrichtsskizze	279
5.2.1. Gliederung der Unterrichtsskizzen	279
5.2.1.1. Einstieg und Motivation	279
5.2.1.2. Hauptarbeitsphasen in vier verschiedenen Unterrichtskonzeptionen	280
Erste Unterrichtskonzeption: Materialarbeit zum exemplarischen Monat April 1980 an Hand von Medienberichten	280
Projektarbeit	280
Zweite Unterrichtskonzeption: Länderkundlicher Ansatz	280
Landeskundliche Dokumente	280
Dritte Unterrichtskonzeption: Länderkundlich-exemplarisches Arbeiten mit integrativem Ansatz	280
Vierte Unterrichtskonzeption: Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran	281
Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema „Islamische Revolution“	281
5.2.1.3. Abschluss, Schlussfolgerungen und Weiterführung	281
5.2.2. Einstieg und Motivation	281
5.2.2.1. Vorüberlegungen	281
5.2.2.2. Gespräche mit der Lerngruppe	283
5.2.2.3. Einstieg über eine aktuelle Meldung aus dem Materialsatz (I und II)	284
Material zur Einleitungsphase (1): Sohn des Ayatollahs sieht Iran am Scheideweg	285
Ali Montazeri warnt vor Tötung des Oppositionsführers	285
Material zur Einleitungsphase (2): Christian Holzgreve: Tausende protestieren im Iran	285
Exkurs: Innenpolitischer Streit im Iran	286
Chamenei droht Ahmadinedschad offen	286
5.2.2.4. Einstieg über eine aktuelle Meldung in den Zeitungen / TV-Medien (Beispiele aus der augenblicklichen Lage heraus in der Einleitung)	286
Udo Steinbach: Unterschiede der Protestbewegungen in der arabischen Welt und in Iran	287
5.2.3. Alternative Vorschläge zu der Hauptphase für den Unterricht	289

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung
und als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

5.2.3.1. Erste Unterrichtskonzeption: Projektarbeit zum exemplarischen Monat April 1980 an Hand von Medienberichten	289
5.2.3.2. Zweite Unterrichtskonzeption: Länderkundlicher Ansatz Landeskundliche Dokumente	291
Arbeitsmaterialien zum zweiten Unterrichtsvorschlag: Annäherung an das Thema durch länderkundliche Materialien – in „klassischer didaktischer Vorgehensweise“ – aus der Zeit der Islamischen Revolution in Iran: Bevölkerung, Wirtschaft, naturgeographische Grundlagen, zeitgeschichtliche Ansätze in Texten, Dokumenten und Karten	291
Zum Thema Iran	292
I. Iran: Lebensraum, Ressourcen, ländliche Entwicklung - Daten – Informationen – Geographie mit Karten	293
II. Die Modernisierungsstrategie der Pahlawi-Dynastie	294
III. Islam: Soziale Krise und Revolution	297
IV. Die Konflikte der Islamischen Republik	298
5.2.3.3. Dritte Unterrichtskonzeption: Länderkundlich-exemplarisches Arbeiten mit integrativem Ansatz Širaz – Vorstellung, Kultur und städtische Realität – Urbanität entsteht in unseren Köpfen	299
Širaz – Vorstellung, Kultur und städtische Realität – Urbanität entsteht in unseren Köpfen	299
Exkurs: Die traditionellen Prozessionen im Trauermonat Moharram und die christlichen Prozessionen	300
Sozialpsychologische Hintergründe der ritualisierten Vergegenwärtigung religiöser Mythen	300
Zum geschichtlichen Hintergrund	300
Sozialpsychologische Folgen des „islamischen Schisma“	301
Didaktisch-methodische Notizen	303
5.2.3.4. Vierte Unterrichtskonzeption: Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema „Islamische Revolution“	304
5.2.4. Abschluss der Unterrichtseinheit	305
6. „Post Scriptum“: Einige notwendige persönliche Nachbemerkungen	307
als Anregung zur Reflexion in Fachdidaktik wie Fachwissenschaft	307
Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien	311
Literaturverzeichnis	326
Gerhard Voigt - Vita	368

Anmerkung zu den vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien

Zu den Unterrichtskonzeptionen in Abschnitt 5 ist nicht Teil dieser Dissertation wurde eine Vorschlagsliste mit Materialien für den Unterricht erstellt. Diese Materialien sind dieser Publikation nicht beigelegt. Eine Veröffentlichung, die auch die unterschiedlichen Abdruckgenehmigungen urheberrechtlich geschützter Materialien berücksichtigt, ist für eine spätere Verlagspublikation der Dissertation vorgesehen. Die Verweise auf Materialien in diesem separaten Anhang sind ausschließlich als Quellenangaben zu bewerten; in diesem Sinne ist das mitgeteilte „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ nur ein Anhaltspunkt auf eine vorgesehene Gliederung des unterrichtspraktischen Materialteiles, für den eine Überarbeitung noch vorgesehen ist.

Zur Rechtschreibung und Transkription

Die Arbeit verwendet die „Neue Rechtschreibung“ mit Ausnahme der Zitate, in denen die Originalrechtschreibung beibehalten wurde. Nur bei Kurzzitaten, die in den Text integriert wurden, wurde aus praktischen Gründen teilweise eine orthographische Anpassung vorgenommen. Einige Besonderheiten des Sprachgebrauchs des Verfassers beziehen sich auf Fremdwörter und Fachausdrücke, in der herkömmliche Schreibweisen bevorzugt worden sind (z.B. Geographie, Biographie u.ä.).

Die Transkription persischer Ortsnamen folgt der europäischen Konvention und nicht der Duden-Rechtschreibung, z.B.:

Shiraz oder Širaz (statt Schiras)

Esfahan (statt Isfahan)

Tehran (statt Teheran)

In Zitaten wird jedoch die Original-Rechtschreibung beibehalten.

In persischen Begriffen wird verwendet:

S für scharfes S

Z für weiches S (auch am Ende eines Wortes wie bei Širaz)

Š für Sch, Sh (z.B. Šah, Ašura u.ä.)

Q, Kh für stimmlosen „Knacklaut“ (z.B. Qom, manchmal auch Ghom, Khomeini. – Auch in arabischen Wörtern: Iraq [Duden-Schreibweise Irak])

gh für weichen „Knacklaut“ (z.B. Eghlid)

Dj für Dsch, (engl.: J) (z.B. Djamšid)

Â, â für langes, betontes a (Fârs)

Avant propos

Diese Arbeit ist unzeitgemäß. Sie ist an didaktischen Konzepten der Reformphase in den 70er- und 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts orientiert und aus ihren Impulsen heraus entstanden. Sie lebt von der Hoffnung, dass der didaktische „mainstream“ sich als verhängnisvoller Irrtum erweist und dass dann grundlegende Studien wie die vorliegende erneut an Bedeutung gewinnen werden und ihre Berechtigung erweisen.

Politische Bildung ist dabei nicht an ein isoliertes Fach geknüpft sondern wird als Leitprinzip für die gesellschafts- und raumwissenschaftlichen Fächer verstanden – mit allen Konsequenzen für eine veränderte Unterrichtspraxis und für einer Rückkehr der didaktischen und curricularen Kompetenz zu den Betroffenen in den Schulen, gegen das Primat der verwaltungsmäßigen Abwicklung von Schule und Bildung.

Daher wird auch auf die – immer als Versuchung lauernde – Aktualitätsorientierung des inhaltlichen und exemplarischen Gegenstandes, der Islamischen Revolution in Iran, verzichtet mit Ausnahme einiger kleiner Hinweise auf die aktuellen Veränderungen und Ereignisse in Iran und in der arabischen Welt im Zusammenhang mit Unterrichtsvorschlägen im abschließenden Kapitel dieser Studie – mit der Aufforderung an die Unterrichtenden, jeweils neu die aktuellen Bezüge zu erkennen und unterrichtlich aufzubereiten.

Ich hoffe, dass die Zeit für eine praktische Umsetzung dieser Arbeit noch kommen wird.

Kurzer Abriss des geplanten Inhalts

Die Islamische Revolution in Iran ist ein Thema mit **interdisziplinärem Charakter**, das die *Religionswissenschaft (Islamistik)*, die *Orientalistik* und die *Iranistik* ebenso beschäftigt wie die *Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*, *Politologie*, *Geschichte* und *Geographie*.

Vor allem ist die Islamische Revolution in Iran auch ein didaktisches Problem: Wie kann über einen Sachverhalt sinnvoll gearbeitet und gelernt werden, der weder die eigene unmittelbare Betroffenheit der Lehrenden und Lernenden anspricht, noch auf persönliche Erfahrungen und Erlebnisse zurückgreifen kann.

Dies ist ein allgemeines Problem der Pädagogik: dass Informationen aus sekundären Quellen genommen werden (müssen) und im Rahmen der in der eigenen Gesellschaft verfügbaren Maßstäbe gewichtet, gewertet und geprüft werden müssen.

Damit wird die *Informationsgewinnung und Informationsauswertung* zum zentralen didaktischen Thema. Der Unterrichtsgegenstand Islamische Revolution in Iran zeigt in typischer Weise: dass einerseits nur *exemplarische Arbeitsweisen* didaktisch sinnvoll und adäquat sind und dass die notwendige kritische Distanz zu den Quellen einen prozess- und wahrnehmungsrelevanten Ansatz verlangt, der als *didaktischer Diskurs* im Rahmen verschiedener Diskursebenen (Wissenschaft, Politik, öffentliche Meinung, Vorurteilsforschung, Enkulturationsthematik) zu führen ist.

Die daraus zu entwickelnde *Diskursdidaktik* hat ebenso unmittelbare Folgen für die *curricularen Entscheidungen*, ob und in welchem Kontext oder unter Betonung welcher Sachverhalte die Islamische Revolution in Iran im sozialwissenschaftlichen Unterricht auftauchen kann.

Da diese *diskursorientierte Begründung eines Curriculums* deutlich von den üblichen administrativen Verfahren der Curriculumentwicklung und der Lehrplangestaltung abweicht, mündet die Untersuchung in einer Kritik der gegenwärtigen Situation der Politischen Didaktik und der sozialwissenschaftlichen Fächer in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland.

Danksagung

An dieser Stelle sollte – eher summarisch – denjenigen mein Dank gelten, ohne deren Anregungen und Hilfen diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre, wobei den vielen Kolleginnen und Kollegen, deren loyale und hilfreiche Zusammenarbeit mehr als nur Anregung und Diskussionspartnerschaft zuzurechnen ist, nur ganz allgemein gedacht werden kann – sie sind nicht vergessen.

Schon im Studium vor nunmehr mehr als vierzig Jahren vermochten *Prof. Horst Mensching* und *Prof. Hermann Achenbach* – damals noch Assistent am geographischen Institut der Universität Hannover und fürsorglicher Mentor bei einer ersten großen Forschungsreise 1967 nach Algerien, zu der er mich als Begleiter eingeladen hatte – mein Interesse am Nahen Osten, an Nordafrika und der Arabischen Welt zu wecken, das mich seither mein ganzes Leben begleitet und prägt. Gleichzeitig erwarb ich die Freundschaft meines Kommilitonen *Djalil Mostafawi* aus *Eghlid*, *Fârs*, der in Hannover Tiermedizin studierte – später vorübergehend Professor in Tehran, dann erneute Emigration in die USA – und mir über Freunde und seine Familie viele Türen in Iran öffnen konnte, die ich bei meiner geographischen Geländearbeit in Persien für meine Staatsexamensarbeit nutzen konnte. Immer hilfreicher und verlässlicher Freund war nicht nur während dieser Reise mein Kommilitone *Wilfried Eilers*, der die kulturgeographische

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung
und als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Parallelarbeit in der gleichen Region bearbeitete – heute Studiendirektor am Gymnasium Am Fredenberg in Salzgitter.

Dass mir schon in den 70er Jahren ermöglicht wurde als Studienassessor in der Reformarbeit für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld in der Kursstufe der Sekundarstufe II beim niedersächsischen Kultusministerium mitzuwirken, verdanke ich kompetenten und anregenden Kolleginnen und Kollegen wie dem kürzlich verstorbenen *Dr. Heidemann*, dann vor allem *Dr. Eckart Jander* und *Jürgen Wolf*, denen ich verdanke, schon früh in die praktische didaktisch-konzeptionelle und schulpolitische Arbeit mit einbezogen zu werden. Direkt aus diesen Reformanstößen in Niedersachsen heraus begründete sich seit 1978 der Verband der Politiklehrer e.V., Hannover, dessen Vorsitzender zu sein ich heute die nicht ganz belastungsfreie Ehre habe.

Diese intensive schulpolitische und curriculare Reformarbeit und Reformorientierung erfuhr an der Bismarckschule Hannover, in der ich die Möglichkeit hatte, bis zur Pensionierung 2009 mein Lehrerdasein zu verbringen, neue Anstöße und eine ungeahnte Blüte in der Direktorszeit von Ulrich Bauermeister, den hier zu erwähnen mir ein besonderes Anliegen ist. In der Zeit von 1975 bis 1998 gelang es ihm, in der Bismarckschule Hannover ein Klima durchzusetzen, das von Liberalität und pädagogischer Innovationsorientierung geprägt war.

Ulrich Bauermeister verstand und vermochte es, das Kollegium gegen „Disziplinierungsbemühungen“ und „Hereinregieren“ durch Schulaufsicht und Schulbürokratie abzuschirmen. In diesem offenen Raum konnte sich ein Klima interkultureller Offenheit und internationaler Zusammengehörigkeit entwickeln, dessen Früchte sich in Schulpartnerschaften, zum Beispiel mit Polen, Ungarn oder der Türkei, zeigten. Beteiligung an Lehrerfortbildungsmaßnahmen, Teilnahme an überregionalen Tagungen und wissenschaftlicher Austausch banden die Bismarckschule Hannover bewusst und nachhaltig ein in innovative fachliche, pädagogische und didaktische Diskurse.

Pädagogik „diente“ nicht nur dem Vollzug administrativer Vorgaben sondern wurde gefördert als ein phantasieanregendes Experiment – mit offenem Ausgang, verbunden aber auch mit dem Risiko des Scheiterns. Wenn in dieser Zeit die Bismarckschule Hannover internationales Ansehen erworben hat und wenn Publikationen, die ihren Ursprung dem kreativen und liberalen Stil der Schule verdanken, in einer breiteren wissenschaftlichen und pädagogischen Öffentlichkeit wahrgenommen worden sind, war dies durchaus nicht für alle Beteiligten unproblematisch.

Engere, affirmative Pädagogik-Ansätze und -Vorstellungen verursachten und begründeten immer stärker einen gewissen Widerstand von Kollegen- wie von Elternseite gegen die „Unkalkulierbarkeit“ und die immer größer werdenden Zahlen ausländischer Schülerinnen und Schüler in der Schule – und gegen das interkulturelle Selbstverständnis dieser UNESCO-Projekt-Schule, dem *Ulrich Bauermeister* in den letzten Jahren durch das Vorschreiten einer tragischen Erkrankung immer weniger Widerstand entgegensetzen konnte.

Mein ganz persönlicher Dank dafür, dass er mir über Jahrzehnte die Gelegenheit gab, über den Unterricht hinaus wissenschaftlich und schulpolitisch tätig zu sein, kann ihn nicht mehr erreichen. Zu seinem sechzigsten Geburtstag 1999 kurz nach seiner vorzeitigen Pensionierung, gaben wir noch einen Sammelband mit Aufsätzen heraus, die sein Lebenswerk würdigen (*Kronig/Nettelmann/Voigt/Wehking*, Hg., 1998). 2004 ist er gestorben.

Die vor diesem Hintergrund entwickelte enge Verbindung von Schule, Öffentlichkeit und Hochschule ermöglichte mir im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Aktivitäten zusammen mit der Universität. Dabei traf ich immer wieder auf hervorragende Vertreter der Fachwissenschaften im sozialwissenschaftlichen Bereich und der Didaktik der Sozial- und Politikwissenschaften.

Mit *Prof. Ernst-August Roloff*, Göttingen, verband mich über viele Jahre eine enge und für mich fruchtbare Zusammenarbeit bei Kontaktseminaren der Universität und auch einem Lehrauftrag zur „Dritte-Welt“-Didaktik in Göttingen. Ihm sei ganz herzlich gedankt. In diesem Arbeitszusammenhang verdanke ich auch viele dankbar aufgenommene Anregungen *Prof. Heinz-Georg Marten*, ebenfalls an der Universität Göttingen.

In den 90er Jahren folgte dann eine enge Zusammenarbeit mit *Prof. Bernhard Claußen*, Universität Hamburg, die ihren Ausdruck in gemeinsamer Publikationstätigkeit und Veranstaltungen zur Politischen Bildung gefunden hatte. Für seine fachlich außerordentlich anregenden Anstöße und die aktive Förderung meiner wissenschaftlichen Arbeit sei ihm an dieser Stelle ausdrücklich gedankt. Vor allem sollten seine Bemühung der Integration der sich zum Teil noch fremd gegenüberstehenden Gesellschaftswissenschaften und ihrer Didaktik in den „alten“ und den „neuen“ Bundesländern nach 1990 mit ihrer unterschiedlichen Geschichte, zu deren Aufarbeitung *Bernhard Claußen* entscheidendes beigetragen hat und wohl auch weiterhin beitragen wird, anerkennend hervorgehoben werden. Auch das erhellt die uns immer wieder fachlich berührende Problematik von Transformationsprozessen. *Prof. Bernhard Claußen* stellte sich dann als Korreferent für diese Dissertation im Promotionsverfahren zur Verfügung. Sein Gutachten beeindruckt durch seine wohlwollende Sachlichkeit und das tiefe Verständnis für die in dieser Arbeit angesprochenen Themen und Probleme.

Ehe ich abschließend noch auf die Kolleginnen und Kollegen zu sprechen komme, deren solidarische Zusammenarbeit meine heutige Arbeit ermöglicht hat, sei auch einer Reihe von Freunden in Polen und Ungarn gedankt, denen ich wesentliche Anregungen zur Transformationsländer-Problematik in Ost- und Südosteuropa verdanke, die den gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsrahmen für die Beschäftigung mit den Semiperipherien konstituieren: hier vor allem *Prof. Zoltán Antal*, ELTE Universität Budapest, *Prof. Bronisław Kortus*, Universität Kraków, *Prof. Jerzy Centkowski*, Warszawa und Rzeszów sowie *Prof. Marek Dutkowski*, Universität Gdańsk, denen ich auch gemeinsame Veröffentlichungen verdanke.

Für die gegenwärtige Arbeit sollen mit ganz herzlichem Dank vor allem *Prof. Elçin Kürşat* und *Prof. Hans-Peter Waldhoff*, beide bis vor Kurzem am Soziologischen Institut der Universität Hannover und mit mir Vorstandsmitglieder der *Deutsch-Türkischen Vereinigung für Sozial- und Geisteswissenschaftlichen Austausch*, Hannover, e.V. (am Soziologischen Institut der Universität Hannover) erwähnt werden. *Prof. Hans-Peter Waldhoff* war dann bereit, die vorliegende Dissertation als „Doktorvater“ zu betreuen und das Promotionsverfahren zu einem guten Abschluss zu bringen.

Bemerkenswerte Anregungen erhielt ich in Bezug auf die Problematik des Iran und des Nahen Ostens durch *Prof. Dawud Gholamasad*, ebenfalls von der Universität Hannover, der auf von mir betreuten Seminaren als sachkundiger und faszinierender Referent in Erscheinung trat und der in letzter Zeit eine ganze Reihe aktueller Aufsätze zur Veröffentlichung auf der von mir für den Verband der Politiklehrer betreuten Website „www.iran-didaktik.de“ zur Verfügung stellte, die ich dann für die Letztüberarbeitung der vorliegenden Studie mit heranziehen konnte.

Und abschließend mein besonderer Dank meinem langjährigen Freund und Kollegen *Prof. Wulf Schmidt-Wulffen*, Universität Hannover, der die Vorlage dieser Studie ermutigte und erst ermöglichte, und der den Vorsitz bei der abschließenden Disputation im Promotionsverfahren übernahm und sachkundig und souverän seinen Beitrag zum Gelingen der Prüfung beitrug.

Persönlichen Dank möchte ich dann noch meinem Studien- und späteren Schulkollegen und immer hilfreichen Freund, *Dr. Lothar Nettelmann*, sagen. Ohne seinen Zuspruch hätte ich manche Arbeit und Initiative, wohl auch die vorliegende Studie mutlos zur Seite gelegt.

Ihnen allen und vielen anderen sei Dank.

Gerhard Voigt

Im Einführungsabschnitt wird als argumentativer Ausgangspunkt sowohl für die Charakterisierung der weltpolitischen Kontexte der Islamischen Revolution in Iran als auch für die innergesellschaftliche Situation in der Bundesrepublik Deutschland, die die pädagogischen Voraussetzungen des schulischen Themas Iran, eine problemorientierte Situationsanalyse gegeben mit den Schwerpunkten: Ende der bipolaren Weltordnung, Verschiebung der Feindbilder, Globalisierungsfolgen, Migration und internationale Krisenfurcht. Daraus werden kurze Erläuterungen zum Ziel und zur Gliederung der Arbeit und ihrer Fragestellung hergeleitet.

0. Einleitung

Iran? - Es stellen sich Fragen!

„Wir haben eine schreckliche Angst durchgemacht.

Das Verschwinden des sowjetischen Feindes, mit dem wir, als unserem Schreckbild, seit fünfundvierzig Jahren fest rechnen konnten, hatte die Demokratien in tiefe Schwermut gestürzt. Was wird Rom ohne seine Feinde sein? spöttelte Cato nach der Zerstörung Karthagos. Wir konnten uns die gleiche beängstigende Frage stellen. Man erinnere sich der großen Verwirrung angesichts des Falls der Berliner Mauer, dieser Angstempfindung, dass wir Tod und Gefahr nunmehr nur noch von uns selbst zu befürchten hätten. Ein Provokateur verschlimmerte das Unbehagen noch, als er, Hegel zum zweiten Mal in seinem Grab umdrehend, den Anbruch der weltweiten Demokratie und das Ende der Geschichte verkündet.¹ Zum Glück eilten ein paar besonnene Leute herbei, um uns, gestützt auf ihre militante Vergangenheit, zu versichern, dass noch nicht alle Hoffnung verloren sei: »Das Drama liegt noch vor uns.«² Das Schlimmste blieb, leider aber keinesfalls ganz sicher, dennoch wahrscheinlich. Bedrohung, Krieg, kurz, das Leben, sollten uns alsbald zurückgegeben werden.

Es dauerte nicht lange, um zu erkennen, dass sie Recht hatten. Eine große Militäroperation der Amerikaner in Panama, schwere Unruhen im sowjetischen Aserbaidschan, eine nie da gewesene Serie blutiger Konflikte in Afrika und vor allem natürlich die Invasion Kuwaits kündeten von der guten Nachricht: ein Feind ward uns neuerlich geboren.“ Rufin [1993: 13]

0.1. Krisen und Versagensängste: Destruktion oder Revolution?

So beginnt Rufin sein Aufsehen erregendes Buch über *Das Reich und die neuen Barbaren*, in dem er die Gefahren, die Europa durch sich selbst drohen, mit historischen Parallelen zum Zerfall des Römischen Imperiums aufzeigt: Es droht eine *neuer Limes*, die Abschottung Europas vor dem Rest der Welt, den (neuen) Barbaren.

Nicht nur, dass dieses Konzept Konflikte nur begrenzt zeitlich hinausschieben kann, es droht vor allem an seinen inneren Widersprüchen zu scheitern. Materielle Abgrenzung und Abschottung eines Gebietes der Demokratie, des Menschenrechtes und des Wohlstandes lässt sich nur durch innere, ideologische Abschottung und Abgrenzung, d.h. also durch die bewusste Inkaufnahme von Stereotypen, Feindbildern und Selbstüberhöhungen legitimieren und durchsetzen, die im fundamentalen inneren Widerspruch zu den Werten stehen, die eigentlich gerade verteidigt und bewahrt werden sollten. Und an diesen Widersprüchen droht Europa innerlich zu zerbrechen. Das Ende der bipolaren Weltsicht nach dem Ende des West-Ost-Konfliktes leitet also gerade nicht das Ende der Geschichte [Fukuyama 1992] ein, sondern die Notwendigkeit, sich durch die West-Ost-Stereotypen nur überdeckte und überlagerte Stereotypen in einer Weltgesellschaft zu vergegenwärtigen, die ein realistischeres Bild vom Weltsystem – wie es z.B. Wallerstein [1974] in sinnvoller Weiterentwicklung der Dritte-Welt-, Imperialismus- und ›dependencia‹-Theorien der 60er Jahre, die noch in der unmittelbaren theoretischen Abhängigkeit der marxistischen politischen Ökonomie stehen³, mit der Weltsystemtheorie anstößt – ermöglichen können [Wallerstein 1995a].

Dieser Versuch eines Paradigmenwechsels muss, um politisch wirksam werden zu können, transformiert werden in politische Diskurse in der Öffentlichkeit. Dass dies nicht hinreichend oder erst in kaum erkennbaren Ansätzen geschieht, zeigt die Zunahme lokale und regionaler Konflikte und die Zunahme eines allgemeinen ‚Gefühls der Unsicherheit‘.

Damit wird dieser Versuch eines Paradigmenwechsels zu einer der zentralen Aufgaben der Politischen Bildung. Festzustellen ist aber, dass die Politische Bildung im herkömmlichen Sinne als Systemlehre oder Staatsdidaktik nicht hinreicht, den gewandelten Anforderungen der Realität gerecht zu werden. So steht auch die Politische Bildung vor der Aufgabe den Versuch eines Paradigmenwechsels zu wagen. [Claußen 1993b]⁴ Dabei ist

¹ Rufin 1993: 13 [Fn. 1] bezieht sich hier in einer Fußnote auf Fukuyama 1989: 457-469.

² Rufin 1993: 13 [Fn. 2] bezieht sich hier in einer Fußnote auf A. Besançon 1990: 476.

³ Wallerstein [1995a] versucht diese ›belastende‹ Hypothek der Theoriegeschichte in einem ›Befreiungsschlag‹ zur Seite zu schieben, indem er in seinem provozierenden Buchtitel fordert: „Die Sozialwissenschaft ›kaputtdenken‹. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts“. [Unthinking Social Science.].

⁴ Claußen bezeichnet dies im Titel seines Aufsatzes als „nationfixierte Systemapologetik“. Stringent nachgewiesen wird der antirationale und herrschaftslegitimierende Charakter der ›Staatsdidaktik‹ auch für das Fach Geographie bei Filipp 1987: 164-168 und Schramke 1975: 179-185.

von einer strukturellen und funktionalen Parallelität der Veränderungen von politisch-gesellschaftswissenschaftlicher Theorie und gesellschaftswissenschaftlicher Fachdidaktik auszugehen. Die Verschränkung dieser Ansätze hat *Claußen* [1995: 10] sehr deutlich herausgearbeitet:

„Der offensichtliche Wandel der Systemvorurteile tangiert die rassischen, völkischen und nationalen Vorurteile bestenfalls mittelbar. Wenn nicht auch diese wirksam bearbeitet werden, vergrößert sich die ohnehin bestehende Gefahr, daß nur ausgewählte Staaten oder Völker in den Genuss der durch die Entspannungspolitik bewirkten Produktivität gelangen. Schon jetzt ist offensichtlich, daß die Sympathien in erster Linie denen zugute kommen, mit denen schon zu Zeiten vor Beginn des Ost-West-Konflikts freundschaftliche Beziehungen bestanden. Überdies bewirken die Erosionen im Osten weniger eine rationale Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und den früheren Systemgegensätzen, sondern eher eine primitive Verstärkung und Ausdehnung von Vorurteilen gegenüber dem Sozialismus schlechthin und eine Uferlosigkeit von Positivvorurteilen gegenüber dem Kapitalismus. Der Umgang mit Menschen aus den neuen Bundesländern und der ökonomische Wildwuchs in Ost-Europa liefern dafür etliche Beispiele.

Politische Bildung muß mit den ihr eigenen Mitteln daher weiterhin auf den Abbau von Vorurteilen hinwirken. Dabei reichen in der Gegenwart weniger denn je die *traditionellen Modalitäten der Aufklärung*, wiewohl sie auch weiterhin unverzichtbar sind: Darbietung von Kontrastinformationen, Ursachenaufdeckung, Hypothesenbildung zu Folgen. Wenigstens zweierlei muß hinzukommen: erstens die *Anbahnung sinnlich-konkreter Erlebnisse im humanen Umgang mit Fremden und Fremdheit jedweder Art*, zweitens der *Aufbau von generellen Persönlichkeitsstrukturen*, die gegen Vorurteile oder zumindest gegen deren Extremisierung und Verkrustung immunisieren.

Die Minimierung von Ost-West-Vorurteilen gerät damit nicht zum alleinigen Zweck des Vorurteile-Abbaus in der Politischen Bildung, sondern zu dessen Exemplum. Wie wichtig das ist, läßt sich an der Entwicklung des Ost-West-Konflikts ablesen. In ihm nämlich hat sich eine schon vor langem eingeleitete Konvergenz auf der Grundlage eines dem real existierenden Sozialismus und dem Kapitalismus gemeinsamen industrialistischen Zivilisationsmodells allmählich verwirklicht.“ (*Hervorhebungen B.C.*)

Die Interpretation der weltgesellschaftlichen Veränderungen in der *Dialektik der Globalisierungsprozesse einerseits und der Zerfallsprozesse innerhalb von Staaten und Gesellschaften andererseits*, die mit den Stichworten

- Individualisierungsprozesse,
- Fraktionierungsprozesse und
- Formen und Erscheinungen des „Staatsversagens“

angerissen werden können, fordert, den schon angedeuteten Paradigmenwechsel in der Wissenschaft, der mit den Namen *Elias* (Arbeiten zur Zivilisationstheorie, unter anderem 1990 und *Elias/Scotson* 1993), *Geertz* (1983) oder *Wallerstein* (unter anderem 1974) verbunden ist und der vor allem die *Prozesshaftigkeit des Gesellschaftlichen* – Machtbalancen, Interdependenzen und Differenzen – in den Vordergrund rückt, auch für die *Politische Bildung* fruchtbar zu machen.

Die *Fachdidaktik der Gesellschafts- und Politikwissenschaften* muss sich diesen Veränderungen stellen und selbst einen *Paradigmenwandel* einleiten – wie er von *Claußen* [1993b: 61-62] ausdrücklich eingefordert wird⁵ –, der Curriculare und didaktisch-stoffliche *Herleitungen von »Lehr- und Lernzielen«* ersetzt durch *prozessuale Themen- und Problemzugänge* im Sinne einer – wohlverstandenen – *permanenten Curriculumrevision*, die nicht mehr staatsapologetisch *»von Oben verordnet«* ist, sondern sich aus den *gesellschaftlichen Diskursen* über die gesellschaftliche Realität heraus entwickelt, kontextuell die Schule ebenso einbindet wie die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik.

Dieser Paradigmenwandel wird in der schulischen Realität schwer umzusetzen sein; Ängste, Beharrungstendenzen und Strukturdefizite stehen dem ebenso entgegen wie politische Interessen. Dennoch sind gerade in dieser Situation *theoretische Grundierungen*, die dennoch auf eine *Veränderung der Praxis* hinzielen, als Anstöße der Fachdidaktik notwendig, um Diskurse anzustoßen und in herrschenden Diskurskontexten *Ansprüche auf wissenschaftsorientierte, rationale Situations- und Realitätsdefinitionen* durchzusetzen und der *herrschende Definitionsmacht* Gegenströmungen entgegen zu setzen.⁶

⁵ „Dabei ist quasi-archäologisch an die teils verschütteten, teils marginalisierten Potentiale derjenigen Konzeptideen anzuknüpfen, die als Politische Bildung in des Begriffes eigentlicher Bedeutung auf intransitive Lernprozesse im Sinne eines theoretischen und praktischen Widerspruchs zur Herrschaft zielen.“ *Claußen* 1993b: 66.

⁶ „Die Geschichte der Ketzler und Dissidenten, der Ohnmächtigen und Widerspenstigen bewahrt eine Alternative zu jenem abendländischen Interventionismus auf, der seine pax oeconomica wie ein Netz über die ganze Welt gezogen hat. Jener Koalition aus abendländischer Ethik und wirtschaftlichen Interessen, die im Begriffe ist, die Welt zu ruinieren, fehlt vor allem eines: – die Fähigkeit des Unterlassens. Ein Wettlauf mit diesen Siegern ist ohne Sinn. Ein Hoffnungsschimmer, ein Ausgang aus Unfrieden, Hunger, ökologischen Katastrophen ist wohl nur da zu sehen, wo Gegenrhythmen zur Koalition der Kreuzzügler, der Macher, der Planer zu finden sind: in der Fortsetzung jener unterirdischen Geschichte der Dissidenten, der Besiegten, der Ohnmächtigen.“ *Gronemeyer* 1985: 186.

In dieser Untersuchung soll versucht werden, die *Parallelität der prozessualen Interdependenz* einer in den öffentlichen und veröffentlichten Diskursen als *bedeutsam und kontrovers* ausgewiesenen Thematik, die regional und sozial in den schon als besonders bezeichnend für die *Prozesshaftigkeit der Weltsystementwicklung* beschriebenen Bereich der *Semiperipherien* verweist, in denen die signifikanten und widersprüchlichen *Transformationsprozesse* ablaufen, verweist – die *Islamische Revolution in Iran* –, mit den Möglichkeiten ihrer *didaktischen Aufbereitung im prozessualen Kontext* jeweils mit Rekurs auf den zentralen Begriff der *Diskurse* plausibel zu machen, was dem didaktischen Ansatz tendenziell einen *selbstreferentiellen Bedeutungsmaßstab* zumeist, *der auf Diskurse gründet, deren Bestandteil die Didaktik ebenso ist, wie die Fachwissenschaft.*

0.1. Paradigmenwandel im sozialwissenschaftlichen Unterricht?

Zusammenfassend ist also zu konstatieren, dass die *Didaktik der Politischen Bildung und des Politikunterricht* in einem Umbruch steht, der als **Paradigmenwandel** zu charakterisieren ist. Herkömmliche didaktische und curriculare Konzepte des Politikunterrichts sind überholt und in Frage zu stellen. Das Selbst- und Berufsverständnis der Politik-Lehrerinnen und -Lehrern ist in eine Krise geraten. Eine Reihe gravierender Erfahrungen haben dies in der Schulpraxis offensichtlich gemacht, obwohl Lösungen und Auswege kaum erkennbar erscheinen und Reformvorschläge für den Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zutiefst umstritten und zudem in den einzelnen Bundesländern ohne erkennbare Zusammenhänge »verordnet worden« sind, geschweige denn, dass ein notwendiger internationaler Bezug aufscheinen würde.

Die in der Schule vorherrschenden politikdidaktischen Konzepte orientieren sich an den politischen Erfahrungen und Wandlungen der Nachkriegszeit in Westdeutschland, wo schon seit 1946 Konzepte der Politischen Bildung in den pädagogischen Diskurs eingeführt werden. In den »alten« Bundesländern, vorwiegend im norddeutschen Raum, dominieren bei Politik-Lehrerinnen und -Lehrern vor allem im *sozial-liberal orientierten Milieu* Unterrichtsstrategien, die sich seit den sechziger Jahren an der *politikwissenschaftlichen Ideologiekritik der »Neuen Linken«*, an der *Konfliktdidaktik* und an *Emanzipations- und Betroffenheitsvorstellungen* orientieren.⁷ Auf der anderen Seite, vor allem im süddeutschen Raum, stehen bis heute der gegebenen Gesellschafts- und Staatsordnung gegenüber affirmative Konzeptionen der *»Wertorientierung«*, der *Grundbildungsvorstellungen* und eines *»sozialwissenschaftlichen Pragmatismus«*, welcher sich auf die Prämissen der *empirischen Sozialforschung* stützt und deren pragmatischen Charakter teilt. Beide teilweise durchaus kontroverse Paradigmen der Politischen Bildung verstehen sich selbst jedoch als *bewusste Konsequenz* aus den zeitgeschichtlichen Erfahrungen mit dem *„Versagen der Demokratie in der Weimarer Republik“* – wie es zum Gründungsmythos der Bundesrepublik Deutschland gehört –, mit den *Verbrechen des Nationalsozialismus* und mit den Konsequenzen von *Weltkrieg, Deutscher Teilung* und *Wiederaufbau* in der Nachkriegszeit.

Gegenwärtige schulpraktisch orientierte Diskurse beschränken sich oft darauf, die Diskussionen der siebziger Jahre zu reproduzieren, ohne dabei wahrzunehmen, dass diese auf der Diskursebene nicht entscheidbar sind und dass die Auseinandersetzung gegenüber den gesellschaftlichen Wandlungen defizitär bleiben muss. Neue, für die heutige Schülergeneration existentielle Erfahrungen und Entwicklungen, vermag diese Diskussion deshalb nicht mehr hinreichend einzubeziehen.

Ebenfalls übersehen wird, dass die *Sozialwissenschaften* seit einer erkennbaren *Dominanz der Kritischen Theorie* für die *Fachdidaktik*, deren entscheidende Bedeutung für die Entwicklung des Faches Politik und für die Modernisierungsprozesse der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland seit den siebziger Jahren nicht zu schmälern ist, neue, erweiterte Fragestellungen, Forschungsschwerpunkte und Themen aufgearbeitet haben, dass also der *wissenschaftliche Diskurs* der didaktischen Arbeit wieder einmal entfremdet wurde, was auch die vorfindlichen allgemeinen Aufsätze über die Beziehungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, an denen sich die wichtigsten Fachdidaktiker der deutschen Hochschulen, kaum jedoch die Schulpraktiker beteiligt haben, nicht ändern konnten.

Bezeichnend für den Zustand sowohl der Politikwissenschaften wie der Fachdidaktik ist die Tatsache, dass die grundlegenden politischen Änderungen in Europa Anfang der neunziger Jahre – Zusammenbruch des ehemaligen *»Ostblocks«* und Ende des West-Ost-Konfliktes, Vereinigung Deutschlands, Entstehen der *Transitions- und Transformationsgesellschaften* in den europäischen *Semiperipherien* – weder prognostiziert worden sind – *Ratlosigkeit und zum Teil blankes Entsetzen über den Zusammenbruch eigener fest gefügter Weltbilder war die Reaktion vieler Politik-Lehrerinnen und -Lehrer* – noch das adäquate Fragestellungen und Methoden bereit standen, die veränderten

⁷ Aus der distanzierten und – in der Selbstdefinition – *kritischeren Politikvorstellung* dieses Milieus heraus wird auch verständlich, dass die Grundkonzeptionen der Politischen Bildung in Norddeutschland weniger kontinuierlich gewesen sind und mehrfachen grundlegenden Änderungen unterworfen waren. Diese Einschnitte in den Konzeptionen der Politischen Bildung zeichnen die Veränderungen der Gesellschaft in Westdeutschland nach und sind auch in den administrativen Vorgaben von Richtlinien und Erlassen z.B. zur Deutschlandfrage oder zum Thema Europa im Unterricht deutlich zu erkennen. Als – zugegebenermaßen vereinfachende – These könnte postuliert werden, dass sich Politische Bildung in den Norddeutschen Ländern vor allen an den gesellschaftlichen und sozialen Wandlungen, in Süddeutschland aber eher an den Staatsvorstellungen und dem Funktionieren der staatlichen Institutionen orientiert. Seit den letzten Landtagswahlen 2002/2003 orientieren sich dagegen auch Niedersachsen und Hessen an dem staatsaffirmativen Politikmodell.

Realitäten angemessen politikwissenschaftlich und politikdidaktisch zu bearbeiten und die anstehenden Probleme zu lösen, geschweige denn, adäquate *handlungsleitende Modelle für die Politikberatung und den Politikunterricht* verfügbar zu haben.

In einem mühsamen und kontroversen Prozess müssen diese Defizite heute ausgeglichen und die daraus resultierenden wissenschaftlichen und didaktischen Desiderate erarbeitet werden. Es mag für diese Situation wissenschaftshistorisch eine Rolle gespielt haben, dass die Einführung des Faches *Politikwissenschaft* in der Nachkriegszeit weder einer unstrittigen wissenschaftlichen Notwendigkeit, noch einem stringenten Fachkonzept, sondern viel eher einer auf die Lehrerbildung zielenden *politischen Option* folgte, was sich in den unterschiedlichen Fachbezeichnungen ebenso spiegelte, wie in den mangelnden interuniversitären Kontakten und Forschungsprojekten. Das Selbstverständnis der *Politologie* war von Anfang strittig und an äußere politische Vorgaben gebunden. Umso wichtiger erscheint es mir, heute als Grundlegung eines politikdidaktischen Paradigmenwechsels als Schritt in Richtung auf die *wachsende Selbstverständlichkeit interdisziplinärer Didaktikkonzepte* Politikdidaktik in eine umfassendere *Didaktik der Sozialwissenschaften* zu reintegrieren.

In einigen Bundesländern hat die Schulpolitik erste, zögerliche und sicher noch nicht hinreichende Schritte in diese Richtung unternommen, so in der *Zugrundelegung des Konzeptes der »Schlüsselprobleme«* in den neuen Rahmenrichtlinien »Politik« im Land Niedersachsen, wobei der damit verbundene Bezeichnungswechsel des Faches (von »Sozialkunde/Gemeinschaftskunde« zu »Politik«) eine fachliche Verengung suggeriert, die erfreulicherweise vom Inhalt nicht bewahrheitet wird.⁸

0.2. Überlegungen zur Konzeption der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit versucht den didaktischen Ansatz nicht als »Umsetzungs- und Anwendungstechnologie« zu begreifen, sondern als eine eigenständige wissenschaftliche Sicht- und Arbeitsweise, die, aufbauend auf einem erweiterten Diskursbegriff

- sowohl inhaltliche Zugangsweisen zu den inhaltlichen gesellschaftlichen Problemen und Themenfeldern eröffnet, indem gesellschaftliche Realität als grundsätzlich diskursiv vermittelt verstanden wird und damit nur über Diskurse zu erschließen ist – was durch die integrative Einbeziehung der Rezeptionsprozesse im Kern schon didaktisches Arbeiten ist –,
- als auch die gesellschaftliche Realität des Rezipienten, und das heißt in unserem Falle vor allem Schülerinnen und Schüler in schulischen Unterrichtszusammenhängen, als integratives und interdependentes Element der gesellschaftlichen Realitätserschließung begreift.

Ein didaktischer Paradigmenwechsel ist daher motiviert und begründet sowohl durch die Veränderungen der »äußeren« gesellschaftlichen Realitäten, die im traditionellen Verständnis als Unterrichtsthemen, Inhalte oder Stoffe wahrgenommen oder verstanden werden, als auch durch die Änderung der gesellschaftlichen Realität des Rezipienten, d.h. der Schule. Beides wird als integrativer und interdependenter Gesamtvorgang zu begreifen und aufeinander zu beziehen sein.

Dieser Paradigmenwandel betrifft daher grundsätzlich sowohl die wissenschaftliche Bearbeitung der Themen – in unserem Falle der Islamischen Revolution in Iran und ihrer Rezeption in den deutschen Medien – als auch die didaktischen Zugangsweisen und die pädagogischen Selbstverständnisse.

0.2.1. Leitende Fragestellungen

Die übliche Situation des *Schulpraktikers* gegenüber der (*Fach-*) *Didaktik* ist, dass der meist von außen induzierten *Wahl des Unterrichtsthemas* (Schulbuch, Richtlinien, Anstaltslehrpläne), zu der Lehrerinnen und Lehrer und auch die betroffenen Schülerinnen und Schüler nur unwesentlich beigetragen haben, Überlegungen zur *didaktischen und mehr noch methodischen Umsetzung* folgen, dass also didaktische Entscheidungen in der Praxis reduziert werden auf Umsetzungs-Überlegungen („Abbild-Didaktik“).

Den Fachkonferenzen ist zwar formal eine *Diskussionsfunktion* betreffend methodischer und didaktischer Konzeptionen zugeordnet worden. Echte Mitentscheidungskompetenzen, die einem internen Demokratie-Anspruch nahe kommen könnten, sind faktisch eine Illusion. Mitwirkungsvorstellungen sind leider zur Alibi-Funktion abgewertet worden. Daraus resultiert auch eine mangelnde Bereitschaft in den Kollegien, sich tatsächlich mit inhaltlich substantziellen Änderungen auseinander zu setzen oder ihre praktischen Potentiale überhaupt erst wahrzunehmen.

⁸ Ein Grund für diesen Namenswechsel ist sicherlich die schon alte Kritik am Begriff *Gemeinschaftskunde*, dem der Rekurs schon aus Zeiten der *Saarbrücker Rahmenvereinbarungen* über die Einführung dieses Faches und der anschließenden Phase der *Sekundarstufen-II-Reform*, die ein der heutigen Situation didaktisch weit voraus eilendes *fachintegratives Konzept* für das *Gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld* vorsah, das sich dann in der Schulpraxis und Landespolitik nicht durchsetzen ließ. Hinzuzufügen ist, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld schwer tun, das Prinzip eines offenen, an *Schlüsselproblemen* orientierten Unterrichts didaktisch und methodisch umzusetzen.

Daran ist in den meisten Bundesländern der Vorstoß der Reform der gymnasialen Sekundarstufe II mit ihrem Konzept selbstverantwortlichen Lernens bei sehr weitgehend liberalisierter Kurs- und Prüfungsfachwahl ebenso gescheitert wie der ehrenwerte Versuch, das starre Gerüst von Lehrplänen durch die Implantierung des Konzeptes der „Schlüsselprobleme“ aufzubrechen, was in der Praxis, wie das niedersächsische Beispiel zeigt, nahezu folgenlos geblieben ist. Diese mehrfachen deprimierenden Erfahrungen mit der Reformunfähigkeit unserer Schulen ist ein starkes Motiv, sich in der vorliegenden Arbeit, anknüpfend an basisnahen Diskursvorstellungen und aufbauend auf dem Konzept einer Orientierung an „Schlüsselproblemen“, gerade mit denkbaren Alternativen der curricularen und didaktischen Arbeit auseinandersetzen.

In seiner Berufspraxis musste der Verfasser erleben, dass die Situation im Ministerialbereich und in den Rahmenrichtlinien-Kommissionen zumindest für den Gymnasialbereich sich von der in der Schule selbst nur unwesentlich unterscheidet und dass auch hier eine originär und wissenschaftlich begründete eigene didaktische Perspektiven und Ansätze zu einer didaktischen Erschließung fachlicher und gesellschaftlicher Realitäten nach wie vor weitgehend ausgeklammert bleiben. Didaktische und curricular-inhaltliche Entscheidungen bleiben dabei wesentlich voneinander getrennt, so wie die Themenwahl für den Unterricht wesentlich von den didaktischen und methodischen Überlegungen abzugrenzen ist.

Die in Frage stehende Untersuchung geht von der These aus, dass didaktische und curriculare Entscheidungen keineswegs Akte der Umsetzung von in anderen Kontexten bestimmten Inhalten und Lernzielen sind und – wie die Arbeit an dem exemplarischen Thema dieser Untersuchung, Islamischen Revolution in Iran, zeigen wird – in dieser Weise aufgefasst werden dürfen – seien diese Inhalte der „wissenschaftlichen Fachsystematik“ gedankt oder bezogen auf gesellschaftliche Interessen, die in politisch-normativen Entscheidungen ihren Ausdruck gefunden haben –, sondern dass zwischen diesen Entscheidungsebenen und der eigentlichen didaktischen Arbeit eine wechselseitige, unter Umständen dialektisch strukturierte Interdependenz besteht oder aufgebaut werden muss.

Zu fragen ist

- nach den Auswirkungen der Anwendung didaktischer Perspektiven auf die *Fragestellungen und das Selbstverständnis der bezogenen Fachwissenschaften*, wie es am Beispiel der Politik- und Raumwissenschaften erörtert werden soll,
- nach den Möglichkeiten einer *diskursiven Verknüpfung didaktischer Perspektiven und gesellschaftlicher Problemwahrnehmung*, wie es exemplarisch am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran ausgeführt werden soll,
- nach dem Gehalt didaktischer Perspektiven, um aus ihnen heraus *Relevanz- und Bewertungsmaßstäbe* für eine problemorientierte Realitäts- und Situationsdefinition in gesellschaftlichen Kontexten zu entwickeln, wie es durch die Thematisierung von Möglichkeiten *diskursiv-kritischer Zugänge* zu Quellen grundsätzlich unterschiedlicher Art – wissenschaftliche Forschungsergebnisse, historische Quellen, Zeitungsberichte, politisch-gesellschaftliche Dokumente und Schülertexte – als einem Zentrum der Untersuchungsmethode erfolgen soll.

Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Einsicht in das problematische Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern gerade im Bereich der gesellschafts- und raumwissenschaftlichen Unterrichtsfächer, die im Kontext der *Politischen Bildung* stehen, gegenüber den Themen und Inhalten ihres Unterrichts, die nur in beschränkten Bereichen auf originärer (wissenschaftlicher) Erschließung basieren. Korrespondierend dazu können auf Schülerseite empirische, auf Selbsterfahrung gründende Unterrichtskonzepte ebenso nur begrenzt genutzt werden.

Die Untersuchung konzentriert sich daher gerade auf die Themenfelder, denen dieser unmittelbare Erfahrungsbezug fehlt, deren Relevanz für den Unterricht und für Schülerinnen und Schüler aus den herrschenden gesellschaftlichen und pädagogischen Diskursen heraus abzuleiten und zu fundieren ist.

Das Thema „*Islamische Revolution in Iran*“ ist daher im Politik- wie auch im Erdkunde-Unterricht in der Aufnahme eben jener gesellschaftlicher Diskurse in eine *diskursive Fachdidaktik* zu begründen und zu strukturieren, die sich vor allem auf die hohe und komplexe Kontextualität des Themas stützt und keineswegs die These von einem *curricularen Eigenwert* des Themas vertritt.

Die problemorientierten Kontexte beziehen sich in den *Fragestellungen der Untersuchung* auf die immanenten und notwendigen *interdisziplinären fachlichen Ansätze*, die *Exemplarität des Themas* für aktuelle Entwicklungen internationaler Konflikte im Prozess der Globalisierung sowie der Universalisierung. Daraus resultiert die Notwendigkeit eines *reflexiven Zugangs zu den Informationen und Medien*, die vor allem die Prämissen der eigenen in der Politischen Kultur fundierten Wahrnehmung- und Deutungsmuster zum grundlegenden Problem einer *diskursiven didaktischen Arbeit* machen will.

Der Verfasser ist gegenüber dem gewählten Thema in einer zwiespältigen Situation. Vor der *Islamischen Revolution in Iran* konnte er zweimal das Land bereisen, um seine geographische Examensarbeit (Voigt 1970) auf empirische Untersuchungen zu stützen. Nach der *Islamischen Revolution in Iran* endete aber diese Möglichkeit der unmittelbaren wissenschaftlichen Arbeit in Iran. Der Verfasser befindet sich in der gleichen Situation wie seine Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, dadurch dass er auf Medien und – wenig zahlreiche – wissenschaftliche Arbeiten Dritter angewiesen ist. Daher ist die in Frage stehende Untersuchung auch keine empirisch-iranistische oder regionalkundliche Arbeit sondern eine theoriegeleitete Untersuchung zu den didaktischen Problemen, die exemplarisch am Thema der *Islamischen Revolution in Iran* entwickelt werden sollen.

0.2.2. Notizen zum bisherigen Forschungsstand

Die Untersuchung bezieht sowohl den fachlichen wissenschaftlichen Forschungsstand zu den Themen Iran, Islam und Islamischen Revolution in Iran ein als auch die fachdidaktische Forschung, die im konkreten Fall sehr deutlich auch die erdkundliche Fachdidaktik berücksichtigt. Ein notwendigerweise begleitender, aber fachdiskursiv nicht in den Mittelpunkt gerückter Forschungsbereich ist die Kommunikations- und Diskursforschung im Bereich der Diskursphilosophie sowie der Politischen Kultur, über die der Verfasser an anderer Stelle publiziert hat [vgl.: Voigt 2001g, 2002b]. Folgende Einschätzung des Forschungsstandes war Ausgangspunkt der Untersuchung:

- Die „Dritte-Welt“-Forschung und „Dritte-Welt“-Didaktik stellt eine wesentliche Basis für die Untersuchung dar. Sie stützt sich im deutschsprachigen Bereich u.a. auf *Senghaas*, *Elsenhans*, *Leggewie*, *Gronemeyer*, *Datta*, *Hobsbawn*, *Schmidt-Wulffen*⁹ und deren Rezeption. Da der Verfasser zu diesem Thema schon mehrfach veröffentlicht und dabei die Literatur kommentiert hat, erübrigt sich hier eine eingehende Darstellung¹⁰. Die Untersuchung recurriert in diesem Bereich ausdrücklich auf Vorveröffentlichenden.
- Zwei sozialwissenschaftliche Forschungskontexte gewinnen erst in letzter Zeit größere Bedeutung für didaktische Diskurse über Themen der *Peripherien* und *Semiperipherien*, wobei diese *begrifflichen Kategorien* Bezug nehmen auf die nachfolgend angesprochene *Weltsystemtheorie* von *Immanuel Wallerstein*. Sie sind bei Themen, die sich mit der Region des Nahen Ostens beschäftigen und diesen argumentativ mit einzubeziehen, sinnvolle neuartige Zugänge, da sie auch für die didaktischen Diskurse wesentliche neue Realitätsebenen erschließen:
 - Arbeiten zur *Zivilisationstheorie* in der Folge von *Norbert Elias* [1990]. Konkret zum Thema sind hier Arbeiten von *Kürşat-Ahlers* [1994, 1995, 2002], *Waldhoff* [1995] und mit stärker historischem Schwerpunkt türkische Autoren wie *Akçam*, *Kula*, *Yumul* u.a. zu nennen. Wesentlich Anregungen erhielt der Verfasser auch durch Arbeiten von *Gleichmann* [1988, 1995, 2001], *Wouters* [1994], *Breuer* [1993], *Ziehe* [1975, 1991], *Engler* [1993] und *Tan* [1998a/b] sowie *Tan/Gomani* [1997, 1998].¹¹

⁹ Vgl. die hier herangezogenen Arbeiten: *Senghaas* 1972, 1978, *Elsenhans* 1977, 1980, 1982, 1984, *Leggewie* 1981, 1993, *Gronemeyer* 1978, 1985, *Datta* 1982, *Hobsbawn* 1968, 1996, *Schmidt-Wulffen* 1979a/b, 1981, 1982 1999 und andere. Es wäre als Quellengrundlage interessant gewesen, für die Islamische Revolution in Iran ein ebenso fundiertes und umfangreiches Quellenwerk zur Verfügung gehabt zu haben wie die Studie von *Elsenhans* 1972 über »Frankreichs Algerienkrieg«, auch wenn sich heutige distanzierte Interpretationsperspektiven der Semiperipherie-Forschung hier erst *in nuce* andeuten und ansonsten eher klassische »Dritte-Welt«-Forschung zu Grunde liegt. Der Literatur-Überblick, der hier gegeben wird, soll keineswegs eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Standardwerken der »Dritte-Welt«-Forschung einleiten, die hier weder sinnvoll zu integrieren ist noch vom Verfasser intendiert wird. Diese Auseinandersetzung müsste in umfassenderen Kontexten mit Handbuchcharakter oder im Zusammenhang mit einer Forschungs-Geschichte der »Dritte-Welt«-Forschung erfolgen und nicht im Rahmen einer didaktisch orientierten Spezialstudie. Der Überblick bezieht sich daher auch in erster Linie auf diejenigen Autoren und Werke, die für die Konzeption des Interpretationsrahmens für die Auseinandersetzung mit den didaktischen Potentialen der *Islamischen Revolution* in Iran und ihrer Inwertsetzung für die Diskussion eines notwendigen Paradigmenwandels der Didaktik der Sozialwissenschaften notwendig erschienen und vom Verfasser konkret herangezogen worden sind, auch wenn sie teilweise nicht mehr im Text selbst zitiert und kommentiert worden sind. An der Aufstellung ist zu erkennen, dass die interdisziplinäre Konzeption der anvisierten Diskursorientierung ganz bewusst politisch-sozialwissenschaftliche, geographische und historisch-zeitgeschichtliche Quellen verarbeitet. Besonderer Wert wurde auf die Einbeziehung in der didaktischen Standardliteratur oder in Schulbüchern bisher nur wenig rezipierter *zivilisationstheoretischer Ansätze*, orientiert an den grundlegenden Arbeiten von *Norbert Elias* gelegt und ebenso auf wenig umgesetzten Forschungsansätze der *Weltsystemtheorie* (vgl. dazu auch *Hans-Heinrich Nolte*: Der ‚Verein für Geschichte des Weltsystems e.V.‘, Internet-Information unter: <http://members.aol.com/cnoltevgws/nolte-verein.html>).

¹⁰ vgl.: *Voigt* 1982, 1986, 1988, 1992c, 1993c, 2001d

¹¹ Die Einbeziehung von Arbeiten von Sozialwissenschaftlern aus Iran und den angrenzenden Ländern im Nahen und Mittleren Osten wäre bei einer sachanalytischen Studie sicher äußerst sinnvoll wenn nicht unabdingbar. Ansätze zu einer solchen Perspektive lassen sich in der neuen Studie von *Alikhani*, Behrouz, 2012: Institutionelle Entdemokratisierungsprozesse. Zum Nachhinkeffekt des sozialen Habitus in Frankreich, Iran und Deutschland (Wiesbaden. VS Springer) finden. In der vorliegenden Arbeit geht es dagegen um *öffentliche und didaktische Diskurse* in Mitteleuropa bzw. Deutschland, was eine Konzentration auf die entsprechenden europäischen Diskursmedien rechtfertigt. Eine sachgerechte Einbeziehung türkischer, iranischer oder arabischer Quellen hätte auch wegen der mangelnden Sprachkompetenz des Verfassers Koautoren aus den angesprochenen Sprachräumen verlangt. Um jedoch eine *eurozentrische Urteilsperspektive* zu vermeiden, sind deutschsprachige Autoren aus Iran und allgemein des Nahen Ostens an wichtigen Stellen herangezogen und ausgewertet worden, was letztlich ja auch ein Aufgreifen eines spezifischen Sektors wissenschaftlicher und publizistischer Diskurse in der Bundesrepublik Deutschland bedeutet. Eine Sonderrolle spielen in letzter Zeit die Entwicklungen in des Geistes- und Gesellschaftswissenschaften in den türkischen Universitäten, die zu einer immer umfangreicher werdenden Veröffentlichungstätigkeit auch in deutscher Sprache führen. Diese Annäherungsprozesse, die auch deutliche inhaltliche Fortentwicklungen zeitigen, werden unterstützt und finanziell abgesichert durch die Einbeziehung der Türkei in die *Erasmus-* und *Sokrates-Programme* der Europäischen Union. Der Verfasser versucht diese Kontakte auch durch editorische Schwerpunktsetzungen in der von ihm herausgegeben Fachzeitschrift „politik unterricht aktuell“ zu unterstützen. Anregende fachliche Perspektiven sind vor allem von den internationalen Kongressen in Hannover, Mersin, Ankara und Adana ausgegangen, die

- Arbeiten im Bereich der *Weltsystemtheorie* in der Folge von *Wallerstein*¹², die im *Semiperipherien-Konzept* wesentliche Grundlagen für die Untersuchung bereitstellen konnte.¹³ Als Autoren sind hier vor allem *Wallerstein/Decdeli/Kasaba*, *Nolte*, wiederum *Waldhoff* und *Kürşat-Ahlers*, aber auch türkische Autoren wie *Adanır* [1995, 2001] und *Bilge Criss* [2001] zu nennen. In Untersuchungen zu Ost- und Ost-Mitteleuropa sind hier u.a. zu nennen *Nettelmann* [1997, 2001], *Centkowski* [1993] und mit stärker geographisch ausgerichteten Ansätzen *Kortus* [1993]. Wesentliche grundsätzliche Fragen werfen die Arbeiten von *Rokkan* [2000] auf.
- Ansätze zur Politischen Kultur sind in Arbeiten des Verfassers nachgewiesen. Zu den Ursprüngen des Konzeptes der *political culture* nach *Almond* und *Verba* wird eine kritische Perspektive aufgebaut und Autoren wie *Geertz*, *Heitmeyer*, *Tomasz Markiewicz*, *Petsche* oder *Eisenschmidt* und – in Bezug auf eine kritische Perspektive zum *Identitätskonzept* – *Bernhardt* herangezogen. Der Anwendungsfall der „*political correctness*“ wird von *Haselbach* in einer Arbeit untersucht, die in diesem Kontext fruchtbar gemacht werden kann. Dass hier die schon „klassischen“ Ansätze des *symbolischen Interaktionismus*¹⁴ und der *kritischen Ethnographie* [*Lévi-Strauss* 1977, *Leiris* 1977, *Mead* 1931, 1935, 1949]¹⁵ aufgearbeitet worden sind, versteht sich in der kritische Fortsetzung der „*Dritte-Welt*“-Konzepte von selbst. Hier ergibt sich weniger ein Forschungs- als ein Rezeptions- und Anwendungsdesiderat.
- Zum Thema *Islam* ist eine Fülle von Material aufgearbeitet worden, das hier nicht im Einzelnen ausgebreitet werden soll. Hingewiesen sei aber vor allem auf neuere Studien von *Tibi*, *Antes* und *Tan*. In Bezug auf das Beispiel Iran sind die Arbeiten von *Gholamasad* bedeutend. Dass in diesen Bereich auch die kritische Auseinandersetzung mit dem *Orientalismus* in der Folge u.a. des Werkes des 2003 verstorbenen Maßstäbe setzenden Autors *Edward W. Said* [1981] fällt, versteht sich von selbst.
- Aus anderen Kontexten abgeleitete, aber *didaktische Konzepte* beinhaltende Konzepte stützen sich sowohl auf die „Klassiker“ der Politischen Didaktik¹⁶ als auch auf Autoren, denen der Verfasser viele Anregungen – auch zur kritischen Auseinandersetzung – dankt wie *Bernhard Claußen*, *Wellie*, *Lobeda*, *Narr* und *Weiler*.¹⁷ In der

von der DTA organisiert worden sind und deren Ergebnisse in einer Schriftenreihe „ZwischenWelten“ publiziert werden. Für die vorliegende Arbeit wurden vor allem Aufsätze von *Adanır*, *Kula*, *Yumul*, *Sabuncu* und *San* herangezogen, die alle im bislang letzten Sammelwerk erschienen sind: *Kürşat-Ahlers, Elçin/Tan, Dursun/Waldhoff, Hans-Peter, Hg.*, 2001: Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart. Wissenschaftliche Schriftenreihe: Zwischen-Welten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. *Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter*, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation). Vergleiche zu diesem Komplex auch die Web-Präsentation der DTA unter <http://www.dta-uni-hannover.de>, die vom Verfasser redaktionell verantwortet wird.

¹² 1974 passim (vgl. dazu auch: *Voigt* 1996b, 2001b, 2001d)

¹³ Vgl. die hier herangezogenen Arbeiten: *Wallerstein* 1974, 1995a/b, *Wallerstein / Decdeli / Kasaba* 1984, *Nolte* 1966, 1993, 1991 (Hg.), vgl. dazu auch die Arbeit von *Noltes ›Verein für Geschichte des Weltsystems e.V.‹*, *Waldhoff* 1995, *Kürşat-Ahlers* 1994, 1995, 2001, *Adanır* 2001, *Criss* 2001 (beide in *Kürşat-Ahlers / Tan / Waldhoff*, 2001, vgl. Anm. 11), *Nettelmann* 1997a/b, 2001 u.a., *Centkowski* 1993, *Kortus* 1993, *Rokkan* 2000.

¹⁴ *Brunlik, Liebow, Steinert, Popitz* und *Bolte*, a.a.O. (vgl. auch: *Voigt* 2001c, *Wolf/Voigt* 1978)

¹⁵ Diese kritische und teilnehmende Ethnographie ist zwar nicht unumstritten. Doch sind klassische Werke der herangezogenen Autoren, *Lévi-Strauss, Leiris, Mead*, wesentlich, um die Vielschichtigkeit der Beziehungen von sozialen Realitätsdefinitionen und der prinzipiellen Subjektivität von Rezeptionsvorgängen methodisch zu bewältigen. Notwendig wird dann ein Konzept der grundlegenden *Mehrschichtigkeit der Realität*. Indem die Autoren in der sozialen Situation selbst arbeiten, verändern sie diese zwar, nutzen aber dennoch die einzige Möglichkeit einer *Innensicht* sozialer und sozialpsychologischer Prozesse. In einer didaktischen In-Wert-Setzung werden die Schriften dieser Autoren zunächst *Empathie* bei den Schülerinnen und Schülern wecken, provozieren damit aber die notwendigen distanzierenden kritischen Fragestellungen. Auch thematisch lassen sich für die vorliegende Studie Anregungen gewinnen, vor allem durch die Thematisierung der Genderdifferenzierung in unterschiedlichen kulturellen Milieus und ihre unterschiedliche Einbindung in *kulturell differenzierte Sozialisationsumwelten*.

¹⁶ *Hilligen, Klafki* (Konzept der „Schlüsselprobleme“), *von Oertzen, Seifert, Roloff, Negt* u.a. Es erübrigt sich, diese „klassischen“ Autoren an dieser Stelle mit ausgewählten Werken nachzuweisen. Eine Politikdidaktik, die sich nicht in wesentlichen Aspekten und Fragestellungen – nicht immer jedoch in den gegebenen Antworten! – diesen Autoren verdankt, ist heute wohl nicht denkbar.

¹⁷ *Bernhard Claußen* wird in dieser Studie für ihre didaktischen Konzeptionen durchgängig und immer wieder befruchtend herangezogen, so dass sich ein einzelner Nachweis an dieser Stelle erübrigt. *Wolfgang Lobeda* ist durch seine kritischen Arbeiten noch in der Zeit der DDR zu einer Schlüsselfigur der persönlichen Betroffenheit durch Transformationsprozesse geworden. Wesentlichen Aufschluss über seine Arbeit bietet die Festschrift zu seinem 70. Geburtstag, die von *Claußen/Zschieschang* 2002 herausgegeben wurde. Ansonsten vgl. die hier herangezogenen Arbeiten: *Wellie (Claußen/Wellie, Hg.)*, 1996, *Narr* 1983, 1999, 2001 gelingt es, die Einbindung innerer und gesellschaftlicher Prozesse und Konflikte in Globalisierungszusammenhänge zu thematisieren. Die eher rechtlich und grundrechtlich prononcierten Studien von *Hagen Weiler* (1979) bestimmen auch Grenzziehungen eines geforderten Paradigmenwechsels in der aktuellen Schulpraxis.

Geographiedidaktik stehen für die Untersuchung neben den schon im Zusammenhang der „Dritte-Welt“-Didaktik genannten Autoren vor allem Schramke, Daum, Meder und Schmidt-Wulffen im Vordergrund und mit ihnen das Konzept der Geographie als wesentlicher Baustein der Politischen Bildung.¹⁸

- Letztlich ist der Forschungsstand zum Untersuchungsthema nicht hinreichend charakterisiert, wenn nicht die interdisziplinäre Kontextualität hinreichend nachgewiesen wird. Arbeiten zum *Diskurs-Begriff* nach Habermas (1983, 1991), Foucault (unter anderem 1990, 2000a/b), Lumer (1997), Renn/Webler (1996) werden gesichtet.¹⁹ Der exemplarische Umgang mit Medien zu diesem Thema wird wenig erleichtert durch die üblichen „medienkritischen Ansätze“, die zu sehr in den Kriterien der eigenen Politischen Kultur eingebunden sind und zu wenig interkulturelle Distanz vermitteln. Wichtiger sind daher eher neuere Ansätze zur Kommunikationstheorie (z.B. zum durch den internationalen Terror aktuell gewordenen Inszenierungsbegriff durch Früchtel / Zimmermann, Hg., 2002) oder zur „interaktiven Medienkunst“ bei Gendolla / Schmitz / Schneider / Spangenberg (2001) die zunächst einmal fern zum eigentlichen Thema zu stehen scheinen, aber gerade daher neue Realitätsebenen erschließen können. Konstruktive aktuelle Forschungsansätze finden sich in der reichhaltigen Literatur zur *Globalisierung und Globalisierungskritik*, die in die Untersuchung einbezogen werden. Wesentlichen Anregungen erfuhr der Verfasser vor allem durch Kaldor (2000), Vargas Llosa (2000) und Loch / Heitmeyer (2001).²⁰

Es wird deutlich, dass in diesem exkursorischen Abriss von bezogenen Forschungsschwerpunkten eigentliche Studien zur Islamischen Revolution in Iran weitgehend fehlen, wenn wir von Gholamassad einmal absehen. Ebenso fehlen didaktische Studien zur Thematik der Semiperipherien, des Islam und der Islamischen Revolution. Auch die weiterführenden Überlegungen von Antes sind in diesem Bereich eher kritisch-religionskundlich als im engeren Sinne didaktisch angelegt. Dies spiegelt einige der Probleme und Motive des Verfassers in der Wahl seines Untersuchungsthemas wieder und ist zentrales Motiv der Hinweise auf *Defizite und Desiderate*.

0.2.3. Defizite und Desiderate

Wie schon Said in seiner kritischen und grundlegenden Studie über den Orientalismus ausführt, sind die wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Orient und dem Islam in den europäischen Diskursen defizitär und spiegeln in der Regel eher die eigene Politische Kultur als die Probleme und Realitäten des Themas wieder. Das gilt auch heute noch, wenn wir die vorliegenden Arbeiten über den Islam sichten, die in ganz überwiegendem Teil deutlich innereuropäischen Interessenlagen entspringen. In der Untersuchung wird dies ausführlich dargelegt an den Problemfeldern Revolution und Gerechtigkeitspostulat, Globalisierung und Modernisierungsstrategien sowie Menschenrechte / Frauen im Islam. Es wird auszuführen sein, dass es nicht sachgerecht ist, didaktische Konzepte zu diesen Themen mit der Fragestellung zu begründen, „was ist die Wahrheit zu diesen Realitätssegmenten in Iran“, sondern dass in erster Linie die Wertung und Wahrnehmung dieser Themen in der eigenen Gesellschaft bearbeitet werden muss, um einen *interkulturellen Diskurs* einzuleiten, bei dem der Iran nicht *thematisches Objekt* einer fiktiven „Wahrheitssuche“ sondern *kulturelles Subjekt* im gesellschaftlichen und didaktischen Diskurs ist. Erst mit dieser Prämisse erschließt sich die Vielzahl der meist kontroversen Quellen und Texte zu „*Mehrebenen-Bildern der Realität*“. Die Vielzahl der heranzuziehenden Quellen und Texte ist in einem Exposé nicht auszubreiten; das muss der Untersuchung selbst vorbehalten sein.

Ein wesentliches Desiderat wäre ein umfassenderes Forschungsprojekt zum Thema „*Islamische Revolution in Iran*“, das iranische und andere kulturell geprägte Autoren in die empirischen und didaktischen Diskurse mit einbindet. Einen auch in dieser Arbeit aufgegriffenen Beitrag legt in diesem Sinne schon Dawud Gholamasad (1985, ergänzend auch 1997 und 2002) vor. Die Fortführung der Untersuchung über die *Islamische Revolution in Iran* mündet dann in den Forschungsbereich einer allgemeineren Interkulturellen Pädagogik, zu der wichtige Autoren arbeiten und gearbeitet haben. Bezug genommen wird dabei u.a. schon in der Untersuchung auf *Treuheit/Otten, Brunlik und Hurrelmann*.²¹ Auch der Verfasser hat vor allem Anfang der 90er Jahre darüber publiziert (vgl.: Voigt

¹⁸ Diese Forschungsperspektive und ihre Autoren werden eingehend und in ihrer grundlegenden Bedeutung für diese Arbeit erörtert in den Abschnitten 3.1.1. und 3.4.

¹⁹ Zu den diskurstheoretischen Fundierungen dieser Studie vgl. die Abschnitte 2.1./2.2. und 3.3. – Philosophische Fundierungen finden sich zudem bei Bourdieu (1996, 2001 u.a.) und in den später noch anzusprechenden philosophischen Diskursen.

²⁰ Die vor allem von Kaldor und Vargas Llosa entwickelte These, dass im Zeichen der Globalisierung auch Formen „Neuer Kriege“ dominierend werden, die die traditionelle Bellizistik der Industriestaaten überfordert, zeigen die jüngsten Ereignisse, die von den USA als „Krieg gegen den Terror“ tituliert werden und in denen die „westliche Welt“ letztlich als dumpf um sich schlagender Riese erlebt wird, nur zu deutlich. Nicht der *Terror* ist das Thema sondern die zugrunde liegenden Prozesse einer gescheiterten *Modernisierung* und ihrer Einbindung in als Oktroi empfundene Globalisierungsprozesse.

²¹ Hurrelmann hat den Verdienst, verschiedene sozialpsychologische Forschungsansätze konstruktiv aufeinander bezogen zu haben, so sein Kerngebiet der *Sozialisationsforschung*, mit interaktionistischen Ansätzen und der Thematisierung von Gewalt und Delinquenz bei Jugendlichen, was über die Migrationsproblematik auf eine Einbindung in globalisierte Perspektiven hin zielt. Dazu auch: Hurrelmann / Bründel 1997, Bründel / Hurrelmann 1999 und Hurrelmann / Ulich, Hg., 2002.

1993c, 1993e, 1993f, 1994b). Berührungspunkte ergeben sich zur allgemeinen „Ausländerforschung“ und zur Auseinandersetzung mit „Ausländerfeindlichkeit“²² und Rechtsradikalismus, deren Literaturlage der Verfasser an anderer Stelle kritisch gesichtet hat (vgl. den Sammelband Voigt, Hg., 1993, in dem auch von „Ausländerpädagogik“ gesprochen wird).

Ein neuer Kontext, der zu Beginn der Arbeit an der Untersuchung noch nicht in die öffentlichen wissenschaftlichen Diskurse getreten war, ist der fruchtbare *topos* des „Gedächtnisses“ und der „gesellschaftlichen Erinnerung“, die, ausgehend von den Diskursen von Foucault und Bourdieu bei Yehuda Bauer (1998, 2001), Richard Rorty (1989, 1999, 2000, 2002) und Elena Esposito (2002) thematisiert werden.²³ Hier wäre in einer späteren Fortsetzung der Untersuchung zur Islamischen Revolution in Iran eine auf gesellschaftliches Erinnern und Vergessen fußende *interkulturelle Philosophie der islamischen Revolution* zu entwickeln.

0.2.4. Untersuchungsmethoden

Die Untersuchungsstruktur gliedert sich in drei Paradigmen:

- Entwicklung von *Problem- und Bedeutungsfeldern* im Kontext des Themas *Islamische Revolution in Iran*, die aus einer kritisch-parallelisierenden Analyse verschiedener gesellschaftlicher Diskursebenen gewonnen werden: aus der Sichtung der diesbezüglichen wissenschaftlichen Ansätze, aus der kritischen Auswertung exemplarischer Berichte in den seriösen Massenmedien (vor allem deutschen Tages- und Wochenzeitungen) und aus der Interpretation unterschiedlicher Quellen aus Deutschland und Iran (politische Schriften, Internet-Seiten, Flugblätter, Schüleräußerungen in Referaten und schriftlichen Arbeiten). Dieses Konzept orientiert sich bedingt am Konzept der Schlüsselprobleme, will diese aber stärker diskursiv entwickeln und begründen.
- Anwendung und damit didaktische Evaluation des Prinzips der *Exemplarität*. Dieses geschieht vor allem dadurch, dass im Zentrum der Untersuchung die Auswertung der Medienberichterstattung über einen eng begrenzten Zeitraum im Verlauf der *Islamischen Revolution in Iran* steht, dem April 1980, in dem nahezu alle späteren Konflikte und Entwicklungen *in nuce* sichtbar gemacht werden können. Die didaktische Fragestellung konzentriert sich dabei sowohl auf die Voraussetzungen der Auswahl dieses Zeitraumes als auf die Möglichkeiten, aus der exemplarischen Arbeit weiterführende Einsichten und Ergebnisse gewinnen zu können. Damit werden die Kontexte zu den schon genannten *Problem- und Bedeutungsfeldern* herzustellen sein, denen eine exemplarische Untermauerung gegeben wird. Methodisch notwendig war die *vollständige Sammlung* von Berichten über den Iran aus mehreren Tageszeitungen (Frankfurter Rundschau, Hannoversche Allgemeine Zeitung) und Wochenzeitschriften (DIE ZEIT, DER SPIEGEL) und ihre Ergänzung durch bezeichnende

²² „Ausländerfeindlichkeit“ ist ein umgangssprachlicher und teilweise inhaltlich verfälschender Begriff, was mit der mehrdeutigen Bedeutung und der unscharfen Semantik der Kategorie „Ausländer“ zusammenhängt. In der Psychologie spricht man von *Xenophobie* und bezeichnet damit psychische Dispositionen, die als Ängste in den Bereich der *Psychosen* fallen. Im Alltag wäre parallel dazu der Begriff „Fremdenfeindlichkeit“ angebracht, wobei die psychische und die soziokulturelle Dimension nicht scharf zu trennen sind. Adorno hat in seinen Studien zum *Autoritären Charakter* (1973) wesentliche Grundlagen zur Verbindung von problematischen Sozialisationsbedingungen mit daraus abgeleiteten fremdenfeindlichen Komplexen gelegt. Wenn wir das auf die Bedingungen der Enkulturationsprozesse in der Schule übertragen, mit denen die Politische Bildung zu tun hat, bietet sich der Verweis auf die Untersuchungen zu den *Schülerkrisen* von Gottschalch (1977), der sich im Wesentlichen auf Adorno stützt, aber auch auf die Unterrichtsmaterialien zu den *Psychischen Konflikten in der Adoleszenz* von Schatteburg/Ziehe (1980). Die Verwendung des Begriffes „Ausländer“ verweist auf eine *Selbstdefinition* xenophober Personen, bei denen die scheinbar „objektive“ an der Staatsangehörigkeit festgemachte Ausgrenzung der Fremdgruppenangehörigen aus der „Eigengruppe“, die hier als staatlich und national definiert wird, der Verschleierung und Verdeckung der zu Grunde liegenden psychischen Motivation und Aggressionsquelle dient.

²³ Vgl. auch Anm. Als letzter Literaturkomplex zielen diese Verweise auf die Notwendigkeit, der um sich greifenden *Theorielosigkeit* der letzten Jahre mit fundierten Konzepten entgegenzuwirken. Die pädagogische – und z.T. auch gesellschaftliche – Theorieferne ist auf einen Paradigmenwechsel in den 70er Jahren zurückzuführen, als dem Primat der *Kritischen Theorie* Konzepte der Unmittelbarkeit, Betroffenheit und emotionalen Identität entgegengesetzt wurden. Diesen Wunsch nach „*Authentizität*“ machte die pädagogische Rückwendung in affirmative Lern- und Handlungskonzepte möglich, deren undistanzierte Metaphorik von Herzog (2002) kritisiert wird. Die zu beobachtende „*Renaissance*“ der *Philosophie* in den letzten Jahren, die sich zum Beispiel in den „*Science Wars*“ ausdrückte, ist ein Zeichen dafür, dass der Wissenschaft selbst ihre gedankliche Fundamentlosigkeit als Problem bewusst wird, in welcher Situation weder ein einfacher Rückgriff auf die klassischen Wahrheits- und Wirklichkeitsmodelle noch eine aktionistische Begründungsverweigerung Abhilfe schafft. Gerade in der amerikanischen und der französischen Philosophie finden sich überraschend neue und aufschlussreiche Reflexionen über die Notwendigkeit, die Vielschichtigkeit erfahrener Realitäten zu strukturieren und philosophisch zu distanzieren. Immer wieder interveniert hierbei auch der Schrecken der Erfahrung, der die Zeitgenossenschaft prägt. Dazu ist das „*Satanische Requiem*“ von Begley 1995 ein bezeichnender Beitrag. Leider blendet die Schulpolitik gerade diese Problemtiefe eines erwachenden philosophischen Interesses aus, indem rein affirmative ›Werte und Normen‹-Konzepte verbunden werden mit hermeneutisch-funktionalistischen Zugängen zur „klassischen“ Philosophiegeschichte, die eine gesellschaftswissenschaftliche Distanzierung und Reflexion grundsätzlich ausschließt. Vgl. dazu die kritischen Anmerkungen zu den Werte und Normen-Richtlinien des Niedersächsischen Kultusministers (Verband der Politiklehrer e.V., 2002) und die grundsätzlichen Überlegungen bei Joas 1986.

Berichte weiterer Zeitungen (Neue Zürcher Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung u.a.) im festgelegten Monat und die ergänzende Herstellung einer Kontinuität der Berichte aus den Zeiträumen davor und danach. Ein Verzeichnis mit vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien wird im Anhang mitgeteilt. Diese können aber aus Urheberrechtsgründen hier nicht mit abgedruckt werden und bleiben einer Buchpublikation vorbehalten.

- Die Klammer der Untersuchung bietet eine auf die Fachliteratur gestützte Darstellung der „*Krise der Politischen Bildung*“, über die der Verfasser auch an anderer Stelle umfangreich publiziert hat (vgl. Voigt 2001a, 2001b), und darauf bezogener Ansätze für einen Paradigmenwandel, der vor allem in drei Kategorien sichtbar gemacht werden kann:
 - Entwicklung einer diskursiv fundierten permanenten didaktischen und curricularen Arbeit im Bereich der Pädagogischen Diskurse, der Politikdidaktik und der Didaktik der Politischen Bildung.
 - Entwicklung eines didaktischen Ansatzes zum Thema der Semiperipherien, der in diskursivem Vorgehen „Innenperspektive“ und „Außenperspektive“ kontextuell aufeinander bezieht und exemplarisch fundiert.
 - Entwicklung eines didaktischen Prinzips größerer Allgemeingültigkeit, das einer kritisch-diskursiven Realitätserschließung auch in den Fachwissenschaften selbst eignet, als provokativ formuliert: zu einer grundlegenden Didaktisierung der Fachwissenschaft beiträgt.

0.2.5. Nutzen der erhofften Ergebnisse für die Fachdidaktik

Der Nutzen der Untersuchung für die Fachdidaktik liegt vor allem im Anstoß eines Diskurses über einen Paradigmenwandel und eine Reflexion über die Stellung der Didaktik in den schulpolitischen Diskursen. Der Verfasser verspricht sich keineswegs eine kurzfristige und unmittelbare „Anwendbarkeit“ seiner Ergebnisse in der didaktischen Praxis – womit der im Abschnitt-Titel gebrauchte Begriff des „Nutzens“ etwas zu weit gefasst erscheint –, sondern er will einen mittelfristig zu rezipierenden Anstoß zu einer Revision didaktischen und curricularen Arbeitens vor allem im allgemeinbildenden Schulwesen in der Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe) geben, der als Teil der Forderung nach einer substantziellen Schulreform zu verstehen ist.

Gerade die administrative Arbeit in den Kultusministerien und in den Rahmenrichtlinien-Kommissionen bedarf dringend innovierender Anstöße und der Revision der dort zu Grunde gelegter didaktischer und curriculärer Konzepte, die weniger aus pädagogischer Einsicht, denn als Ergebnis politischer Willensbildungsprozesse erscheinen. Eine klar definierte Gegenposition der didaktischen Wissenschaft kann hier durchaus als politische Willensäußerung wahrgenommen und auf dem Weg über die Lehreraus- und -fortbildung fruchtbar gemacht werden, wie es der Verfasser seit Jahrzehnten in der Praxis erprobt.

0.2.6. Nutzen der erhofften Ergebnisse für die Unterrichtspraxis

Die unmittelbare Anwendung der Untersuchung auf die alltägliche Unterrichtspraxis ist nicht erstes Ziel dieser Arbeit: es handelt sich schließlich nicht um einen Unterrichtsentwurf oder ein umsetzbares curriculares Konzept. In diesem Bereich hat der Verfasser an anderer Stelle publiziert²⁴.

Dennoch verspricht sich der Verfasser Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, die einmal durch schon angesprochene Veränderungen in den didaktischen Konzepten der Rahmenrichtlinien vermittelt werden können, z.B. auch durch eine stärkere und inhaltlich mutigere Verankerung des Konzeptes der „Schlüsselprobleme“.

Diese liegen in Niedersachsen zwar den Rahmenrichtlinien zu Grunde, haben aber in der Schulpraxis – zumindest im gymnasialen Bereich – noch wenig Resonanz gefunden haben, andererseits indem durch die Untersuchung fachlich innovative Diskurse über die Behandlung problemorientierter Themen wie des interkulturellen Kontaktes mit der Islamischen Welt und der Differenz der Gesellschaftsbilder zwischen globalen sozioökonomische und politische Zentren sowie den Semiperipherien angestoßen werden, die über die klassischen Konzepte der „Dritte-Welt“-Didaktik hinausgehen und bisher zu wenig rezipierte neuere wissenschaftliche Ansätze mit einbeziehen wie die *Zivilisationstheorie* und die *Weltsystemtheorie*.

Letztlich verspricht sich der Verfasser auch für die konkrete Schulpraxis Anstöße für einen reflexiveren und kontextuell-interdisziplinär eingebundenen Umgang mit verschiedenen und differenzierenden Medien und den Möglichkeiten eines exemplarischen Umgangs mit ihnen. Die Mediendokumentation über Iran im April 1980 kann vielleicht auch Grundlage weiterer unterrichtspraktischer Versuche und Konzepte sein und soll daher nicht im Archiv des Verfassers verschwinden.

²⁴ vgl.: Behr/Friebe/Voigt 1976, Voigt/Fuchs/Eilers 1978, Nettelmann/Voigt, Hg., 1992, Voigt 1993c, 1996a, 1998e, 2001f

Die Islamische Revolution in Iran steht weder weltpolitisch noch in ihren interpretativen Kontexten in der Wissenschaft isoliert da, sondern ist nur in größeren Zusammenhängen verstehbar. In einem dialektischen Zusammenhang stehen dabei politisch-gesellschaftliche Interpretationen, die einer historischen Vertiefung bedürfen, und Probleme, die sich daraus ergeben, dass historisch-politische Ereignisse nicht in erster Linie als „unbestreitbare Entitäten“ behandelt werden können und dürfen, sondern ihren Realitätsgehalt über Wahrnehmung und Diskurs, also im Kontext der eigenen Wahrnehmungsvoraussetzung entfalten müssen. Dies ist ein für die Wissenschaft nicht immer hinreichend berücksichtigter didaktischer Kontext, der eine integrative Problembehandlung in politischen wie didaktischen Kontexten als sinnvoll oder gerade am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran notwendig erscheinen lässt.

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

Das Denken in Ost-West-Schemata ist tief in der politischen Kultur Mitteleuropas verankert. Im Gegensatz zur „Alltagserfahrung“ ist das jedoch kein Instrument für eine sinnvolle und erkenntnisfördernde Komplexitätsreduktion der historischen Realität, sondern ein Ideologem, das den Zugang zum Verständnis als fremd wahrgenommener gesellschaftlich-politischer Realitäten verbaut. Daher muss sich eine Beschäftigung mit dem „Orient“ und darin der Islamischen Revolution in Iran zunächst darüber klar werden, dass schon diese naive Kategorisierung „Orient“ ein ideologischer Stereotyp ist...

1.1. Westen – Osten: ein historisches Dilemma

1.1.1. Die Islamische Revolution im komplexen Beziehungsgeflecht Irans im Weltssystem

Die „Islamische Revolution“²⁵ in Iran hat die Determinanten der Weltpolitik verschoben. Nicht so sehr, dass neue Machtkonstellationen entstanden wären – weltweit oder auch nur auf den Nahen Osten bezogen –, vielmehr in dem Sinne, dass Situationen neu definiert und Urteilsperspektiven verschoben worden sind. Die Islamische Revolution in Iran ist, gesehen im Zusammenhang mit anderen einschneidenden weltpolitischen Ereignissen und Prozessen, wie dem »Ende des Ost-West-Konfliktes«, der Balanceverschiebungen zwischen den regionalen Blöcken der bisherigen »Entwicklungsländer« und dem dominant werdenden »Antimodernismus« in den sozialen Krisenregionen der Dritten Welt, Teil eines politischen und auch politikwissenschaftlichen Paradigmenwandels, der unmittelbare Auswirkungen auf Grundlagen und Entwicklungen der Politikdidaktik und der Politischen Bildung hat.

Die materielle Geschichte der Islamischen Revolution in Iran ist noch nicht geschrieben worden. Doch deutet vieles darauf hin, dass diese zunächst einmal eine Fortschreibung der inneren Geschichte Irans, seiner Gesellschaft und seiner Machteliten sowie der Geschichte der Spannungen und *labilen Machtbalancen des Nahen Ostens* zwischen Anatolien und Afghanistan, zwischen Mittelasien und der Arabischen Halbinsel sein wird.

Der historische Ort der Islamischen Revolution in Iran ist aber nicht in diesem engen Rahmen der politischen Geschichte zu suchen und zu bestimmen, sondern in der schon angedeuteten zeitlichen und politischen Koinzidenz paralleler Ereignisse und Tendenzen, die über die genannten politischen Verschiebungen hinaus allgemeinere Entwicklungstrends umfasst, wie die in ihren Ergebnissen noch kaum abschätzbare Auseinandersetzung zwischen mächtigen *Globalisierungs- und Universalisierungsbewegungen* auf der einen und *Regionalisierungs-, Fraktionierungs- und Individualisierungstendenzen* auf der anderen Seite. Es wird zu zeigen sein, dass diese widersprüchlichen Tendenzen zur Widersprüchlichkeit der Bewertung und Beurteilung der Islamischen Revolution in Iran beitragen und damit strukturell korrespondieren mit Widersprüchlichkeiten in der Grundlegung der heutigen Politikdidaktik.

²⁵ Nicht diskutiert werden soll in dieser Einleitung, in wie weit die Selbstdefinition als »Revolution« in der Sicht der verschiedenen Revolutionstheorien und nach unserem umgangssprachlichen *Revolutionsbegriff* gerechtfertigt ist; wir werden später im Zusammenhang mit sozialrevolutionären und egalitären Tendenzen sowohl unter den »Revolutionären« selbst wie in der šiiitischen Gesellschaftslehre auf die Thematik zurückkommen, ohne jedoch selbst einen Beitrag zu einer Revision der politologischen und gesellschaftswissenschaftlichen Revolutionstheorien leisten zu wollen. In der *Wahrnehmung der Ereignisse in Iran* tritt aus der Perspektive Europas eher der Aspekt der Machtübernahme durch *Ajatollah Khomeini* und die islamisch-šiiitische Geistlichkeit in den Vordergrund, eine Perspektive, der wir in unserer Untersuchung jedoch nicht in dieser vordergründig-plakativen Form folgen können und wollen. – Inwieweit die „Islamische Revolution in Iran“ substantiell als „islamisch“ charakterisiert werden kann, bedürfte ebenfalls einer politologischen wie didaktischen Klärung. Einiges dazu wird im Verlauf unserer Untersuchung deutlicher werden, eine abschließende Beurteilung darüber, ob diese *Selbstdefinition* als „islamisch“ einer kritischen Überprüfung standhält, ist aber kaum möglich. Zu bedenken ist auf jeden Fall, dass die *soziale und politische Funktion* der „Islamischen Revolution in Iran“ weniger auf eine Verstärkung der Religiosität als auf die *Durchsetzung einer neuen Herrschaft* mit Hilfe *sozialer Kontrolle* hinausläuft. Insofern wird die Religion auch in diesem Falle – ohne die subjektive Religiosität der Protagonisten der Islamischen Revolution in Iran beurteilen zu wollen – als „Transmissionsideologie“ des Herrschaftsprozesses benutzt, was funktional vergleichbar ist der Funktion des ideologischen Nationalismus im Staatenbildungsprozess säkularer Herrschaft im neuzeitlichen Europa oder auch im 20. Jahrhundert in der Durchsetzung der Türkischen Republik als typisches „nation building“ in den semiperipheren Regionen.

Die Bewertung der Islamischen Revolution in Iran ist – auch in Europa – in erheblicher Weise uneinheitlich und partiell polarisiert. Die negativen und positiven Beurteilungen lassen sich in einer Weise definierbaren und abgrenzbaren Völkern, Staaten und Gruppen zuordnen, innerhalb derer wiederum eine hohe subjektive Urteilsicherheit und Homogenität aufzuzeigen ist – man vergleiche nur öffentliche und private Urteile in den USA oder bei der Hisbollah im Südlibanon! –, dass davon auszugehen ist, dass Beurteilung der Islamischen Revolution in Iran weniger über die Situation in Iran als über die Situation und die Interessenwahrnehmung des Urteilenden selbst aussagt. Das wird im weiteren Verlauf noch genauer zu belegen sein, so dass deutlich wird, dass *weder über Ursachen und Voraussetzungen, noch über Motive, Handlungen und sozioökonomische wie politische Folgen der Islamischen Revolution in Iran Übereinstimmung herzustellen ist*. Wissenschaftliche Aufgabe muss es daher sein, *vorsichtige, reflexive und strikt rational kontrollierbare Zugänge zu den Quellen, Informationen und beurteilenden Diskursen zu finden*. Dass dies in didaktischer Sicht eine eminent wichtige Voraussetzung ist, die den didaktischen Reflexionen in grundlegender Weise Richtung und Struktur zuweist, wird noch zu zeigen sein.

Im Verlauf der Islamischen Revolution in Iran 1978 bis 1980 deuten sich Verschiebungen in der Konflikt- und Freund-Feind-Wahrnehmung an, deren politische Bedeutung erst in den darauf folgenden Jahren offensichtlich wurde. Wie jede, in ihrem konkreten Verlauf nicht immer sehr deutlich zu Tage tretende Veränderung von Machtbalancen, ruft die Islamische Revolution in Iran zunächst Verunsicherung und Irritation hervor, die an der dramatischen Verhaltensunsicherheit und -widersprüchlichkeit sowohl der unmittelbaren Nachbarn Irans als auch der Hegemonialmächte USA und Europas abzulesen war.

Verhaltensunsicherheit wird als politische Schwäche und Legitimationsdefizit wahrgenommen, der die auf Herrschaftserhalt und Herrschaftssicherung bedachten Machteliten zu kurzfristigen und oft irrational erscheinenden, kurzschrittigen politischen Aktionismus drängt. Das globalisierte Nationalstaatsprinzip, das heute im Völkerrecht, in der UN-Charta und in den Institutionen der UNO selbst verankert ist und das völkerrechtliche Partizipationsmonopol beansprucht, wurde sowohl durch das Auftreten des »revolutionären Iran« als auch durch die panische und hektische Reaktion der Westmächte in seinen Grundlagen in Frage gestellt und in Legitimierungszwänge gebracht, aus denen das neuzeitliche System der Staaten und Nationen nicht unbeschädigt hervorgehen wird. Über die Islamische Revolution in Iran zu sprechen, bedeutet daher auch immer, sich über die Probleme des neuzeitlichen Staats- und Nationsbegriffes und die Universalisierungstendenzen, die die Hegemonie des westlichen Politikmodells sichern, auseinander zu setzen.

Obwohl die materiellen Machtressourcen sich kaum geändert haben, können die Einflusspotentiale und Einflussnahmen der westlichen Industrieländer nach der Auflösung der – zumindest im machtpolitischen Kalkül so wahrgenommenen – östlichen Gegenmacht zehn Jahre später, bei *Herausbildung neuer europäischer und industriestaatlicher Peripherien*, eher als gestärkt angesehen werden. Die Islamische Revolution in Iran war *in nuce* Vorzeichen einer »neuen Weltordnung«, die ganz anders aussieht und erst recht in Zukunft aussehen wird, als sie auf der Grundlage der siegesgewissenen Formel vom »Ende der Geschichte« (Fukuyama 1992) zur ideologischen Zielbeschreibung der Reagan- und Bush-Administration in den USA als »Neue Weltordnung« des Zweiten Golfkrieges oder aber auf der Gegenseite als »Neue Weltordnung« des Sieges der *umma muhamadja* im »Haus des Friedens« (Dar-as salam) des globalisierten Anspruchs des Islam aus der Sicht der iranischen Revolutionsregierung konzipiert und als ideologische Waffe gegeneinander genutzt wurde und wird.

Die Verunsicherungen und Irritationen lassen ein übermächtiges Bedürfnis nach Erklärung und legitimierender Selbstbestätigung auf allen Seiten entstehen. Es ist eine Zeit der »einfachen Urteile«, des undifferenzierten Einordnens in traditionelle Freund-Feind-Schemata, der Verdrängung des irritierend Neuen und Offenen zu Gunsten bekannter Stereotype.

Wenn in der Vergangenheit die Reduktion Angst erzeugender Komplexität vornehmlich in ideologisch ausgrenzbaren Gruppen oder als Staatsideologie im Rahmen der klassischen Nationalstaaten geschah, so sind heute solche Ein- und Ausgrenzungen nur noch zum Preis der Selbstaussgrenzung aus politisch anerkannten Kontexten und Handlungsfeldern möglich, wie es bei geschlossenen Guerilla- bzw. Terror- und Bürgerkriegsgruppen stattfindet. Schon Iran selbst ist international zu sehr verflochten und in machtpolitische Interdependenzen eingebunden, als dass ihm auf Dauer eine Dissoziation aus weltpolitischen Kontexten und Interdependenzen dauerhaft gelingen könnte, geschweige denn ein Ausklinken aus der globalen Informationsgesellschaft, auch wenn das an der These der Allgemeingültigkeit der islamischen Wahrheit orientierte Regime »westliche Medien« wie Video-Aufzeichnungen und Satelliten-Antennen in Privatbesitz bannt und unter Strafe stellt.

„Auf der 7. Teheraner Buchmesse Anfang Mai [1994] waren die Deutschen wieder nicht vertreten, während britische, amerikanische, holländische, französische Verlagshäuser in großer Zahl präsent waren und so umdrängt wurden, dass nummerierte Zutrittskarten ausgegeben werden mussten.

Obwohl die offiziellen deutsch-iranischen Kulturbeziehungen seit acht Jahren unterbrochen sind, ist das Interesse der iranischen Intellektuellen an deutscher Literatur und Kultur nach wie vor erstaunlich groß. Neben dem Arabischen und Englischen steht Deutsch unter den Fremdsprachen an dritter Stelle: An den vier Teheraner Universitäten absolvieren derzeit jährlich rund zweihundert Studenten ihr Diplom in deutscher Sprach- und Literaturwissenschaft, seit der Wiedervereinigung mit steigender Tendenz. In den Buchhandlungen behauptet die deutsche Gegenwartsliteratur unter den belletristischen Titeln aus dem Ausland immer noch eine Spitzenstellung. In jedem besser sortierten Buchladen werden Neuerscheinungen von Böll,

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

Grass, Walser, Lenz, Wallraff, Süsskind, Frisch, Dürrenmatt, Handke oder Enzensberger angeboten, wobei der letztgenannte besonders hoch im Kurs steht. Selbst an Zeitungskiosken ist eine Anthologie mit deutschsprachigen Kurzgeschichten zu finden, die Touradj Rahema unter dem Titel der Böll-Erzählung »Mein trauriges Gesicht« im größten Paperback-Verlag des Landes herausgebracht hat. Viel gefragt sind auch deutsche Philosophen: Hegel, Benjamin, Marcuse, Heidegger und Nietzsche, dessen »Zarathustra« jetzt zum ersten Mal ins Persische übersetzt wurde, werden nicht nur von den fliegenden Händlern an der Azadi-Straße, sondern selbst in ausgesprochen frommen Buchhandlungen angeboten.²⁶

Damit wird die Schlüsselrolle der internationalen Kommunikation und der Medienverbreitung für die gültige oder kontroverse politische Situationsdefinition offensichtlich, die auch für die Islamische Revolution in Iran eine international oft nicht deutlich genug gesehene Rolle gespielt hat, ist doch die revolutionäre Situationsdefinition in Iran nicht allein innerstaatlich und innergesellschaftlich zu verstehen, sondern auch im Kontext des internationalen Diskurses über die Legitimationsdefizite des Šah-Regimes, bei dem vor allem auch iranische Immigranten in der Bundesrepublik Deutschland (*Nirumand* 1966) und iranische und deutsche Wissenschaftler, die sich mit der Gesellschaft Irans befassten (*Massarat* 1980, *Irnberger* 1977), eine gewichtige Rolle gespielt haben. Auch die publizistische Aufbereitung der ehemaligen »Šah-Euphorie« der der »Regenbogenpresse« wich zusehends einer kritischen Grundhaltung (*Blank* 1979), der auch kritische Unterrichtsmaterialien folgten (*Krink* 1977 für das NDR-Schulfernsehen!).

Schon 1970 wurde in einer im Übrigen an den gesellschaftlich-politischen Entwicklungen nicht besonders interessierten studentischen kulturgeographischen Felduntersuchung, die vom Geographischen Institut der Technischen Universität Hannover betreut wurde, die Entwicklungsperspektive außerhalb des eigentlichen Industrialisierungssektors ausgesprochen pessimistisch eingeschätzt:

„Diese Vorhaben und Entwicklungen werden sich über kurz oder lang auf die landwirtschaftliche Struktur des Untersuchungsgebietes auswirken, und zwar in folgender Weise:

a. Die Industrialisierung verändert die Bedarfsstrukturen und fördert die Marktorientierung auch der Landwirtschaft, die sich dem Trend zu qualitativ hochwertigen und spezialisierten Produkten nicht verschließen kann.

b. Die wirtschaftliche Entwicklung ermöglicht eine gewisse Kapitalintensivierung des landwirtschaftlichen Produktionssektors, was sich z.B. in einer verstärkten Mechanisierung und in verbesserten Bewässerungssystemen niederschlägt.

c. Die Veränderung der Sozialstruktur durch bessere Bildungschancen, höheres und differenzierteres Einkommen, dazu ein verstärkter Umgang mit modernen Techniken und die Folgen der Landreform, dies alles wird in den nächsten Jahren und Jahrzehnten das Bild der Agrarlandschaft grundlegend ändern. Neue Anbaumethoden und Feldstrukturen werden sich durchsetzen, bessere Verkehrsverbindungen, sowie neue Siedlungsstrukturen werden mit Sicherheit entstehen.

Ansätze dazu konnten in der Analyse der Städte und der stadtnahen Regionen, die der Entwicklung grundsätzlich vorausseilen und in den landwirtschaftlichen Schwerpunkten (Marvdasht), die staatlicherseits gefördert worden sind, beobachtet werden. Es ergibt sich dabei die Frage, ob diese Entwicklung schnell vor sich gehen kann, so dass eine wirtschaftliche Besserung (Struktur- und Finanzänderung) wirksam werden kann, oder ob die Entwicklung die Regierung „einholt“ und, anderen Entwicklungsländern ähnlich, **so zu revolutionären Umstürzen oder regionalistischer Anarchie führen könnte.** [*Hervorhebung von G.V.*]

Bei der derzeitigen Administration, die einseitig und dem Neuen wenig aufgeschlossen ist, meist nur die Interessen einer kleinen Teheraner Oberschicht vertritt und relativ wenig Beziehungen zu den Problemen hat, ist diese Frage nicht einmal abwegig.“ (*Eilers, Wilfried, 1970: 87.*)

In dem Versuch, aus der Ambivalenz der Wahrnehmungen gewisse zulässige, wenn auch vorläufige, Urteile abzuleiten und abzusichern, mag auch die *persönliche Erfahrungsperspektive* jenseits der wissenschaftlich-systematischen Empirik mit einbezogen werden. Bei Studienaufenthalten in Iran der zu Ende gehenden Šah-Herrschaft in der ersten Hälfte der Siebziger Jahre konnte der Verfasser selbst die zunehmende Widerstandsbereitschaft großer Teile der Bevölkerung – wenn auch noch unterdrückt durch traditionelle Loyalitäten (*Hooglund* 1981: 261) und durch berechtigte Angst vor Bspitzelung, Denunziation und den Geheimdienstterror der SAVAK²⁷ (*Irnberger* 1977) – beobachten; »bekennende« Anhänger des Šah-Regimes hat er zumindest in seinen Untersuchungsgebieten in Fārs, Širaz und Zentraliran, vor allem auch im ländlichen Raum, nicht getroffen. *Gesellschaftliche Desintegration*

²⁶ Peter Schütt: Im Gefängnis schreibt es sich am leichtesten Bericht zur Lage der Schriftsteller im Iran: Trotz der Rushdie-Affäre herrscht keineswegs eine kulturelle Wüste. DIE ZEIT, Nr. 40, 30.09.94, S. 71, Feuilleton.

²⁷ Es war erschütternd, von persischen Studenten in Teheran 1970 zu erfahren, dass legale wissenschaftliche Arbeit sogar in staatlich gewünschten und geförderten Bereichen der Agrartechnologie nur unter Einsatz von Beziehungen, durch Bestechung, »subversive Aktivität« und letztlich durch Diebstahl der notwendigen Dokumente und Informationen möglich war – das Misstrauen war allgegenwärtig und verhinderte jede vertrauensvolle Kommunikation über den Rahmen der familiären Bindungen hinaus! Dies lässt in der gesellschaftlichen Beurteilung auf *Interdependenzen auf informeller Ebene* schließen, die charakteristisch sind für spezifische Übergangsgesellschaften der *Semiperipherien*. Dies näher zu untersuchen, wäre ein noch zu erschließendes Feld in figurationssoziologischer Hinsicht.

war vermittlems wachsender *Widerstandsbereitschaft* Grundlage für die *revolutionäre Re-Integration* durch die Islamische Revolution in Iran. Unter diesem Aspekt ist die retrospektive Charakterisierung des Šah-Regimes durch Bassam Tibi bezeichnend und bestätigt die Ausgangsbeobachtungen, die zur Grundlage der weiteren Auseinandersetzung mit der Islamische Revolution in Iran unter dem Gesichtspunkt der »didaktischen Herausforderung für die Politische Bildung« gemacht werden sollen:

„Das Hauptziel des damaligen Schah-Regimes bestand darin, den iranischen Ölreichtum in ein Instrument militärischer und wirtschaftlicher Macht für den Iran zu transformieren. Neben dem Aufbau einer monumtalen regionalen Streitmacht leitete der Schah umfassende Modernisierungsprogramme (Tibi, 1985: 192 ff.) ein. Da solche, unter einer orientalischen Despotie gefahren Pläne mehr von Größenwahn und Machtarroganz als von einer berechnenden Logik des unter bestimmten Bedingungen steuerbaren Wandels geleitet waren, haben sie nur zeitweilig zum Aufbau einer regionalen Vormacht bzw. »Ordnungsmacht« beigetragen. Statt der angestrebten Modernisierung haben sie Verfall und Desintegration der iranischen Gesellschaft mit sich gebracht. Unkoordinierter rapider sozialer Wandel löste vorhandene politische und soziale Strukturen auf und erzeugte Chaos dadurch, dass für das Aufgelöste kein Ersatz entstand. Da der Iran unter dem Schah der Hauptbündnispartner der USA in der Golfregion war, wurde sein Regime sowie die von ihm getragene Modernisierungspolitik, die zur Verelendung (Pauperisierung) der Bauern sowie deren Entwurzelung und auch zur Verarmung der Bazaris, d.h. der wichtigen iranischen Handelsschicht, beitrug, von den Muslimen als ein amerikanisches »Machwerk« begriffen. Diese Wahrnehmung stand hinter der Verbreitung anti-amerikanischer Gefühle und politischer Parolen und förderte die Mobilisierung der einheimischen (nativistischen) Kultur des Schia-Islams als eine Alternative zum Schah-Regime erheblich. Die iranische Revolution (Keddie, 1981) kann ohne diesen Hintergrund nicht adäquat erfasst werden. Während ihrer ersten Phase wurde sie fast von allen Bevölkerungsschichten getragen, wenngleich sie angesichts des Fehlens institutioneller politischer Strukturen während der Schah-Herrschaft alleine von den islamischen Geistlichen angeführt wurde, die auf eine lange Tradition religiöser Institutionen des Šia-Islams zurückgreifen konnten. Erst im Verlaufe ihrer Entwicklung hat diese Massenrevolution eine klerikal-autoritäre Form mit starken klerikal-faschistoiden Zügen angenommen (Ariomand, 1988). Ohne Bedenken kann man heute auch nach dem Tod Khomeinis von einer Mullahkratie im Iran sprechen.“²⁸

Die Phasen der *Desintegration*, *revolutionärer Re-Integration* und erneuter *nach-revolutionärer sozialer und politischer Desintegration* sind einerseits revolutionstheoretisch und sozialwissenschaftlich bemerkenswert und als strukturierte Periodisierung eines komplexen Vorganges ein Schritt in dem Sinne, die Islamische Revolution in Iran mit anderen Revolutionen vergleichbar zu machen;²⁹ diesen Vorgang *zu verstehen*, seine innere Folgerichtigkeit und Determiniertheit aus der konkreten Situation heraus ableiten zu können, ist mit der Ausgliederung kategorialer Phasen jedoch noch nicht hinreichend zu bewältigen.

Die deutsche Öffentlichkeit, zwischen innergesellschaftlicher Funktionalisierung des Iran-Bildes durch die studentische Protestbewegung der späten Sechziger Jahre und historisch vermittelte, wenig durch reale Kenntnisse abgesicherte, gegenseitige *positiven Wahrnehmungen und Volks-Stereotypen* zwischen Deutschland und Iran, spielte in den internationalen Kontexten, in die die Islamische Revolution in Iran eingebettet war, eine, wenn auch nicht eindeutige, so doch wirksame und in Iran aufmerksam beobachtete Rolle. Das deutsche Iran-Bild und die deutsche Rezeption der Islamischen Revolution in Iran weichen z.B. deutlich von Ansätzen in den USA ab. Deutsche Sympathien für die Anfänge der revolutionären Bewegung in Iran, vor allem für die sichtbar werdenden Chancen einer gesellschaftlichen *Re-Integration*, die vor allem von gesellschaftskritischen Linken in Deutschland getragen wurden, waren für die anfängliche Legitimation der Islamische Revolution in Iran bei der *linken Opposition* in Iran selbst von einiger Bedeutung. So ist die Rolle des Goethe-Institutes in Teheran bei der intellektuellen Wegbereitung der Islamischen Revolution in Iran besser zu verstehen:

„Die Situation [1994, G.V.] gleicht der von 1977, der Zeit der »Schahdämmerung«, eineinhalb Jahre vor dem Sturz der Pahlawi-Diktatur. Damals fanden sie schließlich Unterschlupf beim Teheraner Goethe-Institut – eine Sternstunde deutscher auswärtiger Kulturpolitik. Der für Literatur zuständige Referent, Kurt Scharf, lud gemeinsam mit dem Leiter des Germanischen Seminars an der Universität Teheran, Touradj Rahnama, die Autoren zu freien Lesungen und Aussprachen in die Bibliothek des Goethe-Instituts ein. Der Lesezyklus vom Herbst 1977 wurde zu einem Fanal der Revolution. Die Veranstaltungen wurden wegen des großen Andrangs schließlich in die Räume des Deutschen Seminars verlegt und lockten Tausende in die Universität. In den

²⁸ Aus: Tibi, Bassam: Die Golfregion und ihre Stellung in der Weltpolitik: Vom Zweiten Weltkrieg Bis zum zweiten Golf-Krieg, in: Tibi/Houben/Diercke 1992: 11-22, hier 18-18. Die von Tibi herangezogenen Werke sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

²⁹ Vgl. Kap. I. – Bezugsmaßstäbe wären einmal die sozialwissenschaftliche Interpretation der Integrations- und Desintegrationsprozesse in Revolutionen wie der Französischen Revolution, der russischen Oktoberrevolution, oder, im interkulturellen Ansatz, anticolonialistischer Revolutionen in Indien, Kuba etc. Dabei sollten einmal strukturelle und prozessuale Vergleichbarkeiten feststellbar werden, die zu Einsichten in zivilisations- und figurationssoziologischer Hinsicht führen können, andererseits werden die typischen und individuellen Charakteristiken der untersuchten Weltgeschichtlichen Ereignisse deutlicher werden, die zu einer theoretischen und Begrifflichen Differenzierung des Revolutionsbegriffes führen.

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

Räumen des Goethe-Instituts wurde im November 1977 der Kanun-e Newissandeh gegründet, der erste freie Autorenverband in der Geschichte des Iran.“ (Schütt 1994: 71.)

Dies verdeutlicht, dass in der deutschen Öffentlichkeit, zumindest in der kritischen Publizistik, die Islamische Revolution in Iran zunächst positiv aufgenommen wurde. Dass ist einmal auf eine wenig problembelastete Beziehungsgeschichte zwischen Deutschland und Iran³⁰ zurückzuführen, andererseits verband sich die *politisch-reformistische Aufbruchstimmung* in der Bundesrepublik Deutschland, die die *sozialliberale Koalition* unter Brandt und Schmidt trug und ermöglichte, mit positiven politischen Diskursen in damals maßgeblichen Teilen der Öffentlichkeit über eine Neubewertung des Kolonialismus und Neokolonialismus³¹ und eine stärker *moralisch* und *ethisch* wertende Beurteilung der politischen Situation in autoritären Militärdiktaturen und Monarchien, die als vom US-Imperialismus abhängige ›Marionettenregime‹ wahrgenommen wurden³², wobei neben der *Erfahrung der politischen ›Doppelmoral‹* in Bezug auf den *Vietnam-Krieg*, dessen innergesellschaftlichen Folgen für die USA faszinierend sind, hier aber nicht diskutiert werden sollen, in der *Bundesrepublik Deutschland* vor allem die kritische Auseinandersetzung um das *Šah-Regime*³³, den in der ›Regenbogenpresse‹ verherrlichten Prunk der ›orientalischen Hofhaltung‹ (Blank 1979: „*Šah Reza – der letzte deutsche Kaiser*“)“³⁴ und die Menschenrechtsverletzungen der ›orientalischen Despotie‹³⁵ zur sozialen Integration der ›fortschrittlichen Kräfte‹ in der Bundesrepublik Deutschland beitrugen, wobei publizistische persische Emigranten in Deutschland in erheblichem und aufklärerischen Maße beitrugen (Nirumand 1975; Massarat 1977, 1979).

„Am 16. Januar 1979 lagen sich Millionen von Menschen im Iran in den Armen und tanzten auf den Straßen. Sie waren übergücklich und stolz darauf, den meist verachtetsten und gehassten Bewohner aus dem Land vertrieben zu haben. Eine Volksbewegung, die nicht nur die Welt, sondern auch Weltbilder erschütterte, hatte ihren ersten großen Erfolg errungen.

Die Großmächte waren fassungslos: Die Breite und Geschlossenheit bot ihnen nicht einmal Ansatzpunkte, offen zu intervenieren. Die Linke war fassungslos: Eine Volksbewegung kämpfte gegen einheimische Despotie und imperialistische Unterdrückung nicht mit einem volksdemokratischen, sozialistischen oder kommunistischen, sondern einem religiös-politischen Programm.“ (Einleitungsabschnitt des Herausgebers Ulrich Tilgner zu der Dokumentation: *Tilgner* (Hg.) März (!) 1979: 7.)

Tilgner schildert die ›Verwirrung‹ der ›westlichen politischen Öffentlichkeit‹ sehr drastisch. Das ist für unseren Kontext wichtig und bezeichnend, verweist doch diese ›Fassungslosigkeit‹ im wortwörtlichen Sinne darauf, dass die ›Fassung‹ der politischen Realität mit den aus der westlichen Geschichte und dem westlichen *industriegesellschaftlichen Kontext* herzuleitenden Begriffen und Werten tatsächlich in der Beurteilung von gesellschaftlichen Transformationsprozessen in anderem historisch-kulturellen Kontext verloren geht, d.h. nicht brauchbar erscheint.

Die Geschichte der Islamischen Revolution in Iran verweist sehr deutlich auf die fehlende *Allgemeingültigkeit positiver ›westlicher‹*³⁶ *Werte und Beurteilungskategorien*. Welche gravierenden Konsequenzen das für die didaktische Umsetzung und die Unterrichtspraxis im Politikunterricht hat, ist schon hier zu erkennen, wird aber noch im

³⁰ Inwieweit hier noch heute obsolete ›Sympathien‹ aus der NS-Propaganda – der ›gemeinsame ›arische‹ Ursprung‹: ›Iran‹ = ›Land der Arier‹ – intermittieren, sei dahin gestellt. Die Gleichsetzung des sprachwissenschaftlichen Begriffes „indogermanisch“ mit dem nur für die iranischen Völker sinnvoll verwendbaren Begriff „arisch“ kennzeichnet den sachlich falschen ideologischen Zugriff der ebenso wenig wissenschaftlich begründbaren rassistischen Weltbilder, die sich als Kern des Nationalismus in Mitteleuropa vor allem seit dem 19. Jahrhundert verbreitet haben.

³¹ Als Teil des *internationalen ›tiers-mondisme‹*. Die Rezeption der *dependencia*-Theorien fiel in diese Zeit und lieferte Erklärungsmuster für die ökonomische Situation und Herrschaftsstruktur in Iran. Vgl. Röhrich 1978: 136-143; Gholamasad 1985: 311-319, 373-377, der aber über diese sozioökonomische Perspektive hinausgeht.

³² Was in dieser plakativen Form sicher eine zu simplifizierende Beurteilung war, die die Inkorporationsprozesse der Peripherien und Semiperipherien nicht hinreichend charakterisieren konnte. Vgl. Gholamasad 1996, Wallerstein 1974, in Bezug auf das Osmanische Reich auch Wallerstein/Decdeli/Kasaba 1984.

³³ Das kristallisierte sich vor allem im Zusammenhang mit dem Šah-Besuch in Westberlin und dem Tod von Benno O. am Rande einer Anti-Šah-Kundgebung, der Auslöser für die Radikalisierung der *Außerparlamentarischen Opposition* wurde und damit das Thema Iran zu einem innergesellschaftlichen *Symbol* für Aufstand und Systemkritik in Deutschland funktionalisierte.

³⁴ Auch hier ist die innenpolitische Funktionalisierung sowohl der ›Hofberichterstattung‹ als auch der Kritik daran bezeichnend. Es ist das ungelöste Problem, wie der Diskurs über Iran und später die Islamische Revolution in Iran *sowohl der Wahrnehmung in Deutschland* wie dem *Gegenstand selbst gleichermaßen* gerecht werden kann!

³⁵ Der Begriff der *Orientalischen Despotie* ist in der marxistischen Terminologie gebräuchlich, wird aber auch von Gholamasad in das Zentrum der Charakterisierung der *vorkolonialen Gesellschaftsstruktur Irans* gestellt (1985: 29, 97 u.a.). Seine unmittelbare Anwendung auf das Šah-Regime ist zumindest fragwürdig.

³⁶ Der Begriff ›westlich‹ ist wissenschaftlich nicht eindeutig definiert und sicherlich problematisch, wird aber wegen der Lesbarkeit der Ausführungen weiter gebraucht als begriffliche Kategorie für gesellschaftliche Strukturen und Systeme, die aus der mittel- und westeuropäischen Gesellschaftsentwicklung hervorgegangen sind, eine Phase der Säkularisierung und Nationalstaatsentwicklung sowie der damit verbundenen Verbürgerlichung durchgemacht und die industriegesellschaftliche Transformation vollzogen haben. Der Begriff ›westlich‹ in diesem Sinne ist also denjenigen Ländern attributiv zuzuordnen, die heute als ökonomische und politische *Zentren* im ›Weltsystem‹ angesprochen werden.

Zusammenhang mit der Diskussion des *Diskurses über den ›Kulturrelativismus‹* eingehender zu behandeln sein. Tilgner beschreibt nun die Ereignisse in Iran weiter:

„Zuerst unbeachtet, dann verschwiegen und schließlich diskriminiert hatten sich die Massen erhoben, einen der brutalsten Repressionsapparate der Gegenwart paralyisiert und schließlich zerschlagen. Es ist noch unmöglich, die islamische Opposition in eindeutige Begriffe zu fassen und zu bewerten, es sei denn, man erklärt sich bereit, von Mullah-Diktatur zu sprechen oder wichtige Aspekte und Ziele der Bewegung unberücksichtigt zu lassen. Zu wenig ist bisher bekannt über die unterschiedlichen Triebkräfte.

Zur Zeit spricht aber alles dafür, dass sich keine Mullah-Diktatur etabliert, sondern sich die Mehrheit der Bevölkerung mit ihren religiösen Führern aus den mittelalterlichen Zuständen befreien wird, in die sie die Pahlawi-Dynastie versetzt hatte.“ (Tilgner 1979: 7.)

Diese Prognose hat sich nicht als richtig erwiesen. Auch in Iran selbst veränderte sich die Einschätzung und Akzeptanz der Islamischen Republik im Laufe der nächsten Jahre sehr deutlich. Doch bis heute stimmen Beobachter aus Iran weitgehend darüber überein,³⁷ dass die grundlegende Entscheidung für eine Islamische Republik von einer breiten Mehrheit getragen wird und damit auch nach ›westlichen‹ Maßstäben *demokratisch legitimiert* ist.³⁸ So verweist Tilgner zu Recht auf einen zentralen Widerspruch in der ›westlichen‹ Beurteilung Irans, der auch der weiteren didaktischen Analyse zu Grunde gelegt werden muss:

„Wenn die Medien im Westen die Opposition gegen einen von multinationalen Konzernen verordneten Weg der Industrialisierung als einen Kampf mit mittelalterlichen Zielen diffamiert, ist das erschreckend genug, wenn aber die gleichen Kräfte, die einen der blutrünstigsten Diktatoren dieser Zeit zu einem aufgeklärten Monarchen aufgebaut hatten, plötzlich die Menschenrechte zu eines ihrer Hauptanliegen erklären und vor einer islamischen Gerichtsbarkeit warnen, die noch nicht einmal konkret angekündigt wurde, ist Vorsicht geboten.“ (Tilgner 1979: 7.)

Umso deutlicher der Umschwung der Einschätzungen in der Folge auch der fundamentalen Enttäuschung der demokratischen und sozialistischen iranischen (Exil-)Revolutionäre, die den Charakter der sozial ganz anders verorteten Islamischen Revolution in Iran verkannt und falsch eingeschätzt, zumindest aber sich in der Hoffnung auf eigene politische Mitwirkungs- und Einwirkungspotentiale getäuscht hatten (Nirumand 1985).

Die widersprüchlichen Aussagen zum Charakter der Islamischen Revolution in Iran und der relativ schnelle Wechsel der Beurteilungsperspektiven fordern den bewussten Übergang von der *historischen und zeitgeschichtlichen Deskription* zur *analytischen ›Distanzebene‹*. Dies ist eine zentrale Forderung auch für die politische und gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik und den auf sie aufbauenden *Politikunterricht*, der keineswegs auf einer *deskriptiven Ebene* verharren darf. Das zeigt zugleich die Schwächen der reinen *Historiographie* auf, die oft nicht in der Lage ist, reflexive und selbstbezügliche gesellschaftswissenschaftliche Theoriekonzepte – z.B. im Kontext der *Figurationssoziologie* oder der *Zivilisationstheorie* nach Elias – adäquat aufzunehmen und historiographisch einzubinden.³⁹

Der ›naive‹ Glaube an die Eindeutigkeit politischer Ereignisse und Prozesse und die Möglichkeit ihrer definitiven Beurteilung und Bewertung ist aus der Sicht von Politologie und Soziologie ebenso wie aus der Sicht der Erkenntnistheorie der Wissenschaften und der Kulturwissenschaften endgültig aufgegeben. Sehr grundsätzliche Überlegungen zum *Charakter* und zur *Wahrnehmung* von »Realitäten« sind heute Voraussetzung rationaler wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Das bedeutet, dass sozialwissenschaftliches Arbeiten *immer gleichzeitig Arbeit an, mit und über Kommunikations- und Rezeptionssituationen* und den ihnen zugeordneten Medien und Institutionen sein muss, dass »Realität« also immer als *vermittelte und wahrgenommene Realität* Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion ist.⁴⁰

Die Dialektik zwischen *objektiver Kommunikation*⁴¹ und *Bedeutung (Sinn)* ist sozialwissenschaftlich lange Zeit kaum thematisiert worden. Die philosophische Problematik des Verstehens ist evident, da *Verständnis* eine »Metakategorie« ist, die letztlich *holistischen Realitätskonzepten* entspricht. Versuche einer relativen Objektivierung des Problemkreises erfolgen über die Begriffe *Zeichen* und *Symbol*, Gegenstand der Semiotik. Im umfassenderen Rahmen hat diese Problematik heute die Kulturwissenschaft aufgegriffen, die sich damit in immer engerer

³⁷ Ich beziehe mich hier auf persönliche Gespräche auch mit oppositionellen Iranern, die im Exil leben, und auf journalistische Berichte, ohne repräsentative Daten zugrunde legen zu können.

³⁸ Dass dies für das Selbstverständnis der Islamischen Republik durchaus problematisch ist, zeigt sich in der Tatsache, dass *Mehrheitsentscheidungen* nach dem Staatsmodell Irans *keine Souveränität des Volkes voraussetzen oder begründen*. „Die Imame und Fogaha sind verpflichtet, von den Regierungsinstitutionen in einer Weise Gebrauch zu machen, dass die **Gesetze Gottes verwirklicht werden** (*Hervorhebung G.V.*) und eine gerechte islamische Ordnung entsteht... Sie sind beauftragt, diese Aufgabe zu erfüllen. Die Statthalterschaft des Fagih ist seine Mission.“ Chomeini 1983: 66.

³⁹ Vgl. den Diskussionsbeitrag von Voigt (1996d) zu einer historiographischen Rezension von Imanuel Geiss über das figurationssoziologische Werk von Kürsat-Ahlers (1994) „Zur frühen Staatenbildung von Steppenvölkern“.

⁴⁰ Das gilt im übertragenen Sinne *natürlich auch für die Fachdidaktik und den Politikunterricht!*

⁴¹ Im Sinne des Behaviorismus ist dieses als *input-output System* und als Signal-Verhalten-Relation zu beschreiben. Weitere Diskussion dieses Ansatzes führt zu den Forschungen zur *künstlichen Intelligenz (AI)*.

Verflechtung zu einer sich verändernden Sozialwissenschaft, vor allem unter Einbeziehung der historischen Soziologie der *Zivilisationstheorie*,⁴² begibt. Der Kulturwissenschaftler Hansen formuliert die Zusammenhänge von Kommunikation und Verständnis zunächst aus einem *vergleichend-stammesgeschichtlichen* Ansatz heraus in grundsätzlicher Form:

„Somit müssen wir White dahingehend korrigieren, dass die grundsätzliche Funktionsweise menschlicher Kommunikation zwar qualitativ nicht anders abläuft als die tierische, sie aber einerseits der bloßen Überlebensnotwendigkeit enthoben ist und andererseits quantitativ unendlich vielseitiger erscheint. Der Unterschied ist riesengroß, betrifft aber mehr die Inhalte als die Funktionsweise. Doch nicht nur um White zu korrigieren, wurde der Ausflug ins Tierreich unternommen. Er klärt vielmehr eine Grundvoraussetzung von Kommunikation, nämlich ihre Gebundenheit an Kommunikationsgemeinschaften. Es gibt keine allgemeinen oder natürlichen oder aus sich selbst heraus verständlichen Zeichen, die im gesamten Universum Geltung besäßen. Kommunikation ist stets eine entweder artenspezifische oder sonst wie an ein Kollektiv gebundene Tätigkeit. Beim Menschen ist diese Voraussetzung noch weiter entwickelt. Zwar werden Basismittelungen – insbesondere solche, die dem Überleben dienen wie Schmerzensschreie oder Aggressionslaute – von allen Menschen verstanden, doch die speziellere Kommunikation funktioniert keinesfalls für die gesamte Gattung. Sie ist vielmehr auf Gemeinschaften beschränkt, eben auf Kulturen, so dass die Verständigung über die Kulturen hinweg besonderer Fähigkeiten bedarf. Das beginnt bei so einfachen Zeichen wie dem Kopfschütteln, das in westlichen Breiten Ablehnung bedeutet, bei den Orientalen aber Zustimmung, und findet seinen Höhepunkt in der Sprache.“ (Hansen 1995: 35-36.)

In diesen sehr konkreten, beobachtbaren und nachvollziehbaren Beispielen bei Hansen liegt der methodische Schlüssel auch für die didaktische Umsetzung im Unterricht, der sich ja nicht auf der *abgehobenen Theorieebene* sondern auf der Ebene der *beobachtenden Distanz* abspielen muss.

„Die Wichtigkeit der Kommunikation und dass sie nur mit Hilfe von Zeichen erfolgt, wurde von White und anderen Anthropologen erkannt, doch sie übersahen, dass sich mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts eine Wissenschaft zu etablieren begann, die sich mit diesen Dingen beschäftigte. Saussure ... begründete 1916 nicht nur die Linguistik, also die moderne Sprachwissenschaft, sondern auch die Semiotik, die Wissenschaft von den Zeichen. Ihr derzeit berühmtester Fachvertreter ist Umberto Eco, der aufgrund seiner Romane auch außerhalb der Disziplin bekannt wurde. Schon 1949, als White die zitierte Passage schrieb, hätte er von diesen neuen Wissenschaften profitieren können, was die Anthropologie inzwischen weitgehend nachholte. Da Kultur auf Kommunikation angewiesen ist, können wir kulturelle Kollektivität nur verstehen, wenn wir ein wenig in die Semiotik eindringen...“ (Hansen 1995: 36.)⁴³

Vor allem unter der folgenden didaktischen Perspektive ist auf diese relativierende Ausgangsbestimmung kritisch und auswertend zurück zu kommen. Auf jeder Ebene der Arbeit, in der *politisch-zeitgeschichtlichen Sachanalyse*, in der *Untersuchung der Wandlungen der Rezeptionsmuster* und der *Situationsdefinitionen*, in der *kritischen Aufarbeitung der Außenwahrnehmung im interkulturellen Kontext* und in dem Versuch einer *didaktischen Inwertsetzung des Problemzusammenhanges* wird uns die semiotische Relativierung wie die Zeichenhaftigkeit der Realitätswahrnehmung und -deutung begleiten und zum zentralen *Topos* der Untersuchung werden.

Die Wahrnehmung der historischen und zeitgeschichtlichen Ereignisse in Iran wird durch alte Wahrnehmungstereotypen geprägt und verfestigt. Bis auf die Antike führt Said die Stereotype des „Orientalismus“ zurück, deren (pseudo-)wissenschaftliche Verfestigung er in der – vor allem deutschen – Orientalistik sieht. Aus der Zeit der Aufklärung und des bürgerlichen Kapitalismus rühren die Stereotype des „Eurozentrismus“ her, die bis heute unsere Auffassungen zum Beispiel über die „Kulturkontinente“ und die „Dritte Welt“ prägen.

1.1.2. Orientalismus und Eurozentrismus

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Islamische Revolution in Iran verlangt nicht nur eine kritische Aufarbeitung der Realitätswahrnehmung und der Realitätsvermittlung und der ihr zugrunde liegenden, kontroversen Situationsdefinitionen, verlangt nicht nur eine kritische Überprüfung der Ereignisse und der ihnen zugrunde liegenden politischen und gesellschaftlichen, auch ökonomischen Interessen, die die Ereignisse in Iran unmittelbar in globale Kontexte einbeziehen, sondern verlangt auch einen kritischen Zugang zur Wissenschafts- und Kulturgeschichte der »Orient-Okzident«-Beziehungen und der gegenseitigen meist aus großer Distanz erfolgenden, oft abwertenden und aggressiven Fremdwahrnehmungen, die sich auch in der Geschichte der Orientalistik, wie Said (1981) in seinem grundlegenden Werk »*Orientalismus*« ausführlich belegt und erörtert, widerspiegelt. Aus diesem Kontext resultiert eine *zentrale Aufgabe der Didaktik!* Die historische Dimension, die Said in die Thematik der West-Ost-Kulturkonfrontation einführt, ist etwas genauer nachzuzeichnen.

⁴² Es ist daher nicht zufällig, wenn Elias den Begriff »Menschenwissenschaft« bevorzugt hat.

⁴³ Die von Hansen herangezogenen Werke von White 1949 und de Saussure 1967 sind im Literaturverzeichnis aufgeführt. Vgl. auch die Ausführungen zur Politischen Kultur und ihrer Codierung in Voigt 2002b.

„Fast seit den ältesten denkbaren Zeiten war der Orient für Europa mehr als das, was empirisch über ihn bekannt war. Zumindest bis zum frühen 18. Jahrhundert, wie R. W. Southern es so elegant zeigte, war das europäische Verständnis der orientalischen Kultur das der islamischen, und es bestand ohne sehr viel tatsächliches Wissen, obwohl es ziemlich komplex war. (*Southern*: 14) Denn bestimmte Assoziationen mit dem Osten – nicht ganz ohne Kenntnisse, nicht ganz informiert – scheinen immer schon mit dem Begriff des Orients verbunden gewesen zu sein. Beachten wir zuerst die Demarkation zwischen Orient und dem Westen. Sie zeigt sich bereits zur Zeit der *Ilias* eigenwillig. Zwei der einflussreichsten Eigenschaften, die mit dem Osten assoziiert werden, erscheinen in Aischylos Drama *Die Perser*, das früheste erhaltene athenische Schauspiel, und in den *Bakchen* des Euripides, das letzte erhaltene. Aischylos zeigt das Unglück der Perser, die erfahren, dass ihre Armeen, geleitet von König Xerxes, von den Griechen vernichtet wurden.“ (*Said* 1981: 67)

Hinter diesen Ausführungen steht bei Said die Überzeugung, dass Grundmuster der kulturellen Fremdwahrnehmung einer »imaginativen Geographie« gehorchen, deren Grundzüge schon in der Antike angelegt und deren Strukturen bis heute Gültigkeit behalten haben.

„Wichtig ist, dass Asien durch und mittels der europäischen Imagination spricht, welche als siegreich über Asien dargestellt wird. Jene feindliche »andere« Welt jenseits der Meere: Asien wird das Gefühl der Leere, des Verlustes, des Verderbens zugeordnet, das danach die orientalische Herausforderung an den Westen zu belohnen scheint, und ebenso zeigt sich die Klage, dass es Asien in einer glorreichen Vergangenheit besser ging, als es selbst siegreich über Europa gewesen war.“ (*Said* 1981: 68)

Historisch stellt sich dabei die Frage nach den *Motiven*, warum in der antiken griechischen Dramatik dieser mehrfach gebrochene Perspektivwechsel, in dem der griechische Autor Asien, d.h. hier das Perserreich, durch die „europäische Imagination“ sprechen lässt, um die griechische Sicht Asiens gleichsam durch Asien selbst bestätigen zu lassen. Ein wesentliches Element ist dabei das Bedürfnis nach *Selbstvergewisserung* der Griechen und nach *Legitimation* des Kampfes gegen das Archaimenidenreich, der ja in Griechenland selbst nicht unumstritten war und teilweise den materiellen und politischen Interessen der griechisch-ionischen Städte in Kleinasien unter persischer Herrschaft entgegenstand.

„Die zwei Aspekte des Orients, die ihn ... vom Westen trennten, werden wesentliche Motive der europäischen imaginativen Geografie bleiben. Eine Linie wurde zwischen zwei Kontinenten gezogen. Europa ist mächtig und artikuliert, Asien ist besiegt und fern.“ (*Said* 1981: 68)

Mit dieser Aussage gelangen wir zu dem nicht mehr nur den Historiker berührenden Kern der Überlegungen, der die ausführlichere Beschäftigung mit den ersten Artikulationen eines »europäischen Selbstbewusstseins«, das sich von einem abzuwertenden Orient (Asien, Persien) absetzen will und muss. Die *Trennungslinie* als Konstituante einer *eigenen Identität* behält nun tatsächlich über die Jahrtausende ihre Wirksamkeit, auch wenn ihre Lage in der *realen Geographie* variabel und interpretationsbedürftig ist.

Aktuell ist heute die »Erfindung des Südens« (*Rufin* 1993: 15), die Europa (einschließlich der »europäischen Mächte« in Amerika und einschließlich der anderen *industrialisierten Regionen* der Welt) in der Folge des *Endes des West-Ost-Konfliktes* betreibt und die Rufin als die Errichtung eines neuen »Limes« charakterisiert. In der politischen Diskussion werden auch Schlagworte wie »Wagenburg Europa« oder »Festung Europa« gebraucht. In diesen Kontext ist auch die Rezeption der Islamischen Revolution in Iran zu stellen.

„Zwischen diesen beiden konträren Welten zeichnet sich eine Linie ab: der Ort, wo die von uns im ersten Teil beschriebenen ideologischen Gegensätze materielle Gestalt gewinnen. Alle Werte sind, je nachdem ob sie sich auf der einen oder der anderen Seite dieser Linie befinden, in ihr Gegenteil verkehrt. Was wir bislang allgemein und abstrakt dargelegt haben, bekommt eine geographische Dimension: Der Limes ist die physische Grenze zwischen beiden Welten.“ (*Rufin* 1993: 162-63)

Nicht nur, dass die eine Seite – Europa – die andere *erfindet*, sie erfindet sie – ex negativo – *aus ihrem eigenen Selbstbild*. Ob es sich um Rufins *Süden* oder das persische *Asien* der Antike handelt: Realität wird erfunden und konstruiert:

„Aber eine so große Unterteilung, wie die zwischen Westen und Orient, führt zu anderen kleineren, besonders, da die normalen Unternehmungen der Zivilisation solche nach außen gerichtete Aktivitäten wie Reise, Eroberung und neue Erfahrungen provozieren. Im klassischen Griechenland und Rom vermehrten Geografen, Historiker, Staatsmänner wie Cäsar, Oratoren und Poeten den Fundus taxonomischen Sagenguts und schieden Rassen, Regionen, Nationen und Geister voneinander. Vieles davon war selbsterhaltend und existierte, um zu beweisen, dass Römer und Griechen anderen Völkern überlegen waren.“ (*Said* 1981: 69)

Es wird deutlich, dass das *Objekt* der identitätsstiftenden *Spiegelung* wechselt, obwohl kulturelle und geographische Kontinuitäten diese Objekte verknüpfen. Was in der Antike das Persische Imperium war, wird später die Islamische Welt, die heute ganz allgemein in den *feindlichen Süden* aufgeht, wobei der *Islam* als *angsterzeugender topos* immer noch zum Kernbestand unserer *Süd- und Exotikvorstellungen* gehört, meist ihrer negativen Komponente zuzurechnen:

Was jedoch den Islam betrifft, war europäische Angst, wenn nicht Respekt, doch die Regel, wie das folgende, schon einmal heran gezogene Zitat zeigt:

„Christliche Autoren, die Zeugen der islamischen Eroberungen wurden, hatten wenig Interesse für das Wissen, die hohe Kultur und häufig die Größe der Moslems, die, wie Gibbon sagte, »der dunkelsten und

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

schrecklichsten Periode in den europäischen Annalen gleich« kamen«. Aber mit einiger Befriedigung fügte er hinzu: »Da die Summe der Wissenschaften im Westen stieg, sollte es scheinen, dass die orientalische Forschung stehengeblieben ist und abgenommen hat« (vgl. Gibbon 1855:399). Was Christen typischerweise über die östlichen Armeen empfanden, war, daß sie »alle der Erscheinung eines Bienenschwarms (glichen), aber mit einer schweren Hand ... verschlangen sie alles«: so schrieb Erchembert, ein Kleriker in Monte Cassino im 11. Jahrhundert.“ (Daniel 1975:56)

„Für Europa war der Islam ein dauerhaftes Trauma. Bis zum Ende des 17. Jahrhunderts lauerte die »osmanische Gefahr« an Europas Grenzen, um für die gesamte christliche Zivilisation eine konstante Bedrohung zu repräsentieren. Und zu der Zeit schloss die europäische Zivilisation diese Gefahr und ihre Erzählungen, ihre großen Ereignisse, Gestalten, Tugenden und Untugenden als etwas in ihren Lebensstoff Gewebtes mit ein.“ (Said 1981: 68)

„Wichtig ist es, dass das, was für den Islam aktuell blieb, eine notwendig begrenzte Version der großen gefährlichen Kräfte war, die er für Europa symbolisierte. Wie Walter Scotts Sarazenen, so war die europäische Repräsentation des Moslems, Osmanen oder Arabers immer ein Weg in den furchtbaren Orient; und bis zu einem gewissen Ausmaß gilt das gleiche für die Methoden der zeitgenössischen gelehrten Orientalisten, deren Thema nicht so sehr der Osten selbst, als der bekanntgemachte Osten und deshalb für das westliche Publikum weniger furchterregende Osten war.“ (Said 1981: 68-69)

Auf diese Interdependenzen von *Wahrnehmung* und *Realitätskonstruktion* muss in der methodischen Reflexion noch genauer eingegangen werden, da sie die Beobachter gleichermaßen in die Beobachtung mit einschließt; ein *reflexiver gesellschaftswissenschaftlicher Ansatz* (vgl. Steinert 1973: 20-21) ist Grundlage einer Beschäftigung mit der Rezeption der Islamischen Revolution in Iran als Problem der Politischen Bildung.

Die Auseinandersetzung mit dem *Orientalismus* als solchem ist nun sicher keine zentrale Aufgabe des Politikunterrichts und auch im Kontext mit der Thematik der Islamischen Revolution in Iran nicht notwendige Voraussetzung. Dieser Diskurs ist weitgehend auf das Selbstverständnis der Fachwissenschaften bezogen.

Doch werden seine Konsequenzen deutlich, wenn der Stereotypgehalt der journalistischen Auseinandersetzung mit dem ›Orient‹ kritisch durchleuchtet wird. Betrachtet man die Berichte von Peter Scholl-Latour⁴⁴ (1983) über die Islamische Revolution – nicht nur – in Iran kritisch, so fallen eine Reihe von ganz *naiven*, spontanen Aussagen auf, die sehr viel über Stimmung und Befindlichkeit des Autors vermitteln, den Text im journalistischen Sinne daher auch interessant, nachvollziehbar und gut lesbar machen.

Für eine die Rezeptionsbedingungen mit einbeziehende fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Auswertung dieser Texte sind einige Besonderheiten zu berücksichtigen. Der europäische, der deutsche Leser wird vor allem dadurch angesprochen, dass er glaubt, die *Wahrnehmung des Autors* nachzuempfinden können. Der Autor evoziert die Möglichkeit der Empathie des Lesers mit seiner Wahrnehmungsperspektive. Dazu muss er an *vorfindliche Wahrnehmungsmuster und Wahrnehmungsdispositionen* beim Leser anknüpfen, und das heißt hier, bei der Thematik *Orient*, an *eurozentrische, ›orientalistische‹ Stereotypmuster*.

Es ist anzunehmen, dass dies nun nicht *reines journalistisches Kalkül* ist, sondern der tatsächlichen *Wahrnehmungsperspektive des Autors* entspricht. Die kulturelle und gesellschaftliche *Distanz* in der dargestellten Realität verursacht, dass die *Wahrnehmungsnähe des Autors zum Leser – die wohl den guten, besser: erfolgreichen Journalisten ausmacht* – erkaufte wird durch *Distanz und mangelnde Empathie zur dargestellten gesellschaftlichen Situation*. Dabei ist der Autor trotz all seiner Kenntnisse über seinen Gegenstand, seine unbestreitbare *Neugier und Offenheit*, die an sich Voraussetzung jedes erfolgreichen Lernprozesses ist, nur begrenzt in der Lage, *analytische Distanz* zu erzeugen und *Perspektivwechsel* zur Grundlage seiner Beurteilungen zu machen. Das wird in seinen Texten deutlich, wenn er seine eigenen Reaktionen und Erwartungen ausdrücklich formuliert wie in einer Reisebeschreibung aus Tunis 1958, d.h. also noch zur Zeit des Algerienkrieges, von dem er im für das Fernsehen berichtet (Hervorhebungen von G.V.):

„Bevor ich durch ein mittelalterliches Stadttor die engen Straßen der Medina, der alten Araberstadt, betrete, bleibe ich *verduzt* unter zwei blauen Straßenschildern stehen. Da heißt der größte, repräsentativste Platz der tunesischen Hauptstadt weiterhin »Place de France« und an ihm entlang läuft die »Rue du General de Gaulle«. Die *Tunesier sind ein lebenswürdiges Volk, und die Unabhängigkeit ist ihnen nicht zu Kopf gestiegen*. Der Europäer wird hier mit südländischer Nachbarlichkeit behandelt, und selbst die polemischen Inschriften zur staatlich angeordneten Sauberheitskampagne: »Befreit Euch vom Schmutz, wie Ihr Euch vom Kolonialismus befreit habt!« *sind nicht ganz so böse gemeint*.“ (Scholl-Latour 1983: 262.)

Nicht die geringste Reflexion über die besondere historische Situation, in der sich Tunesien in der französischen Kolonialzeit befand, nichts über die innergesellschaftlichen Interessenlagen auch in Hinblick auf die Verbindung mit Frankreich, nichts über die besondere Rücksichtnahme, die der politische *Spagat*, in Tunis die algerische Exilregierung zu beherbergen und ökonomisch fast vollständig von Frankreich abhängig zu sein – die »Unabhängigkeit

⁴⁴ Peter Scholl-Latour war über lange Zeit Rundfunk- und Fernsehkorrespondent der ARD, des WDR und des ZDF in Afrika, Südostasien und im Nahen Osten.

ist ihnen nicht zu Kopf gestiegen«. Dies ist ein Musterbeispiel für eine zwar subjektiv ehrliche, aber dem Sachverhalt gegenüber inadäquate Darstellung.

Für den didaktischen Kontext ist es hier notwendig hervorzuheben, dass *Bestseller* wie *Scholl-Latours »Allah ist mit den Standhaften«* als einführende Lektüre für Lehrer und Schüler regelmäßig empfohlen wird und sicherlich zu den ersten Quellen gehört, wenn Schülerinnen und Schüler Referate über das Thema *Islam* oder *Iran* anfertigen oder sich aus eigenem Interesse oder im Sinne einer Vor- oder Nachbereitung des Unterrichts zu Hause über diese Themen informieren wollen.

Journalistische Darstellungen, unter denen *Scholl-Latour* durch Kenntnisreichtum, Vielzahl der journalistischen Kontakte und Gesprächspartner und erkennbarem Interesse an seinem Gegenstand durchaus positiv hervortritt, bestimmen das Bild, das sich die Öffentlichkeit in Europa von den *Weltereignissen* macht. Dabei wird oft nicht deutlich genug erkannt, dass die *Wahrnehmungsmaßstäbe*, die diesen Darstellungen zu Grunde liegen, zu einem erheblichen Teil den *Ressourcen an Deutungsmustern*, die die Politische Kultur bereit stellt, – in der Kulturwissenschaft wäre es zu bezeichnen als *Zeichensensal* – unüberprüft entnommen sind. Diese *Ressourcen an Deutungen und Vorverständnissen* umfassen auch den Komplex der *orientalistischen Stereotypen*, denen, wie schon dargelegt, *Said* auf der Spur ist.

Vertiefen wir dies noch einmal mit einem Zitat aus den gleichen Reiseerinnerungen von *Scholl-Latour*, bei dem noch deutlicher wird, in wie starker Weise *Vorerwartungen* für die Realitätsbeurteilung eine Rolle spielen (Hervorhebungen von G.V.):

„Zum erstenmal seit meiner Ankunft in Nordafrika betrete ich eine Medina ohne die **geringste Beklemmung und ohne böse Vorahnung**. Wie unendlich weit erscheint hier die **erstickende Kasbah von Algier**. Im Vorbeigehen fällt mir plötzlich auf, dass über den meisten Buden und maurischen Cafes neben dem Bild des Staatspräsidenten Bourguiba und den roten tunesischen Fähnchen auch regelmäßig der grün-weiße Wimpel der algerischen Befreiungsfront flattert und dass aus sämtlichen Lautsprechern die feierlich beschwörende Stimme des Radio-Kommentators von Kairo tönt.“ (*Scholl-Latour* 1983: 262.)

Sehr deutlich kann jetzt im Rückblick gesagt werden, dass sich die emotionalen Reaktionen von *Scholl-Latour* aus den Erfahrungen in Algier, in einer *Stadt im Bürgerkrieg* zu sein, herleiten – die *Kasbah* von Algier in Friedenszeiten gehört zu den idyllischen und heimeligen mediterran-islamischen Stadtlandschaften, der nur eine Vielzahl von *Märchen, Fabeln, Erzählungen und Gerüchten* und die *Erinnerung an eine blutige Geschichte* einen leicht *verruhten Charakter* auch in der Vorstellungswelt älterer Algerier verleiht –; der Text wirkt heute beim Leser aber anders, das *Gefühl des Autors* löst sich aus dem situativen Kontext und wird attributiv zum Gegenstand, den Städten Algier und Tunis, damit den Ländern Algerien und Tunesien aufgenommen. *Die Wahrnehmung wechselt unbemerkt ihren bezeichneten Gegenstand*.

Aber *Scholl-Latour* besucht vor allem auch Iran. Seine Darstellung der Islamischen Revolution in Iran ist in unserm jetzigen Kontext noch unerheblich. Wichtiger ist hier aufzuzeigen, mit welcher Wahrnehmung er Iran begegnet. Bezeichnend ist hier daher vor allem die Schilderung seiner ersten Einreise nach Iran auf dem Landwege über die Türkei bei Doğubayazit/Maku (Hervorhebungen von G.V.).⁴⁵

Aber jetzt war ich im Iran angekommen, und die *Stimmung hatte sich schlagartig verändert*. „Ich saß im Garten der iranischen Grenzstation und beobachtete einen **grotesken** persischen Polizisten, der barfuß mit hochgekrempten Hosenbeinen wie der **Storch im Salat** durch **herrliche Blumenbeete** stelte und seine Gießkanne leerte. Auf dem Kopf trug er **würdevoll** eine schwarze Pickelhaube mit blitzender Spitze und dem goldenen iranischen Löwen. Der persische Grenzkommissar, ein stoppelbärtiger Polizist, merkte, wie ich mich über seinen Gärtner amüsierte. »Wir sind keine wilden Berserker wie unsere türkischen Freunde nebenan«, sagte er in fließendem Englisch. »Ich stamme aus Schiras, der Stadt der Rosen und Gedichte. Wenn ich schon nach Aserbeidschan verbannt bin, so will ich wenigstens von Blumen umgeben sein.« Ein zerlumpter Diener erneuerte ständig den Tee in unseren Tassen, während ein kurzsichtiger Schreiber mit **seltsam verbogenen Schriftzeichen** eine Seite nach der anderen in meinem Paß füllte. Der Grenzbeamte erzählte mir von einem fünfhundertseitigen Gedichtband, den er in seiner Einsamkeit – umgeben von türkisch und kurdisch sprechenden Barbaren – verfaßt hatte und strich mit dem Fuß den schweren, handgewobenen Teppich grade.“ (*Scholl-Latour* 1983: 98.)

Das Sprachniveau entspricht dem einer guten Schülerzeitung; die Ironie der Beschreibung scheint Selbstzweck zu sein. Einige Informationen sind dennoch aufzunehmen und zu reflektieren, vor allem die – in anderen Berichten immer wieder bestätigte und auch vom Verfasser selbst beobachtete – Stereotyphaftigkeit der gegenseitigen Wahrnehmung von Türken und Persern, auch, und das sei hier nur am Rande erwähnt, die besondere *Selbstbeschreibung des Širazi*, die einen ganzen Komplex stereotyper Regionalidentitäten in Persien anreißt.⁴⁶

⁴⁵ Von einem gewissen Interesse mag hier vielleicht der Hinweis sein, dass ich selbst meine erste Einreise nach Iran 1970 in ebenfalls recht »journalistischer« Form in einem Reisebericht über eine Reise mit Schülerinnen und Schüler der Bismarckschule Hannover in die Türkei 1996 beschrieben habe, die in der Realitätswahrnehmung doch recht deutlich von der Darstellung von *Scholl-Latour* abweicht (Voigt 1997).

⁴⁶ Širaz spielt dabei eine ganz besondere Rolle. „Als Širaz noch Širaz war, war Kairo ein Vorort von Širaz.“ In anderen Regionen Persiens gelten Širazi als *arrogant, überheblich* und *fanatisch*. Im Bazar von Širaz traf ich einen LKW-Fahrer aus

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

Der folgende Abschnitt ist dann reine *Reiselyrik*, recht amüsan zu lesen, aber wenig aufschlussreich. Wichtig scheint vielleicht noch der abschließende Satz, dass *Scholl-Latour* sich fragt, ob sein Gesprächspartner seine so interessanten Ausführungen wohl auch verstanden haben mag. Er fragt sich nicht, ob er in der Lage war, sich verständlich zu machen; diese Frage hätte ja einen Perspektivwechsel und eine Infragestellung seiner eigenen Fähigkeiten impliziert. Ohne diesen möglichen Anlass zu einer polemischen Ausführung weiter zu verfolgen, sei auf die gute Eignung eines solchen Textes für eine Bearbeitung im Unterricht verwiesen.

„Der Autobus rollte – nur fünf Kilometer an der sowjetischen Grenze vorbei – in den sinkenden Abend. Die Schotterstraße war fürchterlich. Der Chauffeur sang mit rauher Kehle aserbeidschanische Kriegslieder, und die unrasierten Passagiere mit den stechenden Blicken stimmten im Chor ein. Sie sahen fürchterregend aus, diese Aserbeidschaner, aber sie überschütteten mich als einzigen Fremden mit Trauben, Melonenscheiben und rohen Salatgurken. Die Landschaft war kahl, und die untergehende Sonne überzog die schroffen Felsen mit rotem Glanz. Die Straße schlängelte sich durch schwarze, erstarrte Lavaströme, die der Berg Ararat einmal ausgespuckt hatte. Alle zehn Kilometer wurde der Bus angehalten. Persisches Militär, in Khaki gekleidet und reichlich verwahrlost, kontrollierte umständlich die Passagiere. Von der türkischen Exaktheit war hier keine Spur mehr. Stets wurde an den Sperren Tee serviert. Das Mißtrauen war mit Händen zu greifen. Im Flecken Maku, dessen alte Mauern wie Schwalbennester in die Felswand eingelassen waren, stieg ein fast eleganter Iraner zu, der sich neben mich setzte und mich in einem schauerhaften Französisch über meine Einstellung zum Kommunismus ausfragte. Was mag er von meinen Antworten verstanden haben?“ (*Scholl-Latour* 1983: 98.)

Wie wichtig ein solcher reflexiver Ansatz des Lesens von journalistischen Texten über den Orient – oder viel allgemeiner: *über das Fremde* – ist⁴⁷, zeigt sich vor allem dann, wenn der Autor zusammenfassende historische Wertungen vornimmt, wie die nachfolgende über die Zeit der Regentschaft von Šah Reza bis zum Zweiten Weltkrieg. Hier sind dann die *Wahrnehmungstereotypen* zu Deutungsmustern für historische Prozesse geworden, die immanent ein ganzes *orientalistisches Weltbild* vermitteln.

„Was half es Reza Schah, dass er Eisenbahnen schuf, Straßen anlegte, Hotels baute? Wo sich ihm Widerstand stellte, brach er ihn mit allen Mitteln. Er stellte ein einheitliches Heer auf, unterwarf zum ersten Mal die **aufsässigen Stämme** der Kurden, Bakhtiaren und Kaschgai, die das **Land unsicher machten**, und setzte die Bevölkerung unter den Druck seiner allmächtigen Polizei. Das Volk fügte sich. Die reichen Großgrundbesitzer zitterten, aber der Schwung einer **nationalen Begeisterung** wurde nie wach. Unter der Knute des Schah sahen sogar die Mullahs ihren religiösen Einfluß schwinden. Die Frauen in Teheran hörten auf, sich zu verschleiern, die Gesetze des Korans machten einem modernen Lebensstil Platz. Dennoch blieb die iranische Masse in ihrer Gesamtheit das, was sie war: **ein altes, dekadentes Volk, das paradoxerweise nie reif geworden war**. Diejenigen, die es leiten sollten, führten ihr nutzloses Feudalleben weiter, ohne von der importierten Zivilisation mehr als den blinkenden äußeren Schein anzunehmen.

Als daher 1941 Engländer und Russen, die ohnehin die Versuche einer nationalen Wiedergeburt Persiens und die Sympathien Reza Schahs für das Dritte Reich mit Mißtrauen verfolgt hatten, das Land besetzten, den Herrscher zugunsten seines Sohnes zur Abdankung zwangen und ihn nach Südafrika deponierten, brach auch sein Werk wieder auseinander. Das Land atmete auf, als das eiserne Regime verschwand, obwohl es Reza Schah nachträglich den Titel »Der Große« verlieh. Die Straßen verfielen, die Verwaltung kehrte zum alten Schlendrian zurück, die Stämme begannen zu rumoren, die Mullahs gewannen wieder ihren Einfluß über das dumpfe Volk, und die reiche Großgrundbesitzer- und Händlerschicht setzte an die Stelle der erbarmungslosen, aber wirksamen Diktatur eine korrupte Oligarchie, die das breite Volk in seinem unsagbaren Elend und seiner

Abadan im Erdölgebiet in SW-Persien, der sich bitter beklagte, dass er ein Strafmandat nur deswegen bekommen hätte, weil er die Einbahnstraße falsch herum gefahren wäre, dass er noch zweimal Ärger mit der Polizei bekommen hätte, einmal weil er auf dem Gepäckträger eines Fahrrads mitgefahren und einmal, weil er mit dem Fahrrad durch den Bazar gefahren wäre: „Die Širazi sind viel zu ordentlich, Širaz ist ein Polizeistaat.“ – Es liegt nahe, hier eine figurationssoziologische Analyse anzuschließen. Doch soll hier der Hinweis auf Jahrhunderte alte *ethnische Konflikte* zwischen *turkmenischen Nomaden*, die oft die Machtstärkeren waren, und *persischen Bauern und Städtern* zu verweisen, wobei die durch Geschichte und Sprache (*Farsi*) geprägte Landeskultur und das Selbstverständnis in der Politischen Kultur persisch, die Herrschaft aber in der Mehrzahl der Dynastien turkmenisch oder afghanisch gewesen ist. Širaz ist dabei der zentrale Ort der Provinz Färs, der alten *persis*, von der die altpersische Kultur und Herrschaft sich ausbreitete. Ähnliche *kulturell definierte Überlegenheitsansprüche* finden sich vielfach in *alten Hauptstädten*, die von jüngeren machtpolitisch oder ökonomisch überlegenen Regionen und Orten abgelöst worden sind, wie es z.B. die Rivalität zwischen Kraków und Warszawa in Polen zeigt. Dabei ist es durchaus nicht historischer Zufall, wenn sich gerade in diesen alten Zentren tatsächlich hochkulturelle Traditionen herausbilden, die für die Landeskultur prägend werden. Širaz ist z.B. die Stadt der beiden weltkulturell bedeutsamen persischen Dichter Hafez und Saadi, denen viele weitere wichtige Schriftsteller und Wissenschaftler folgten.

⁴⁷ Was nicht verwechselt werden darf mit einer klassischen ideologiekritischen Arbeit, die auf das *Erkenntnisinteresse* (*Interessengeleitetheit der Wahrnehmung und des Denkens*) und die *Folgerichtigkeit der gedanklichen Ableitung* abhebt; wahrnehmungs- und rezeptionssoziologisches Arbeiten thematisiert *ohne denunziatorische Intention* den *soziokulturellen Hintergrund der Wahrnehmung* und versucht dabei, eine *geeignete Distanzebene der Wahrnehmung* zu finden. Dieser Ansatz ist rekursiv und selbstreferentiell und führt im Gegensatz zur formalen Ideologiekritik nicht zu einem *abschließenden Ergebnis* sondern leitet *permanente Reflexionsprozesse* ein.

erbärmlichen Unwissenheit stagnieren ließ. Die Spiegelfechtereien einer parlamentarischen Demokratie mussten als fadenscheinige Täuschung für jene Mächte herhalten, die direkten Nutzen aus dieser Situation zogen.“ (Scholl-Latour 1983: 100-102. – Hervorhebungen von G.V.)

Dass die „Kurden, Bakhtiaren und Kaschgai“ in ihren Regionen gerade nicht *aufständische Stämme*, sondern die traditionell machtstärkeren Gruppen gegenüber der ansässigen Bauerngesellschaft waren, führt die Beurteilung des Autors ad absurdum. Er setzt das *Vorhandensein* eines Staates und einer Staatsgesellschaft voraus, die erst, im Zuge der Inkorporation des Iran in die Weltökonomie als – letztlich gescheiterter – *Staatenbildungsprozess* begonnen wurde.

Schon der klassische arabische Autor Ibn Khaldun (1332-1406), der erste noch heute lesenswerte arabische Gesellschaftswissenschaftler, baut seine Geschichtskonzeption auf dem antagonistischen Widerspruch zwischen Beduinentum und Bauerngesellschaft auf, den er als *notwendig* für den historischen Prozess versteht (Khaldun 1951: 128 u.a.; dargestellt bei Irabi 1989: 34-62; Hourani 1992: 17-21, 143-148; Bianca 1975: 15-17, 63-67, 159-170 / Auszüge aus den *Muqaddimah*).

Es wäre ahistorisch, das Modell eines homogenisierten Nationalstaates als Beurteilungsmuster an die iranische Geschichte anzulegen. So werden *in nomadischer Lebensform organisierte Sozialgruppen* entweder zu *aufständischen Stämmen*, zu *Räuberbanden und Wegelagerern* oder, in einem häufig vollzogenen Perspektivwechsel, der aus westlicher Wahrnehmung heraus politisch motiviert ist, zu *Freiheitskämpfern*. Welche Gruppendifinition sich dann im Laufe der staatlichen Inkorporation durch teilweise brutale *Homogenisierungspolitik* – Kulturreformen, zentrale Gesetzgebung, Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols und schließlich Durchsetzung einer einheitlichen Nationalsprache, Prozesse die z.B. Spanien nach der Reconquista oder Frankreich in der Zeit des Absolutismus durchgemacht haben, wie sie im 20. Jahrhundert vor allem in typischer Ausprägung in der Türkei durch Atatürk vollzogen wurden (Voigt 1994: 8-10, 1996a) – durchsetzt, hängt von Art und Erfolg der *Herausbildung einer Staatsgesellschaft* ab.

Da die Islamische Revolution in Iran gerade auch eine Reaktion auf einen *missglückten Homogenisierungs- und Integrationsversuch bei der Herausbildung einer Staatsgesellschaft* war, ist eine Beurteilung der Geschichte gerade unter diesem Wahrnehmungsmuster inadäquat und irreführend. Das kann aber mit Hilfe von Texten wie denen von Scholl-Latour gut herausgearbeitet und belegt werden. Dabei hilft die vorausgegangene Aufarbeitung der innerfachlichen Auseinandersetzung um die immanenten Stereotypen des Orientalismus. In Stichworten ist als *Résumé* zusammenzufassen:

1. **Journalistische Quellen über den Orient stehen in der Gefahr, unreflektiert Wahrnehmungsmuster aus der eigenen Politischen Kultur zu verwenden**, ohne in der Lage zu sein, eine adäquate analytische Distanzebene zu erreichen.
Diese *Wahrnehmungsmuster* sind *keine individuellen Dispositionen* des jeweiligen Beobachters, daher auch nicht mit *ethisch-moralischen Kategorien* zu messen und zu kritisieren. Das hat wesentliche *didaktische Konsequenzen*, da Schülerinnen und Schüler Kritik in erster Linie als *moralische Einwendung verstehen und handhaben*.
2. **Mangelnde journalistische Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zu selbstreferentiell-kritischer Wahrnehmung verursachen andererseits eine Übereinstimmung mit den Wahrnehmungserwartung der Leser**, ermöglichen daher scheinbare Empathie des Lesers *mit dem dargestellten Gegenstand*, in Wirklichkeit aber nur *mit der Realitätswahrnehmung des Journalisten* selbst.
Für die didaktische Umsetzung im Politikunterricht besteht daher das Problem, dass die Forderung *selbstbezüglichen und selbstreferentiellen distanzierten Denkens* nicht nur in Hinblick auf die Quellen zu erarbeiten ist, sondern an die eigene Quellenrezeption und die eigenen Lehr- und Lernprozesse zu stellen ist.
3. **Die Wahrnehmungserwartungen gegenüber dem ›Fremden‹, dem ›Exotischen‹, sind Teil des Repertoires an Bedeutungs- und Definitionsmustern der eigenen Politischen Kultur**.
Jede stereotype *Fremdwahrnehmung* bezieht ihre Muster und Potentiale aus der eigenen Biographie, in der sich Realerfahrungen, Interessenlagen und im Sozialisations- und Enkulturationsprozess internalisierte Deutungsmuster und Realitätsdefinitionen der eigenen Politischen Kultur untrennbar verschränken. *Prinzipiell sind Fremd- und Exotikwahrnehmungen emotional ambivalent und situativ gebunden*. Dies wird in den erwähnten Untersuchungen von Said zum *Orientalismus* auch für die *wissenschaftliche Wahrnehmung* belegt, für die *Alltagswahrnehmung* finden sich entsprechende Untersuchungen und Quellen u.a. bei Bitterli (1982: 180-186, 367-380) oder Fohrbeck/Wiesand (1983; insgesamt): Faszination, romantische Zuwendung und ›Sehnsucht nach dem Exotischen‹ und ›Ursprünglichen‹ schlägt in der eigenen Alltagswelt schnell um in *Aggression, Ablehnung und Abwertung des Fremden als ›Minderwertigen‹*. Die sozialpsychologischen Hintergründe dieser Ambivalenzen sind im Zusammenhang mit der *Faschismusforschung* und der Arbeiten über den *Autoritären Charakter* für die mitteleuropäische Gesellschaft recht sorgfältig untersucht u.a. von Adorno 1973; Gottschalch 1977: 35; Schuon-Wiehl 1973: 78-79; vgl. auch Voigt 1993a: 57-50 zu den didaktischen Konsequenzen.
4. **Der kritische Diskurs setzt zunächst innerhalb der Wissenschaften selbst an**, wie z.B. in den Arbeiten über den *Orientalismus*. Die Rezeption dieses Diskurses in der politischen Öffentlichkeit und der Fachdidaktik

ermöglicht ansatzweise eine kritische Revision der stereotypen Wahrnehmungsstrukturen in der eigenen Politischen Kultur.

Das bedeutet aber auch, dass sich die Fachdidaktik nicht von den Postulaten der *Wissenschaftlichkeit*, *Intersubjektivität* und *Rationalität* entfernen darf, auch wenn sie *keinesfalls die Aufgabe hat, Wissenschaft zu vermitteln*. Sie muss sich im Gegenteil eigenständig in die *kritischen Diskurse* hineinstellen und selbst *diskursiv arbeiten*.

5. Fachdidaktisches Arbeiten setzt daher die Einbeziehung und die Aufarbeitung der *Realitätswahrnehmung* sowohl in der eigenen Erfahrung wie in der Quellenbearbeitung voraus und muss sich daher diskursiv mit sich selbst auseinandersetzen.

Der Zusammenhang zwischen politisch-gesellschaftlichen Perspektiven wurde im vorherigen Kapitel thematisiert. Dabei ergibt sich, dass didaktisches Denken in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit und in der Schulpädagogik widersprüchlich verstanden und oft als isolierte pädagogische Spezialkategorie eher verdrängt als in Wert gesetzt wird. Dem soll als Konsequenz der Einsicht, dass komplexe historisch-gesellschaftliche Prozesse aus der Wahrnehmungssituation heraus begriffen werden und dass eine wissenschaftliche Distanzierung mit dem Ziel, Intersubjektivität herzustellen, sich didaktischer Vorgehensweisen bedienen muss, eine integrative und übergreifende Erkenntniskategorie eingeführt werden, von der aus zu erwarten ist, dass sie zu Ansätzen eines notwendigen Paradigmenwechsels in der Didaktik führen kann, nämlich die Kategorie des öffentlichen Diskurses, die didaktische wie curriculare Diskurse einbezieht und fundiert...

1.2. Didaktische Reflexion und öffentlicher Diskurs

In diesem Abschnitt sollen grundsätzliche Überlegungen angestellt werden zur Verknüpfung curriculärer Entwürfe und den Maßgaben der Politischen Kultur – verbunden durch das Konzept des Diskurses.

1.2.1. Grundsätzliche Voraussetzungen eines curricularen Diskurses

1.2.1.1. Thematische Vorüberlegungen

Die Politische Bildung steht in einer Geltungs- und Selbstverständniskrise.⁴⁸ Die Grundthese der vorliegenden Arbeit ist es, dass die zumindest von Lehrkräften und wissenschaftlich arbeitenden Didaktikern wahrgenommene und kritisch beurteilte »Krise der Politischen Bildung«⁴⁹ nicht ein fachimmanentes Phänomen ist, sondern mit entsprechender »Krisensymptomatik« in der *Politischen Kultur*⁵⁰ strukturidentisch ist.

Unsere Überlegungen gehen somit dahin, dass der Versuch einer kritischen Aufarbeitung der heutigen Situation der Didaktik des Politikunterrichtes und der Politischen Bildung sich nicht auf eine fachimmanente *Nabelschau* beschränken darf, sondern in den Kontext der *Krisenwahrnehmung* und der *strukturellen Problemsituationen* der Politischen Kultur unserer Gesellschaft gestellt werden muss, wobei die Erörterung von *Krisenlösungspotentialen* für die Politische Bildung ebenfalls als *politisches Handeln* in der »Krise der Politik« zu verstehen ist.

⁴⁸ Zum aktuellen Stand der innerfachlichen Kritik der Politischen Bildung und der Politikdidaktik sei hier nur auf zwei Sammelbände hingewiesen, auf die sich der Verfasser in den nachfolgenden Überlegungen mehrfach beziehen wird: Hufer, Klaus-Peter / Wellie, Birgit, Hg., 1998: Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Festschrift für Bernhard Claußen. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts. S. 237-249. – Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskussionsbeiträge aus der Arbeit der Akademie für Politik, Wirtschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern in Zusammenarbeit mit dem Verband der Politiklehrer. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 1. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts.

⁴⁹ Der Verfasser ist grundsätzlich skeptisch gegenüber einem »objektivierbaren Krisenbegriff«, den er nur im volkswirtschaftlichen Bereich für berechtigt hält, wenn er von der marxistischen Kapitalismuskritik ausgehend die Rezeption dieses Krisenbegriffes z.B. bei J. M. Keynes verfolgt. Ansonsten sieht er in dem Begriff der »Krise« eine subjektive, sozialpsychologisch gegründete Kategorie, die einen Zustand der heutigen gesellschaftlichen »Befindlichkeit« kennzeichnet und daher hier in diesem Sinne in die Argumentation eingeführt wird. Zur Kritik des Krisenbegriffes hat sich der Verfasser geäußert in: Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, 1996: Reflexionen über den Begriff der Krise. In: politik unterricht aktuell (Verband der Politiklehrer e.V.). Heft 1-2, 1996: 19-38 und Voigt, Gerhard, 1997: Abschied von der Revolution? Diskussion über einen »untauglichen« Begriff. In: politik unterricht aktuell (Verband der Politiklehrer e.V.). Heft 1-2, 1997. S. 94-100.

⁵⁰ Wobei hier nicht diskutiert wird, inwieweit *Politische Kultur* vorrangig ein *Bewusstseinsphänomen* der Wahrnehmung gesellschaftlicher Realitäten oder eine *Sachkategorie zur Beschreibung eben jener gesellschaftlichen Realitäten* ist. Die *Dialektik dieser beiden Perspektiven* ist schon angesprochen worden und wird diese Arbeit wie »ein Roter Faden« durchziehen, um hin zu dem Syntheseversuch durch die Einführung der Kategorie des *Diskurses* zu führen.

Betrachtet man die grundlegenden Entwicklungen der Politik und Gesellschaft, so ist evident, dass von einer auf einzelne Staaten oder Nationen bezogenen *immanenten Krise* nicht gesprochen werden kann. Die Krisenursachen gehen kontextuelle über die traditionellen nationalen Grenzen hinaus und sind nur unter der Berücksichtigung sich verstärkender transnationaler Interdependenzen zu verstehen. Die Subsumierung dieses Sachverhaltes unter die Kategorien der *Globalisierung* und der *Universalisierung* ist üblich und kennzeichnet die Richtung unserer Überlegungen; doch reicht diese Begrifflichkeit zur Analyse und zum Verständnis der krisenhaften Entwicklungen nicht aus.⁵¹

Gerade unter dem konkreten Eindruck der Krisensymptomatik der Politischen Bildung wird deutlich, dass *Krisenwahrnehmung* und *Krisenverhalten* durchaus nicht im Bewusstsein »globaler Kontexte« sondern sehr konkret kleinräumig »hier und jetzt« erfolgt, so dass *globale Krisenlösungsstrategien* weder greifen können noch politisch adäquat sind. Dennoch verweist die politische Analyse wieder direkt auf die überindividuellen und überregionalen Verflechtungen, Machtverschiebungen und Interdependenzen.

Diese Dialektik erscheint in der politischen wie pädagogischen Praxis unaufhebbar. Lösungsoptionen müssen daher *immanent dialektisch* angelegt sein und die *globalen Dimensionen* gleichzeitig mit den *lokalen Handlungspotentialen* realisieren. Der Verfasser geht davon aus, dass eine sozialwissenschaftliche Fundierung des Umgangs mit dem dargestellten Dilemma durch zwei Theoriekonzepte erleichtert wird und transparent zu machen ist. Einmal sollen kritische Perspektiven der historischen Soziologie, insbesondere in der Form der *Zivilisationstheorie* nach Norbert Elias verwendet werden, um die Dialektik von gesellschaftlicher Entwicklung, *nation building* und Psychogenese des politischen Verhaltens auch mit Blick auf die pädagogischen Vermittlungssituationen zu verdeutlichen,⁵² zum andern bedient sich die Arbeit im exemplarischen Teil der historisch-politischen Analyse der Kategorien der *Weltsystemtheorie* von Immanuel Wallerstein, wie schon angedeutet wurde.

In diesem Kontext wird deutlich, dass eine inhaltliche Analyse der Politischen Bildung stärker von Entwicklungs- und Zivilisationsprozessen auszugehen hat, die nicht von fragwürdig gewordenen Realitätspostulaten oder einer strukturalistisch-systemtheoretischen Gesellschaftsanalyse geleitet wird, sondern die Dialektik von Wahrnehmung (Rezeption, Vermittlung, Selbstbild) und politisch-gesellschaftlicher Realitäts- und Situationsdefinition in den Vordergrund der didaktischen Diskurse stellt.

Damit zeichnen sich auch schon die neuen Brennpunkte der Politischen Bildung an: *die Verarbeitung des Fremden* in der eigenen gesellschaftlichen Umwelt (Multikulturalität, Integration und Identität) und die *Interkulturellen Wahrnehmungen* (im internationalen Bereich). Notwendig ist sowohl *Selbstbezüglichkeit* wie *Distanzierungsfähigkeit*. In einer mehrschichtigen didaktischen Überlegung wird damit das Politische Lernen in der eigenen Gesellschaft nicht nur distanzierend überwölbt durch das Politische Lernen an der *Konfrontation mit dem Fremden* sondern mit der *Thematisierung des Politischen Lernens des Fremden selbst*. Wenn bei dieser mehrfachen Bezüglichkeit und Rückbezüglichkeit eine adäquate Exemplarik entwickelt werden soll, lenkt sich der Blick an die Nahtstelle zwischen den Bedeutungskreisen der politischen Veränderungen und der Ebenen der politischen Krise: auf die Thematik der Umbruchsituation in den Semiperipherien, die damit nicht ein beliebiges Thema neben anderen darstellen, sondern die notwendigen Selbstbezüglichkeiten durch thematische Distanzierung ermöglichen.

1.2.1.2. Anthropologische Grundlegung und psychologische Perspektive einer Politischen Didaktik

Eine kritische Revision der überwiegend zu Grunde gelegten pädagogischen Anthropologie ist gerade in Anbetracht ihrer offensichtlichen Problematik und Widersprüchlichkeit, die eine Wirkungsanalyse verschiedener politikdidaktischer Ansätze erweist⁵³, ein vordringliches wissenschaftliches Desiderat.

An dieser Stelle muss im Kontext der didaktischen Untersuchungen zur Islamischen Revolution in Iran mit der Zielsetzung der *Entwicklung eines Modells des exemplarischen Arbeitens*, das an anderer Stelle auch als Ergebnis der didaktischen Analyse und grundlegender gesellschaftlicher Reflexionen eingehender begründet wird, auf eine solche Grundlagendiskussion und die umfassendere kritische Sichtung der reichhaltigen diesbezüglichen Literatur

⁵¹ Durch die *Einseitigkeit* der so charakterisierten Entwicklungen erfolgt wiederum eine Entdifferenzierung der Realitätswahrnehmung, die interessengebundene *Ideologeme* evoziert; das wird erkennbar durch das Faktum, dass die politische Argumentation mit den *Folgen der »unausweichlichen« Globalisierung* und der *grenzenlosen Kommunikationsgesellschaft* vor allem von denjenigen transnationalen Wirtschaftsunternehmen forciert wird, die an dieser Art der *staatlicher und sozialer Kontrolle entzogener Globalisierung* interessiert sind, und diese Situation als rentabel einschätzen.

⁵² Nicht beabsichtigt ist jedoch eine Darstellung oder gar kritische Diskussion der *Zivilisationstheorie* oder vergleichbarer Theoriekonzepte im Rahmen dieser Arbeit, die die angezielten *didaktischen Diskurse* weit überschreiten würden. Wichtig ist an diesem Konzept für die Entwicklung einer *politischen Diskursdidaktik* der offene, historisch-prozessuale Ansatz der *Zivilisationstheorie*. Defizite der Elias'schen Quellen finden sich daher sehr bald, wenn die über Europa hinauszielenden Perspektiven der *Interkulturalität* einbezogen werden. Daher muss sich die *Semiperipherieforschung*, die sich unter gesellschaftlich-politischen Prämissen mit der Islamischen Revolution in Iran zu befassen hat, mit einem weiteren Theoriekonzept ausstatten, dass sich vor allem auch, wie im Text noch anzudeuten ist, der Kategorien der *Weltsystemtheorie* von Immanuel Wallerstein bedient.

⁵³ z.B. Arbeiten zur Didaktik der Themen Rechtsradikalismus, Interkulturalismus, Handlungsorientierung etc.

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

verzichtet werden, um einer drohenden thematischen Verzettelung vorzubeugen, ohne dass jedoch dieses Thema mit seinen ausschlaggebenden Konsequenzen für die Strukturierung der didaktischen Untersuchung ignoriert werden könnte.

So sind im Folgenden einige didaktische Prämissen ausgeführt, die in der Beurteilung der pädagogischen Situation einen *erfolgten bzw. notwendigen pädagogisch-anthropologischen Paradigmenwechsel voraussetzen*, der in Stichworten zu charakterisieren ist.

Stark vereinfacht dargestellt sind vor allem bei praxisorientierten didaktischen Arbeiten und Modellen zwei *traditionelle anthropologische Grundannahmen* vorfindlich, die in verschiedener Weise aufeinander bezogen bzw. voneinander abgesetzt werden.

Da ist zum einen der *individualpsychologische Ansatz*, der in der Regel strukturalistischem Denken verpflichtet bleibt. Die Identität von Schülerinnen und Schülern wird ebenso wie ihre Formbarkeit und Entwicklungsfähigkeit als *Entität* verstanden und tendenziell zu *beschreibbaren und kategorisierbaren Strukturen* verfestigt, dem konkrete Unterrichts-, Lern- und Erziehungsziele zuzuordnen sind. Dabei spielen psychologische, z.T. auch psychoanalytische *Modellvorstellungen* der *Personalisierung* und *Individuierung* eine ausschlaggebende Rolle.

Zum andern konzentriert sich didaktisches Arbeiten auf die *institutionellen und normativen Rahmenbedingungen* des Lernens und Unterrichtens und kann als *sozialpsychologischer* oder *politisch-gesellschaftlicher Denkansatz* bezeichnet werden, der in der Regel *funktionalistischen Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildern* verpflichtet ist.

Erziehungsprozesse werden in funktionaler Interdependenz zu gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen, in neueren Arbeiten auch zu *Situationen* und *kulturellen Symbolsystemen* stehend aufgefasst, die wiederum als Entitäten begriffen werden.

In beiden Fällen ist das Moment der strukturellen Verfestigung und zeitlich-situativen Fixierung der anthropologischen und der gesellschaftlichen Bestimmungen und Kategorien auffällig. Das scheint den konkreten Lernprozessen in ihrer *Offenheit, Vieldeutigkeit* und *Komplexität*, wie sie jeder Schulpraktiker aus eigener Erfahrung beschreiben kann und die ihm so große Probleme bei der Zuordnung seiner Erfahrungen zu den gängigen didaktischen Theorien bereiten, nicht hinreichend gerecht zu werden. Offeneren Modellvorstellungen und pädagogisch-anthropologische Grundannahmen sind sicherlich notwendig, um die meist vernachlässigte Ambiguität jedes pädagogischen Arbeitens realitätsnäher beschreiben zu können. Dabei ist die zeitliche Dimension weniger als *eindimensionale, zielorientierte Entwicklung*, sondern als *offener Prozessverlauf* zu fassen, der sich vor allem komplexen Interdependenzen, Dissonanzen, Ambiguitäten und Selbstbezüglichkeiten begrifflich öffnet und diese analytisch mit einflicht.⁵⁴

Andersartige didaktische Zugänge lassen sich dann finden, wenn personale Identitäten nicht mehr als *Entitäten*, sondern als sich in permanenten Prozessen realisierende *Potentiale* begriffen werden, die grundsätzlich eine viel größere *Potentialität* umschreiben, als sie sich situativ konkretisieren lässt.

Diese *Potentialität* ist nun grundsätzlich nicht vorab beschreib- und analysierbar, sondern allein *kontextuell erfahrbar*. Insofern hat sich Didaktik, so sie sich nicht reduziert auf kognitive Strukturierungen, situativ-kontextuell in der „Institution“ Unterricht selbst zu entfalten und zu entwickeln.

Kommunizierbar werden die analytisch bedeutsamen Elemente dieses komplexen didaktischen Prozesses im Prinzip der Exemplarität, in dem Didaktik selbst Lern- und Erinnerungsfähig zu machen ist. Exemplarität ist daher nicht nur *Methode* der Stoffaufbereitung, sondern ein *selbstbezüglicher Realitätszugang*, der auch die Erfahrungen der *pädagogischen Kommunikation* didaktisch reflektiert und als *exemplum* begreift.

Sehr wichtig ist dabei, dass eine solche prozessuale Didaktik nicht mit der traditionellen, von der didaktischen Analyse getrennten *methodischen Umsetzung* verwechselt wird, welche die strukturalistischen bzw. funktionalistischen Prämissen der *didaktischen Analyse* nicht in Frage stellt und nicht in Frage stellen kann.⁵⁵

Prozessuale Didaktik meint nun das *grundsätzliche Aufbrechen der institutionalisierten Rollenidentitäten in den schulischen Lernsituationen*, um die prozessual verstandene personale Realität der Lehrenden wie der Lernenden zum *pädagogischen Subjekt* werden zu lassen. Dies impliziert das Primat der *kommunikativen vor der institutionalisierten Situation*, in der sich die konkret gültigen Situationsdefinitionen aus dem Kommunikationsprozess selbst heraus entwickeln. Dabei ist eine kurze Auseinandersetzung mit den Thesen zur gesellschaft-

⁵⁴ Zum philosophisch faszinierenden Problem der Selbstbezüglichkeiten, das die bisherigen linearen Realitätsdeutungen ablösen kann, und dessen anthropologische und pädagogische Bedeutung bislang nur andeutungsweise wahrnehmbar wird, vgl. das populäre Werk von Douglas R. Hofstadter: Gödel, Escher, Bach, 1985.

⁵⁵ Nur am Rande sei hier einer der zentralen Kritikpunkte auch traditioneller (vor allem: Reform-) Pädagogen an dieser Isolierung des Methodischen aus dem pädagogischen und didaktischen Kontext heraus genannt, dass nämlich die *lernende Person* (Schülerin, Schüler) *prinzipiell verobjektet* und damit eigener Identität und Autonomie entfremdet wird. Dass zudem implizit vorausgesetzt wird, dass *Sprechen über Lernen* ohne *Sprechen über Lerninhalte* ebenso möglich sei wie eine *Didaktik der Inhalte* ohne eine *Sprechen über die Lernprozesse und die Lernenden selbst*, macht die traditionelle fachlich-systematische Trennung von Didaktik und Methodik – die ohnehin oft zu einem unwissenschaftlichen Rezeptbuch oder Glaubenskanon verkommt – noch fragwürdiger und die Erfordernis einer überwölbenden pädagogisch-gesellschaftlichen Begrifflichkeit umso dringlicher.

lichen Situationsdefinition, wie sie *Durth* diskutiert, sinnvoll. *Durth*⁵⁶ fasst das gesellschaftliche Problem wie folgt zusammen:

„Wenn nun aber aufgrund wachsender Komplexität und Widersprüchlichkeiten gesellschaftlicher Strukturen und kultureller Ordnungen sogar die täglichen Handlungsabläufe und -situationen den Individuen gesteigerte Aufmerksamkeit und Bewusstseinsleistung abverlangen, wird es immer schwieriger, mittels der bewährten Typisierungsschemata die jeweils angetroffenen Bedingungen auf frühere Erfahrungen zu beziehen und vor diesem Hintergrund zu interpretieren. Andererseits können nur bei „richtiger“ Interpretation und Bestimmung von Situationen angemessene Verhaltensformen ermittelt und dabei bezüglich der räumlichen Gegebenheiten ebenfalls nur auf „eine begrenzte Zahl möglicher Interpretationsschemata für Räume“ zurückgegriffen werden kann, so „tritt Desorientierung ein“ [H. P. *Bahrtdt*, 1974, S.38 – *Anm. Durth*], sobald keines von ihnen „passt“ und damit ein konfliktfreier Handlungsverlauf verhindert wird. „Die Definition einer Situation, die wesentlich durch Interpretation räumlicher Tatsachen mitkonstruiert wird, und zwar derart, dass sie durch typisiertes Verhalten beantwortet werden kann, darf man als Aktualisierung von Umwelt verstehen. Anders ausgedrückt: Umwelt entsteht durch verhaltensrelevante Interpretation von Raumtatsachen im Zuge der fortlaufenden Definition immer neuer, aber kohärenter [zusammenhängender] Situationen. Das ist eine allgemeine anthropologische Betrachtung.“ (*Durth* 1977.)

In unseren Kontexten sind diese Ausführungen insofern bedeutsam, als sie deutlich machen, dass herkömmliche auf begriffliche Distinktion konzentrierte Ansätze, die »Mensch-Umwelt-Beziehungen« zu erklären, eben in dieser problematischen Dichotomie stehen bleiben, die dem »Denken in Gegensätzen« entspringt. Auch der Differenzierungsversuch, »natürliche Umwelt« und »soziale Umwelt« zu unterscheiden, fügt letztlich nur eine weitere dichotome Begriffsebene hinzu.

Die im Text angesprochene „anthropologische Bedeutung“ erschließt sich hier besonders dadurch, dass das »Denken in Gegensätzen« das anthropologische Paradigma entdifferenziert und vor allem entprozessualisiert. Durch die Einführung der integrativen Kategorie der Situation, wird der Interdependenzcharakter der »Mensch-Umwelt-Beziehungen« in die Untersuchung einbezogen und die Starrheit des dichotomen Weltbildes aufgebrochen mit der Möglichkeit, es zu prozessionalisieren. Der Ansatz, Situationen nicht als vorgegebene Entitäten zu begreifen, sondern als Ergebnis eines wirkungsmächtigen und handlungsleitenden gesellschaftlichen Aktes der »Definition«, ermöglicht dann, diese Prozessualität kulturwissenschaftlich diskursfähig zu machen.

Gerade in Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse und »Revolutionen«, wie wir sie heute in den Ländern der Semiperipherien und hier insbesondere in der Islamischen Revolution in Iran kennen lernen, ist ein strukturalistischer Ansatz nicht hinreichend. Handlungsleitend sind vor allem gesellschaftliche Sinnverständnisse, deren kulturelle und soziale Verankerung zu untersuchen ist. Die Umwelt und der Lebensraum der Gesellschaft stellen sich in erster Linie als *Bedeutungsraum* dar, bei dem interpretative Sinnvermittlung den Existenzrahmen der Menschen und Gruppen bildet. Vermittelt wird dies, wie *Durth*, *Goffman* weitgehend folgend, ausführt, vor allem nonverbal und durch Zeichen und Symbole, d.h. *unterhalb der bewussten und distanzierten Entscheidungsebene*. In unserem didaktischen Ansatz kann nun eine Verklammerung dieses Mehrebenenmodells der gesellschaftlichen Realität mit den Zielen einer analytisch-rationalen Realitätserschließung im Sinne der Politischen Bildung durch das Element des *Diskurses* erfolgen. *Durth* schreibt hierzu (Literaturverweise als Anmerkungen bei *Durth*):

„... In der Ermittlung der wechselseitigen Erwartungen und Bedürfnisse, in ihrer schrittweisen Darstellung durch zeichenhafte Sinnvermittlung – Worte, Gesten, Blickkontakte, Habitus – baut sich in der Verschränkung der Perspektiven der Interaktionspartner eine Situation im Sinne von Thomas erst auf. Will ein Individuum Situationen angemessen definieren und sein Handeln entsprechend ausrichten können, ist zunächst ein Geben und Sammeln von Informationen notwendig, unter denen auch die räumlichen Bedingungen sozialer Interaktion eine wichtige Rolle spielen. (Um Rollen- und Situationsanalyse sinnvoll verknüpfen und verschiedene (Materialitäts-)Ebenen unterscheiden zu können, bezeichnet *Goffman* als Situation zunächst ‚diejenige räumliche Umgebung, und zwar in ihrem ganzen Umfang, welche jede in sie eintretende Person zum Mitglied der Versammlung macht, die gerade anwesend ist {oder dadurch konstituiert wird}. Situationen entstehen, wenn gegenseitig beobachtet wird, sie vergehen, wenn die zweitletzte Person den Schauplatz verläßt‘. [E. *Goffman*, *Verhalten in sozialen Situationen*, a.a.O., S. 29])“ (*Durth* 1977; Literaturverweis bezieht sich auf *Goffman* 1971b, *Anm. Durth*.)

Durth konkretisiert seine Ausführungen dann mit Beispielen aus der eigenen, europäisch-amerikanischen gesellschaftlichen Umwelt, die im Unterricht über Themen aus den Ländern der Semiperipherien und über unser Beispiel der Islamischen Revolution in Iran sicherlich themenbezogen ersetzt oder ergänzt werden müssten. Diese Ausführungen von *Durth* werden daher vor allem auch in der didaktischen Perspektive unserer Ausführungen so ausführlich wieder gegeben, da sie unterrichtspraktische Zugänge zu einem sozialwissenschaftlichen Paradigmenwechsel vermitteln können gegenüber einem traditionellen strukturalistischen bzw. normativ-institutionellen politikdidaktischen Verständnisses. Daher noch einige Auszüge aus dem Text von *Durth*:

⁵⁶ Durth, Werner, 1977: Die Inszenierung der Alltagswelt. Zur Kritik der Stadtgestaltung. Bauwelt Fundamente 47. Braunschweig: 166-172.

„Ein sozialer Anlaß – wie Party, Begräbnis, Einkaufen – liefert dabei den strukturellen sozialen Kontext, „in dem sich viele Situationen und Zusammenkünfte bilden, auflösen und umformen, während sich ein Verhaltensmuster als angemessen und (häufig) offiziell oder als beabsichtigt herausbildet und anerkannt wird – ein ‚stehendes Verhaltensmuster‘, um *Barkers* Terminologie zu verwenden“ [a.a.O., S. 29]. Nicht immer aber sind Ort, Zeit, Anlaß und Verhalten eindeutig gekoppelt. Vielmehr ist es häufig so, dass „derselbe physikalische Raum in den Normbereich zweier verschiedener sozialer Anlässe geraten kann. Dann kann die soziale Situation zur Szene eines potentiellen oder aktuellen Konflikts zwischen den Normsystemen werden, die herrschen sollen“ [a.a.O., S. 31]. Dann ist es Aufgabe der Interaktionspartner, auf „die eigens dafür bestimmte Ausstattung“ [a.a.O., S. 29] zu achten, um einen sozialen Anlaß identifizieren und entsprechende Verhaltensweisen entwickeln zu können und zugleich den möglichen Motiven und Intentionen anderer Beachtung zu schenken. Dabei allerdings ist Vorsicht geboten, denn „da die Realität, mit der es der Einzelne zu tun hat, im Augenblick nicht offensichtlich ist, muss er sich statt dessen auf den Anschein verlassen“ [E. Goffman, *Wir alle spielen Theater*, a.a.O., S. 228], den die anderen von sich zu erwecken suchen. Da im wechselseitigen Rollenspiel Informationen systematisch zurückgehalten werden, „stützt sich der Einzelne gern auf Ersatzinformationen – Hinweise, Andeutungen, ausdrucksvolle Gesten, Statussymbole usw. – als Mittel der Vorhersage“ [ebda.]. Selbst den räumlich-gegenständlichen Bedingungen der Handlungssituation gegenüber ist daher Mißtrauen am Platz, denn „die Tatsache, dass es für den Beobachter notwendig ist, sich auf die Darstellung von Dingen zu verlassen, schafft die Möglichkeit der falschen Darstellung“ [a.a.O., S. 229]. Differenziert beschreibt Goffman die Tricks und Schliche [Vgl. a.a.O., S. 230⁵⁷], mittels derer die Individuen versuchen, „die Situation für das Publikum der Vorstellung zu bestimmen“ [a.a.O., S. 23], d.h. bestimmte Situationsdefinitionen zu projizieren und durchzusetzen⁵⁸, Betrugunternehmen durch demonstrative Seriosität zu kaschieren. Anhand persönlicher Merkmale und szenischer Elemente müssen in der jeweiligen Interaktionssituation und Handlungsstrategien entwickelt werden, wobei durch die Gegenstände der räumlichen Umwelt in unterschiedlichen Funktionszusammenhängen zu deuten sind in dieser Welt des Anscheins, in der nichts vorschnell als das genommen werden darf, was es zu sein vorgibt: So ließe sich aufgrund einer Untersuchung des soziologischen Situationsbegriffes und entsprechender Beobachtungstechniken ein Ansatz zur Ideologiekritik räumlicher Gestaltung am Material entwickeln, wobei die Beobachtungen von Strauss und Goffman einen ganzen Fundus an Beispielen systematischer Definitionssteuerung bieten können.“ (Durth 1977, Literaturverweise beziehen sich auf Goffman 1971b und 1973b, Anm. Durth).

Die Übertragung auf die pädagogische Situation ist dabei offenkundig. Drei Ebenen von didaktischen Prämissen sind dabei theoretisch zu unterscheiden, obwohl sie in der Praxis eng miteinander verwoben und interdependent aufeinander bezogen sind:

1. *Unterricht als Kommunikationsprozess* mit einem hohen Grad an Selbstreflexion und Selbstbezüglichkeit; der prozessuale Aspekt wird vor allem durch eine ständig zu erneuernde Anforderung der *wechselseitigen „Empathie“* betont;
2. *Unterricht als Interaktionsform*, in der reale und symbolische Interaktion Vorverständnisse und zivilisatorische Standards als Grundlage des „*Verstehens*“ in den Kommunikationsprozess einbringen;⁵⁹
3. *Unterricht als Bestandteil der Zivilisations- oder Dezivilisationsprozesse*, eingebunden in konkrete *Machtbalancen* und Durchsetzungsansprüche und ausgeprägt in der kontinuierlichen Verarbeitung von Dissonanz-erfahrungen, die im pädagogischen Prozess kommunizierbar gemacht werden sollen; dieser Aspekt greift – neu interpretierend – Elemente der „klassischen“ pädagogischen Sozialpsychologie und Sozialisationstheorie auf, verändert aber den anthropologischen Ansatzpunkt, indem er strukturalistische und institutionelle Verfestigungen und Perspektiv-Verengungen zurückweist.

1.2.1.3. Über die Voraussetzung und die Ablösung des pädagogischen Diskurses

Curriculare Festlegungen in Rahmenrichtlinien oder ›Anstaltslehrplänen‹, die auf innerschulischen Konferenzbeschlüssen beruhen, und *didaktische Verpflichtungen*, die in Erlassen, Einheitlichen Prüfungsanforderungen [EPA]

⁵⁷ „Als Darsteller verkaufen wir nur die Moral. Unsere Tage verbringen wir in engem Kontakt mit den Waren, die wir ausstellen, und unser Geist ist voll von genauestem Wissen über sie; aber es mag wohl sein, dass wir uns diesen Waren gegenüber umso fremder und denen, die leichtgläubig genug sind, sie zu kaufen, umso ferner fühlen, je mehr Aufmerksamkeit wir auf die Waren richten.“ Zur Kritik an Goffmans Interaktionstheorie vgl. ... F. Haug, Kritik der Rollentheorie, Frankfurt/M. 1972 (Anm. Durth).

⁵⁸ Wesentliches Element solcher systematischen Selbstdarstellung, die Goffman „Fassade“ nennt, ist das Bühnenbild, „das Möbelstücke, Dekorationselemente, Versatzstücke, die ganze räumliche Anordnung umfasst – die Requisiten und Kulissen für menschliches Handeln, das sich vor, zwischen und auf ihnen abspielt“ (S. 23). Das Bühnenbild ist meist unbeweglich im geographischen Sinne. Werden unter „Bühnenbild“ die szenischen Komponenten des Ausdrucksrepertoires verstanden, „so können wir mit dem Begriff ‚persönliche Fassade‘ jene anderen Ausdrucksmittel bezeichnen, die wir am stärksten mit dem Darsteller selbst identifizieren und von denen wir erwarten, dass er sie mit sich herumträgt“: Größe, Alter, Kleidung, Mimik etc. (S. 25). (Anm. Durth).

⁵⁹ Vgl. dazu die Modelle eines „Handlungsorientierten Unterrichts“, Projektunterricht und Projektlernen etc.

oder schulaufsichtlichen Anweisungen festgelegt werden, sind *Normen* und unterliegen daher dem grundsätzlichen Zwang zur *ethischen Begründbarkeit*.

Zunächst greift hier die *legalistische Legitimierung* von staatlichem Handeln, indem Erlasse, Verordnungen, Rahmenrichtlinien wie Gesetze dem Rechtsstaatsprinzip des *legalen Zustandekommens*, also der Legalität des *Procedere*, und die *richterliche Überprüfbarkeit* unterworfen sind.

Es stellt sich daher die grundsätzliche Frage, ob die *inhaltliche Entscheidung, was in welcher Form zu lernen ist*, mit dem legalistischen Prinzip hinreichend abgesichert sein kann. Die politische Diskussion um den *Gesetzesvorbehalt* bei ›*grundsätzlichen Entscheidungen*‹ im Schulbereich und das Gewicht *konkurrierender Rechtsansprüche* der Eltern und der Öffentlichkeit stellt dies offensichtlich in Frage. Es zeigt aber auch, in welcher sensiblen Weise die heutige Öffentlichkeit, aus welchen Motiven auch immer, auf jegliche Veränderung im Bereich von Schule und Unterricht reagiert, und wie groß auch die *Funktionalisierungs- und Manipulierungspotentiale* in der Diskussion um pädagogische Kontroversen sind.

Schon auf der gesetzlichen Ebene – nicht nur in den hier diskutierten Bereichen von Schule und Unterricht – werden *Widersprüchlichkeiten und innersystemische Zielkonkurrenzen*, d.h. auch unterschiedliche konkurrierende Kategorie- und Wertebenen, erkennbar, wenn staatliches Handeln *inhaltlich* und *funktional* überprüfbar gemacht und damit der *Legalitätsanspruch* erweitert werden soll.

Das Legalitätsprinzip des Rechtsstaates ist in seiner historischen Funktion als im Prozess der modernen Demokratie- und Nationalstaatsentwicklung durch Verschiebung von Machtbalancen *durchgesetzte Begrenzung von Macht* traditioneller feudaler, monarchistischer und aristokratischer Eliten zu verstehen, nicht jedoch als Mittel oder Möglichkeit, *richtige und sinnvolle politische Entscheidungen* herbeizuführen.

Ein sinnvoller, in der politischen Tagespraxis in der Bundesrepublik Deutschland jedoch durch *Institutionalisierung und inhaltlicher Entleerung* dysfunktional realisierter Ansatz zu einer *inhaltlichen Bestimmung des politischen Prozesses* ist die im Grundgesetz vorgenommene Trennung von *Willensbildung* und *Meinungsbildung*, wobei letztere dem demokratischen Mehrheitspostulat der Willensbildung als parlamentarischer Entscheidung vorgeschaltet sein soll, wobei der grundgesetzliche Schutz nicht nur der Willensbildung sondern auch dem Zugang zur Meinungsbildung gilt, die den Grundrechten der Meinungsfreiheit und Organisationsfreiheit politisch zugeordnet ist.

Der politische Systemdefizit liegt aber gerade in der *Meinungsbildung*, die im weitgehend unüberschaubaren und unkontrollierbaren Geflecht institutionalisierter und im Systemaufbau der Gesellschaft differenzierter Machtbalancen entpersonalisiert und eher versteckt als tatsächlichen öffentlichen Diskursen geöffnet wird. Die Massenmedien als *informelles Verfassungsorgan* zu bezeichnen, wie es die Selbstdefinition der im Medienbereich Tätigen gerne will, ist zwar ein schönes Bild, das bestimmte Realisierungsmöglichkeiten aufzeigt und einem ethischen Anspruch des Journalismus entspricht, aber mit Blick auf die Dominanz ökonomischer Bestimmungsdeterminanten im Verlagswesen und den Betreibern elektronischer Medien und mit den damit verbundenen Einbindungen in existierende Machtsysteme nicht recht realistisch.

Eine *Demokratisierung* gesellschaftlicher wie sie die Diskurse in den Siebziger Jahren bestimmte, formuliert als *ethische Forderung* aus den Erfahrungen der eigenen deutschen und mitteleuropäischen Geschichte über das formale Legalitätsprinzip und Mehrheitspostulat hinaus, verlangt eine rationale Begründung und innergesellschaftlich-funktionale Kontrolle der Strukturen und Bedingungen der *Meinungsbildung* – nicht, natürlich, eine Einschränkung der *individualrechtlichen Meinungsfreiheit!* – als *Voraussetzung der formalen Willensbildung* in Institutionen, Gremien und Parlamenten.

Im Bereich der Legitimierung von *Unterrichtsinhalten* wird dies sehr deutlich durch die schon vorhandenen *innersystemischen Widersprüche* zwischen den *detaillierten Festlegungen* von Fachlernzielen, Fachthemen bzw. Rahmenthemen für den Unterricht in *Rahmenrichtlinien* oder ›*Einheitlichen Prüfungsanforderungen*‹ sowie den gültigen Bildungszielen in den jeweiligen Schulgesetzen mit ihren Bezügen und Verweisen auf die allgemeine Rechtsordnung und das Grundgesetz, die Bezug nehmen auf

- *gesellschaftlich-historische und kulturelle Kontexte* (das angenommene Selbstverständnis der Gesellschaft und des Staates – das als nicht identisch angesehen wird⁶⁰);

⁶⁰ Eine typische Gesetzesbestimmung in diesem Zusammenhang ist die Formulierung des § 2 (1) [Bildungsauftrag der Schule] im Niedersächsischen Schulgesetz in der Fassung vom 18.8.75 (diese wird gewählt, weil hier erstmalig bewusst eine *wertpluralistische Zielbestimmung* mehrheitsfähig geworden ist, die aus einem *Zwang zur Findung eines mehrheitsfähigen Konsenses* resultiert): „Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln.“ Bezeichnend ist hierbei die rein *additive Zusammenstellung* von politischen, sozialen und philosophischen Traditionen, die als Bestandteil des Staates und der Gesellschaft verstanden und akzeptiert werden. Zunächst liest sich dieser Passus eher als *Verfassungsymbole* oder *salvatorische Klausel*, die jedoch situativ in der politischen Auseinandersetzung oder als Grundlage für Richterrecht erhebliche Bedeutung erhalten kann, wenn *Unterrichtsrealitäten* als *defizitär in Hinblick auf einige der genannten Elemente* definiert werden. Dies machen sich vor allem gesellschaftliche Interessenvertreter und Elternvertreter rechtlich zu Nutze, um der Forderung nach Einfluss- und Kon-

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

- funktionale Aufgaben der Erziehung (die sich auf intergenerationelle Vermittlung von Kulturstandards, Kulturtechniken, Werte und Selbstverständnisse beziehen) und
- auf anthropologische Ziel- und Wertvorstellungen, die z.B. aus der Interpretation von Grundrechten abgeleitet werden (was letztlich zu der politisch wirksamen Zielbestimmung von »Bildung ist Bürgerrecht« geführt hat).

Da beide Dimensionen jeweils, sowohl die *allgemeinen Bildungsziele* wie die *detaillierten Stoff- und Inhaltsfestlegungen* jeweils für sich *ethischen Begründungsforderungen* zu unterwerfen sind, aber aus unterschiedlichen Kontexten heraus entwickelt werden und nicht auseinander ableitbar sind, bleibt zunächst als Legitimierung tatsächlich nur das Legalitätsprinzip als in beiden Fällen verbindliche Norm und verbindende Klammer bestehen: das gültige Zustandekommen.⁶¹ Der Widerspruch ist jedoch für die politische Praxis äußerst relevant, da er die Schul- und Kultuspolitik in eine offene Rechtskonkurrenz sowohl mit dem Elternrecht als auch mit der allgemeinen Recht der Öffentlichkeit, Rechtsfolgen schulischer Entwicklungen auf die Gesellschaft rechtlich überprüfen zu können, stellt.

Konsequenzen sind dabei die schon in den Erlass- und Gesetzgebungsverfahren gesetzlich integrierte Eltern- und Verbandsbeteiligung, die öffentliche Anhörung und das formal festgeschriebene Begutachtungsverfahren von inhaltlich wirksamen Erlassen und Rahmenrichtlinien.

Damit kommen *inhaltlich-diskursive Elemente* in das formale Gesetz- und Verwaltungsverfahren hinein, ohne dass dieses Element in seiner ganzen Bedeutung als *Strukturierungspotential* von Meinungs- und Willensbildungsprozessen schon erkannt, geschweige denn umgesetzt wäre. Das Beispiel von curricularen und didaktischen Festlegungen ist für eine Diskussion dieser verfassungsrechtlich und politisch relevanten Fragestellungen besonders gut geeignet, da hier *normative Festlegungen* kontextuell rekurrieren auf gesellschaftliche und politische *Prozesse und Interdependenzen*, bei denen der transitionelle Charakter offensichtlich ist.

Die Politik reagiert darauf nicht eindeutig, sondern je nach eigener Gesellschaftskonzeption und Gesellschaftswahrnehmung unterschiedlich. Folgende Möglichkeiten sind in der praktischen Kultuspolitik vorfindlich und bestimmend, ohne dass dies hier quellenmäßig quantifiziert erschlossen wird:

- ◆ *Primat von gesellschaftlichen Zielvorstellungen*, die als mehr oder weniger feststehende »Werte« und »Realitätsdefinitionen« (Kategorien, Symbole und Zeichen) vermittelt werden sollen: *ethisch-normativer Rigorismus, Grundbildungstheorien*.
- ◆ *Vermittlung von »konsensfähigen Inhalten«*, die in pragmatischer Weise festgeschrieben werden, letztlich aber das jeweils herrschende Gesellschaftsbild perpetuieren, einschließlich seiner Fehldeutungen, Defizite und Stereotypen: *funktionalistischer Pragmatismus, funktionale Allgemein- und Fachbildungskonzepte*.
- ◆ *Vermittlung von »Fähigkeiten der Lebensbewältigung«* – Kulturtechniken, Soziabilität, Kritikfähigkeit, Konsens- und Konfliktbewältigung, berufliche Qualifikationen – mit dem Primat der Zugrundelegung von »Betroffenheit«: *schulreformerischer Positivismus, Qualifizierungskonzeptionen*.

Die gültigen Schulgesetze zeigen je nach Bundesland⁶² mit unterschiedlicher Gewichtung Bezüge zu allen drei Grundpositionen, geben jedoch kaum Hinweise auf ihre Folgen für die konkrete Unterrichtspraxis.

In den jeweiligen Rahmenrichtlinien werden die politischen Optionen der jeweiligen Landesregierung, aber auch der eingesetzten Rahmenrichtlinien-Kommissionen – bis hin zum erkennbaren Auftauchen von typischen »Lieblingsthemen« einzelner Rahmenrichtlinien-Autoren – umso deutlicher. Es fehlt hier ein Kontext, der die Transmission von *Bildungszielen* und *Unterrichtsinhalten*, d.h. den curricularen und didaktischen Grundsatzentscheidungen, so herstellen kann, dass weder fälschliche *Determinationen postuliert*, noch *politische oder fachwissenschaftliche Willkür* strukturierend durchschlägt. Die niedersächsische Landesregierung hat nun entschieden, in den Neubearbeitungen der Rahmenrichtlinien vor allem der gymnasialen Oberstufe in allen Fächern das Konzept der »Schlüsselprobleme« nach *Klafki* zu integrieren.

trollmöglichkeiten auf das öffentliche Schulwesen und gegebenenfalls auch das konkrete Unterrichtsgeschehen rechtlich zu fundieren und zu legitimieren.

⁶¹ In der politisch-juristischen Auseinandersetzung um die Entwicklung der *Gestalt und der Zielsetzung der Schule*, die in der Öffentlichkeit überaus kontrovers beurteilt werden, schiebt sich dort, wo die Auseinandersetzung um Inhalte nicht justitabel erscheint, die Klage gegen *Fehler im Procedere des Erlass- oder Gesetzgebungsverfahrens* in den Vordergrund, wie bei den Klagen um den *Sexualkundeerlass in Hamburg* oder den derzeit anhängigen Verfahren um die *Rechtschreibreform*.

⁶² Am Rande scheint hier ein thematisches Problem bei der Strukturierung der vorliegenden Untersuchung erläutersbedürftig zu werden: die Beschränkung der curricularen Diskussion auf den Schul- und Bildungsbereich der Bundesrepublik Deutschland, was vom Thema der *Islamischen Revolution in Iran* ja durchaus nicht selbstverständlich zu sein scheint. Doch die Notwendigkeit, curriculare und didaktische Probleme, gerade wenn sie am Beispiel eines konkreten Unterrichtsthemas entwickelt und überprüft werden sollen, nicht nur auf der theoretischen Ebene zu reflektieren, sondern an konkreten Situationen zu entfalten, zwingt zu einer Bezugnahme auf eine konkrete Schulpolitik und Schulsituation, die im gegebenen Falle die wenn auch in den Bundesländern differenzierte Situation in der Bundesrepublik Deutschland ist. Europäische oder interkulturelle Vergleiche der didaktischen Perspektiven müssten mit neuem empirischen Hintergrund und Erfahrungsmaterial neu entwickelt werden.

1.2.1.4. Das Konzept der »Schlüsselprobleme« als diskurstheoretischer Ansatz

Das Konzept der »Schlüsselprobleme« ist der bezeichnende Versuch einer *didaktischen Theoriebildung*, die die mangelnde Eignung einer »Vermittlungswissenschaft«, die sich nicht allein auf die lernpsychologischen und formalen Aspekte der Vermittlung, sondern auch auf die Legitimierung der zu vermittelnden *Inhalte* und *Gegenstände* beziehen will, umso deutlicher erweist, wenn strengere methodologische Maßstäbe angelegt werden. In diesem Falle wird sich die *Didaktik* weniger als *Wissenschaft*, denn als *Vermittlungshandwerk*, im besten Falle als »Erfahrungswissenschaft« erweisen. Klafki hat dieses Konzept seit längerer Zeit in verschiedenen Publikationen vorgestellt und begründet; ein Überblick mit weiteren Literaturhinweisen findet sich bei Klafki 1994.

Besonders deutlich wird das, wenn »Schlüsselprobleme« als *normativ gesetzte inhaltliche Vorgaben* in Rahmenrichtlinien auftauchen und dabei nicht deutlich gemacht wird, wie sich diese »Schlüsselprobleme« von traditionellen Themen- und Inhaltsvorgaben unterscheiden lassen.

Auf sich gestellt, sind traditionell ausgebildete Fachkolleginnen und -kollegen wohl kaum in der Lage, schulintern sinnvoll mit dem Konzept der »Schlüsselprobleme« umzugehen, ihre Chancen für innerschulische Curriculumentwicklung zu erkennen und den in den Rahmenrichtlinien nur zögerlich mit ersten Schritten begangenen Weg einer diskursiven anstelle einer normativen didaktischen und curricularen Themenlegitimation fortzuschreiten.

Das geht in den Rahmenrichtlinien wie in den Schulen deutlich noch hinter Klafki zurück, ist aber dennoch im Vergleich mit älteren, bewusst auf jegliche Legitimation von Inhalten verzichtende Richtlinien und Stoffpläne ein durchaus zu begrüßender Fortschritt⁶³, mit dem die Fachdidaktik wie die Fachwissenschaft »Leben kann« und mit dem vielleicht sogar einmal wieder *pädagogisch-didaktische Gespräche, Überlegungen zu unterrichtlichen Innovationen an den Schulen selbst evoziert oder provoziert werden könnten!*

Diese persönlichen wertenden Anmerkungen werden bewusst eingesetzt, um den misslichen Eindruck zu vermeiden, dass wissenschaftlich-didaktischer Diskurs und Fortschritt sich tatsächlich in einer wesentlichen Änderung der Schulpraxis auswirken muss. Neben fachlichen Diskursen ist parallel dazu – und darauf fußend – in erheblichem Maße *politische Meinungs- und Willensbildung* sowie direkter institutioneller Einfluss auf die Lehreraus- und -weiterbildung notwendig, um didaktischen Innovationen die Chance zu Einwirkung auf die schulische Praxis zu geben.

Das Konzept der »Schlüsselprobleme« ist daher ein *Theorem*, das noch nicht in Anspruch nehmen kann, eine Theorie der Didaktik zu repräsentieren oder initiiert zu haben. Es steht an der Grenze zwischen notwendiger theoretischer Reflexion und Praxislegitimation und den Erfordernissen moderner Unterrichtspraxis.

»Schlüsselprobleme« sind Elemente einer diskursiven Strukturierung von Realitätswahrnehmung und Sinnbestimmung. Als solche unterliegen sie nicht nur der inhaltlich-rationalen Überprüfung durch Ideologiekritik, Fachwissenschaft und Empirik, sondern sind gleichermaßen Teil ethisch fundierter Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse, die philosophisch einer Diskursethik zuzuordnen sind.

Es ist nun zu begründen, warum dieses nicht unproblematische und unstrittige Konzept für geeignet gehalten wird, dennoch weiterführende und grundsätzlichere didaktische Reflexionen zu tragen und begrifflich zu stabilisieren und warum es für geeignet gehalten werden kann, thematisch zentrale Bereiche der sozial- und politikwissenschaftlichen Didaktik zu strukturieren.

⁶³ Die Legitimation von Inhalten wird im Rechtsverständnis nicht argumentativ im öffentlichen Diskurs sondern als politische Willensbildung durch die Verabschiedung in den Landtagen erfüllt. Dass dies einem diskursiven didaktischen Konzept grundlegend widerspricht, ist offensichtlich; es trägt zur Entfremdung zwischen wissenschaftlicher Didaktik und Schulpolitik, d.h. aber auch zur Schulwirklichkeit bei. Leider gehen neuere Rahmenrichtlinien-Entwürfe wie die für das grundlegend erneuerte Fach Werte und Normen in Niedersachsen schon wieder vom Konzept der Schlüsselprobleme ab und behelfen sich mit einer vorläufigen Begrifflichkeit wie »Leitprobleme des Faches« oder gehen sogar noch einen Schritt weiter zurück zu reinen Stoff- und Unterrichtsstudentafeln wie in den Entwürfen für die Real-, Haupt- und Sonderschulen.

Zur Begründung des Gebrauch der Kategorie „Diskurs“ im thematischen Zusammenhang dieser Arbeit sollen verschiedene in der Literatur eingeführte Dimensionen dieses Begriffs skizziert aber nicht originär diskutiert werden. Es zeigt sich, dass bestimmte Ansätze in der Philosophie und der Gesellschaftswissenschaft eine wesentliche Rolle im Erkenntnisfortschritt und im heutigen Verständnis politisch-gesellschaftlichen Handelns gespielt haben und noch spielen. Dabei ist der Verweis auf klassische Autoren wie Habermas oder Foucault notwendig und sinnvoll, soll aber aus den Reflexionszusammenhängen dieser Arbeit hergeleitet werden. Nicht beabsichtigt ist eine umfassendere und kritische Auseinandersetzung mit der Diskurstheorie.

1.3. Diskursethik und diskursive Realitätserschließung

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realität und der gegenwärtigen Epoche als „krisenhaft“. Dabei soll erörtert werden, dass diese „Krisendefinition“ selbst stereotyp ist und einer rationalen Untersuchung nicht standhält.⁶⁴

1.3.1. Diskurse zur Erschließung einer krisenhaften Realität

Der Begriff des *Diskurses* gehört ohne Zweifel zu den zentralen gesellschaftswissenschaftlichen und philosophischen Kategorien der Gegenwart und tritt uns in vielen Facetten und Nuancen sowohl in der humanwissenschaftlichen Fachliteratur als auch im umgangssprachlichen Gebrauch entgegen. Wie viele zentrale Begriffe der »Humanwissenschaften«⁶⁵ ist auch der Begriff des *Diskurses* in den Sprachalltag diffundiert.⁶⁶

Die Spannweite der fachlich-wissenschaftlichen Verwendung der Kategorie des *Diskurses* wird durch zwei Autoren maßgeblich bestimmt: *Habermas* und *Foucault*. Auch wenn im Folgenden dazu einige Notizen zur Kennzeichnung und Abgrenzung des eigenen Begriffsgebrauchs folgen sollen, kann und soll hier keine fundierte Auseinandersetzung mit der reichhaltigen diskurstheoretischen Literatur erfolgen.

Eine kurze Abklärung des begrifflich-theoretischen Koordinatensystems ist jedoch erforderlich, gerade wegen der Vieldeutigkeit und Mehrschichtigkeit des Diskurskonzeptes. Andererseits ist das aber auch die Grundlage für die These, dass sich die Kategorie des *Diskurses* in einer noch genauer zu erörternden Begrifflichkeit, gerade wegen seiner Ambivalenz besonders eignet, *didaktische* – und in gewissen Sinne damit verbundene *sozialwissenschaftliche* – *Realitätskonzepte* aus dem Dilemma zwischen *normativer Verfestigung* und dem Anschein *individualistischer Beliebigkeit* – und damit der gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit – herauszuführen. Diese *diskursive Didaktik* wäre dann ein zentrales Element des durch die *Analyse der Krise der Politischen Bildung* eingeforderten *Paradigmenwandels* der Sozialwissenschaften.

Um diese *diskursiv zu erschließende gesellschaftliche Realität* in kritischer Perspektive hier noch einmal stichwortartig zu rezipieren und um dadurch den *Ausgangspunkt* für ein diskursives didaktisches Konzept festlegen zu können, sollen die von uns zu Grunde gelegten Problemkontexte einer festgefahrenen Politikdidaktik noch einmal benannt und betont werden:

- Ein dominanter gesellschaftlicher Struktur- und Habituswandel bezieht sich auf die *lebensweltlichen Umbrüche* in den Gesellschaften der industriellen Zentren, die zu einem Bedeutungs- und Wirkungsverlust institutioneller und staatsgesellschaftlicher Regelungs- und Sicherungspotentiale führen, zu denen auch die Schule gehört. In den innergesellschaftlichen Diskursen wird dies Phänomen uneinheitlich als *Auseinanderfallen der Gesellschaft*, *Kriminalisierung* und *Dezivilisierung* wahrgenommen und als gesellschaftliche Realität definiert. Traditionelle normative und institutionenkundliche Konzepte der Politischen Bildung greifen in dieser Problemlage nicht mehr; genauso wenig aber auch formalisierte Konzepte einer letztlich *alternativ-normativ* gegründeten »fortschrittlichen« *Konflikt- und Emanzipationsdidaktik*.⁶⁷

⁶⁴ Lothar Nettelmann / Gerhard Voigt: :Reflexionen über den Begriff der Krise. politik unterricht aktuell, Heft 1-2 / 1996: Zivilisationen. <http://www.pu-aktuell.de/pua1996/p196-vn.htm>

⁶⁵ Diese *Humanwissenschaften* sollen hier unter Einschluss der Politikwissenschaften, der Psychologie, Kommunikationswissenschaften, Semiotik und der Kulturwissenschaft nicht auf die *Sozialwissenschaften* im engeren Sinne beschränkt bleiben. Es wäre auch sinnvoll, hier dem Elias'schen Begriff der »*Menschenwissenschaft*« zu folgen.

⁶⁶ Für diese Beeinflussung und Begriffsübernahme sind mehrere Wege zu beschreiben: Entweder hat ein Begriff ohnehin eine parallele Alltagsbedeutung wie die zentralen Begriffe *Gesellschaft*, *Gruppe* oder *Klasse*; oder die Wissenschaft übernimmt alltagssprachliche oder berufssprachliche Begriffe in übertragener, metaphorischer Bedeutung wie den Begriff der *Rolle* aus dem Bereich des Theaters; oder aber die Öffentlichkeit übernimmt Fachbegriffe mehr oder weniger verstanden und korrekt, vor allem aus dem Bereich der Psychologie wie die Begriffe *Identität*, *Image*, *Komplex* oder *Psychose* etc. Dabei die Wörter selbst, wie beim Begriff des *Diskurses*, eine vorwissenschaftliche Begriffsgeschichte; doch bezieht sich ihre heutige Semantik nach dem »*Durchgang durch die Wissenschaft*« auf die fachlichen Inhaltsbestimmungen, was den Alltagsgebrauch des Begriffes oft fragwürdig und missverständlich werden lässt.

⁶⁷ Der moralische Wert – die alte philosophisch-ethische Utopie einer *besseren Gesellschaft* und eines »*guten Lebens*« – dieser Ansätze, die im Politikunterricht der 70er und frühen 80er Jahre durchaus zu *Ansätzen eines Paradigmenwechsels* geführt haben, der jedoch in der (Schul-) Öffentlichkeit keine größere »*Nachhaltigkeit*« zeitigte, soll dabei nicht in Zweifel gezogen werden. Wenn heute überhaupt noch positive Elemente im Politikunterricht zu kennzeichnen sind, an die der hier eingeforderte Paradigmenwandel einer diskursiven sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Realitätserschließung

- Ein weiterer grundlegender Wandel auf der Ebene des gesellschaftlichen Bewusstseins und der Potentiale der individuellen wie sozialen *Realitätserschließung* zeigt sich vor allem in dem Verlust der – auch früher oft eher scheinbaren – Sicherheit »innere« (staatliche, gesellschaftliche, nachbarschaftliche) *Strukturen, Interdependenzen, Entwicklungen und Konflikte* von »äußeren« (internationalen, globalen, interkulturellen) unterscheiden zu können. Sozialwissenschaftlich bedeutet das, dass die Verflechtungen und Interdependenzketten, die die Erfahrungspotentiale des Einzelnen wie der Gruppen gesellschaftlich bestimmen und das Bewusstsein von *Identität, Partizipation* oder *Ausgeliefertsein* determinieren, sich in einem Maße vergrößern und damit unüberschaubarer werden, wie es zuletzt der *Verflechtungs- und Homogenisierungsschub* der mitteleuropäischen Neuzeit, der Herausbildung der modernen Staatsgesellschaft parallel zum *nation building* des *Nationalstaates* bewirkt hatte [Waldhoff 1995: 266 ff. u.a.; Voigt 1999d], der mit den Prozessen der heutigen *übernationalen Globalisierung und Universalisierung* als neuer »Modernisierungsschub« strukturell und politisch durchaus zu vergleichen und zu parallelisieren ist. Damit geht auch die *Eindeutigkeit* der Abgrenzung des »Nahen« vom »Fernen« und des »Eigene« vom »Fremden« [Leiris 1977] immer weiter verloren, was subjektiv als Bedrohung der eigenen Identität erfahren wird.

Was *räumlich* nah und konkret ist, muss für das Individuum durchaus nicht belangvoll und wirkungsmächtig sein, es bleibt damit oft wahrnehmungspsychologisch »fern« gegenüber z.B. durch Kommunikation und Medien vermittelte »Aktualität« oder die ebenso vermittelten »Leitbilder« der öffentlichen Kultur (die oft einen US-amerikanischen Anstrich haben). Auch real – und das ist der Kern unserer These von den »verlängerten *Interdependenzketten*« verschieben sich die Orte, an denen für das Individuum wesentliche, lebensweltlich bestimmende Entscheidungen getroffen oder Konflikte evoziert werden, auf eine globale Ebene, auf der *räumliche Nähe* kaum noch eine Rolle spielt.

Ältere pädagogische Leitmodelle, wie – vor allem in der Erdkunde – das Lernen »vom Nahen zum Fernen« (womit ja die *räumliche Entfernung* gemeint ist: »Heimatkunde« – »Deutschland« – »Europa« – »der Rest der Welt«) sind, wenn sie je eine Berechtigung und nicht nur ideologische Bedeutung gehabt haben sollten, heute zumindest obsolet und lernpsychologisch nicht zu begründen. Wo an ihnen festgehalten wird, oft in einem unreflektierten Verwenden älterer Unterrichtsweisen der Grundschuldidaktik, ist ein ideologisch-politisches Motiv zu vermuten, welches das *Konstrukt* einer *nationalen Eigenheit* und die (oft angstbesetzte) *Abwehr des angeblich »Fremden«* durchsetzen will.

In unserem Kontext ist es von Bedeutung zu beobachten, dass diese Konflikte, die unter anderem auf der Nichtbewältigung von Fremdheitserfahrungen basieren, nicht nur in der eigenen Gesellschaft zu beobachten sind, sondern Teil universalisierter Verhaltenspotentiale zu sein scheinen, die vor allem auch in den Ländern der *Semi-peripherien* – wie z.B. Türkei oder Iran – politisch handlungsleitend geworden sind.

Sowohl im Rahmen der damit angesprochenen politisch-kulturellen Universalisierung von gesellschaftlichen Verhaltensoptionen, Realitätsperspektiven und Angstbesetzungen im Kontext der sozio-ökonomischen Globalisierungsprozesse und wachsenden internationalen Dependenz und der damit verbundenen Habitusnivellierung, dem sogenannten »modernen *Leben*«, als auch durch die wachsende Bedeutung der auf die gleichen politischen und materiellen, d.h. sozio-ökonomischen Veränderungen – also gesellschaftlichen Umbruchsituationen und Transformationsprozessen – zurückzuführenden internationalen Migration, die die demographische und ethnische Situation in nahezu allen Ländern der Erde grundlegend verändert, wird das *politische Lernen* in unseren Schulen wie in der Öffentlichkeit selbst in einer Weise verändert und auf globale Prozesse und Perspektiven verwiesen, dass das »Eigene« und das »Fremde« nicht mehr als zu Grunde zu legende *Entitäten* sondern prozesshaft als *Diskurse* einzuführen sind.

Eine besondere Bedeutung hat die Ambivalenz lernpsychologischer »Nähe« und »Ferne« im konkreten Unterricht – oft überraschend für die Lehrerinnen und Lehrer –, wenn durch die »fragmentierten *Biographien*« ihrer Schülerinnen und Schüler, mit Geburtsorten von Trabzon über Esfahan bis St. Petersburg (im Pass steht sicher noch Leningrad) oder Almaty (oder Alma Ata) *emotionale Nähe, Interesse* und *Heimatperspektive* gar nicht auf Hannover, Frankfurt am Main oder Laatzten sondern auf Herkunftsorte oder andere Zwischenstationen dieser Lebensläufe gerichtet sind. Und wenn der Geburtsort in Deutschland liegt, ist der soziale Ort, der mit dem Begriff *Heimat* und *Nähe* verbunden ist, durch die freiwillige oder erzwungene ethnisch-soziale Ab- und Ausschließung von der »deutschen *Heimat*« der Lehrkraft »himmelweit« entfernt. Wo ist die »süße *Heimat*« (*stadlı vatan*) und die »bittere *Heimat*« (*acı vatan*) der türkischen Migranten zu finden, von denen Dursun Tan (1998b) berichtet? ... *die süße Heimat der türkischen Herkunft und die bittere Heimat der deutschen Gegenwart, allemal aber »Heimat«!*

anknüpfen kann, verdanken sich diese dem Festhalten an den ethischen Prämissen des gesellschaftlichen Wandels und der »*Demokratisierung*« dieser Periode, mit denen sich auch eine Neuorientierung von Unterrichtsstilen und Lernumfeldern [Projektlernen, Interdisziplinarität etc., vgl. Voigt 1999a], die nicht mehr ganz aus dem Schulalltag herausgedrängt werden konnten. Doch gerade die *immanente Moralisierung* macht dann die *Immobilität* und *Stagnation* der traditionellen politischen Konfliktdidaktik aus, die von Konzepten der *Nähe* und der *Betroffenheit*, gegebenenfalls auch von entsprechende *Spielsituationen*, deren Transferpotentiale mehr als fragwürdig sind, ausgeht, deren heutige Berechtigung oder Anachronismus anschließend noch zu charakterisieren sein werden. Die traditionellen *Konfliktmodelle* perpetuieren inadäquate Realitätserschließungen und hindern gerade die notwendigen gesellschaftlichen Diskurse, die die heutigen Krisenerfahrungen darstellen und politisch handhabbar machen könnten.

*Globalisierung und Universalisierung werden als Unterrichtsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern betrachtet und in den curricularen Vorgaben festgeschrieben. Diese statische Auffassung als „Beschreibung von Realitäten“ gilt es zu Gunsten eines dynamischen Ansatzes aufzubrechen, der Globalisierung und Universalisierung als Prozesse versteht, die über diskursive Ansätze die Veränderungen der Politischen Kultur bewirken.*⁶⁸

1.3.2. Diskursive Veränderungen der Grundlagen des Politikunterrichts vor dem Hintergrund der aktuellen Globalisierungsprozesse

Für die inhaltliche Strukturierung und Begründung des Politikunterrichts hat diese Kritik traditioneller didaktischer Orientierungsmodelle grundlegende Folgen. Die Realitätserschließungs-Muster der Lehrerinnen und Lehrer können ebenso wenig mehr zu Grunde gelegt werden wie rezepthaft die didaktischen Modelle der Vergangenheit, die weitgehend unbewusst von nationalstaatlich geprägten, auf die »eigene Geschichte« bezogenen Realitätserschließungs-Perspektiven ausgehen und damit perpetuieren, dass es auf der Welt letztlich mindestens ebenso viele Geschichts-, Geographie- und Politikdidaktiken gibt, wie Nationalstaaten, Bundesstaaten, Bundesländer und Schulbehörden existieren. Halten wir an unserem Ziel des politikwissenschaftlichen wie politikdidaktischen Paradigmenwandels fest, so muss an die Stelle der (national-) staatlichen Fixierung der Bezug zu offenen gesellschaftlichen Diskursen treten, die den vielfachen Brechungen und Differenzierungen der Schülerbiographien auf Grund erheblich differierender Sozialisationsbedingungen und der demographischen Strukturen der Gesellschaft, damit den wachsenden transnationalen Verflechtungen gerecht wird. In der staatlichen Diskussion mag der bewusste Bezug auf die notwendige Berücksichtigung der *europäischen Integration* eine wesentliche Rolle spielen. Langfristig kann sich der Paradigmenwandel aber nicht auf eine Ablösung der nationalstaatlichen Bindung durch die europäische Bindung beschränken. Der damit verbundene Eurozentrismus ist ein ideologiekritisches Topos schon in der »klassischen« *Dritte-Welt-Theorie* und ist aktuell aufbereitet bei *Rufin* (1993).

Damit muss die Politische Bildung über die Formalkategorien »Globalisierung« und »Universalisierung« hinaus neue *mehrperspektivische Realitätskonzepte* entwickeln, die eine *Synthesebildung* ermöglichen dadurch, dass sie den Blick *nach Außen* mit dem Blick *von außen* integrativ verbinden und die *Nähe* in der *Ferne* begreifen lernen. Unsere exemplarische Fixierung will nun die *Islamische Revolution in Iran* nicht nur zu einem *Gegenstand* der Politischen Bildung bzw. des Politikunterrichts machen, der *von uns aus*, also: *von außen*, zu betrachten, zu begreifen und zu beurteilen ist, sondern als einen Teil *unserer eigenen Welt* verstehen, mit der wir durch *direkte politische und sozio-ökonomische Auswirkungen* kontextuell verbunden sind. Durch die Aufnahme der *Topoi* »Islam«, »islamischer Fundamentalismus«, »Islamische Revolution« in das *Repertoire der Realitäten und Werte* der eigenen *Politischen Kultur* erhält diese Thematik damit handlungsleitenden Charakter z.B. im interkulturellen und interreligiösen Kontakt und Austausch in Deutschland und Mitteleuropa, wobei sich die Islamische Revolution in Iran einfügt in die Diskurse des islamisch-europäischen Kulturkontaktes, zu dem auch die Türkei, Nordafrika und andere islamische Regionen durch Migration, durch krisenhafte innere Umbrüche und durch ihr eigens Ringen um eine »islamische Identität« beitragen. Selbstreferentielle didaktische Strukturen erlangt dieser Problem- und Realitätsbereich dann, wenn die Rezeptionsbedingungen innerhalb unserer Medien, die politisch bestimmenden Charakter in Konfliktsituationen erhalten können, in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden, wenn also die Diskurse selbst reflektiert werden.

Damit sind zentrale Diskurse angestoßen, die die Islamische Revolution in Iran fest mit dem politischen Bewusstsein in Europa verknüpfen und zu einem »Eigenen« machen. Dass der sachlich notwendige Blick *von außen*, der die notwendige analytische Distanz erst erzeugt – und damit selbstreferentiell die Klärung des Verständnisses dieser *Diskurse* selbst erfordert – noch komplexer wird dadurch, dass Schülerinnen und Schüler aus Iran und seinen Nachbarländern an unserem Unterricht teilnehmen und diese Perspektive *von außen* partiell oder tendenziell als ihre eigene *Innensicht* wahrnehmen und einbringen und oftmals, biographisch begründet, kaum lösbare Urteils- und Realitätskonflikte in den Politikunterricht implantieren, zeigt umso deutlicher, dass *rezepthaft-normative Didaktik* grundsätzlich versagen wird und dass nur über offene Diskurse Prozesse des politischen und gesellschaftlichen Lernens eingeleitet werden können.

Es gilt also, den Erkenntnisprozess als Rezeptionsvorgang selbst zu thematisieren, also nicht die *Unterrichtsinhalte* als reale oder normativ gesetzte *Entitäten* zu begreifen, sondern als *Wahrnehmungsprozesse* der ständigen Näherung an Realitäten und die Abschätzung ihrer Relevanz. Eine so fundierte diskursive Didaktik muss:

- die immanenten, interdependenten Zusammenhänge von *inhaltlichem Lernen* und dem *Erkennen der Rezeptionsbedingungen* als Grundlage der Situations- und Realitätsdefinitionen nach rationalen und distanzier-kritischen Maßstäben sichtbar und handhabbar machen,

⁶⁸ Gerhard Voigt: Rezension: Globalisierung, Nationalismus und die neuen Kriege. politik unterricht aktuell 1/2-2001 / S. 78-86. – <http://www.pu-aktuell.de/pua2001/P101-RV4.htm> – Gerhard Voigt: Probleme und Perspektiven der Globalisierung. Didaktische Zugänge zwischen Aktualitätsprinzip und verallgemeinerndem Lernen in exemplarischen Fallbeispielen. – politik unterricht aktuell, Heft 1-2 / 2000, S. 53-60 Globalisierung und Ost-West-Perspektiven. – <http://www.pu-aktuell.de/pua2000/Globalisierung.htm>.

- den starren, auf »Inhalte« fixierten curricularen Rahmen staatlich organisierten Politikunterrichts aufbrechen und eine »permanente Curriculumrevision«, die die Arbeiten und Ergebnisse des Politikunterrichts mit einbezieht und die Schulen in die curricularen Diskurse einbindet, einleitet, sowie
- den Unterricht letztlich *entinstitutionalisieren* und in die gesellschaftlichen Realitäten hineinstellen.

Vorausgesetzt wird bei diesem Konzept der *diskursiven Didaktik* wie der *diskursiven Curriculumrevision*, dass das gesellschaftliche Bewusstsein sich entwickelt durch vielschichtige und differenzierte Diskurse und durch diese geprägt wird und dass die Problem- und Krisenlösungspotentiale der Gesellschaft von ihrer inneren und äußeren Diskursfähigkeit abhängen.

Politische Bildung bedeutet dadurch vor allem, diese *Diskursfähigkeit* anzusprechen und zu erproben und die innerschulischen Diskurse des Unterrichts, die oft zunächst spielerischen, modellhaften Charakter tragen, wie auch der schulischen didaktisch-curricularen Entscheidungen, in über die Schule hinausgreifende gesellschaftliche Diskurse einzubringen und einzubeziehen und die Lernende in diese Diskurse einzuführen.⁶⁹ Als methodisch-curriculares Element wird an anderer Stelle, um diesen Prozess inhaltlich konkretisieren zu können, auf das Konzept der letztlich diskursiv begründeten und strukturierten »*Schlüsselprobleme*« gerade auch in ihrer Anwendung auf den Problemzusammenhang der *Islamische Revolution in Iran* einzugehen sein.

Die folgenden Annotationen zum Diskursbegriff sollen keine umfangreichen Theorien zusammenfassen oder gar rezensieren, sondern sollen stichwortartig dasjenige an Grundkonsens über den Diskursbegriff herausarbeiten, das zur didaktisch-curricularen Anwendung in der weiteren Studie als notwendig erachtet wird. Ansonsten wird auf die angeführte Quellenlage verwiesen... Nicht die Diskussion des Diskurs-Begriffes ist Thema der vorliegenden Studie, sondern die Anwendung diskursiver Methoden und Ansätze bei der Curriculumentwicklung und ihrer didaktischen Umsetzung.

1.3.3. Die Bedeutungsvielfalt des *Diskurs*-Begriffes

Hier stellt sich aber vorerst noch die Frage, in welcher Bedeutungsebene »*Diskurse*« für eine diskursive Didaktik von Belang sind. Die semantische Vielfalt im Gebrauch des Begriffes »*Diskurs*« erschwert die Verständigung über das Gemeinte. Es steht zu befürchten, dass der Diskursbegriff in den letzten Jahrzehnten schon so sehr in den allgemeinen Sprachgebrauch übergewechselt ist, dass er an Trennschärfe und Umriss verloren hat und kaum noch vom Begriff der *Diskussion* abgesetzt wird. Dieses im alltäglichen Sprachgebrauch auch durch die Ähnlichkeit der Lautung in der deutschen Sprache geförderte Missverständnis hat aber durchaus einen ernsthaften begriffsgeschichtlichen Hintergrund, wenn die Unschärfe des Diskursbegriffes bei *Habermas* zwischen Erkenntnistheorie und Ethik letztlich die politische Bedeutungsdimension und das meint hier vor allem den sehr unterschiedlich rezipierten *gewalt- oder herrschaftsfreien Diskurs* in den Vordergrund stellt, der auch banalisiert werden könnte als *Anleitung zum angstfreien Diskutieren*. In dieser Bedeutung hat diese Widerspiegelung der philosophischen Diskursethik einige Folgen für die Pädagogik. Dass dabei die Zielrichtung, nämlich die Veränderung der Gesellschaft selbst durch Herrschaftsabbau und Ersetzen der Hierarchien durch egalitäre Interaktion umgekehrt und banalisiert wird, versteht sich von selbst. Damit verliert der *herrschaftsfreie Diskurs* auch seine politische Sprengkraft und wird zur affirmativ verharmlosten Methodik.

Diese methodischen Implikationen der Postulate der Diskursethik sind also zunächst einmal eine durchaus verständliche Implikation der *politischen Dimension* der Diskursethik. Hier knüpfen *Renn / Webler* 1996 mit der Begründung einer praxisorientierten Diskursmethodik an.

Die Literatur zum Thema des *Diskurses*, deren Spannweite schon kurz gekennzeichnet wurde, unterscheidet nun deutlich die Funktion der Kategorie »*Diskurse*« in verschiedenen Ebenen. Im Bereich der deutschen politischen Wissenschaften und vor allem in der Rezeption der *Kritischen Theorie*, die maßgeblich die deutschen Sozialwissenschaften⁷⁰ seit dem Ende der 60er Jahre prägte und wesentliche Konsequenzen für die didaktischen Reformen

⁶⁹ Dass dies von den Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere auch von den Politik-Lehrerinnen und -Lehrern bewusstes gesellschaftliches Engagement und eigene Beteiligung an den gesellschaftlichen Diskursen verlangt, ist offenkundig. Dass es aber nicht der aktuellen schulischen Realität entspricht, ist ebenso bekannt und rechtfertigt, in einem folgenden Abschnitt kurz auf die Lebenssituation und das Selbstverständnis der Politik-Lehrenden einzugehen.

⁷⁰ Dies soll hier betont werden, weil trotz der intensiven Arbeit von Protagonisten der *Kritischen Theorie* wie Adorno in den USA der politisch-philosophische Kontext dieses Ansatzes in der angelsächsischen Welt nur unvollständig rezipiert wurde, auch wenn Ansätze wie die praktisch und theoretisch fruchtbare *medium range theory* nach Robert K. Merton von der Auseinandersetzung des vorherrschenden amerikanischen *Pragmatismus* (Dewey) und *Behaviorismus* (der über seine soziopsychologischen Wurzeln in der Pädagogikgeschichte eine wesentliche Rolle spielte, z.B. durch Skinner) mit den europäischen theoretischen Traditionen in den 30er und 40er Jahren im Zusammenhang mit der europäisch-jüdischen Emigration in die USA geprägt worden sind und doch einen der amerikanischen Tradition entsprechend stark auf die Praxistauglichkeit ausgerichteten Charakter entwickelten. Es wird deutlich, dass in den Sozialwissenschaften – bis heute – trotz der vielfältigen internationalen wissenschaftlichen Kontakte und Rezeptionsangebote die »*nationalen*« Traditionen eine nicht zu übersehende Rolle spielen. Erst die Rezeption von Autoren wie Norbert Elias, Immanuel Wallerstein oder Zygmunt Baumann leitet hier eine neue Phase internationalisierter sozialwissenschaftlicher Perspektiven ein, die auch als Synthese

der 70er Jahre hatte, verbindet sich jedes *Diskurskonzept* zunächst mit dem Namen von *Habermas*. Doch ist die Begriffsgeschichte in mehrfacher Weise über *Habermas* hinausgegangen. Vor allem auch die Rezeption der französischen Diskursphilosophie, die vor allem mit dem Namen von *Foucault* verbunden ist, in den 70er und 80er Jahren, weist dem Diskurs noch eine weitere historisch-kulturelle Bedeutung zu, die für die Diskursdidaktik insofern von Bedeutung ist, dass sie stärker als die deutsche Diskursphilosophie auf die konkreten Inhalte des Bewusstseins, der gesellschaftlichen Kommunikation eingeht und damit der didaktischen Arbeit Brücken zur *Subjektivität* baut. Es gilt nun, die Bedeutung des Diskurses für die Politische Bildung in diesem begriffsgeschichtlichen Feld zu positionieren und didaktisch in Wert zu setzen, ohne versuchen zu wollen, eine philosophisch akzentuierte Begriffsgeschichte des Diskurses – so wichtig und erwünscht einer solche Arbeit auch wäre – oder auch nur eine Einführung in die Literatur der Diskursphilosophie zu entwerfen. Thesenartig – und dadurch sicherlich entdifferenziert und verkürzt – sollen vier Bedeutungsbereiche der Begriffsgeschichte des *Diskurses* skizziert und in Hinblick auf ihre Relevanz für den Entwurf einer Diskursdidaktik der Politischen Bildung geprüft werden.

1. Diskurse als Erkenntnismethode [*Habermas 1973, Habermas 1992*] und die Diskursethik [*Habermas 1983, Habermas 1991*].

Philosophisch am wichtigsten ist der Versuch von *Habermas*, einen diskursiven und damit gesellschaftswissenschaftlichen Realitätsbegriff zu entwickeln, in dem das philosophische Wahrheitskriterium – sei es der transzendenten Referenz (Letztbegründung) oder der hermeneutischen Exegese⁷¹ – oder auch, im Nachhinein hinzugefügt, eine konstruktivistische oder dekonstruktivistische *Beliebigkeit des Sein*, ersetzt wird durch einen prozessualen gesellschaftlichen Wahrheitsbegriff, der auf Letztbegründungen verzichtet, nämlich den Diskurs (*Habermas 1973*).

Damit ist der Name von *Habermas* fest verbunden mit jedem *Sprechen über den Diskurs* und jedem Diskurskonzept. *Habermas* steht in der im Marxismus fußenden Tradition der *Kritischen Theorie*⁷². In Bezug auf seine Diskurstheorie ist daher eine Doppelcharakteristik wichtig: einmal die immanente Selbstbezüglichkeit der methodischen Ausrichtung der Diskurstheorie, die sich als »*Kritische Theorie*« versteht, zum andern die praktisch-politischen Implikationen, die die *Diskursethik* auszeichnen, und die letztlich eine *egalitäre gesellschaftliche Utopie* erkennen lassen. Diese Charakteristiken sind sicher auch ein Grund für die Wirksamkeit und Attraktivität des *Habermas*'schen Diskursansatzes in der weiteren Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Theorie und der Entwicklung heutiger Paradigmen von der »*guten Gesellschaft*«, die durch aktuelle *funktionalistische Politikbegründungen* in Frage gestellt und in einen grundlegenden *gesellschaftlichen Diskurs* über »*Soziale Ungleichheit, Gerechtigkeit und Macht*« führen, bei dem der Rekurs auf *Habermas* durchaus schon politische Stellungnahme bedeutet. Wenn wir in unserer Untersuchung wesentlich auf einen diskursiven Paradigmenwandel der Politischen Bildung abheben und uns damit in die Tradition der europäischen Diskurstheorie begeben, gleichzeitig auch den angesprochenen inhaltlichen Diskurs »*Soziale Ungleichheit, Gerechtigkeit und Macht*« als aktuelles »*Schlüsselproblem*« im Politikunterricht thematisieren⁷³, ist es umso notwendiger, den tatsächlich angewandten *Diskursbegriff* zu erläutern und seine theorie- und begriffsgeschichtlichen Kontexte und Bezüge aufzudecken. Entsprechend dem diskursiven Prinzip, für das unsere Untersuchung steht, soll aber die grundsätzliche Uneindeutigkeit und Mehrschichtigkeit des methodisch-theoretischen Vorgehens betont werden, das sich nicht als *Exekution einer Theorie* sondern selbst als *Initiierung und Fortführung von Diskursen und Metadiskursen* verstanden werden will.

Die Klammer, die bei *Habermas* den erkenntnistheoretischen und den ethischen Aspekt verbindet und die Doppelgesichtigkeit des Diskursbegriffes ausmacht, ist der Versuch, ein *Universalisierungsprinzip* zu entwickeln.⁷⁴ Damit steht *Habermas* durchaus in der philosophischen Tradition der kantschen »*goldenen Regel*«, von der sich erst das Diskursprinzip von *Foucault* – bis zu einem gewissen Grade – abwendet. In der Diskussion über die Gültigkeit der Universalisierungsregeln bei *Habermas* ist es von besonderer Bedeutung, ob der grundsätzliche Universalisierungsanspruch für eine *diskursive Erschließung der Realität und der daraus erfolgenden Ableitung einer ethischen Prinzips* – unter Abkehr von einer transzendenten Wahrheitsreferenz – philosophisch verstanden und

der europäisch-amerikanischen Dialektik beschrieben werden könnte. Auf diese »Dialektik« ist im Folgenden noch einmal im Zusammenhang mit dem Aufgreifen des Begriffs der *Politischen Kultur* zurück zu kommen.

⁷¹ In der postkonstruktivistischen Erkenntnisphilosophie findet heute wieder eine neue historisch und psychoanalytisch, d.h. letztlich nicht transzendental begründete Zuwendung zur These der letzten Referenz als Gründung der Wissenschaft statt, wie sie Legendre z.B. 1992, 1994 ausführt, um seine »*anstößige*« These zu belegen, dass Wissenschaft und Recht letztlich auf dem *Glauben* an die Letztreferenz (das psychoanalytische »*Vaterprinzip*« des nicht hervorgebrachten Hervorbringers) fußt und damit an Hand von »*Texten*« hermeneutisch arbeiten. Dies ist als Fundamentalkritik am philosophischen Diskurskonzept nach *Habermas* notwendig zu verfolgen, tangiert aber die praktisch-philosophische Bedeutung von *Habermas* ebenso wenig wie die Kritik von Lumer 1997, in der formallogische Widersprüche in *Habermas*' Diskurstheorie nachgewiesen werden.

⁷² Vgl. *Habermas 1973*.

⁷³ Vgl. Abschnitt 4.1.

⁷⁴ In Bezug auf das Recht wird diese Frage nach der Gültigkeit explizit diskutiert bei *Habermas 1992*.

begriffsgeschichtlich eingeordnet wird, oder ob die Konkretisierung der *Diskursregeln*, die Habermas vornimmt, formallogisch geprüft und auf ihre Schlüssigkeit und Zwangsläufigkeit hin untersucht werden. Die Aussage:

„Eine Norm [darf] nur dann Geltung beanspruchen, wenn alle von ihr möglicherweise betroffenen als *Teilnehmer eines praktischen Diskurses* Einverständnis darüber erzielen (bzw. erzielen würden), dass diese Norm gilt“ (Habermas 1983: 76. Auch zitiert bei Lumer 1997: 44).

zeigt dabei sowohl die Parallele als auch die Abkehr vom kantischen Prinzip, die vor allem in der aktiven Rolle der Beteiligten, letztlich im *demokratischen Prinzip* der Universalisierungsregel liegt (Habermas 1991). Damit begründet sich die politische Bedeutung und Brisanz der *Diskursethik*, aber auch die Notwendigkeit, aus den *Grundsätzen* praktikable konkrete Verhaltensnormen abzuleiten.

„3.1 Jeder darf an Diskursen teilnehmen;

3.2 jeder darf jede Behauptung aufstellen oder problematisieren oder seine Einstellungen und Wünsche äußern;

3.3 niemand darf durch Zwang an der Ausübung der in (3.1) und (3.2) festgelegten Rechte gehindert werden.“ (Habermas 1983: 99. Auch zitiert bei Lumer 1997: 43.)

Jeder, der in der Didaktik sich um schlüssige Begründungen oder Deduktionen von konkreten Lernzielen bemüht hat, weiß, dass dies kaum gültig gelingen kann und dass Lernzielformulierungen, die ja keine *logischen Schlussfolgerungen* sind, ihre Plausibilität eher kontextuell, situativ und damit in gewisser Weise auch durch *intuitives Verstehen* gewinnen. Sie sind nur dann *gültig*, wenn sie in den entsprechenden übergreifenden Diskursen bestehen können. Genau dieses Problem wird auch bei den Ableitungen bei Habermas erkennbar. Die Abgrenzung von Diskurs und Diskussion verschwimmt; die Diskursregeln sind gleichermaßen *Kommunikationsregeln*. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen, die gerade zur Formulierung dieser Regeln führen – d.h. doch: zu Regeln, die deshalb *notwendig* sind, weil sie *nicht selbstverständlich* sind – müssen getrennt erörtert und begründet werden sind nicht immanenter Teil des Regelwerkes selbst. Die intuitiv erfasste *Plausibilität* – wenn nicht erkannte *Notwendigkeit* – der konkreten Diskursregeln ist philosophisch-logisch letztlich nicht überzeugend schlüssig.⁷⁵

Von dieser Prämisse ausgehend, hat Lumer 1997 eine Grundsatzkritik an Habermas' *Diskursethik* veröffentlicht, die gerade dem philosophisch entscheidenden Universalisierungsanspruch logische Widersprüchlichkeit nachweist. „Die Parallelisierung von Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit sowie die allgemeine Diskurstheorie der Gültigkeit und die Diskurstheorie der Wahrheit sind problematisch und m.E. falsch“, schreibt Lumer [1997: 45] und geht damit von einer traditionellen, wenn auch in ihrem Rahmen überzeugend dargestellten, philosophisch-logischen Position aus, die dem Habermas'schen Anspruch insofern nicht gerecht werden kann, als dass mit diesem Vorgehen weder die Dynamik der *Entwicklung* der Diskurse, der sich in Habermas' Werk auch die Diskurstheorie einschließt, noch ihre immanente Praxisorientierung erfasst werden können.

So teilt Habermas das (banale) Schicksal jeder umfassenden Theorie, dass sie bei abweichenden Beurteilungsprämissen eine Letztgültigkeit und Letztschlüssigkeit nicht zu erweisen ist. Dass dies hier explizit betont wird, hat aber eher politische Motive. Während Philosophiegeschichte letztlich einen von der sonstigen (politischen) Öffentlichkeit fachlichen Diskurs fortführt, steht Habermas auch in politisch gesellschaftlichen Zusammenhängen, und zwar auf der »*politischen Linken*«. So kommt es zu politischen Funktionalisierungen der Diskursethik, die dem *Machtprozess* und nicht dem *philosophischen Diskurs* geschuldet sind. Philosophische »*Widerlegungen*«, die für den philosophischen Diskurs üblich und notwendig sind, werden in Bezug auf die *politische Gesellschaftsphilosophie*, die in der Tradition der Aufklärung und der Kritik – damit auch der *Kritik an der Gesellschaft* – steht, zum Argument und Machtmittel, die politischen Implikationen und Ziele der Theorie abzuweisen.

Habermas ist das geschehen vor allem durch die praktischen Konsequenzen, die ein Insistieren auf den egalitären und demokratischen Charakter seines Diskurses innerhalb der *Diskursethik* für eine mögliche »*Demokratisierung der Gesellschaft*« haben muss. Diskurse *öffnen Veränderungsmöglichkeiten* und beinhalten die *Potentiale* für einen gesellschaftlichen Paradigmenwandel. Insofern steht die Grundüberzeugung von der Notwendigkeit eines *Paradigmenwandels* in der Politische Bildung und in der Politikdidaktik, der die vorliegende Untersuchung verpflichtet ist, und die Hoffnung, im *Diskurs* auch in der Didaktik ein wichtiges Element, diesen Paradigmenwandel zu evozieren, erkennen zu können, in der Tradition der Habermas'schen *Diskursethik*, auch wenn, wie wir anschließend weiter ausführen werden, die Rezeption der inhaltlich konkretisierenden *Epistemologie* bei Foucault ebenso wie der Bezug auf das sozial- und kulturwissenschaftliche Konzept der *Politischen Kultur* – die ebenso grundlegenden Diskursen zuzuordnen ist – über das Diskurskonzept von Habermas hinausführen soll.

2. Diskurse als Strukturprinzip des Wissens und der Überlieferung [Foucault 1973].

Eine philosophisch und konzeptionell völlig andere Bedeutung als in Habermas' *Diskursethik* erhält der Diskurs bei Foucault. Während der ethische Diskurs auch in politischer Hinsicht auf die *Veränderung der Gesellschaft* hin angelegt ist, indem die *Interpretation der Realität* – das erkenntnistheoretische Moment des Diskursbegriffes bei Habermas – Grundlage einer *Entwicklung* und der *Einflussnahme* auf diese Entwicklung ist, wobei sich Geschichte letztlich als in die Gegenwart zielende Entwicklung, bis zu einem gewissen Grade auch *Kontinuität*, darstellt, ist der

⁷⁵ Vergleichbares gilt im Folgenden auch als grundlegender Einwand gegen die philosophische und logische Gültigkeit eines „*kooperativen Diskurses*“ bei Renn / Webler 1996 (Punkt 3. dieses Überblicks über diskurstheoretische Ansätze).

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

Diskurs in der »Archäologie des Wissens« (1973/1981) das epochal *Besondere*, das *Abschließende* und *Abzuschließende*, das die Realität der Zeitgenossenschaft bestimmt und repräsentiert: das *Epistem*.

Foucault konstruiert phantastische Spannungsbögen, in denen sich die Strukturen auflösen die singuläre Ethik dem kantschen Allgemeingültigkeitsprinzip entgegengestellt wird. Anklänge an *Nietzsche* sind in der Ästhetisierung der Moral unverkennbar. Doch trägt diese Ästhetik einen Anspruch auf *Verständnis* in sich, der sich an der Repräsentation der Epoche in ihrer singulären Hervorbringung entwickelt. In einem gewissen Widerspruch, wenn auch eher Spannungsfeld, findet sich *Foucaults* Konzept der Moderne und seine *Archäologie* der Geschichte, die für ihn nicht Realgeschichte, sondern die Geschichte ihrer Diskurse über die epochale Realität ist: das *Epistem* der Epoche.

Doch ist diese Erkenntnistheorie der Geschichte keineswegs eine Ästhetisierung der Realität, wie es der angedeutete Bezug zu Nietzsche suggerieren könnte, im Gegenteil, Foucault reagiert in seinem *Verständnis* der geschichtlichen Inhalte *durch die ästhetische Form* auf die grundlegenden Machtverhältnisse in der Gesellschaft und auf die zeitgeschichtliche Erfahrung der Perversion der Herrschaft, dem das Individuum entgegenzutreten hat:

„Das Konzept der Ethik ist also, wenn man von Foucault ausgeht, zuallererst von der Analyse der Macht geprägt, die ein soziales Phänomen ist. Die Ethik des Individuums soll verhindern, dass Machtverhältnisse zum Stillstand kommen. Im Hintergrund stehen für Foucault die historischen Erfahrungen von Faschismus und Stalinismus, diesen »krankhaften Formen« der Macht, diesen blanken Herrschaftszuständen. Aber er denkt auch an die problematische Entwicklung des modernen Staates, die politische Lenkung der Gesellschaft, die Rationalisierung und Bürokratisierung. Vor diesem Hintergrund fällt seine Aussage: ‚Wir brauchen eine neue Ökonomie der Machtverhältnisse!‘“ (*Schmid* 1992.)

Das Instrument, historische Realität in diesen Spannungsbögen zu erfahren und zu verstehen, ist der (historische) Diskurs. Damit steht auch Foucault in der Tradition der philosophischen Versuche, bedingte – historische oder gesellschaftliche – *Wahrheitskriterien* zu entwickeln und den Wahrheitsbegriff sowohl zu ent-transzendentalisieren als auch zu ent-mythologisieren. Da diese diskursiv bezogene Methode am *Verständnis von Inhalten*, d.h. letztlich an singulären Interpretationen hängt, ist sie anfällig für ganz konkrete Bezweiflungen und Infragestellungen.⁷⁶

Die Anfälligkeit – Kritiker können daraus auch herleiten: Fragwürdigkeit – des historischen ErkenntnisKonzeptes von *Foucault* wird in einem Aufsatz von Rainer *Marx* deutlich gemacht. Es geht um eine der bekanntesten Interpretationen *Foucaults*, seiner Ausführungen zu *Velázquez' „Las Meninas“* (1656) in der *Foucault* aus einer sehr eingehenden Analyse der Spiegelungen und Blickrichtungen die Repräsentation der höfischen Ordnung zwischen Maler, dem Hofstaat und dem Herrscher ableitet und auch die Begrenzung der Distanzierung und Reflexionsmöglichkeiten des schöpferischen Subjekts, des Malers, postuliert. Indem nun *Marx* aus dem Vergleich mit der Palastrealität feststellt, dass „*Las Meninas*“ in einem spiegelverkehrten Raum posieren, wird gegenüber *Foucault* eine *Reflexions- und Spiegelebene* hinzugefügt, die das grundlegende Ordnungsprinzip des Bildes und damit der Interpretation verändert oder sogar »auf den Kopf stellt«. Indem *Marx* die Argumentationsweise *Foucaults* systematisch anwendet und weiterführt, kann er zeigen, dass eine eigentlich marginale Veränderung der Ausgangs-tatsachen zu völlig neuen Interpretationsergebnissen führt und führen muss. Die Ergebnissicherheit der Interpretation der diskursiven historischen Episteme ist daher in hohem Maße fraglich, fraglich wie die Möglichkeit, ein zutreffendes Bild von dem, was war zu erhalten. Hier wendet sich der historische Diskurs, der gerade die Eigenständigkeit der historischen Entität gegenüber aktualistischen Realitätssichten postuliert und verteidigt, im Sinne des Erhellens einer geistesgeschichtlichen Stratigraphie des Überlieferten, gegen die Methode selbst, die damit in einem philosophischen Kontext absurd wird.

Dass aber gerade der *heutige Diskurs* über die »Archäologie des Wissens« zur Erschließung und zum Verständnis der *historischen Diskurse* in einem letztlich infiniten Prozess beitragen kann, erweist auch die kritische Auseinandersetzung mit *Foucault*, wie sie Rainer *Marx* exemplifiziert. Die Methode ist solange fruchtbar, wie sie nicht als Ersatz für historische und historiographische »Kärmerarbeit« verstanden wird, sondern als Annäherung an eine *historische Wahrheit*, die um ein Vielfaches aufschlussreicher und wertvoller ist, als es die Darstellung der historischen Fakten allein je sein könnte. Die diskursive Methode ist eine Methode der permanenten Infragestellung und der immanenten und expliziten Selbstbezüglichkeit, die der *Stratigraphie des Wissens und des Verstehens* immer neue Schichten abringen kann.

Es ist eine faszinierende Idee, nach Abschluss unserer jetzigen Untersuchungen, nun geschult durch den Entwurf didaktisch-diskursiver Mehrebenenmodelle der Realität, die Probleme der iranischen Geschichte und ihres Hinsteuerns auf die Islamische Revolution in Iran kulturgeschichtlich zu erweitern und sich als *historisches Modell* der inhaltserschließenden Diskurse des Ansatzes von *Foucault* zu verschreiben, um aus der iranischen Kultur *Entwicklungsmuster* abzulesen, die mit der europäischen Geschichte, der sich *Foucault* widmete, zu vergleichen sind.

Hier böte sich – aus dem Diskurskonzept entwickelt – die Möglichkeit einer *interkulturell vergleichenden Kulturgeschichte* an, die nicht in der äußeren Beschreibung der Epochen stehen bliebe, sondern das *Verstehen* des

⁷⁶ Vgl. für die folgenden Überlegungen: Rainer *Marx* 1999: Foucaults Irrtum. Die Repräsentation der Repräsentation: Was in der „Ordnung der Dinge“ durcheinandergeraten ist.

Prozesses der Zivilisation resp. Kultur entwickelt und zu Grunde legt, letztlich also die Basis für *interkulturelle Empathie* schaffen kann.

Die iranische Geschichte, der europäischen an Dauer und Vielfältigkeit überlegen, drängt in ihrem Wechsel von Kontinuitäten und Diskontinuitäten, Integration und Desintegration gerade auf ein Epochenmodell, dass sich nicht in der Beschreibung von politischen Herrschaftsverhältnissen beschränkt, sondern den Wandel des Bewusstseins der Menschen, ausgedrückt in ihrer Kultur, als Episteme nachvollzieht.

Die iranische Hochkultur ist seit Jahrtausenden reich an Artefakten – die wir heute als Kunstwerke sehen und begreifen –, die epochenbezogen *Realität, Sinn* und *Bedeutung* repräsentieren.

Dieser diskursive kulturgeschichtliche Ansatz, dessen grundsätzliche und theoretische Problematik schon angedeutet wurde, zeigt damit auch einen konzeptionellen Unterschied zu den zivilisationstheoretischen Zugängen zur Politischen Kultur und Zivilisation, die die Untersuchung der »*Manieren*« und der *Habitusentwicklung* und ihrer »*Durchsickerung*« und Durchsetzung von den herrschenden – in Europa lange Zeit: *höfischen* – Schichten und Klassen auf die breite Bevölkerung, Bürgertum, Landbevölkerung, Arbeiterschaft in oft sehr langen Zeiträumen zum Thema gemacht haben, während der epistemologisch-diskursive Ansatz *Foucaults* das inhaltliche *Verständnis* der Realität einer Epoche sucht und von unserer heutigen Realität distanzieren möchte. Weniger die Frage nach den Entwicklungen und Kontinuitäten, die letztlich zur Gegenwart führen, als das Erkennen der Vielfältigkeit der Realitäten, ihrer historischen Bedingtheit steht im Vordergrund des Interesses.

Beide kulturhistorischen Ansätze gehen letztlich von der prägenden Kraft einer politischen und geistigen – d.h. in vielen Fällen daher auch religiösen – Oberschicht oder Elite aus. Während aber die Zivilisationstheorie die Kriterien der Auswahl der von ihr als maßgeblich und wirkungsmächtig interpretierten gesellschaftlichen Realitäten in deren sozialer Durchdringungs- und Bindungskraft sieht, das inhaltliche *Verständnis* der Bedeutung der *Manieren* und *habituellen Gesellschaftsdeutungen*, die von diesen Zentren ausgehen, aber eher in der *Selbstverständlichkeit* des »*Verstehens*« in der eigenen europäischen Geschichte beruhen lässt⁷⁷, wäre eine an *Foucault* orientierte epistemologische Kulturgeschichte der Epochen vor allem in ihrer Repräsentation *im Außergewöhnlichen*, ja *Singulären*, zu suchen.

Dabei ist das diskursive Prinzip gerade in *Foucaults* These zu suchen, dass *bestimmte Gedanken* in der jeweiligen Epoche – noch – *nicht gedacht*, bestimmt *Realitätsdeutungen* – noch – nicht vollzogen und bestimmte Perspektiven – noch – nicht gesehen werden können, auch nicht in singulären, avantgardistischen Artefakten. Gerade in den außergewöhnlichen Kunstwerken lässt sich das epochentypische Episteme von der jeweils individuellen Einbettung am deutlichsten isolieren und herausarbeiten, am gültigsten inhaltlich bestimmen. Gerade die Distanz zum *Gewöhnlichen* lässt sich in der *singulären Leistung* die Epoche repräsentieren. Für die iranische Geschichte ist dieser Ansatz sicherlich originell und fruchtbar, da die langen Phasen der sozialen und politischen Desintegration eine gültige *Repräsentation im Alltag* erschweren und die gesellschaftliche Situation in hohem Maße als unübersichtlich erscheinen lassen.

Im Hinblick auf die kulturellen Wurzeln der Islamischen Revolution in Iran ist also nach einer gültigen kulturellen Repräsentation der gesellschaftlichen Realitäten zu suchen, die sich in der iranischen Gesellschaft selbst entwickelt hat. Da dies in einer weitgehend undistanziert vordiskursiven gesellschaftlichen Kommunikation, die typisch ist für die Gesellschaften der Semiperipherien, weniger in den theologischen Schriften der Geistlichkeit noch in der sich seit hundert Jahren von der eigenen Gesellschaft absetzenden westlich orientierten städtischen Intellektuellenschicht zu finden ist – obwohl auch hier geistige Erzeugnisse als epochale Episteme für die Umbruchsituation der Realitätsperspektiven in den semiperipheren Regionen zu interpretieren sind –, wird man wohl zuvorderst auf die Situationen abheben, in denen die Gesellschaft selbst das *Außergewöhnliche* vom *Alltäglichen* absetzt und *sich selbst* zum Ausdruck bringen will: im rituellen Verhalten. *Kippenberg* und *Hooglund* in dem aufschlussreichen Jahrbuch *mardom nameh* (1981) konzentrieren sich dabei in bemerkenswerten Untersuchungen auf die regelmäßigen *ʿAshura*-Rituale, deren integrative und identitätsstiftende Bedeutung herausgearbeitet werden und die einen überzeugenden Ansatz für eine epistemologische Untersuchung der iranischen Kulturgeschichte darstellen würde.⁷⁸

Für eine Einbeziehung dieser Forschungsperspektiven in die didaktisch-diskursive Konzeption der vorliegenden Arbeit fehlen aber derzeit noch die notwendigen inhaltlichen und historischen Vorarbeiten ebenso wie erprobte Ansätze in der Praxis des politischen Unterrichts.

3. Diskurse als (wissenschaftliche) Arbeitsmethodik [Renn / Webler 1996].

Nicht notwendigerweise muss die Konzentration des diskurstheoretischen Ansatzes auf eine gesellschaftliche *Praxisorientierung* zu einer reflexiven Verarmung oder Banalisierung führen, wie die Auseinandersetzungen um

⁷⁷ Erst in speziellen Untersuchungen, die typischerweise einer interkulturellen Anwendung der Zivilisationstheorie zuzuordnen sind, wie am Beispiel der Türkei bei Waldhoff, wird ansatzweise nach einer Erklärung dieser inhaltlichen Formung gesucht und in der spezifischen gesellschaftlichen – in den Peripherien noch durchaus *ruralen* – Umwelt gefunden.

⁷⁸ An mehreren Stellen dieser Untersuchung werden die aufschlussreichen Arbeiten von *Kippenberg* [1981] und *Hooglund* [1981] herangezogen, so in den Abschnitten 4.1.3 zum Problem der Rezeption von *Modernisierungszumutungen* und 4.1.4 zum Thema der *Armut*.

den kooperativen Diskurs bei Renn / Webler 1996 und – in der kritischen Gegenposition – bei Schüßler 1996 erweisen. Gegründet auf eine kritisch-distanzierte Analyse der gesellschaftlichen Konfliktsituationen und Konfliktlösungsmodelle kann das Instrument des Diskurses unter Einschluss seiner bei Habermas entwickelten ethischen Implikationen durchaus aufklärerische Bedeutung erlangen, da sowohl Habermas' Diskursethik selbst eine fundamentale politische Praxisperspektive zu eigen ist – wie es ethische Reflexion impliziert –, aber auch, da Habermas selbst die unmittelbare politische Praxis nicht scheute und über die theoretische Reflexion hinaus pointiert praktisch Stellung bezog.⁷⁹

Problematisch zur Begründung einer diskursiven Didaktik ist diese Vorgehensweise aber in zweifacher Hinsicht: (a) der Diskurs wird weitgehend auf den selbst evozierten und entwickelten Diskurs reduziert, wobei die Kontextualität dieser Teildiskurse, die oft nur diskursiv strukturierte persistierende Diskussionen sind, in übergreifende gesellschaftliche Diskurse, wie sie den didaktischen »Schlüsselproblemen« zuzuordnen sind, theoretisch wie praktisch vernachlässigt wird; (b) die Diskursmethodik bezieht sich auf erkannte gesellschaftliche Konflikte, nicht aber auf die zu Grunde liegenden Realitätsdefinitionen selbst, wie es ein didaktischer Diskurs in der Politischen Bildung notwendig werden lässt. Dies wird gerade dann sehr deutlich, wenn bei interkultureller Erschließung von »Schlüsselproblemen« (Menschenrechte, Gerechtigkeit, Herrschaftslegitimität etc.) weder die Realität noch die erschließenden Diskursmodelle als vorab gegeben und vergleichbar anzunehmen sind, sondern ein Distanz aufbauender und Reflexivität ermöglichender »Metadiskurs« die Diskursunterworfenheit der Realität – d.h. auch: der Realitätsinterpretationen, der Konflikte und Spannungsebenen – erschließen und ermöglichen muss.

Dennoch sind die genannten praxismethodischen Diskursmodelle für die Politische Bildung von Interesse und in geeigneter Umsetzung auch anwendbar, die ausgeführte Problematik erkannt und berücksichtigt wird.⁸⁰ Daher soll hier als Beispiel auf das bemerkenswerte und für die Politische Bildung beachtliche Diskursmodell von Renn / Webler [1996: 175-207] hingewiesen werden, das in Bezug auf die Lösung von Umweltkonflikte – entwickelt aus einem konkreten Beispiel – den »kooperativen Diskurs« vorschlägt.

Renn / Webler gehen ebenfalls zunächst vom Habermas'schen Diskurskonzept aus und betonen neben seiner methodischen Seite gerade auch die ethische Fundierung, in der sie als Voraussetzung des Diskurses die vorweg einzubringende Fairness und Chancengleichheit der in den Diskurs einbezogenen Personen und Gruppen einfordern. Zu Recht kritisieren Renn / Webler, dass in der Praxis in Deutschland der angebliche »Diskurs« zumeist zum leeren und folgenlosen Ritual verkommen ist.

Indem Renn / Webler Grundtypen der möglichen Konfliktlösung⁸¹ in demokratischen Gesellschaften differenzieren und kritisch durchleuchten, stellen sie für die dargestellten Methoden jeweils typische Defizite entweder im Bereich der Effizienz der Konfliktlösung, der Legitimität des Verfahrens und des Ergebnisses oder der Verständigung über die Nachhaltigkeit der gefundenen Lösungen fest. Sie votieren als Ergebnis des Vergleichs letztlich für ein kooperatives Verfahren, das sie als Diskurs verstehen und in dem sie ein im Wesentlichen demokratisches Modell erblicken. Indem sie dieses Verfahren an einem konkreten Beispiel eines regionalen bzw. lokalen Umweltkonfliktes durchspielen und erproben, wird die Ergiebigkeit ihres Vorschlages eines »kooperativen Diskurses«, aber auch seine Begrenzung deutlich.

Diese Begrenzung der Anwendbarkeit und Gültigkeit des »kooperativen Diskurses« wird von Schüßler (am gleichen Ort 1996: 208-224) herausgearbeitet. Notwendig wird bei Renn / Webler für die praktische Anwendbarkeit des »kooperativen Diskurses« eine Reihe von konkreten Diskursregeln vorausgesetzt, die in ihrer praxisorientierten Formulierung – unmittelbar durchaus einsichtig, theoretisch aber nicht weiter expliziert – über das Praxiskonzept der Diskursethik bei Habermas weit hinausgehen.⁸² Gerade die Verständigung über ein solches sicherlich

⁷⁹ Der hier einfließende Rekurs auf die Theorie-Praxis-Dichotomie ist philosophisch und geistesgeschichtlich nicht unproblematisch und als Theorem der philosophischen Aufklärung auf langfristige gesellschaftliche Dichotomien wie dem mittelalterlich-christlichen Reich-Kirche-Widerspruch, der »Zwei-Welten-These«, zurückzuführen. Der Versuch der marxistischen Theorie, in der dialektischen Methode die Theorie-Praxis-Dichotomie aufzulösen, führt zu widersprüchlichen Ergebnissen. Die Kritische Theorie versucht sich erneut, auf der marxistischen Methode aufzubauen, mit der Implizierung der Selbstbezüglichkeit durch die kritische Analyse der Interessengebundenheit der Theorie, dichotomes in dialektisches Denken zu überführen. In diesem Kontext ist auch das Theorie-Praxis-Problem bei Habermas zu sehen. Grundsätzliche kritische Ausführung zum Ideologem der Theorie-Praxis-Dichotomie finden sich bei Voigt 1998d: 29 ff., Voigt 1998e, Voigt 1999a, Voigt 1999b.

⁸⁰ Es wäre sicher nicht möglich anzunehmen, dass eine vorgegebene Diskurspraxis unmittelbar zur Lösung von fundamentalen interkulturellen Konflikten, die ihre Wurzeln u.a. auch in den differenzierten zivilisatorischen Standards und Habitusformationen haben, beitragen könnte. Vorgeschaltet muss das – letztlich: gegenseitige – Verständnis im prädiskursiven Raum sein. Hier überlagert sich diskursive Perspektive und Methodik mit Realitätserschließungen über zivilisationstheoretische Ansätze nach Elias und inhaltliche Episteme in der Diskurstheorie von Foucault. Die an dieser Stelle erörterten praxismethodischen Ansätze von Renn / Webler 1996.

⁸¹ „Expertokratie“ (178), „Dezisionistische Arbeitsteilung“ (179), „Substituieren von politischen Entscheidungen“ (179 f.), „Konfliktlösung durch (neo)korporatistische Verhandlungsstrategie“ (180), „Konfliktlösung durch direkte Verhandlung [Mediation]“ (180 f.), „Kooperative Verfahren mit Beteiligung der Betroffenen“ (181 f.).

⁸² An anderer Stelle von Renn / Webler 1994: 41 ff. (zitiert bei Schüßler 1996: 210 f.) als Katalog von Einzelforderungen zusammengestellt.

notwendiges Regelwerk ist ein grundsätzliches diskursives Problem, das umso schwerer zu lösen sein wird, desto weiter die Urteilsgrundlagen und Situationsdefinitionen der beteiligten Gruppen voneinander abweichen, wie es im interkulturellen Diskurs ebenso die Regel ist wie bei sozial differenzierten, heterogenisierten oder desintegrierten Populationen, wie sie z.B. in der Schule in Orten bzw. Ortsteilen mit grundlegenden sozialen Strukturproblemen auch für die Politische Bildung zunehmend häufiger zur Arbeitsvoraussetzung werden.⁸³

Schüßler basiert seine nachvollziehbare und gerade in unserem thematischen Kontext wichtige Kritik an *Renn / Webler* vor allem auf das, was methodisch und auch – im Umweltbeispiel – inhaltlich als »selbstverständlich« vorausgesetzt wird und notwendig vorauszusetzen ist. Genau dieses Problem ergibt sich auch ständig bei dem Versuch, eine diskursive Didaktik gültig an konkreten »Schlüsselproblemen« zu begründen und im Verlauf gesellschaftlicher Wandlungen zu bestätigen oder weiter zu entwickeln.

4. Diskurse als inhaltlich-strukturierende Kategorien der Politischen Kultur [Almond / Verba 1963, Berg-Schlosser 1972, Berg-Schlosser 1986, Claußen 1993b, Claußen 1999: 42]

Auf die begriffsgeschichtliche Problematik des Konzeptes der »Politischen Kultur« kann hier nicht weiter eingegangen werden.⁸⁴ Die *Politische Kultur* beruht im Wesentlichen auf gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen, deren Strukturierung auf mehreren interdependenten Ebenen erfolgt.

Basis der kulturellen Kommunikation in einer Gesellschaft sind die individuellen und kollektiven Enkulturations- und Akkulturationsprozesse, die einerseits das Individuum in die Symbol-, Wert- und Bedeutungswelten der Gesellschaft einfürend, deren Repertoire als Potentialität erschließen und mehr oder weniger verfügbar machen, die andererseits damit die Identität des Individuums bestimmen. Da diese Enkulturations- und Akkulturationsprozesse von lebenslanger Dauer sind, muss die sich daraus entwickelnde Politische Kultur einerseits und individuelle Identität andererseits als Prozess und nicht als feststehende Struktur verstanden werden. Veränderungspotentiale und Veränderungsretardierungen sind somit letztlich selbst wieder Bestandteil und Charakteristikum einer Politischen Kultur. Dies wird insbesondere bei einem interkulturellen Vergleich und bei einer intensiveren Untersuchung der dynamischen Potentiale der Politischen Kultur von Regionen der Semiperipherien und hier in unserem thematischen Zusammenhang der Islamischen Revolution in Iran von entscheidender Bedeutung sein.

Als Bestandteil und Resultat gesellschaftlicher Kommunikation öffnet sich daher die Politische Kultur einer Gesellschaft in mehr oder weniger regelmäßiger Weise den inneren und äußeren Diskursen. Die Diskursfähigkeit einer Gesellschaft, d.h. ihre Fähigkeit, sachbezogen-distanzierte Auseinandersetzungen um das *was ist* und das *was sein soll* zu führen, ist weitgehend eine Widerspiegelung der bestimmenden kommunikativen Ebene in ihrer Politischen Kultur. Ausschlaggebend ist, ob das Alltagsverhalten, wie es in den *ruralen Gesellschaften* der Semiperipherien (wie auch im europäischen Mittelalter⁸⁵) typisch ist, weitgehend von traditionellen Werten bestimmt wird, die weitgehend nonverbal durch Symbole und symbolisches Verhalten vermittelt werden⁸⁶, oder ob die

⁸³ Vgl. in unserer Untersuchung die Ausführungen in Abschnitt 1.5. – Die kritischen Anmerkungen zur Legitimität und Akzeptanz von Regelwerken gelten auch für die aktuellen Versuche in vielen Schulen, als Teil der Gewalt-, Vandalismus- und Delinquenzprävention – letztlich auch ein zentrales Thema der Politische Bildung – verbindliche *Regelwerke* – Schulordnungen – *auszuhandeln* und, belegt mit einem Sanktionenkatalog, verbindlich zu machen. Neben den positiven Aspekten und Möglichkeiten eines solchen Vorgehens, das auf Verantwortungsbewusstsein, Schulidentität und Soziale Kontrolle setzt, ist »*Verständigung*« bei fehlendem Vorhandensein von Einsichtsfähigkeit, vor allem bei im interkulturellen Kontext häufigen Enkulturationsdifferenzen, im Rahmen unvorbereiteter Diskurse gewiss nicht möglich und führt zu rein herrschaftsorientierten Lösungen, bei denen *vernünftige Normenkontrolle* und *Funktionalisierung im Machtprozess* – mit der Tendenz zunehmender Stigmatisierung und Ausgrenzung des sozial Schwächeren – nur noch schwer voneinander abzugrenzen sind.

⁸⁴ Die *Mehrdeutigkeit* des Begriffes »Kultur« findet auch seinen Niederschlag in der wechselhaften Semantik des Begriffes einer »Politischen Kultur«. Der Kulturbegriff ist Gegenstand eingehender historisch-kritischer Untersuchungen, wobei hier nur auf *Elias*' [1976 {1939}: 1-10 und passim, 65-75] Untersuchung des Begriffsantagonismus »Kultur« (*culture*) und »Zivilisation« (*civilité*) und der historisch-gesellschaftlichen Ursachen der ideologischen Gegensätze zwischen Deutschland und Frankreich im Rahmen des *Zivilisationsprozesses* verwiesen sein soll. Daneben entwickelt sich in der angelsächsischen Welt ein »*pragmatischer*« oder auch positivistischer Kulturbegriff, der bei Almond / Verba 1963 und anderen frühen Autoren auch das Konzept der *Politischen Kultur* bestimmt, sich aber in der politischen Anwendungssituation eng verbindet mit kulturellen *Wertorientierungen*, die den »*american way of life*«, d.h. die amerikanische Demokratie und Gesellschaftsform als höchstentwickelte und anzustrebende »*political culture*« postuliert. Diese kulturzentristische Perspektive wird in der europäischen Rezeption des Konzeptes der »Politischen Kultur« kritisiert oder zumindest neutralisiert (Berg-Schlosser 1972, Berg-Schlosser 1986). Im weiteren Verlauf erweist sich bei einer entsprechend kritisch-distanzierten Semantik das Konzept der »*Politischen Kultur*« als geeignet, eine Beziehung einzugehen mit diskursiven und kritischen Gesellschaftsvorstellungen und Ansätzen ihrer didaktischen Umsetzung (Claußen 1993b, Claußen 1999: 42). Diese Ansätze sollen in Bezug auf ein diskursives Didaktikkonzept hier weiterhin zu Grunde gelegt werden.

⁸⁵ Vgl. *Elias* [1976 {1939}: 75 ff.] und Muchembled 1990; im Vergleich dazu für die Türkei Waldhoff 1995: 183 ff.

⁸⁶ Diese Ebene geht in der Moderne nicht verloren, wird jedoch überlagert und distanziert durch rationale Muster der Realitätserschließung, wie die Ansätze des *Symbolischen Interaktionismus* als eines der aus diskursiver und didaktischer Perspektive aufschlussreichsten neueren soziologischen Konzepte deutlich zeigen. Auf die theoretischen Implikationen des

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

gesellschaftliche Realität als einem begrifflich-distanzierten Denken und Urteilen zu unterwerfen wahrgenommen und erfahren wird, ob also ein Diskurs *über die gesellschaftliche Situation* als möglich, sinnvoll oder notwendig verstanden wird. Diese qualitativ grundlegend verschiedenen Formen der *Situationsdefinition* unterscheiden nun die *rural-traditionalen* von den *städtisch-modernen* Gesellschaften und unterscheiden damit auch grundsätzlich ihre Kommunikationsebenen und ihre Diskursfähigkeit, auch wenn damit keine *gesellschaftliches Werturteil* verbunden sein soll, sondern nur konstatiert wird, dass unterschiedliche historisch-gesellschaftliche Realitäten zu unterschiedlichen Realitätserschließungen und zu unterschiedlichen Alltagskulturen führen müssen. Das meint der neutrale *Entwicklungsbegriff* der Zivilisationstheorie, wie er von *Waldhoff* oder *Muchembled* verwendet wird.

Ein diskursiver – vor allem praxisbezogen diskursiv-didaktischer – Ansatz darf diese idealtypische Unterscheidung jedoch nicht verabsolutieren. Gesellschaften, die nur von der einen oder der anderen Form der Realitätserschließung bestimmt wären, gibt es nicht und hat es nie gegeben. Auch in den Semiperipherien – wie im europäischen Mittelalter – finden bzw. fanden distanzierende Intellektualisierungsprozesse und in diesem Sinne maßgebliche soziale Differenzierungen statt. Die Geschichte ist daher auch in Hinblick auf die interkulturellen Interdependenzen regionaler und globaler Modernisierungsschübe zu untersuchen, denen die Politische Kultur unterworfen ist. Gerade ein diskursiver Ansatz macht dies deutlich, wenn wir im Folgenden herausarbeiten können, dass politische Verhaltensweisen der iranischen Regierung nach der Islamische Revolution in Iran, die dem Motiv der Abkoppelung von abgelehnten *Verwestlichungsprozessen* und dem Abschneiden von internationalen Diskursen und Standards z.B. in den Fragen des Völker- und Menschenrechtes⁸⁷ folgen, faktisch die Grundlage einer ungewollten kontextuellen Diskursöffnung Irans und damit ein Modernisierungsschritt in Hinblick auf die Integration intra- und extranationaler Diskursebenen war.

Diskurse sind in diesem Ansatz ein Mittel, Politische Kultur zu strukturieren und die Kommunikationsebenen in ihren Interdependenzen und in ihren Bezügen zu den gesellschaftlichen Machtprozessen zu erschließen. Bedeutungsstrukturen und Symbolrepertoire sind gleichermaßen die Basis, die öffentliche Diskurse ermöglichen, sie sind die Grundlage der »Verständlichkeit«.

Dieser sozialwissenschaftliche Diskursbegriff ist weniger ambitioniert als die kurz angesprochenen philosophischen Diskurskonzeptionen, ohne die jedoch andererseits eine sozialwissenschaftliche Diskurstheorie ohne Basis bleiben würde. In der sozialwissenschaftlichen Konzeption erschließt der Diskurs die Struktur der Politischen Kultur und ermöglicht den Rekurs auf die inhaltlich-politische Kategorie des *Interesses*. Dieser eher pragmatische Diskursbegriff – wenn hier auch nicht die philosophische Kategorie des Pragmatismus einbezogen werden soll – ermöglicht nicht-normative Zugänge zu zentralen gesellschaftlichen Realitätsbereichen und »*Schlüsselproblemen*«, wie er in den didaktischen Perspektiven z.B. bei *Claußen* 1993b und *Claußen* 1999: 42 in Hinblick sowohl auf *inhaltliche Beispiele* in der Politikdidaktik – z.B. im Konzept einer ökologischen Didaktik, die sich erst diskursiv erschließen lässt – oder auch auf den notwendigen und geforderten *Paradigmenwandel in der Politischen Bildung* entwickelt wird.

Symbolischen Interaktionismus sind wir schon im Abschnitt 2.1.2. dieser Arbeit eingegangen (dort finden sich auch Literaturverweise); wir werden in didaktischer Hinsicht noch einmal im Zusammenhang mit der Erörterung des »*Schlüsselproblems*« Soziale Ungleichheit im Abschnitt 4.1. auf diesen thematischen Zusammenhang zurückgreifen.

⁸⁷ Hier wird vor allem die Auswirkung der Geiselnahme in der amerikanischen Botschaft in Tehran und des daraus folgenden iranisch-amerikanischen Konfliktes zu thematisieren sein.

Die Inhalte der öffentlichen Diskurse, die jetzt mehrfach angesprochen worden sind, führen zu der Notwendigkeit einer Positionsbeschreibung aus der Konsequenz der Problemdarstellung heraus. Daher sollen hier die didaktischen Grundsatzentscheidungen skizziert werden, die als Fundament einer diskursiven didaktisch-curricularen Näherung an das Thema der Islamischen Revolution in Iran verstanden werden sollen. Leitbegriffe sind dabei die **Ablehnung einer staatsaffirmativen Politischen Bildung**, die pädagogische Eigenverantwortung, die notwendigerweise zu **schülerzentrierten Unterrichtsstrategien** führen muss und die Konzentration auf didaktische Konzepte der **Exemplarität**, der **kritischen Reflexion** und des **Projektorientierten (ergebnisoffenen) Lernens**.

1.4. Didaktische Grundsatzentscheidungen

Zwei antagonistische Konzeptionen der Politischen Bildung stehen sich seit der Aufklärung, insbesondere aber seit den Ansätzen der Reformpädagogik gegenüber (zurückgehend z.T. auch auf Jean-Jaques Rousseau, Emile⁸⁸): Das Ziel, die Schüler auf ein möglichst angepasstes Leben in der bestehenden Gesellschaft vorzubereiten (staatsaffirmativer Ansatz) oder das Ziel, die Möglichkeiten und die Individualität der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und selbstbewusste Menschen – mit Widerstandspotentialen⁸⁹ – in ihr Leben zu entlassen. Nur letzteres ist eine legitime Konzeption einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft – doch die Bildungspolitik ignoriert diese Prämisse weitgehend...

1.4.1. Das Versagen der staatsaffirmativen Politischen Bildung

In dieser vorliegenden Problematik kann und muss auch um der Glaubwürdigkeit der Politischen Bildung willen eine *fundamentale Infragestellung* und Relativierung dieser Perspektiven ansetzen. Die grundlegende philosophische Arbeit dazu kann hier nicht geleistet werden, die sozialtheoretischen Ansätze können hier nur kurz und exkursorisch skizziert werden. Ausgehend von der grundsätzlichen Kritik am Entwicklungsbegriff, der in den Sechziger und Siebziger Jahren vom kritischen *terre mondisme* ausging und vor allem den eurozentrischen Entwicklungsbegriff grundsätzlich in Frage stellte, und zur zentralen Fragestellung der ein immer größeres theoretisches Gewicht erlangenden *Kulturwissenschaft* wurde,⁹⁰ haben gerade *zivilisationstheoretische Konzepte* zu einer grundsätzlichen Relativierung dieses fragwürdigen *Stabilitätsbegriffes* in der Sozialanthropologie wie in den Sozialwissenschaften selbst geführt.

In der *Philosophie* korrespondiert mit diesem sozialwissenschaftlichen Paradigmenwandel die vor allem in jüngster Zeit geführte Kontroverse um den *Dekonstruktivismus* und die Konzepte der »Postmoderne«. Wenn auch in den klassischen Schriften der Zivilisationstheorie bei Norbert Elias selbst noch gewisse traditionelle »positive« Entwicklungsvorstellungen erkennbar sind⁹¹ – ist darin nicht vielmehr eine durch seine Biographie erschließbare menschliche *Hoffnung* auf die Möglichkeiten eines *zivilisierten Lebens* erkennbar?⁹² –, so bestehen spätere auf Elias aufbauende zivilisationstheoretische Studien (z.B. bei Waldhoff, Wouters u.a.) auf dem sich hier anbahnenden Paradigmenwandel, soziale und anthropologische Realität nicht primär als nur potentiell wandelbare *stabile Situation oder Identität*, sondern *grundsätzlich als Prozess und permanente Veränderung zu begreifen*⁹³, bei der eine relative Stabilität entweder nur eine durch die Interessenperspektiven eingeschränkte Realitätswahrnehmung oder

⁸⁸ Vgl. dazu – auch als Unterrichtsmaterial geeignet – Gerhard Voigt; Kurzer Abriss der Geschichte der Gesellschaftsvertragstheorien bis zu Rousseaus „Du Contrat Social“. – <http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/staatsphilosophie.htm>. Dort auch in einer *power point*-Fassung.

⁸⁹ Voigt, Gerhard, 2001: Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen Bildung. Krisen und Konfliktfelder zwischen Universalisierungsanspruch und Nationfixierung. In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskussionsbeiträge aus der Arbeit der Akademie für Politik, Wirtschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern in Zusammenarbeit mit dem Verband der Politiklehrer. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts.

⁹⁰ In diesem Zusammenhang steht die hier nicht weiter zu vertiefende Kontroverse um den Kulturrelativismus und die Universalität von Werten und Menschenrechten, die im Konzept der schulischen Werteerziehung eine bedeutende Rolle spielt.

⁹¹ Dabei sollte aber gerade die sehr persönlich gehaltene ausgewogene Relativierung der Beurteilung des Zivilisationsprozesses im Vorwort von 1936 zu Norbert Elias: Über den Prozess der Zivilisation (Neuausgabe Frankfurt am Main 1976, Bd. I. S. LXXX f., zitiert nach Elias 1990) heranzuziehen sein, um das hohe, distanzierte Reflexionsniveau, auf dem sich dieses theoretische Konzept bewegt, angemessen zu rezipieren.

⁹² Ein Stück weit realer Perspektiven, Zivilisationsprozesse als wertorientierte Möglichkeiten zu begreifen, entwickelt direkt an Elias anknüpfend Gleichmann mit mehreren Aufsätzen zu der bewegenden Frage: „Sind Menschen in der Lage, vom gegenseitigen Töten abzulassen“, in denen ein wichtiger und längst noch nicht ausreichend rezipierter Neuzugang zur Problematik des Krieges gefordert und in gewichtigen Fragestellungen auch schon entwickelt wird.

⁹³ Ist hier eine Brücke zurück zum vorsokratischen *panta rhei* zu schlagen? Erkenntnistheoretisch interessant mag es sein, zu untersuchen, in welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und biographischen Erfahrungswelten dynamische oder strukturorientierte, stabilitätsgerichtete Realitätsparadigmen in den Vordergrund treten.

aber eine wissenschaftlich als Sonderfall zu klassifizierende temporäre Retardierung der grundlegenden Prozesse darstellt. Diese Retardierungen im sozialen Bereich sind dann, *Elias* folgend, als gesellschaftliche Figurationen zu verstehen, die auf ausgewogenen Machtbalancen beruhen, wobei diese Balance letztlich immer labil und temporär ist und auf den Anstoß zur Veränderung wartet.

Ein solches auch philosophisch begründetes dynamisches Realitätskonzept der sozialen Beschreibung widerspricht jedoch grundlegend den Ordnungs- und Sicherheitsbedürfnissen der Menschen, vor allem jedoch seinen Bedürfnissen nach Selbstsicherheit, Selbstverständlichkeit, insgesamt nach »Identität«. Das Identitätskonzept erhält hier seine affektive Basis, ist als wissenschaftliches Konstrukt jedoch grundsätzlich zu problematisieren, wenn wir uns konkret mit den biographischen Entwicklungen von Menschen und den sozialen Veränderungen bei Gruppen kritisch auseinandersetzen, um daraus auch didaktische Prämissen ableiten zu können.

Es ist daher theoriegeschichtlich interessant, dass schon weit früher ein für die grundsätzlichen Erkenntnis- und Theorieprobleme sensibilisierter Sozialwissenschaftler, Heinrich *Popitz*, das eben dargestellte Grundproblem noch vor der deutschen Rezeption der Werke *Elias*' überzeugend distanziert und unideologisch formuliert hat:

„Es ist möglich – wir wissen es aus Erfahrungen –, dass die [Beherrschten], die diese unangenehmsten Arbeiten verrichten und im Zweifelsfall die Schuldigen sind, nach einiger Zeit eben diese Ordnung, diese Verteilung der Rechte und Pflichten als verbindliche Verfassung des Zusammenlebens akzeptieren; dass sie sich nicht nur fügen, sondern dienen; dass sie die Normen dieser Ordnung nicht nur fürchten, sondern verinnerlichen; dass sie nicht nur in dumpfer Gewohnheit, sondern in Bereitschaft und Gefolgschaft pflichtgemäß das Ihre tun... Möglich, ja sogar plausibel erscheint uns das Resultat, weil wir dieses Resultat kennen. Der Vorgang selbst aber ist deshalb noch nicht einleuchtend, er ist wiederum [...] absurd.“⁹⁴

Es ist durchaus sinnvoll, gesellschaftliche Stabilität, die nur vorstellbar ist im Rahmen von Macht- und Herrschaftsordnungen – untersucht man konkret die realen Lebenschancen und Bedürfnisse der Menschen und legt man allgemein geteilte Wertvorstellungen von Gerechtigkeit und Chancengleichheit, vom *Recht auf das gute Leben* an – als *absurd zu bezeichnen!* Ähnliche Einsichten werden auch in den USA dort entwickelt, wo Soziologie über ihre fachlichen Begrenzungen hinaus interdisziplinär betrieben wird wie in der faszinierenden Studie teilnehmender Beobachtung des Sozialanthropologen *Elliot Liebow* bei den »sozial Ausgeschlossenen« an »*Tally's Corner*«, wo Stabilität nur noch als Bestätigung des Versagens in Prozessen der *self-fulfilling prophecy* entstehen kann, Unsicherheit und mangelnde Zukunftsperspektive zentrale Lebenserfahrung nicht nur einer Generation, sondern ganzer Familien geworden sind.⁹⁵

Es sei schon hier ein Hinweis auf didaktische Umsetzungsmöglichkeiten erlaubt. Mit der Arbeit an den beiden Texten von *Popitz* und *Liebow* – wobei *durchaus lange Textpassagen* dieser auch für Schülerinnen und Schüler gut lesbaren Schriften gelesen und bearbeitet werden sollten: die übliche »*Häppchenmethodik*« erlaubt schließlich nicht, sinnvoll kontextuell und vertiefend zu arbeiten sondern tendiert zu kognitiv betontem, nicht im Zusammenhang verstandenen Einzelwissen, das wiederum gesellschaftliche Einsichten eher erschwert als begründet – lässt sich ein Gesellschaftslehre- bzw. Politikunterricht begründen, der zum Thema »*Soziale Ungleichheit*«⁹⁶ nicht nur *affirmative* und *strukturalistische Erklärungskonzepte* vermittelt, wie sie als *funktionalistische Gesellschaftsbilder* in der Öffentlichkeit wie in der Politik noch weit verbreitet und unhinterfragt geblieben sind⁹⁷, sondern die gesellschaftlichen Machtprozesse und die Entstehung, Festigung und Legitimierung⁹⁸ von Herrschaft zur Erklärung der *Sozialen Ungleichheit* thematisiert und – durchaus auch politisch und ethisch – problematisiert.⁹⁹

⁹⁴ H. Popitz: Prozesse der Machtbildung, in: *Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart*. 362/363. Tübingen 1968: 5 – 42. – Auszüge abgedruckt auch in: Steinert, ed., *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. 1973, Stuttgart: 139-150

⁹⁵ Elliot Liebow: *Tally's Corner*. Boston: 1967. Auszug unter dem Titel: Über die schlechte Arbeitsmoral und die mangelnde Zukunftsperspektive der sozial Ausgeschlossenen, übersetzt von Herbert Leirer, auch abgedruckt in: Heinz Steinert, Hrsg.: *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart 1973: 213-225

⁹⁶ Dass das Thema »Soziale Ungleichheit« heute als »Schlüsselproblem« nach Klafki Eingang in den Pflichtstoff nicht nur des Politikunterrichts, sondern als didaktische Grundlegung letztlich des gesamten Schulunterrichts akzeptiert und in neuen Rahmenrichtlinien z.B. in Niedersachsen umgesetzt worden ist, erscheint als ein großer Fortschritt, da dieses Thema noch in den beginnenden achtziger Jahren als nicht schülergerecht und politisch inopportun von den meisten Kultusministern abgelehnt worden ist.

⁹⁷ Schon das »klassische« eigentlich für den Unterricht und die Politische Bildung konzipierte Grundlagenwerk zum Thema »Soziale Ungleichheit« von Karl Martin Bolte: *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: K.M. Bolte, D. Kappe, F. Neidhardt, *Soziale Ungleichheit. Struktur und Wandel der Gesellschaft*. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde, Band 4. Opladen 1974³: 20-22 und 114-117], das aber wegen der genannten Vorbehalten in den Schulen kaum aufgenommen oder als Schulbuch genehmigt wurde, hat das Notwendige zur grundsätzlichen Kritik und zur wissenschaftlichen Mangelhaftigkeit funktionalistischer Erklärungskonzepte ausgesagt, so dass diese Kritik hier nicht im Einzelnen wiedergegeben zu werden braucht.

⁹⁸ Vgl. Kapitel 1.2

⁹⁹ Jürgen Wolf und Gerhard Voigt haben dieses Konzept schon 1977 in einem *Kursentwurf »Soziale Ungleichheit«* für die Sekundarstufen II-Reform in Niedersachsen im Auftrag des Kultusministeriums entwickelt, der nach Veränderungen in

„Schlüsselprobleme“ gehen auf ein Konzept von Klafki zurück, der sich damit absetzen wollte von traditionellen „Lernzielen“ und „Inhaltskatalogen“, um die didaktische Umsetzung in die Schulen selbst zu verlagern. Formal sind „Schlüsselprobleme“ noch immer „gültig“, aber durch die strikte inhaltliche Reglementierung entleert worden zu nicht mehr gestaltungsfähigen Worthülsen... Hier sollen aber die positiven Potentiale der „Schlüsselprobleme“ wieder betont und in Erinnerung gebracht werden.

1.4.2. Das Konzept der Schlüsselprobleme

Das Konzept der *Schlüsselprobleme* ist ein bezeichnender Versuch *didaktischer Theoriebildung*, der die mangelnde Eignung einer »Vermittlungswissenschaft«, die in der Regel eher als »Vermittlungshandwerk« zu bezeichnen ist, erweist. Besonders deutlich wird das, wenn *Schlüsselprobleme* als »normale Vorgaben« in Rahmenrichtlinien auftauchen und nicht deutlich wird, wie sich diese »*Schlüsselprobleme*« von traditionellen Themen- und Inhaltsvorgaben unterscheiden.

Das geht in *Anspruch* und *Ausdruck* noch deutlich hinter *Klafki* zurück, ist aber im Vergleich mit älteren, bewusst auf jegliche inhaltlicher Legitimation verzichtende Richtlinien und Stoffpläne¹⁰⁰ durchaus ein Fortschritt,¹⁰¹ mit dem die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sinnvolle Unterrichtskonzeptionen entwickeln und begründen können. Unter günstigen Umständen können auf dieser Basis auch wieder einmal in den Schulen und Kollegien pädagogischen-didaktische oder curriculare Gespräche geführt werden, Überlegungen angestellt oder gar Innovationen an den Schulen selbst initiiert oder provoziert werden.

Aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus motivierte und persönlich gefärbte Anmerkungen werden bewusst hereingenommen, um den missleitenden Eindruck abzuwehren, dass wissenschaftlich-didaktischer Diskurs und Fortschritt sich *tatsächlich und zwingend* in Änderungen der *Schulpraxis* auswirken. Neben dem fachlichen Diskurs ist dazu zunächst auch politische Meinungs- und Willensbildung und direkte institutionelle Einflussnahme auf die Schulorganisation, auf die Lehrerausbildung sowie die Lehrerfort- und -weiterbildung notwendig.

Das Konzept der *Schlüsselprobleme* ist daher ein praxisorientiertes Theorem, das noch nicht in Anspruch nehmen kann, eine *Theorie der (Politik-)Didaktik* zu repräsentieren oder zu initiieren. Dieses Theorem steht an der Grenze zwischen theoretisch notwendiger Reflexion und Praxislegitimation und ist der didaktischen Problematisierung von Realitätsbereichen zuzuordnen, die in unterschiedlichen *Problemebenen* unterrichtsrelevant werden. Ansätze, den Gegenstand der Politischen Bildung in übergeordnete Problemebenen einzubinden, die einmal von der *Struktur der Konfliktgenese* zum anderen von der *regional disparaten Ausprägung des Konfliktgeschehens* ausgehen, wobei übergreifende Einordnungsmuster gefunden werden können, zeigen als Grundstruktur die *prinzipielle Widersprüchlichkeit* der Entwicklung, die nicht kontingent, sondern strukturell und immanent begründet ist.

In diesem Rahmen ist eine an den *Überlebensperspektiven* orientierte didaktische Strukturierung der Politischen Bildung möglich. Exkursorisch kann im Zusammenhang mit diesem Gedanken noch auf das aktuelle *Ungenügen* traditioneller Ansätze der *Konfliktdidaktik* verwiesen werden. Zwar waren diese, unseren Intentionen durchaus vergleichbar, auf das Aufbrechen staatsaffirmativer Politikkonzepte ebenso ausgerichtet wie auf die Orientierung an den Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler, doch blieb das didaktische Konzept selbst zu starr und punktuell. Eine *relativ willkürliche* – letztlich also lehrerzentrierte – Auswahl aktueller politischer Konflikte – und wenn solche im thematischen Rahmen des Unterrichts gerade einmal nicht verfügbar waren, auch des Angebots *virtueller, spielerischer Konfliktmodelle* – führte zu einem standardisierten, dialogischen Unterrichtsverlauf, in dem – wenn der Unterricht als gelungen angesehen werden sollte –, natürlich die *fortschrittlich, gute Seite* (d.h. die Voreinstellung der Lehrerin bzw. des Lehrers) »siegte«. Hier wird deutlich, dass der klassischen Konfliktdidaktik bei allen ihren unbestreitbaren Verdiensten, den Politikunterricht innovativ anzustoßen, das Kriterium und die Methode fehlte, individuelle und gesellschaftliche *Relevanz- und Wirksamkeitskriterien* zu entwickeln, die wir in der

den politischen Mehrheitsverhältnissen in Niedersachsen nicht angenommen und veröffentlicht wurde. Die GEW Niedersachsen hat den Kursentwurf dann 1978 veröffentlicht. Seither hat er sich vielfach in der Unterrichtspraxis bewährt und wurde in den Schulen individuell modifiziert und aktualisiert. Eine aktualisierte Neupublikation steht aber noch aus, würde aber den genannten Grundtexten weiterhin eine zentrale Funktion einräumen.

¹⁰⁰ Es mag eine bezeichnende Tatsache sein, dass den Rahmenrichtlinien-Kommissionen beim niedersächsischen Kultusministerium in den 70er Jahren *ausdrücklich untersagt wurde*, in ihren Entwürfen *Begründungen* für inhaltliche Setzungen oder *Literaturverweise* für didaktische Entscheidungen einzubringen. Diese Anweisungen wurden den Rahmenrichtlinien-Kommissionen in Dienstgesprächen mitgeteilt und werden hier aus der persönlichen Erinnerung des Verfassers eingebracht.

¹⁰¹ Die Legitimation von Inhalten wird im Rechtsverständnis nicht argumentativ im öffentlichen Diskurs sondern als politische Willensbildung durch die Verabschiedung in den Landtagen erfüllt. Dass dies einem diskursiven didaktischen Konzept grundlegend widerspricht, ist offensichtlich; es trägt zur Entfremdung zwischen wissenschaftlicher Didaktik und Schulpolitik, d.h. aber auch zur Schulwirklichkeit bei. Leider gehen neuere Rahmenrichtlinien-Entwürfe wie die für das grundlegend erneuerte Fach »Werte und Normen« in Niedersachsen schon wieder vom Konzept der Schlüsselprobleme ab und behelfen sich mit einer vorläufigen Begrifflichkeit wie »Leitprobleme des Faches« oder gehen sogar noch einen Schritt weiter zurück zu reinen Stoff- und Unterrichtsstudentafeln wie in den Entwürfen für die Real-, Haupt- und Sonderschulen.

Methode der Diskursdidaktik und damit auf der praktischen Ebene im Konzept der »Schlüsselprobleme« zu finden suchen.

Diese Metaebene der Konfliktanalyse geht damit noch über die diskursfundierte Ebene der *Schlüsselprobleme* hinaus, die eine Möglichkeit verantworteter Begründung von Unterrichtskonzepten sein kann und versucht, aus der Vielzahl von Problemeinsichten unter dem Maßstab wissenschaftlicher Analysekatoren einen objektivierbaren Problemrahmen zu entwickeln, in den sich die Didaktik der Politischen Bildung ebenso einfügen kann wie die Diskussion der *Schlüsselprobleme* (Klafki 1985 und weitere Aufsätze; dagegen aber Gagel 1990, 1997).

Gerade diese *kontextuelle Verzahnung unterschiedlicher Problemebenen und Analyse-Niveaus* ist die Voraussetzung, unser Themenbeispiel der Islamischen Revolution in Iran nicht nur als kontingentes *Stoffangebot* für den Unterricht aufzuarbeiten, sondern in übergreifende *Diskurszusammenhänge* einzubeziehen. Der didaktische Ansatz ist hierbei der Bezug auf die Formulierung von *Schlüsselproblemen*.

Es ist nun grundsätzlich zu fragen, warum dieses wissenschaftlich zunächst einmal *problematische Konzept* der *Schlüsselprobleme* geeignet gehalten wird, einen grundlegenden Fortschritt im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik zu strukturieren. Teilweise geschieht das sicherlich, weil eingeführte und schon in Rahmenrichtlinien auftretende *zentrale inhaltlich strukturierende Begriffe* eher eine Praxisrelevanz didaktischer Reflexionen fördern, als der mühselige Versuch, in innerfachlichen Diskursen *neue Begriffssysteme und kategoriale Strukturierungen* durchsetzen zu wollen.

Besonders wichtig aber erscheint ein weiterer *inhaltlicher Begründungszusammenhang*, in dem das Konzept der *Schlüsselprobleme* in die derzeit in den Gesellschaftswissenschaften wie auch in der Philosophie dominante Auseinandersetzung über *diskursive Konzepte der Realitätserschließung* einbezogen werden können. Der *Rekurs auf den Diskursbegriff* ist dabei noch eingehender zu erörtern; er strukturiert das *didaktisch-inhaltliche* Konzept der Auseinandersetzung mit der Islamischen Revolution in Iran.

In diesem Zusammenhang, so sei hier schon vorweg resümiert, sind die *Schlüsselprobleme* Ergebnisse gesellschaftlicher Diskurse über sich selbst, d.h. also *selbstbezügliche gesellschaftliche Diskurse*. Dieser Diskursbezug lässt sich, und das ist eine durchaus positive Feststellung, bis in die Phase der Ausarbeitung der sich auf *Schlüsselprobleme* stützenden Rahmenrichtlinien für das Fach *Politik* hinein verfolgen. Doch gerade hier trennen sich die didaktisch-curricularen Prämissen und Konzepte der einzelnen Bundesländer sehr deutlich.

Während die sogenannten »A-Länder«¹⁰² zunehmend diskursive Methoden der curricularen und didaktischen Arbeit einführen, beharren die »B-Länder« noch weitgehend entweder auf *herkömmlichen inhaltlich bestimmten Grundbildungskonzepten* in denen auch klassische Vorstellungen der »humanistischen Bildung« noch eine gewisse Rolle spielen,¹⁰³ oder auf funktionalistischen, wirtschaftsorientierten Ausbildungszielen.¹⁰⁴ Der Prozess der diskursiven Einführung curricularer Festlegungen in den Rahmenrichtlinien soll am exemplarischen Beispiel Niedersachsens kurz erläutert werden, um daraus auch weitergehende Konzepte anzudeuten, die noch über das niedersächsische Modell hinausgehen.

Zunächst wurde – in den 80er Jahren nach Bildung der SPD-Landesregierung – eine externe Beraterkommission ad hoc aus Schulpraktikern und Fachdidaktikern unter zusammengerufen, die einer formellen Rahmenrichtlinien-Kommission zur Seite gestellt wurde. Dieser Kommission wurden in einer Vorbereitungsstagnung zur kritischen Begutachtung neuer Rahmenrichtlinienentwürfe für das Fach Politik zunächst drei an *Klafki* orientierte Kataloge sogenannter Schlüsselprobleme vorgestellt. Die didaktischen Implikationen von Schlüsselproblemen wurden

¹⁰² Eine Einteilung, die auf die 60er Jahre zurück geht, wobei die »A-Länder« SPD-geführte (Koalitions-)Regierungen, die »B-Länder« entsprechend CDU-geführte (Koalitions-)Regierungen hatten, was sich sehr deutlich im Stimmverhalten in der für die Kultuspolitik in der Bundesrepublik Deutschland der verfassungsmäßigen *Kulturhoheit der Bundesländer* entsprechend maßgeblich *Kultusministerkonferenz (KMK)* ausdrückte. Dabei wurden aber Grundstrukturen und Grundüberzeugungen in der Schulpolitik dieser Länder festgeschrieben, die auch zeitweilige Regierungswechsel nahezu unbeschadet überdauerten wie in Niedersachsen die Zeit der CDU-Regierung in den 80er Jahren. Die Orientierung an diskursiven curricularen und schulpolitischen Konzepten bleibt in der Bundesrepublik Deutschland daher ausschließlich auf die »A-Länder« beschränkt. Wie sich die so genannten »Neuen Bundesländer« hier schulpolitisch einordnen werden, ist noch nicht ganz abzusehen. Sachsen mit seiner CDU-Regierung orientiert sich offensichtlich sehr stark an den bayrischen Vorbildern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt, welches einen Kooperationsvertrag mit Niedersachsen abgeschlossen hat und dessen Schulpolitik einige Jahre mitbestimmt wurde von Staatssekretär Jürgen Wolf, der vorher als Fachberater in Niedersachsen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung schlüsselproblemgestützter curricularer Modelle genommen hatte – unsere Ausführungen stützen sich daher gerade auch auf diese Vorarbeiten, bei denen auch der Verfasser beteiligt war – folgen zumindest teilweise den Konzepten der »A-Länder«, was sich auch in der oft sehr emotionalisierten Diskussion über die Gestaltung der so genannten »Wertefächer« nachvollziehen lässt. Seit den Landtagswahlen seit 2000 ist aber eine Neuorientierung auch in den »A-Ländern« zu beobachten, die den Veränderungen in den Paradigmen der Bildungspolitik nach der »PISA-Studie« entsprechen. Vgl. dazu die Stellungnahmen des Verbandes der Politiklehrenden 2002 a/b.

¹⁰³ Die unterschiedliche Auslesefunktion der gymnasialen Bildung ist ein Folge davon und sehr gut an den unterschiedlichen Prozentzahlen derjenigen, die in einem Jahrgang das Abitur erwerben, zu erkennen, wobei das diesbezügliche Nord-Süd-Gefälle sehr deutlich wird, dass von den »B-Ländern« aber umgekehrt als »negatives Qualitätsgefälle« der Schulbildung definiert wird.

¹⁰⁴ So z.B. zumindest teilweise in Baden-Württemberg.

den Kommissionsmitgliedern in fachdidaktischen Referaten erläutert. Institutioneller Rahmen war teilweise die Lehrerfortbildung des zuständigen niedersächsischen Landesinstituts (NLI).

Es stellte sich schnell heraus, dass der vorher präferierte Schlüsselkatalog der Richtlinienkommission abgelehnt wurde, während der Katalog einer überregionalen didaktischen Kommission als brauchbar empfunden wurde. Die Tagung erwies, dass dieser Katalog in didaktische und fachliche Grundsatzprobleme hineinführt und zu *eigenständigen didaktischen Entscheidungen* anregt, während dies von dem erweiterten Katalog der Rahmenrichtlinienkommission nicht erwartet werden kann.

Hier liegt die Gefahr allzu nahe, dass die Schlüsselprobleme wie die herkömmlichen Themen aufbereitet werden. Diese Überlegung führt nun unmittelbar in das grundsätzliche Problem einer *permanenten diskursiven didaktischen Arbeit* hinein, als deren Teil sich auch die vorliegende Arbeit versteht, die dieses Konzept am Beispiel des Themas der Islamische Revolution in Iran exemplifizieren will.

Die Arbeitsergebnisse der herangezogenen Tagung zeigten allerdings auch, dass *jedes der Schlüsselprobleme* erhebliche fachliche Anforderungen stellt, denen sich die Teilnehmer auf Anhieb nicht gewachsen fühlten. So stellt sich insgesamt das *Konzepte Lernen als Problem* dar. Auf diesem Gebiet wird es in den kommenden Jahren verstärkter Fortbildung bedürfen.

Zusammen mit den Schlüsselproblemen wurde ein Raster zur Entschlüsselung der Probleme vorgestellt und in den Gruppen ausprobiert. Es stellte sich heraus, dass die Begrifflichkeit des Rasters auf Anhieb zur Arbeit befähigt, dass aber der Aufbau des Rasters so nicht bleiben kann und erheblich vereinfacht werden muss. Ein aus dem Kurs hervorgegangener Vorschlag ist im Anhang dokumentiert.

Aus diesem Kontext heraus ist abzuleiten, dass *die Schulpraxis* angewiesen ist auf unterrichtsnahe Hilfestellungen, damit die *Zumutung eigenständiger curricularer und didaktischer Diskurse und Entscheidungen* in den Schule und in der Unterrichtssituation selbst, zu der das Konzept der *Schlüsselprobleme* in wohlverstandener Anwendung hinführt, nicht als *Überforderung* wahrgenommen wird. Die subjektive *Überforderungsempfindung* ist ohnehin ein grundlegendes Problem der heutigen Lehrereistenz (Voigt 1998a/b/c).

Hier seien noch einige Aspekte angedeutet, die die Qualifikation des Umgangs mit dem Konzept der *Schlüsselprobleme* ausmachen. Das mit den Schlüsselproblemen verbundene *entdeckende Lernen* macht es notwendig, zusätzlich *Lehrgänge orientierenden Charakters* einzuschleiben.

Zum anderen muss jeweils praxisnah diskutiert werden, welche Gestaltungsmöglichkeiten jenseits der Einführung von Lehrbüchern noch offen bleiben, wobei festzustellen ist, dass sich die Einführung der Lernmittelfreiheit durch den damit verbundenen Zwang, bestimmte Schulbücher auch im Unterricht zu verwenden, ungeachtet zwischenzeitlicher Veralterung oder eingetretener Wandlungen der didaktischen Optionen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wie Politik, Werte und Normen oder Erdkunde als außerordentlich entwicklungs-hemmend auswirkt.

Es ergeben sich einige Schwerpunkte und Schlussfolgerungen aus der Diskussion um die Schlüsselprobleme: Einmal muss schon in den Formulierungen deutlich gemacht werden, dass *Schlüsselprobleme* keine *Unterrichtsthemen* sind. Es bedarf einer eigenständigen *Qualifikation*, mit *Schlüsselproblemen* zu arbeiten und *situativ* die Umsetzung in Unterrichtsthemen zu leisten. Ohne diese Qualifikation würden zu leicht *Schlüsselprobleme* als *Unterrichtsthemen* oder auch *Rahmenthemen* missverstanden werden.

Wichtig ist es auch, sich der inhaltlichen *Vernetzung* der einzelnen *Schlüsselprobleme* bewusst zu sein. Das wirkt sich auch auf eine gewisse Kontingenz der Abgrenzung und damit der Zahl der unterschiedenen Schlüsselbereiche aus. *Schlüsselprobleme* müssen daher nicht nur *distinkt, diskursiv verankert und gültig* sein, sondern auch hinreichend *umfassend*, um ihnen eine Vielzahl situativer Realitätsfelder und Problembezüge zuordnen zu können.

Je umfassender die *inhaltlichen Diskurse* geführt werden, je weiter diese *Diskurse* auch verbreitet sind, desto sinnvoller lässt sich aus ihnen der Bereich umfassender gesellschaftlicher *Schlüsselprobleme* ableiten. Im Zusammenhang mit der Diskussion des *Diskursbegriffes* erörtern wir zudem das Problem, dass die mit den *grundlegenden gesellschaftlichen Diskursen* und den ihnen zuzuordnenden *Schlüsselproblemen* verbundenen oft kontroversen *Realitätsdeutungen* und *-definitionen* notwendig affektiv besetzte *Werturteile* verbunden sind.

Die Auseinandersetzung um *Schlüsselprobleme* ist daher kein *wertfreier Akt der Wissenschaft*, sondern selbst nur im gesellschaftlichen Diskurs zu vollziehen. Es bedarf daher einer didaktischen Wissenschaft, die ihre rationale Kompetenz in die gesellschaftlichen Diskurse einbringen kann und will; Politikdidaktik wird damit selbst in hohem Maße politisch.

Im praktischen Umgang mit *diskursiven curricularen Modellen* wird man immer wieder konfrontiert mit dem verständlichen, aber für die *Inwertsetzung der Schlüsselprobleme* gefährlichen Versuch, sie *formal zu lesen*, um dann – mit dem Formalargument: so neu ist das alles ja gar nicht, oder: haben wir ohnehin schon immer so gemacht – letztlich den *innovativen Kern* des diskursiven Arbeitens entweder nicht zu verstehen oder missverstehen zu wollen, um gewohnte Praxis und gewohnte, traditionelle Zielkonzeptionen »hinüberretten« zu können. Ein Beispiel im Fach Politik ist das „Schlüsselproblem „Soziale Ungleichheit“, das mit dem Unterrichtsthema „Soziale Schichten in der Bundesrepublik Deutschland“ gleichgesetzt und in schematischen Darstellungen aus der Sozialstatistik unterrichtet wird. Die dazu parallele geographische Thematik „regionale Disparitäten“ wird dann in demographischen Karten und Statistiken abgearbeitet und auf die industriellen oder langwirtschaftlichen Raumstrukturen übertragen. Das haben die Fächer tatsächlich schon immer gemacht, aber das ist kein Unterrichten

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

im Sinne einer Orientierung an Schlüsselproblemen. Ein solches (absichtlich herbeigeführtes?) Missverständnis ist bei sprachlich vermittelten Konzeptionen immer möglich und müsste durch einen permanenten diskursiven und legitimatorischen, d.h. auch: selbstbezüglichen Anspruch überwunden werden. Die Frage nach den inhaltlichen Kompetenzen in der Strukturierung von Unterrichtssituationen ist ein Kernproblem diskursiven Unterrichtens.

Schlüsselprobleme sind eben nicht von Lehrerinnen und Lehrern zu *verordnen*, sondern verlangen nach *Unterrichtsmethoden*, die die Schülerinnen und Schüler *in die diskursiven Kontexte* mit einbeziehen oder zumindest die Chance offen lassen, dass dieser Einbezug im günstigen Falle möglich wird.

Es genügt daher nicht eine übliche formale *Motivation*, sondern das Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern *verständlich* zu machen, in wie weit sie selbst Teil der Schlüsselprobleme sind. Das mag im unmittelbaren Lebensumfeld, wie es zu Recht oft im Grundschulbereich als Unterrichtsausgang gewählt wird, noch relativ leicht sein, auch eine Anbindung an die biographischen Kontexte der Schülerinnen und Schüler ist denkbar, worüber wir an anderer Stelle einiges Problematische zu erörtern haben, doch *Schlüsselprobleme*, die sich in großregionalen oder globalen Kontexten konkretisieren lassen müssen, wirken auf die Schülerinnen und Schüler doch in der Regel zunächst als *Oktroi* der Lehrerinnen und Lehrer, als *schulstrukturelle »Besserwisserei«*, die massiv als Lern- und Rezeptionshemmnis wirkt.

Dies ist gerade bei den für die Weltpolitik so zentralen Problemen der Globalisierung und Universalisierung hauptsächlich unterrichtsmethodisches Problem. In diesem Bereich liegt auch unser thematisches Beispiel der Islamischen Revolution in Iran eingebettet. Es wird exemplarisch zu zeigen sein, dass *Schlüsselprobleme*, die mit dieser politischen und zeitgeschichtlichen Realität verknüpft sind und die sich gerade auch durch unser Themenbeispiel erhellen und konkretisieren lassen, nicht als *Unterrichtsthemen* verstanden werden können, da ihre Umsetzung *in selbstbezüglich-diskursiver Weise* die Rezeption des Themas selbst – sowohl in den vermittelnden Medien wie in der unterrichtlichen Umsetzung – zum Ansatz der thematischen Arbeit macht.

Genau diese Überlegung, die an anderer Stelle am Beispiel der Rezeptionsprobleme bei Dritte-Welt-Themen ganz allgemein noch zu erweitern ist, zeigt nun das Neue am *diskursiven didaktischen Konzept der Schlüsselprobleme*: es verlangt von der Schule, vom Unterricht, nicht die Themen und Probleme als solche vermitteln zu wollen, sondern sie einzubetten in den diskursiven Kontext der Rezeptionsbedingungen. Materielle kritisch-rationale Auseinandersetzungen mit politisch-zeitgeschichtlichen Realitäten setzen im schlüsselproblemorientierten Ansatz daher an mit der Frage nach dem Realitätscharakter der Realitäten, mit der Frage nach den Rezeptionswegen und den Rezeptionsbedingungen der wahrgenommenen Probleme.

Damit wird kritische Medienarbeit und Medienkritik¹⁰⁵ nicht mehr zu einem additiven *Thema* des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts, sondern zur zentralen methodischen Option für den Zugang zu jeglichem Unterrichtsthema. Der Unterricht versteht sich daher in erster Linie als Hilfe, in die gesellschaftlichen Diskurse Schritt für Schritt und natürlich altersstufenangemessen einzuführen. Diskursiver Unterricht ist also grundsätzlich schülergerechter, schülerorientierter Unterricht.

¹⁰⁵ Medienkritik ist hier zu verstehen als Methode, das Verhältnis zur Realität und damit den zu verwendenden Realitätsbegriff kritisch zu bestimmen; Beschäftigung mit den „Zeichen“ ist wichtiger als der Entwurf von „Kausalketten“ im Hinblick auf die gesellschaftlich oder politisch-zeitgeschichtliche Realität. Medienkritik ist durchgängige Problemdimension bei allen Schlüsselproblemen; es bleibt aber ein unerledigter Rest, der es rechtfertigt, den Medien, die selbst gesellschaftliche Realität, Institution und Macht sind, ein eigenes Schlüsselproblem zuzuweisen.

Die im Abschnitt 1.4. entwickelten Grundsätze sollen im Folgenden exemplarisch mit Themenzugängen verknüpft werden, die die konkrete Unterrichtssituation an den Schulen mit bedenkt. Im Mittelpunkt stehen in diesem Abschnitt die Kontexte zwischen den individuellen Biographien und dem Selbstverständnis der Betroffenen - Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer – und ihre Problematisierung in den Kategorien der Politischen Kultur – angewendet auf die konkrete Situation des Unterrichts.

1.5. Ansätze einer problemzentrierten Praxis des Politikunterrichts

Wichtig erscheint es hier vor allem, die zentralen didaktischen Einsichten und Konzepte nicht als übergreifende Strukturen zu verstehen, sondern sie konkret in die Unterrichtssituation einzubeziehen. Dass dabei zentrale Begriffe der Sozial- und Lernpsychologie eine Rolle spielen – wie Sozialisation und Enkulturation –, versteht sich von selbst.

1.5.1. Situative Unterrichtsvoraussetzungen

1.5.1.1. Der Rahmen heutiger Enkulturations- und Akkulturationsprozesse

Enkulturations- und Akkulturationsprozesse orientieren sich heute an Bedingungen, die weit über den traditionellen »nationalstaatlichen« Bezugsrahmen hinaus weisen:

- *Migrationsprozesse und »multikulturelle Gesellschaft«*
 - Daran knüpfen sich die Vorstellungen des »Kampfes der Kulturen« ebenso an, wie die wissenschaftlichen Ansätze, die globalen und regionale zentral-peripheren Disparitäten als Prozesse z.B. des »Weltsystems« und der »Inkorporation« der Peripherien und Semiperipherien in dieses zu begreifen.
- *Globalisierung der ökonomischen Kontexte und »Warenwelten«*
 - Dabei ist das Erklärungskonzept der Globalisierung kritisch zu beurteilen; in vielen Fällen ist es eher eine Legitimation für einen so genannten »Sozialabbau« und für machtorientierten Privilegienerhalt.
- *Universalisierung der Inhalte der »Kulturindustrie«*
 - Dies enthält eine politische Dimension in der Forderung der Universalisierung z.B. der »Menschenrechte«, aber auch der »Marktwirtschaft«, und eine ökonomische Dimension durch globalisierte Werbung, Markenprodukte und die Legenden vom »Kultstatus« von Medienereignissen.

Diese Anmerkungen sind durchaus nicht vordergründig als konservative »Kulturkritik« zu verstehen, sondern bezeichnen die Rahmenbedingungen und Kontexte, in denen Schule heute stattfindet.

1.5.1.2. Schülerbiographien als Spiegel gesellschaftlicher Problemlagen

Die *Gesellschafts- und Sozialordnungen* sind weltweit in Bewegung geraten. Die politisch-ökonomischen Transformationsprozesse in den Ländern des ehemaligen RGW-Bereichs sind nur ein Beispiel, das korrespondiert mit tief greifenden gesellschaftlichen Umwälzungen vor allem in den Ländern der Semiperipherien.

Zwar sind die Erscheinungsformen dieser Umwandlungen und Transformationen sehr unterschiedlich, das heißt, den jeweils individuellen historisch-ökonomischen Bedingungen der einzelnen Regionen und Länder entsprechend, doch stehen sie in hohem Grade in einem internationalen Kontext – als Dependenz, zentral-periphere Disparität oder im politisch-kulturellen Einflussbereich der Hegemonialmächte –, der bestimmte Entwicklungstendenzen vorzeichnet und überprägt und damit im Sinne der Globalisierung und Universalisierung vergleichbar macht.

Dies wirkt sich bis in die soziale Existenz des Einzelnen, d.h. auch der Schülerinnen und Schüler aus und kann skizziert werden mit folgenden Erscheinungsformen, die die gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Chancen von Globalisierung und Universalisierung zunächst bewusst ausblenden:

- a. Trotz Wirtschaftswachstum und positiven Einkommensentwicklungen in den Oberschichten wächst der Anteil der Armen und derjenigen, die sich in der gegebenen Gesellschaft als arm oder chancenlos eingruppierten lassen.
- b. Traditionelle Armut wird durch „Verelendung“ und „Armseligkeit“ abgelöst, die die Menschenwürde tangiert und katastrophale psychische Folgen der Perspektiv- und Hoffnungslosigkeit wie auch das Anwachsen der Gewaltbereitschaft und Radikalisierung nach sich zieht (vgl. *Rahnema* 1995 und *Nettelmann / Voigt* 1986).
- c. Der soziale Halt traditioneller Institutionen und Sozialverbände geht verloren; mit ihr die damit verbundene soziale Kontrolle und sozialpsychologische Stabilisierung. Die Menschen werden zur Freiheit gezwungen, was nur in den ökonomisch stabilen Sozialschichten auch tatsächlich als positiver Wert und Chance wahrgenommen wird (vgl. *Wouters* 1994).
- d. Die Migrationsströme nehmen weltweit zu und führen zu einer Heterogenisierung und Fraktionierung der Bevölkerungen einerseits und zu gegensteuernder Zunahme von staatlicher Repression andererseits; was letztlich einen sich gegenseitig verstärkenden und bedingenden Prozess darstellt (vgl. *Claußen, Hg.,* 1988 und *Claußen, Hg.,* 1994).

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

Die Schülerschaft, mit der die Schule heute und die Politische Bildung insbesondere konfrontiert wird, ist in mehrfacher Hinsicht von den Auswirkungen der Globalisierungs- und Universalisierungsprozessen betroffen. Dabei stehen materielle und strukturelle Veränderungen, die regional und sozial zu differenzieren sind, mentalen und habituellen Entwicklungen und Problemen gegenüber, die vor allem kulturell und identitätsgruppenorientiert fraktioniert erscheinen. Daraus entstehen neue, für die Schule gerade auch in den Industriestaaten ungewohnte Konfliktpotentiale und soziale Bruchlinien. Im Vordergrund steht die Beobachtung – oder auch nur die Vermutung – der sozialen und kulturellen Desintegration und mentalen Verunsicherung auch bei den Lehrerinnen und Lehrern selbst. Das mag insofern überraschend erscheinen, als die Prozesse der Globalisierung und Universalisierung begrifflich und realpolitisch ja zunächst *Integrationsprozesse* und *Abgleichungsvorgänge* bezeichnen sollen. Doch treten hier die schon erwähnten sozialen und kulturellen *Gegenströmungen* in den Vordergrund, die für die innergesellschaftliche *Wahrnehmung der Folgen der Globalisierung* signifikanter zu Tage treten als die ökonomisch-strukturellen Angleichungsprozesse selbst.

Beginnen wir mit der schulischen Wahrnehmung materiell-struktureller Veränderung. Vor allem wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern ein *Verlust der Homogenität der Schülerschaft* wahrgenommen und als Problem für das eigene Unterrichten definiert. Im Hintergrund stehen die regionalen und globalen Migrationsprozesse, die zu einer *ethnisch-kulturellen* Fraktionierung der Bevölkerung und damit auch der Schülerschaft führen. Dabei spielen innerschulisch die Migrationbedingungen und -ursachen ebenso wenig eine bedeutsame Rolle wie die qualitativen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und kulturellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler. *Inhomogenität* als solche und *Fremdheit bzw. Distanz* werden ganz pauschal und weitgehend undifferenziert als Entitäten und wenig beeinflussbare Existenzvoraussetzungen wahrgenommen. Anstelle einer notwendigen Differenzierung der Unterrichtsstrategien erfolgt tendenziell sogar eine *Entdifferenzierung* in der Wahrnehmung sozialer und ethnischer Dichotomien. Es ist hier nicht der Ort, die sozialpsychologischen Grundlagen dieser *inadäquaten Reaktionen* zu untersuchen; die Stereotypen- und Vorurteilsforschung hat dazu ebenso wie die Didaktik der Politischen Bildung seit den klassischen Untersuchungen von Adorno et al.¹⁰⁶ maßgebliches ausgesagt. Die kulturelle Seite dieser *Fremdheitswahrnehmung* ist auch im Rahmen des *tiere mondisme* und vor allem der französischen kritischen Ethnologie¹⁰⁷ aufgearbeitet worden.

Bemerkenswerte grundsätzliche Ausführungen, die für unsere thematischen Zusammenhänge wichtig sind – eine Einführung in die umfangreiche Literatur der Dritte-Welt-Forschung kann hier darüber hinaus nicht erfolgen – finden sich z.B. bei Bitterli 1982, der die ambivalente Rezeption des »Fremden« aus der »Dritten Welt« in der europäischen Kulturgeschichte nachzeichnet. Fohrbeck/Wiesand/Zahar 1971, haben mit ihrer ideologiekritischen Schulbuchanalyse zur Darstellung der »Entwicklungsländer« im Unterricht wesentliche Anstöße gegeben, das Thema in die didaktische Diskussion zu geben Ebenfalls haben die Autoren Fohrbeck/Wiesand 1981 [1983] den Perspektivwechsel, eurozentrische Wahrnehmung umgekehrt auf Europa selbst anzuwenden in ihren Unterrichtsmaterialien „Wir Eingeborenen“ gelungen und praxisnah umgesetzt, als Einführung in die Behandlung von interkulturellen Themen in der Politischen Bildung, auch zum Thema der Islamischen Revolution in Iran, ist dieses Material auch ohne regionale Spezifität äußerst geeignet; die dabei zu Tage tretenden Stereotypen in der eigenen Politischen Kultur, die sich als Urteile über fremde Kulturen und Völker ausdrücken, sind Thema der Untersuchungen zur Rezeption der »Dritte-Welt«-Thematik bei Schülerinnen und Schülern in Voigt 1982 und 1993a/c; diese Arbeiten beruhen auf empirischen Untersuchungen Anfang der 80er-Jahre in niedersächsischen Gymnasien und belegen, dass die aufgezeigten »Dritte-Welt«-Stereotypen bei Schülerinnen und Schülern eng korrelieren mit den politischen und soziokulturellen Milieus und Einstellungen. Wesentliches Ergebnis der Empirik war hier, dass auch in Hinblick auf »Dritte-Welt«-Stereotypen bei Schülerinnen und Schülern etwa 10 - 15 % dem rechtsradikalen bis rassistischen Spektrum zuzuordnen waren. Neuere Untersuchungen zu den politischen Milieus, wie sie z.B. Michael Vester in einem programmatischen Vortrag vor SPD-Gremien 1999 vorgestellt hat, lassen vermuten, dass diese Gruppe stabil geblieben, wenn nicht seither sogar gewachsen ist. Der Verfasser versucht daraus im Sinne des Interkulturellen Lernens Konsequenzen zur didaktischen Bewältigung von Motivations- und Lernhemmnissen zum Thema »Dritte Welt« aufzuzeigen.

Untersuchen wir die Ursachen dieser innerschulischen Problem differenzierungen, müssen wir, entgegen der Eigenwahrnehmung in der Schule, gerade die externen Verursachungsfaktoren in den Vordergrund rücken. Migrationswellen, die das heutige Weltsystem maßgeblich bestimmen – was an sich in der Weltgeschichte nichts Neues

¹⁰⁶ Klassische Einführungen in die Thematik z.B. bei Adorno u.a. 1973: 46-61, Gottschalch 1977: 35 ff., Batter/Rischmüller/Voigt 1981: 47-54; schulbezogene Studien und Unterrichtshilfen z.B. Bade 1992: 9-49 und Materialteil, Heitmeier 1992: insbes. 18-19 und Materialteil, Pilz 1993: 40-43, 80-89, Voigt 1993b.

¹⁰⁷ Zentrale Werke sind dabei Leiris 1977; Memmi 1980, dessen Werk, das auf 1950 in Tunis gehaltenen Vorträgen beruht, insbesondere die Multiperspektivität einer distanzierter Ethnographie repräsentiert, als er, als französisch gebildeter tunesischer Jude in der Lage ist, die *Absurdität* und *Ausweglosigkeit* der kolonialen Situation herauszuarbeiten; Levi-Strauss 1977 [1955], dessen Werk die strukturalistische Ethnographie begründet, darüber aber auch wesentlichen zur Einführung der Kategorie des »Verständnisses« in die Ethnographie und damit zu ihrem Charakter als »Menschenwissenschaft« beigetragen hat; Said 1981 mit seinen grundlegenden kritischen Ausführungen zum *Orientalismus* wurde schon im Abschnitt 1.1.2. dieser Arbeit ausführlich zitiert und gewürdigt.

ist, da auf Veränderungsprozesse und Notlagen immer schon Migrationen und „Völkerwanderungen“ sinnvolle und notwendige Reaktionen waren¹⁰⁸ – sind vor allem auch Reaktionen auf soziökonomische Veränderungen, die durch Globalisierungsprozesse verursacht werden. Das führt nicht zu einer stärkeren regionalen Differenzierung zwischen unerwünschten Migranten und zur Binnenmobilität gezwungenen Arbeitnehmern, sondern auch zu einer Chancendifferenzierung zwischen der an Globalisierungsprozessen und internationaler Mobilität teilhabenden Oberschichten und regional immer stärker staatlich festgelegten Unterschichten. So werden gleichermaßen auch die sozialen Hierarchien verstärkt und Sozialkonflikte zugespitzt.

Das führt zum zweiten Erfahrungsbereich in der Schule, der zumindest teilweise mit Globalisierungsprozessen ursächlich verbunden ist: die Verschärfung der sozialen Differenz, die Vergrößerung des Anteils *Armer und Bedürftiger* in der Schülerschaft. Gegen diese Gruppe richten sich von Seiten der traditionellen Oberschichten verstärkt ebenso differenzierend-aggressive Vorurteile und Ablehnung wie gegen die Gruppe der Migranten. So kommt die Schule in eine letztlich von ihr selbst kaum zu lösende Konfliktlage zwischen den *Privilegierungsansprüchen* der traditionellen Mittel- und Oberschichten einerseits, die an Bilder von Schule und Unterricht appellieren, die von einer Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer vor allem in den weiterführenden Schulformen entsprechend ihrer eigenen sozialen Herkunft durchaus geteilt werden, und den grundgesetzlich verankerten *Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifizierungsansprüchen* einer neuen Schülerklientel hoher Differenziertheit und kulturell-ethnischer Fraktionierung, die daher oft gar nicht zu einer gemeinsamen Interessenwahrnehmung und damit zu einer Gegenmacht zu Privilegierungsmaßnahmen in der Lage sind.

1.5.1.3. Die Lebenssituation von Politiklehrerinnen und Politiklehrern¹⁰⁹

Das Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Gesellschaftslehre etablierte sich in den deutschen Schulen durch die Generation der Politiklehrerinnen und Politiklehrer, die in den 70er Jahren an den Universitäten ausgebildet worden sind und mit den Examina ihre Politikfakultas erworben haben. In ihrem Selbstverständnis, wie es sich im Kontakt mit dem universitären Fach Politologie/Politikwissenschaft oder zu der Zeit in Niedersachsen ›Wissenschaft von der Politik‹ herausgebildet hatte, verstanden sich diese jungen Lehrerinnen und Lehrer als *Politiklehrer* mit einer entsprechenden *Fachorientierung*. Die integrativen und interdisziplinären Potentiale einer als Humanwissenschaft verstandenen *Politik- und Sozialwissenschaft* wurden weder in der universitären Ausbildung dieser Zeit noch in den herrschenden didaktischen Konzepten hinreichend erkannt, so dass modernere diskursive Fachansätze noch nicht in Sicht waren. Die Intentionen der »Saarbrücker Rahmenvereinbarung«, die der Politischen Bildung eine zentrale Integrationsfunktion in den Schulen zuwies, wurden eher als Ausdruck einer unpolitischen Orientierung an *Gemeinschaftsideologien* verstanden¹¹⁰, gegen die ein *Fach Politik* mit eindeutigen Wissenschaftsbezug und eigener *Fachdidaktik* gestellt wurde. *Politische Bildung* wurde dabei als allgemeines Unterrichtsprinzip eher gering geachtet, was sicher auch mit den von Anfang an desolaten Einstellungsaussichten der jungen Politik-Lehrerinnen und -Lehrer zu tun hatte und den daraus resultierenden existenziellen Ängsten. Das Fach *Politik* in seinen unterschiedlichen Benennungen steht damit in Konkurrenz zu anderen »Neuen Fächern« wie *Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie* oder *Philosophie* und natürlich den eingeführten *klassischen Fächern* wie *Erdkunde* oder *Geschichte*, die sich letztlich in der Öffentlichkeit mit ihren Vorstellungen durchsetzen können. Das Fach *Politik* wird dementsprechend tendenziell wieder zu einem *Nebenfach*, in vielen Bundesländern den »klassischen Fächern« des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes *Erdkunde* und *Geschichte* nicht nur *neben-* sondern *untergeordnet*.

Das umfassende Konzept einer *Politischen Bildung* hatte sich ohnehin im Schulalltag nicht durchsetzen können. Politiklehrerinnen und Politiklehrer werden fast ausschließlich wegen ihres zweiten oder ihrer weiteren Fachbefähigungen, nicht jedoch wegen ihrer Fakultas im Fach Politik von den Schulen gesucht und in den Schuldienst übernommen. Ein erheblicher Teil des Unterrichtes, der der Politischen Bildung dienen soll, wird fachfremd von Historikern und Geographen erteilt. Das heißt letztlich, dass heute viele Schulen (fast) ohne ausgebildete Politiklehrerinnen und Politiklehrer auskommen und die Kolleginnen und Kollegen mit der Fakultas Politik

¹⁰⁸ Dabei ist noch zu berücksichtigen, dass wahrgenommene und problematisierte Migrationen heute durch die vorgegebene Lage staatlicher Grenzziehungen definiert werden, wie Rufin 1993 sehr klar herausgearbeitet hat. So ist der Umzug eines Texaners nach Maine in den USA eine übliche, z.T. sogar erwünschte Reaktion auf Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die Migration des Mexikaners wenige Kilometer weiter in die USA aber eine meist illegale, kriminalisierte Grenzverletzung! Das Gleiche wird in Zukunft zunehmend zur Unterscheidung von Wanderungen in der EU und in die EU hinein beitragen.

¹⁰⁹ Der folgende Abschnitt folgt einigen Ausführungen in Voigt 1998e: 241-244 (in Hufer/Wellie 1998).

¹¹⁰ Für diesen kultuspolitischen *Minimalkonsens* trifft diese Einschätzung ohne Zweifel zu; vgl. dazu die Verlautbarungen z.B. der »Aktion Gemeinsinn« und anderer Evokationen einer »heilen Welt«, die vor allem gegen linke, dichotome Gesellschaftsbilder gerichtet waren und Klassenkampfbildern anathematisieren sollten: sicher auch mit Hilfe einer »Gemeinschaftskunde«. Doch steckten in den *Saarbrücker Rahmenvereinbarungen* didaktisch-curriculare Möglichkeiten, die weit über diese Motive hinaus Wiesen und z.T. in der Reformarbeit für die Sekundarstufe II z.B. in Niedersachsen fruchtbar gemacht werden konnten.

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

überwiegend in anderen Fächern eingesetzt werden¹¹¹ womit die Erfahrung einer *Umprofessionalisierung* der Politiklehrerinnen und Politiklehrer verbundene war und ist. Der Begriff des *Selbstverständnisses* erfährt jedoch bei Nettelmann (1997: 29) eine grundlegende und notwendige Relativierung:

Die Frage nach ihrem Selbstverständnis gehört zu den am häufigsten diskutierten Themen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Es kann kein kollektives Selbstverständnis – im engen Sinne verstanden – innerhalb der Mitgliedschaft eines Verbandes geben. Gemeint ist beim Formulieren dieses Ansatzes zumeist die Vorstellung mehrerer Individuen, innerhalb eines Sektors gesellschaftspolitischer Vorstellungen identische Ziele zu erreichen. Inwieweit individuelle Wert- und Zielsetzungen im Sinne eines eigenen, individuellen Selbstverständnisses definiert werden können, ist abhängig vom Standort desjenigen selbst, der versucht, diese vorzunehmen.

Zentrale Bedeutung für die gesellschaftliche Situation der Berufsgruppe der Politiklehrerinnen und Politiklehrer mit wesentlichen Auswirkungen auf ihr *Politik- und Gesellschaftsverständnis*, auf ihre *Realitätswahrnehmung* und ihr *Selbstbild* ist die auffällige *Geschlossenheit und Einheitlichkeit* der spezifischen Generations- und Berufserfahrung. Welche Konsequenzen hat das für das öffentliche Erscheinungsbild des Faches Politik, seine schulischen Wirkungsmöglichkeiten und seine gesellschaftliche Akzeptanz? Diese personellen Rahmenbedingungen des Politikunterrichts haben erhebliche Konsequenzen für die Chancen von *innovativen Zielen der Politischen Bildung* in der Schulrealität heute und was von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Didaktik überhaupt noch umzusetzen ist.

Der gesellschaftliche Umbruch in den 70er Jahren ist als Primärerfahrung der heutigen Politiklehrerinnen und Politiklehrer gekennzeichnet durch seine strukturelle und funktionale Mehrdeutigkeit. Die Politiklehrerschaft, die vornehmlich heute in den Schulen aktiv ist, die aber auch maßgeblich an der Entwicklung der Richtlinien für das Fach beteiligt war, hat ihre politische Sozialisation in den 60er und 70er Jahren erfahren und Ende der 60er, Anhang der 70er Jahre die politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Deutungsmodelle und Paradigmen erlernt, die noch heute maßgeblich die Schulpraxis des Politikunterrichts bestimmen, während der fachfremd erteilte Politikunterricht sich sehr viel häufiger an älteren Gesellschaftstheorien und funktionalistischen »Alltagstheorien« über die Gesellschaft orientiert.¹¹²

Ende der 60er Jahre war – so jedenfalls die eigene Erinnerung an das damalige Politikstudium – die doppelte Auseinandersetzung mit den zeitgeschichtlich-politischen Brüchen und ihren gesellschaftlichen Ursachen und Folgen zentrale politikwissenschaftliche Fragestellung und Studienschwerpunkt: *Wie konnte es zu der – durchaus von einem strikt moralisch wertenden Ansatz her gesehen – Katastrophe des Nationalsozialismus in Deutschland und zum Zweiten Weltkrieg kommen*, und, das ist die zweite Perspektive, *wie ist die deutsche Gesellschaft nach dem Krieg mit der Erfahrung des Nationalsozialismus und des Krieges umgegangen?* Grunderfahrung auf der subjektiven Ebene der Studienmotivation und des damit untrennbar verbundenen politischen Engagements – was die Politologie in Teilen der politischen Öffentlichkeit und erst recht in der *akademischen Gesellschaft* von Anfang an suspekt machte und ihr den Vorwurf der *Subversivität und der anarchistischen Aufsässigkeit* einbrachte – war der Vorwurf, dass die deutsche Gesellschaft eben *nichts aus diesen Erfahrungen gelernt hätte*, was die aktuellen Bezüge auf die restaurativ-verkrusteten Strukturen der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit der »*Wiederaufbaujahre*« hinreichend plausibel machte, war aber auch der ethisch wertende Bezug auf die neu in die öffentlichen Diskurse tretende Desaster der Situation der »*Dritten Welt*« (didaktische Probleme durch diese Spannung zwischen »*Nichtbetroffensein*« und verletzter »*moralischer Norm*« werden thematisiert bei Voigt 1982 und Voigt 1993: 27-54) und schließlich die moralische Dissonanz Erfahrung des Vietnam-Krieges zwischen Demokratiepостulat der »*Freien Welt*« und unverhüllter militärischer Durchsetzung von Hegemonialansprüchen durch die USA.

Ein wissenschaftliches Mittel, diese Dissonanz Erfahrungen aufzuarbeiten wurde in der Rezeption der »*Kritischen Theorie*« und der neomarxistischen »*Neuen Linken*« gesehen, die die studienleitenden Paradigmen an den meisten politikwissenschaftlichen Lehrstühlen darstellten. Die didaktischen Modelle, die sich darauf beziehen oder daraus mehr oder weniger überzeugend ableiten ließen, stellen als Grundkategorien den Konfliktbegriff, die Emanzipationsforderung und das Egalitätspostulat in den Mittelpunkt des Politikunterrichtes. Wie wenig das in der Öffentlichkeit verstanden oder gar akzeptiert wurde, zeigte die hochgradig emotionalisierte und in der Machtausensetzung wenig rational funktionalisierte Diskussion um die noch nach heutigen Maßstäben innovativen und pädagogisch interessanten Rahmenrichtlinien-Entwürfe in Hessen und in geringerem Maße auch in Nordrhein-Westfalen (Haller 1982), oder auch die Geschwindigkeit, mit der unmittelbar nach dem Wechsel der Landtagsmehrheit in Niedersachsen 1978 die bisherigen umfangreichen »*Handreichungen*«, d.h. Kursentwürfe und Unterrichtsmodelle, für die *reformierte Sekundarstufe II* (gymnasiale Oberstufe) »*in der Versenkung*« verschwanden – sehr zur Freude vieler Schulen, die sich dieser didaktischen Herausforderung nur ungern gestellt hatten, wie der Verfasser aus vielen Beratungsgesprächen an niedersächsischen Schulen im Auftrag des Kultusministeriums erfahren musste.

Das grundsätzliche Problem, das sich im weiteren Verlauf der didaktischen Umsetzung und Begründung immer deutlicher zeigte, war, dass die genannten Postulate zwar in einer altherwürdigen philosophischen Tradition stehen – das anthropologische Erziehungsmodell Rousseaus scheint in der Retrospektive deutlicher durch, als es den

¹¹¹ Vgl. Harms / Breit 1990: 13-167; Witsch-Rothmund 1990: 168-187

¹¹² Vgl. Nettelmann 1997 und Voigt 1998e

überwiegend marxistisch überzeugten Protagonisten seinerzeit selbst bemerkbar war –, ein theoretischer didaktischer oder fachlicher Kontext zwischen diesen Kategorien völlig unterschiedlichen Charakters ließ sich damals und lässt sich wohl auch heute nur schwer herstellen. Es handelt sich letztlich um politische Leitvorstellungen und nicht um politikwissenschaftliche Analysekategorien.

Aus der heute obsoleten Überzeugung heraus, dass das »Theorie-Praxis-Modell« ein geeignetes dialektisch strukturiertes Instrument zur Erhellung von Lernprozessen sei und dass, davon ausgehend, ein Syntheseschritt zur »Einheit von Theorie und Praxis« möglich wäre – was sich realiter unter dem Druck des Misserfolges dieses Modells aber immer stärker zu einer tatsächlichen *Theoriefeindlichkeit* von »Schulpraktikern« entwickelte, die heutigen Probleme unreflektierter *Emotionalität*, *Entzivilisierung*, *Rationalitätsskepsis* und schließlich der Durchsetzung irrationaler Weltbilder des *New Age* vorbereiten half – bildete sich ein handlungsleitendes Gesellschaftsbild heraus, das sich immer weniger eignete, tatsächliche gesellschaftliche Prozesse und Veränderungen real wahrzunehmen und adäquat zu beschreiben und zu analysieren.

Aus dem ethisch-moralisch motivierten Ansatz eines kritischen Politikstudiums und der Überzeugung, *politische Veränderungen bewirken zu müssen und zu können*, entwickelte sich bei einer Vielzahl von Politiklehrerinnen und Politiklehrer, die in den 70er Jahren in den Schuldienst eintraten und heute noch die Mehrzahl der aktiven Politiklehrerinnen und Politiklehrer stellen, gesellschaftliche Leitvorstellungen und Realitätsdeutungen, die immer weniger geeignet sind, die realen gesellschaftlichen Prozesse und Veränderungen adäquat aufzuarbeiten. Die strukturellen und lernsituativen Ursachen sind dabei noch sicher nicht umfassend genug dargestellt worden oder überhaupt schon darzustellen, so dass hier kurze Thesen dazu genügen müssen. Wichtiger ist dabei, dass diese Realitätsdistanz sich als weitgehend unreflektierte oder ideologisch verschobene Dissonanzerfahrung bei den Kolleginnen und Kollegen in mangelnder Berufsmotivation, Frustrationen und oft irrational strukturierten »Widerstandshaltungen« negativ auf ihre Unterrichtspraxis und damit ihre Erziehungserfolge auswirkt – oft im Sinne einer *self-fulfilling prophecy*. Damit wird dieses Problem über die individuelle Bedeutung hinaus zu einer gesellschaftsrelevanten Rahmenbedingung für die weitere Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

Eine eher marginale Folge lässt sich auch in der Arbeit des »Verbandes der Politiklehrer« ablesen, wenn z.T. aggressive Proteste auf die Veröffentlichung von grundsätzlichen didaktischen Aufsätzen in der Verbandszeitschrift folgen mit dem Vorwurf „damit nicht mehr die Interessen der Mitgliedschaft zu vertreten. Die psychischen (psychotischen?) Ursachen dieser Angst, sich kritisch mit der eigenen Unterrichts- und Fachbegründung rational auseinandersetzen zu müssen – und nicht autoritär mit *unterrichtsverwertbaren kurzen Anleitungen* abgespeist zu werden – werden nach unseren Überlegungen zwar etwas verständlicher, bleiben aber weiter grundsätzlich inakzeptabel und für die Akzeptanz und Bedeutung des Faches Politik in der Öffentlichkeit eine Katastrophe.“ (Ausführungen folgen weitgehend Voigt 1998e: 241-244.)

1.5.1.4. Aktualität und soziale Umwelt

Eine theoretische wie auch empirische Vertiefung der Rezeption von Inhalten (*»Schlüsselproblemen«*) der Politischen Bildung in der Schule geht über die hier angezeigten Ansätze der soziologischen und kulturellen Rahmenbedingungen, die sich in den Situationen, den Symbolwelten und den in den Biographien repräsentierten sozialen und soziostrukturellen Erfahrungswelten – eingebunden in die Prozesse der Machtbildung und der sozialen Hierarchisierungen¹¹³ – von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie von Schülerinnen und Schülern ausdrücken, hinaus und impliziert Aspekte der Sozial- und Individualpsychologie, die mit unserem thematischen Ansatz durch die Prozesse der Enkulturation und Akkulturation verbunden sind.

Da wir in diesem Abschnitt zunächst die Rezeptionsbedingungen seitens der *Lernenden* und damit auch der *Lehrenden* untersuchen und die besonderen Verständnis- und Verständigungsprobleme thematisieren, die die interkulturelle Konfrontation mit den Entwicklungen in semiperipheren Regionen, mit Ereignissen wie der Islamischen Revolution in Iran in der Politischen Bildung evozieren, sind vor allem die aktuellen Änderungen der Sozialisation in der deutschen Gesellschaft anzusprechen. Die notwendige theoretische Vertiefung kann hier nicht geleistet werden, sie muss interdisziplinär in verstärktem Maße auch individual- und sozialpsychologische Erklärungsansätze mit einbeziehen.

Dies lenkt den Blick auf ein für Politik und Lernen gleichermaßen wirkungsmächtiges Spannungsverhältnis zwischen sozialstrukturellen Veränderungen, die in unserer Gesellschaft in hohem Maße kontrovers wahrgenommen und bewertet werden, und den Auswirkungen auf die ebenfalls kontrovers beurteilte *Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realitäten* und der mehr oder weniger deutlichen Veränderungen in den Inhalten der *Politischen Kultur*. Beide Kontroversen sind wesentlich abhängig von paradigmatischen Beurteilungen der gesellschaftlichen und sozioökonomischen Situation in Mitteleuropa. Dabei ist für uns insbesondere eine starke *Aufmerksamkeitsrestriktion* von

¹¹³ Dieser Aspekt ist letztlich nicht nur als *Rezeptionsbedingung* sondern auch als interkultureller Problembereich in den *Inhalten* der Politische Bildung, gerade auch bei »Dritte-Welt«-Themen und bei Untersuchungen in den Regionen der Semiperipherien, wie bei unserem Thema der Islamischen Revolution in Iran, von ausschlaggebender Bedeutung und repräsentiert damit ein *»Schlüsselproblem«* in einem zentralen Diskurs, der daher noch einmal gesondert am Themenbereich unserer Untersuchung aufgearbeitet wird (vgl. Abschnitt 4.1.).

Bedeutung, die gleichermaßen in den – auch unserer Untersuchung zu Grunde gelegten – Medien wie auch der *subjektiven Interessenorientierung* bei Schülerinnen und Schülern nachzuweisen ist, nämlich die Konzentration auf die »Aktualität«.

Diese Aktualitätsorientierung ist inhaltlich diffus und in ihrer sozialen Bedeutung mehrdeutig, gerade daher aber scheinbar allgegenwärtig und mit erheblichen Folgen für die politischen Handlungs- und Veränderungspotentiale in unserer Gesellschaft. Gleichzeitig ist zu fragen, ob die »Modernisierung« der kommunikativen Strukturen in den Ländern der Semiperipherien, konkret gefragt: auch in Iran, im Rahmen der Universalisierung der Medien und ihrer Technologien in gleicher Weise von diesem *Aktualitätsprinzip* erfasst und politisch bestimmt werden. Da dies – unter anderem nach der Beobachtung der iranischen »öffentlichen Meinung« und ihrer Repräsentation in den iranischen Medien¹¹⁴, die aber stärker als in Europa und damit typisch für den Entwicklungsstand der Semiperipherien auf städtische politische Eliten und Oberschichten und ein sich herausbildendes intellektualisiertes akademisches Bürgertum beschränkt bleibt – zunehmend auch in Iran wie in anderen Ländern der Peripherien und Semiperipherien zu beobachten ist, scheint gerade die *Aktualitätsbezogenheit* der Kommunikation und die Konzentration des *öffentlichen Interesses* auf so genannte *Aktualitäten* ein Kennzeichen der Universalisierungsprozesse zu sein, die als typisch für die gegenwärtige Epoche angesehen werden.

Ungeachtet der weiteren Bedeutungs- und Erklärungsdimension, die allgemein bekannt und eher als banal eingestuft wird, das nämlich die Massenmedien als sich immer aufs Neue dem Markt stellende Periodika der kurzfristigen »Neugier« auf die Aktualität verpflichtet sind – das waren schon die ersten »Zeitungen«, die in der Neuzeit herausgegeben wurden¹¹⁵ – lässt sich ein bedeutungsvoller Kontext zu den der Entwicklung der Kommunikationswelten parallelen Veränderungen der typischen Sozialisationsbedingungen in den »postmodernen Gesellschaften« aufzeigen. Die Wahrnehmungseinschränkung auf das *Aktuelle* enttraditionalisiert nicht nur den Zugriff auf politisch-gesellschaftliche Handlungspotentiale Definitionsrepertoires, sondern steht im strukturellen Widerspruch zu den tatsächlichen immer komplexer werdenden kontextuellen Einbindungen des Einzelnen nicht mehr in eine überschaubare Sozialgruppe sondern in unüberschaubar werdende Interdependenzketten. Die ist letztlich ein Merkmal der mitteleuropäischen *Modernisierung*, der *Zivilisationsprozesse*, die über Jahrhunderte hinweg die moderne *Staatsgesellschaft* geformt haben. Dieser Prozess ist die Klammer, um den Zusammenhang der Veränderungen in den Kommunikationsgeflechten wie in den Veränderungen der die individuelle und soziale Identität bestimmenden Sozialisationsbedingungen zu verstehen und um die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven zwischen den Kulturen wie auch die Perspektive der derzeitigen Universalisierungsprozesse als letztlich *kulturelle Homogenisierungsprozesse* zu begreifen.

Der offensichtliche Grundwiderspruch des Lebens in unserer *zivilisierten Gesellschaft* ist, verstärkt und evoziert durch die strukturellen Folgen der Universalisierungsprozesse, liegt nun in der sozialwissenschaftlich-distanziert aufzuzeigenden wachsenden Komplexität und Reichweite der Interdependenzen und das persönliche Verhalten bestimmenden Einflüsse und Zumutungen auf der einen Seite und der gerade vor diesem Hintergrund als notwendige *Komplexitätsreduktion* der »unübersichtlichen Realitätserfahrung« zu verstehenden Wahrnehmungsrückführung auf das *kurzfristig und überschaubar Wirksame*, auf die *Aktualität* – zu der auch Mode und ‚Lifestyle‘ ebenso gehören wie relativ zufällige habituelle Gruppenzuordnungen –; Zentrum der Entscheidungen ist, so ist es zumindest die subjektive Einschätzung, der Einzelne selbst, das weitgehend isolierte Individuum. Diese Entwicklung ist von Cas Wouters als Grundlage der aktuellen *Individualisierung* der Gesellschaft in großer Klarheit herausgearbeitet und formuliert worden:

„So haben sich auf der einen Seite die *Kontraste* im Affektmanagement in solchen Kontexten verringert, in denen Gefühle und Bekundungen von Über- und Unterlegenheit unterdrückt worden sind, während auf der anderen Seite die *Variationen* in der Art und Weise, wie Affekte reguliert werden, in Kontexten zugenommen haben, in denen das Erwecken eines bestimmten Eindrucks, Selbststilisierung und *image building* wichtig geworden ist. »Management der Selbstdarstellung« (*Erving Goffman*) hat sich sogar zu einem Spezialfach entwickelt, das von einer wachsenden Zahl von Experten der »Gefühlsarbeit« (Arlie Russell *Hochschild*) in

¹¹⁴ Medienwirksame Aktionen wie anfangs die Geiselnahme in der US-amerikanischen Botschaft in Tehran, später die konfliktierenden Funktionalisierungen zum Beispiel eines Prozesses um einen deutschen Geschäftsmann, dem eine sexuelle Beziehung zu einer persischen Muslima vorgeworfen wurden, zeigen deutlich schon Strukturen der *aktualistischen öffentlichen Kommunikation*, die in dieser Form durchaus nicht traditional sind. Immer deutlicher zeigt sich derzeit in Iran eine im »westlichen Sinne« professionelle Medienarbeit, die auch die systematische iranische, ja selbst islamisch-religiöse Nutzung moderner Medien wie z.B. das *Internet* umfasst und ein sichereres Zeichen für die Iran zunehmend trotz gegenteiliger verbaler Äußerungen der islamischen Führungsschicht ebenfalls einbeziehende und im gewissen Sinne »homogenisierende« kommunikative und diskursive Universalisierung ist.

¹¹⁵ Das »Neu«-gierbedürfnis ist allerdings eine für jedes Lernen wie für die Entwicklung der sozialen Identität grundlegende anthropologische Grundtatsache, die in allen Kulturen mehr oder weniger offensichtlich ihren Ausdruck und ihre Medien findet. Das Besondere in der heutigen Zeit ist jedoch, dass die *Aktualität* zunehmend *Selbstwert* und *Eigensinn* erhält und zu einer maßgeblichen wenn nicht dominanten kulturellen und ökonomischen Größe wird, die sich zunehmend selbst produziert und reproduziert und damit »nicht-aktuelle« Realitäten aus der politisch-kulturellen Wirksamkeit und Traditionsübermittlung verdrängt (*anathematisiert!*), wie es MacLuhan mit seiner These »*Das Medium ist die Nachricht*« auf den Punkt gebracht hat.

Werbeagenturen, Public Relations-Abteilungen und einer stark expandierenden Dienstleistungsindustrie ausgeübt wird.

Die Tendenz zur Sensibilisierung für Verhältnisse *zwischen* Individuen und Gruppen ist ein Aspekt eines Prozesses, den man als *Soziologisierung* bezeichnen könnte; die Sensibilisierung für Verhältnisse in Individuen als eine *Psychologisierung*. Anders gesagt, bezieht sich der erste Teilprozess auf eine erweiterte *Identifikation*, der zweite auf dessen Widerpart einer wachsenden *Individualisierung*, auf die Notwendigkeit *und* den Wunsch, sich als Persönlichkeit zu profilieren. Insgesamt haben sich die Zwänge, die Menschen aufeinander und auf sich selbst ausüben, verstärkt: sie sind einem stark gewachsenen Konformitätszwang und zugleich einem entsprechend gesteigerten Profilierungszwang ausgesetzt.¹¹⁶

Von erheblicher Bedeutung in unserem Zusammenhang ist es, dass die gesellschaftliche *Individualisierung* keineswegs eine freie und verfügbare Entscheidung des Einzelnen selbst ist, sondern eine adäquate Reaktion auf objektive gesellschaftliche und sozioökonomische Veränderungen darstellt. Über *Wouters* hinaus kann hier auch auf die gravierenden Veränderungen in den biographischen Erfahrungen und Erwartungen vor allem in der Arbeitnehmerschaft hingewiesen werden, deren Prognose und Bewertung in unserer Gesellschaft außerordentlich kontrovers ist. Hier öffnet sich die Beziehung zu der aktuellen Ausgestaltung eines der grundlegenden Diskurse – im didaktischen Konzept auch als »*Schlüsselproblem*« einzuordnen – der Gesellschaft wie auch des interkulturellen Dialogs, des Diskurses über *Soziale Ungleichheit, Macht und Gerechtigkeit*.¹¹⁷ Es geht bei dem Prozess der *Individualisierung* für den Einzelnen darum, Sicherheiten zu gewinnen, wenn nicht zu konstruieren. Die oftmals konstruierten *Wirklichkeiten* der Medien, der Moden und der Aktualitäten haben zunehmend die Funktion der Realitätserschließung, der Wertorientierung und der Sinnggebung von den bedeutungsloser weil wirkungsloser werdenden traditionellen Institutionen *Familie, Schule, Kirche und Beruf* übernommen. Der Einzelne kommt dabei aber zunehmend in grundlegende strukturelle Widersprüche, die er nicht mehr selbst auflösen kann.

„Diese Zwänge zur Identifikation *und* Individualisierung, zu Konformität *und* Profilierung, gehen wie die zwei Seiten eines Januskopfes aus *ein und demselben Prozess* der Zivilisation hervor. Aus diesen Zusammenhängen wird ersichtlich, wie wichtig es ist, in *Gleichgewichten* zu denken. Denn oft genug wird eine kulturkritische Diagnose, welche die diktierten Muster der fortschreitenden Einschränkung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten verzeichnet, einer Individualisierungsdiagnose gegenübergestellt, die, wie auch immer formuliert, die gewachsene individuelle Freiheit betont. Freilich sind die beiden miteinander verschränkten Diagnosen gleichermaßen einseitig: diktierte Muster und Freiheitsträume spiegeln einander wie Ängste und Passionen, Schreckensbilder und Ideale.

Jene Verschränkung macht aber jeden Versuch einer Bewertung des Gesamtprozesses zu einem allenfalls ambivalenten Balanceakt. Immer mehr Erfahrungen, Interpretationen und Ideale sind selbst ambivalent geworden. Im Prozess der Informalisierung vollzieht sich eine ‚kontrollierte Dekontrolle‘ des sozialen Verkehrs- und des Gefühlslebens; aber wo genau liegen deren Grenzen? Es haben sich Ausblicke auf neuartige Verhaltens- und Gefühlalternativen ergeben; viele sind in neue Richtungen gegangen, manche gingen zu weit. Wie verhält es sich zum Beispiel mit dem riskanten Hedonismus und dem Sich-gehen-Lassen?“ (*Wouters* 1994/ibid.)

Diese abschließenden Fragen von Cas *Wouters* müssen hier unbeantwortet bleiben, zeigen aber die strukturelle gesellschaftliche Problematik der Gegenwart sehr deutlich. Da diese *Individualisierungszumutungen* nicht nur die abhängig Beschäftigten oder die Unterschichten treffen und desorientieren, sondern auch die Realitätssicht der politischen und ökonomischen Eliten, die ohnehin nicht mehr als gemeinsame Oberschicht, sondern als fragmentierte konkurrierende Eliten zu verstehen sind, greifen die aufgezeigten Wandlungen weiter in die Substanz der Politischen Kultur ein, als es zunächst den Anschein hat.

Auch wenn äußerlich die grundlegenden gesellschaftlichen Milieus, nach *Vester*, noch vorhanden sein mögen, unterliegen sie inhaltlich in ihrer Einbindung in und Ausrichtung an der Politischen Kultur tiefer greifenden Veränderungen, die nur zu vergleichen sind mit den frühneuzeitlichen Homogenisierungsprozessen in Europa.

Zwei interdependente Prozessebenen überlagern sich sehr deutlich und wirken in Hinblick auf kulturelle Entdifferenzierung und ansatzweise Homogenisierung gleichsinnig: der Prozess der Globalisierung in ökonomischer Hinsicht, der über die damit verbundenen globalisierten Medientechnologien ebenso wie durch die zunehmende

¹¹⁶ Cas Wouters: Konformitätsdruck und Profilierungszwang. Zwischen Identifikation und Individualisierung: Ambivalenzen des Affektmanagements. Aus dem Niederländischen von Anne Fritz Middelhoek. Frankfurter Rundschau, Nr. 8, 11.01.94, S. 10; Forum Humanwissenschaften.

¹¹⁷ Vgl. Abschnitt 4.1. Die Spannweite der Beurteilung dieser Veränderung als »*Modernisierung*« der sozio-ökonomischen Situation, wie sie 1999 im sogenannten *Blair-Schröder-Papier* für eine veränderte Sozialdemokratie (»*New Labour*«) in theoretischem Kontext mit den Thesen von Giddens postuliert wurde, oder als *Entsolidarisierung* und letztlich »*neoliberalen Rückschritt*«, wie es in der europäischen Linken bewertet wird, oder auch als strukturelle *Verunsicherung der Eliten* und Oberschichten auf Grundlage einer Gesellschaft, die sich weit weniger als von Giddens behauptet – wobei Giddens vor allem die angelsächsischen Gesellschaften im Auge hatte und das kontinentaleuropäische Sozialmodell nur wenig berücksichtigt – in ihren maßgeblichen Milieus verändert hat, wie es in einem kritischen Vortrag vor SPD-Gremien am 21.9.99 von Michael Vester ausgeführt wurde („Die verprellte Mitte“, leider noch nicht publiziert).

Dominanz globalisierter Diskurse auch kulturell-gesellschaftliche und politische Universalisierungsprozesse evoziert und ermöglicht, und der Prozess der innergesellschaftlichen *Individualisierung*, der durchaus nicht zur gesellschaftlichen Differenzierung und politisch-kultureller Vielfalt führt, sondern wie wir ausgeführt haben ein sozialpsychologisches Moment der *Komplexitätsreduzierung* darstellt und damit zu einer *Entdifferenzierung* und letztlich damit auch *Homogenisierung* der Realitätswahrnehmung und der gesellschaftlichen Situationsdefinitionen führt. Leit motive sind dabei die *Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Aktualität*, da vermutet wird, dass nur diese unmittelbare Realität besitzt und die eigenen Interessen unmittelbar berühren kann.

Dieser Wahrnehmungseinschränkung unterliegt zunächst einmal auch jeder interkulturelle Kontakt, jede interkulturelle Kommunikation, deren Differenzen entweder negiert oder verdrängt werden oder zur aggressiven Abwehr gerade dies interkulturellen Kontaktes führen. Das ist einerseits ein fundamentales politisches Problem, andererseits eine erschwerende Bedingung für die Politische Bildung. In unseren bisherigen Untersuchungen wird gerade auch die Widersprüchlichkeit der Situationsbeschreibung deutlich, die zu rezipieren in der Schule sehr schwer fällt. Dass Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse als Homogenisierungsprozesse verstanden werden können, gilt schon als Allgemeinplatz. Widersprüchlicher ist dabei schon die Bewertung, ob es sich als eine rein ökonomische Zwangsläufigkeit oder tatsächlich um eine gesamtgesellschaftliche »*Modernisierung*« handelt und wie gravierend tatsächlich die Auswirkungen der Globalisierung sind. Im interkulturellen Vergleich wird dieser Dissenz noch offensichtlicher. Auf der anderen Seite widerspricht die eigene gesellschaftliche Situationswahrnehmung oftmals diametral dieser Homogenisierungsthese, wenn die zunehmende strukturelle, kulturelle und ethnische Heterogenisierung der Gesellschaft und auch der Lerngruppen thematisiert und zunehmend als Problem verstanden werden. Dass beide Phänomene letztlich gleiche strukturelle Ursachen haben sollen, ist nur schwer zu akzeptieren.

Es stellt sich die Frage, wie aus der Beschäftigung mit z.B. der Islamischen Revolution in Iran im Politikunterricht und zwar mit Hilfe von dem Aktualitätsprinzip verpflichteten Material die notwendige Reflexivität und Selbstbezüglichkeit entwickelt werden kann, um die Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsbarrieren zu überwinden und dennoch den interkulturellen Verständigungszielen adäquat zu bleiben.

Dass dies dem traditionellen Politikunterricht kaum gelingen kann, ist schon von verschiedenen Ansätzen her, die sich hier wiederum bestätigen, postuliert worden. Der Weg über eine Einbindung des Bildungsprozesses in gesellschaftliche Diskurse ist nun inhaltlich und didaktisch zu überprüfen. Das ist weder von der Situation der Schülerinnen und Schüler, noch von den thematischen Rezeptionsbedingungen her problemlos und leicht. Eine rezepthafte und erfolgversprechende praktische Anleitung, die die konkrete Unterrichtssituation nicht mit einbezieht, ist grundsätzlich nicht möglich.

Die Beschäftigung mit der – fremden oder eigenen – Biographie wird traditionell der Psychologie beziehungsweise Sozialpsychologie zugeordnet. Gerade in Unterrichtssituationen ist es aber notwendig, biographische Aspekte als Teil und Voraussetzung der Politischen Kultur zu erfassen. Die umso mehr, als die biographischen Hintergründe in den Lerngruppen zunehmend heterogener und differenzierter werden, vor allem auch durch die zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“.

1.5.2. Biographie und gesellschaftlicher Wandel

1.5.2.1. Der Zivilisationsprozess und die eigene Biographie

Zivilisationsprozesse und gesellschaftliche Veränderungen werden nur zu leicht abstrakt und rein strukturell erörtert und verstanden. Dabei wird verdrängt, dass es ganz *konkrete Personen* sind, die diesen Wandel tragen, verantworten oder erleiden. Die Frage – gerade beim didaktisch geschärften Blick – muss daher lauten: *welche konkreten Erfahrungen bewirken auf die Gesellschaft bezogene Wertvorstellungen und Handlungsoptionen (Präferenzen)*. Geschichte wirkt durch die Biographie. Andererseits ist der Umkehrschluss nicht zutreffend, dass die *Kenntnis der Biographie* Geschichte und Geschichtsverständnis hinreichend begründen könnte: hier fehlt die Distanz- und Analyseebene, die erst in verallgemeinernden Aussagen zu finden sein wird.

Individualpsychologisch ist zunächst einmal von der Einmaligkeit der Person, daher auch der Einmaligkeit der Realitätswahrnehmung und Realitätsdeutung auszugehen. Auf diese individuelle Verarbeitung der subjektiven Perspektiven ist später noch einmal im Zusammenhang mit einer kritischen Bewertung des Konzeptes der Identität und der Identitätsfindung einzugehen.

Grundlage sozialwissenschaftlicher Erkenntnis ist jedoch die Erfahrung und die Einsicht, dass in der Fülle möglicher und tatsächlicher Subjektivitäten erkennbare und erklärable Regelmäßigkeiten aufzuzeigen und zu untersuchen sind. Das liegt primär daran, dass sich Subjektivität nicht willkürlich und zufällig herausbildet, sondern durch interpersonelle Beziehungen, Kommunikation, soziales Interagieren grundsätzlich auf andere und damit auf die Gesellschaft bezogen geprägt und geformt wird, oder um es fachlich präziser auszudrücken: durch Sozialisations- und Enkulturationsprozesse, die durch reale und beschreibbare Sozialisationsbedingungen bestimmt sind.

Philosophisch haben wir es generell in den Sozialwissenschaften mit dem Kontingenzproblem zu tun. Die prinzipiell unendlich große Zahl von Entwicklungs- und Entscheidungsalternativen lässt die einzelne gesellschaftliche Entität als zufällig erscheinen. Eine erkennbare Determination lässt sich nicht ableiten und begründen, eine reale Prognose gesellschaftlicher Abläufe und politischer Entwicklungen ist mit hinreichender Sicherheit nicht

möglich. Bestenfalls lassen sich Wahrscheinlichkeiten aus Erfahrungen und Regelmäßigkeiten ableiten oder Szenarien interpolieren und im Sinne der Spieltheorie modellhaft realisieren.¹¹⁸

Ausreichende *Sicherheit* im Sinne des Kriteriums der Wissenschaftlichkeit erhält sozialwissenschaftliches Arbeiten nur *ex post*, das heißt: in der *Untersuchung und Erklärung* dessen, was Vergangenheit und was damit abgeschlossen ist. »Teilnehmende Beobachtung« gegenwärtiger sozialer Situationen und Prozesse erfahren ihre gültige Auswertung nach Abschluss der Beobachtung – wie es in allen Wissenschaften notwendig ist, in denen aber die *Verstrickung in die Realität durch die Beobachtung selbst* und die Unmöglichkeit, soziale Situationen mit hinreichender gesellschaftlicher Validität und Reichweite *experimentell zu isolieren*, um die Zahl der intervenierenden Faktoren in sinnvoller Weise zu reduzieren, nicht in jenem grundsätzlichen Maße wie in den Sozialwissenschaften *Prognosefähigkeit und Modellbildung* beeinträchtigt. Sozialwissenschaftliche »Modelle« und »Gesetze« sind prinzipiell und ausschließlich *statistische Aussagen*, deren geringe mathematische Signifikanz ihre Anwendung auf den Einzelfall im Sinne einer Verhaltens- oder Entwicklungsprognose nicht möglich ist.

1.5.2.2. Das Generationenkonzept

Primäre Quelle der Realitätserfahrung ist die je eigene soziale Umwelt. Diese Aussage ist solange eine Banalität, als nicht der Versuch unternommen wird, diese soziale Umwelt als *regelmäßig strukturiert* zu begreifen und diese Strukturierung als Maßstab für die Strukturierung sich entwickelnder Realitätsdeutungen zu verstehen. Grundlegendes Strukturierungsmerkmal ist, dass Generationen aufeinander folgen, dass Biographien ungleichzeitig sind und diese Ungleichzeitigkeit der Kern von Veränderungen gesellschaftlicher Wahrnehmungsperspektiven darstellt.

Dieses Aufeinandertreffen der ungleichzeitigen Lebensläufe geschieht auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen und damit mit unterschiedlicher Wertigkeit und Distanz zur Persönlichkeitsentwicklung. Ein didaktisch orientierter sozialwissenschaftlicher Anhalt sieht hier Grundkategorien zur Untersuchung der *Unterrichtssituationen* wie auch der *institutionellen Rahmenbedingungen von Schule*.

Die primäre Generationenerfahrung erfolgt in der Regel in der Familie. Daher ist der soziologische Ansatz, den Generationenbegriff als Schlüsselbegriff für sozialpsychologische Prozesse und Entwicklungen auszuweisen, vor allem dann sinnvoll, wenn die *Sozialisationsbedingungen* in der Familie zu thematisieren und auszuwerten sind. Die Regelmäßigkeit der inneren Familienbeziehungen wird psychologisch intensiv erforscht und dokumentiert. Eine wesentliche sozialwissenschaftliche Fragestellung ergibt sich dabei, in welcher Weise die familialen Strukturen *über das Generationenverhältnis hinaus* von den strukturellen und materiellen Bedingungen der Gesellschaft abhängig sind und inwieweit sich dabei Interdependenzmodelle zur Analyse anbieten. In diesem Rahmen ist auch der Frage der kulturellen bzw. interkulturellen Einwirkung nachzugehen, vor allem wenn regelhafte Enkulturationsprozesse von Akkulturationsprozessen beim Wechsel der kulturellen Umwelt, wie er bei der großen Zahl von Migranten auftritt, überlagert werden und die individuelle Sozialisation bestimmen. Im Rahmen eines soziologischen Generationenkonzeptes, das wesentlich auf der Analyse familialer Sozialisationsbedingungen fußt, sind zum Beispiel die Untersuchungen zum *autoritären Charakter*, die auf Adorno¹¹⁹ zurückgehen, zu werten. Es ist dabei kein Widerspruch, wenn das *Erkenntnisinteresse* an der Entstehung des *autoritären Charakters* gerade nicht individualpsychologisch sondern *gesamtgemeinschaftlich* und *politisch* motiviert ist, wenn also das Erklärungskonzept des »*autoritären Charakters*« zur Erklärung der *Fügsamkeit* gegenüber dem Nationalsozialismus – und anderer autoritärer und verbrecherischer Herrschaftssysteme – und der Bereitschaft, *Mittäter* bei politisch motivierten Massenverbrechen zu sein, entwickelt worden ist. (Adorno hat daraus seine bekannte *F- (Faschismus-) Skala* abgeleitet.)

Trotz der theoriegeschichtlichen Bedeutung dieses Ansatzes muss eine Beschränkung auf sozialpsychologische Kategorien heute als Theoriedefizit bewertet werden. Es ist erweisbar, dass *Fügsamkeit* gegenüber Autoritäten bis zu einem im Voraus nicht fixierbaren Grad zu den anthropologischen Konstanten gehört und in der Ausprägung eher situativ – im Sinne der je augenblicklichen Gültigkeit durchgesetzter und verinnerlichter Zivilisationsstandards und gegebenenfalls im Sinne der auf das Individuum einwirkenden dezivilisierenden situativen Anomie-Erfahrungen – denn individuell-charakterlich bestimmt ist. Zur *Fügsamkeit* sind im Rahmen der Machttheorie seit Max Weber [*Max Weber: Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen 1960 (Mohr), S. 42 f.] Vorstellungen davon entwickelt worden, in welcher Weise die Grundbedürfnisse nach Ordnungssicherheit, Zukunfts- und Orientierungssicherheit das Alltagsverhalten bestimmen und Wertorientierungen in der Regel als nachträgliche Versuche zu werten sind, Verhalten erklärbar zu machen und – auch sich selbst gegenüber – zu rechtfertigen. [*Heinrich Popitz: Prozesse der Machtbildung*. Tübingen 1968. – *Elliot Liebow: Tally's Corner*. Boston: 1967.] Es scheint daher heute

¹¹⁸ An anderer Stelle ist auf das auch hier zutage tretende Problem der Selbstreferentialität und der Prozesse der *self-fulfilling prophecies* einzugehen: Szenarien und Versuche von Prognosen sind selbst handlungssteuernde und -beeinflussende soziale Wirkungsfaktoren und beeinflussen die realen Abläufe in demjenigen System, das sie analysieren. Sie werden zu einem gesellschaftlichen Agens, das letztlich nie hinreichend in die eigene Kompetenzentwicklung mit einbezogen werden kann und muss!

¹¹⁹ Adorno, u. a., *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt am Main 1973. – Vgl. auch Wilfried Gottschalch, *Schülerkrisen. Entstehungsgeschichten autoritärer Persönlichkeiten*. Reinbek 1977, S. 35

soziologisch und sozialpsychologisch interessanter zu sein, nach den gesellschaftlichen oder individuellen Voraussetzungen der Entwicklung von Ich-Stärke und Widerständigkeit zu fragen, als nach der eher banalen Beobachtung der menschlichen Fügsamkeit. [Bestätigt z.B. auch in den spektakulären Untersuchungen des Max-Planck-Instituts München 1970 in Anlehnung an den amerikanischen »Milgram-Versuch«, aus denen ein Filmprojekt für den Politikunterricht hervorging, bei denen die Mehrzahl »ganz normaler« Probanden ihre Bereitschaft zu von außen bewertet verbrecherischen Handlungen unter Verweis auf die Autorität der Wissenschaft zeigte. Vgl. ZEIT-Magazin vom 2.10.1970. – Auch in: *Helbig: Politik im Aufriß*. Frankfurt 1973, S. 16 f.]

Alternative *Sozialisationsstypen* als Ausprägung veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sind seit den sechziger Jahren mehrfach postuliert und untersucht worden, wie z.B. der »narzisstische Charakter« bei Thomas Ziehe¹²⁰ oder heute der »hedonistische Charakter«¹²¹. Wie beim »autoritären Charakter« ist aber die *grundsätzliche Frage* nach der *Stabilität der Habitusformen* zu stellen. Heute wäre es vielleicht sinnvoller, den *lebenslangen Prozesscharakter* der individuellen wie der korrespondierenden gesellschaftlichen Entwicklung in den Vordergrund zu stellen. Dies würde auch einen *sinnvollen didaktischen Umgang* gerade auch in der Politischen Bildung mit dem *Konzept divergierender Sozialisationsstypen* ermöglichen, die ja gerade in dem Prozess der derzeitigen sozialen, biographischen und kulturellen Heterogenisierung und Fraktionierung der Schülerschaft einen neuen, unmittelbaren Erfahrungshintergrund von augenscheinlicher Plausibilität vermitteln.

Das Konzept der Untersuchung der familialen Ausdifferenzierungs- und Abgrenzungsprozesse, das dem *Generationentheorem* zu Grunde liegt, macht bestimmte Verhaltens- Konflikt- und Abgrenzungsregelmäßigkeiten in der Beobachtung gesellschaftlichen Alltagsverhaltens über längere Zeiträume verständlich durch den Verweis auf die Notwendigkeit jeder neuen Generation, sich ihre eigene gesellschaftliche Position angefangen von der Situation in der Familie auch gegen Widerstände der jeweiligen Elterngeneration zu erkämpfen. Dadurch entstehen die beobachtbaren »*Wellenbewegungen*« in der Aneignung bestimmter Werthaltungen und zivilisatorischer Alltagsstandards. Auf lange Sicht gesehen mag das als ein regelmäßiger Wechsel von eher veränderungsorientierter und eher affirmativ-konsolidierender Grundhaltungen erscheinen, wie wir es gerade jetzt wieder am Ende des 20. Jahrhunderts in der Schüler- und Studentengeneration erleben können. Das erweist, dass der Generationenkonflikt keineswegs primär an realen gesellschaftlichen Problemen und Aufgaben orientiert und motiviert ist, sondern auf seine generationsmäßig-familialen individuellen Konflikthintergründe hin zu untersuchen ist. Das macht auch die relative Instabilität der politischen Orientierungen, die sich im Generationenkonflikt herausgebildet haben gegenüber denjenigen Orientierungen, denen eine außerfamiliale biographische Erfahrung zu Grunde liegt, verständlich.¹²² Es macht aber auch die Grenzen dieses Erklärungskonzeptes deutlich, das nicht in der Lage ist, die ebenfalls wechselnden tatsächlichen *inhaltlichen Orientierungen* zu erklären, die zwar deutliche Regelmäßigkeiten, durchaus aber nicht den schematischen »*Generationenzyklus*« widerspiegeln, weder was die inhaltlichen Orientierungen, noch was die zeitliche Dauer dieser Zyklen angeht. Das *Generationenkonzept* muss daher zumindest *überlagert* werden von anderen erfahrungs- und biographieorientierten Erklärungsansätzen.

1.5.2.3. Das Konzept der Erfahrungsgruppen

Wenn in der beobachtbaren gesellschaftlichen Entwicklung deutliche inhaltliche Regelmäßigkeiten in der *Realitätsdeutung* und im *Sozialverhalten*, daher wohl auch in den gemeinsamen *Wertorientierungen* erkennbar werden, die bestimmten Altersgruppen zuzuordnen sind, die nicht unbedingt mit einer schematischen Generationenfolge übereinzustimmen brauchen, so versagt der sozialpsychologische, auf die familialen Sozialisationsbedingungen rekurrende Ansatz des *Generationenkonzeptes*.

Ein Versuch, den Generationenbegriff für diese neuen gesellschaftlichen Beobachtungen zu erweitern und zu ersetzen, erfolgte mit der Einführung des Begriffs der »Kohorte«. Da dieser Begriff einerseits zeitgeschichtlich nicht unproblematisch ist, daher sich auch nicht generell in der Soziologie durchgesetzt hat, sollte zwar das inhaltliche Konzept als weiterführend rezipiert, der Begriff jedoch eher durch andere ersetzt werden. Im Folgenden umschreiben wir das, was dieser aus den fünfziger Jahren stammende Begriff inhaltlich zu umreißen versucht, und was in der Folge in der *Biographieforschung* vertieft werden konnte, vorläufig als »*Erfahrungsgruppen*«.

Inhaltlich erklären sich *Erfahrungsgruppen* durch gemeinsame Realerfahrungen. Besonders deutlich wird dies natürlich in Zeiten gesellschaftlicher *Ausnahmestände* – Kriege, Bürgerkriege, Katastrophen, wirtschaftliche Zusammenbrüche. Auch wenn man umgangssprachlich die daraus erwachsenden Erfahrungsgruppen selbst wieder als *Generationen* anspricht – *Kriegsgeneration*, *Nachkriegsgeneration*, »*Wiederaufbau- und Wirtschaftswundergeneration*«, Schelsky postuliert dann noch die »*skeptische Generation*« und die Zahl dieser angeblichen »*Generationen*« wächst in der Literatur ständig, ohne dass die Postulate damit unbedingt seriöser und tragfähiger

¹²⁰ Schatteburg, Uta / Ziehe, Thomas, 1980: Psychische Konflikte Jugendlicher in der Pubertät. Kursmodelle 1. Dortmund 1980

¹²¹ Vgl. dazu z.B. Bernd Ahrbeck: Reine Selbstwertförderung ist nicht genug. Eine konfliktfreie Erziehung beschneidet kindliche Entwicklungsmöglichkeiten. Frankfurter Rundschau, Nr. 98, Dienstag, 28. April 1998, S. 18. Forum Humanwissenschaften. – „Tanz ums goldene Selbst“. Hedonismus und Entsolidarisierung. Der Spiegel, 22/1994, S. 58-74.

¹²² Das lässt die opportunistisch-affirmative Umkehr der so genannten 68er-Generation verständlich erscheinen.

würden –, ist diese Begriff gerade dadurch, dass nicht die Generationenfolge und auch nicht die durchschnittliche Generationendauer *distinktives Kriterium* sind, problematisch: es handelt sich um Altersgruppen, die durch spezifische gesellschaftliche Lebensbedingungen und biographische Brüche und Deformationen gezeichnet wurden, es handelt sich um *Erfahrungsgruppen*.

Neben dieser horizontalen, zeitlichen Stratigraphierung der Sozialerfahrungen und biographisch kohärenter Prägungen tritt zunehmend auch eine vertikale Aufspaltung der Erfahrungsumwelten. Traditionell wahrgenommen wird seit langem in den Gesellschaftswissenschaften die unterschiedliche schichtspezifische Lebenserfahrung mit der Folge der Bildung unterschiedlicher Orientierungen und Verhaltensweisen. Diese Differenzierung der Gesellschaft tritt real, ohne bedeutungslos zu werden, etwas in den Hintergrund gegenüber neuen Fraktionierungen, bei denen die Schichtzuordnung nicht mehr ausschlaggebend ist. Das ist auch didaktisch von einiger Bedeutung, da einerseits relativ *schlichte Gesellschaftsmodelle* auf der Basis des Schicht- und Statusbegriffes¹²³ wenig noch zur Erhellung der realen Konflikte und der Sozialerfahrungen der Schülerinnen und Schüler beitragen, pädagogisch daher zumindest teilweise obsolet geworden sind, andererseits gerade als reale Folge der zu erklärenden Prozesse der gesellschaftlichen Fraktionierung durch Auflösung ehemals kohärenter sozialer Schichten, durch Verelendungsprozesse im Rahmen der ehemals in der Bundesrepublik Deutschland nicht so gekannten Massenarbeitslosigkeit, die neue gesellschaftlicher Dichotomien erzeugt hat, die *Einheitsfolgen* in der Bundesrepublik Deutschland mit ihren Auswirkungen auf ein verändertes gesellschaftliches Bewusstsein wie *in besonders auffälliger Weise* durch die Heterogenisierung der Gesellschaft als Migrationsfolge.

Alle diese Prozesse sind in der Schule präsent und wirksam, ohne dass der übergroße Teil der Lehrerschaft auch nur ansatzweise darauf vorbereitet wäre oder gar das notwendige gesellschaftswissenschaftliche Grundverständnis mitzubringen, um die eigene Situation kritisch und distanziert zu beobachten und zu verstehen. Die konzeptions- und orientierungslose Hektik, mit der die Schulpolitik und mit der die Schulkollegien krude Alltagstheorien über den Wandel in der Schülerschaft und ebenso untaugliche Lösungskonzepte entwerfen – und damit scheitern –, zeigt, wie notwendig ein allgemeiner didaktischer und pädagogischer Paradigmenwandel heute ist! Entsteht nicht derzeit in der Schülerschaft eine neue *Erfahrungsgruppe*, deren Grundbefindlichkeit sich ausdrücken lässt mit den Kategorien der *Orientierungslosigkeit*, der *Versagens- und Unsicherheitserlebnisse* und der Beobachtungsperspektive, dass alle diejenigen, die eigentlich von Amt oder Status her die Funktion der gesellschaftlichen Problemlösung übernehmen müssten, selbst orientierungslos oder unfähig zur Problembewältigung sind?

1.5.2.4. Milieu, Subkultur oder Strukturkonzepte?

Soziologisch noch wenig befriedigend ist die eben angedeutete Tatsache, dass sich hier »horizontale« und »vertikale« Gliederungsprinzipien überlagern, deren Verhältnis zueinander nicht hinreichend geklärt ist. Um sich dieses Problems anzunehmen, sind mehrere höher differenzierte Theorieansätze entwickelt worden, die aber in unserem Rahmen nicht eingehender dargestellt und erörtert werden können. An dieser Stelle sollen nur drei Ansätze kurz angerissen werden, welche in der *Jugendsoziologie* einen größeren Einfluss haben und deshalb bevorzugt zu Erklärung schulischer Problemsituationen herangezogen werden. Alle drei Ansätze, die ich zusammenfassend mit den zentralen Begriffen »Milieu«, »Subkultur« und »Strukturkonzepte« bezeichnen möchte, eint das Bestreben, einen höheren Grad an differenzierender Beschreibung zu leisten; gegen die Prinzipien der »Milieu-« und der »Subkulturtheorie« ist schon jetzt die Einrede angebracht, dass die Validität der Abgrenzung der distinkten Sozialgruppen ebenso gering ist, wie der inhaltliche Erklärungswert gegenüber den Prozessen, die die postulierte gesellschaftliche Gliederung bewirken.

Die *Milieutheorie* hat große Verdienste durch ihre konkretisierende Fragestellung danach, welche sozialen Bedingungen und Erfahrungen der Entwicklung einerseits bestimmter Sozialisationstypen, andererseits der Herausbildung kohärenter Gruppen und gruppenbezogener Verhaltensstandards in der Gesellschaft zugeordnet werden können. Umfassendere, valide Erklärungsmodelle sind jedoch im soziologischen Sinne nicht entwickelt worden, was auch an der interessanten aber letztlich nicht auf *Erklärungszusammenhänge* zielende sozialempirische Methodik liegt, bei der in unterschiedlichen statistischen Modellen *Kriteriencluster* gebildet werden, die sowohl als Gruppenkennzeichen wie als Gruppenbegrenzungen benutzt werden. Da aber die Kriterienerstellung kaum je strengen sozialwissenschaftlichen Methoden entspricht und eher heuristisch erfolgt, weichen die Gruppenmodelle je nach Forschungsgruppe z.T. sehr grundsätzlich voneinander ab und reproduzieren teilweise dem Augenschein nach *typisierte Standardvorstellungen* von der gesellschaftlichen Fraktionierung, die in der Öffentlichkeit ohnehin latent präsent sind. Es entsteht ein quasi-wissenschaftliches Feuilleton, in dem sich das *technisch-konservative* vom

¹²³ Renate Mayntz: Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie. In: D. V. Glass und René König, Hrsg., *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln/Opladen 1961. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 13. – E. K. Scheuch, [unter Mitarbeit von H. J. Daheim]: *Sozialprestige und soziale Schichtung*. In: D. V. Glass und René König, Hg., *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln/Opladen 1961. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. S. 91.

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

alternativ-hedonistischen Milieu abzugrenzen versucht, ohne in das Randgruppen-Unterschichtmilieu der Langzeitarbeitslosen abgleiten zu wollen...

Ebenso wenig für unsere didaktisch orientierte Untersuchung grundlegender sozial- und politikwissenschaftlicher Probleme geeignet ist die Theorie der *Subkulturen*. Sie war der erste Versuch, kulturelle Stratigraphierung im Schichtenmodell weiter zu differenzieren und nicht nur entweder an der marxistischen Dialektik von »Geschichte und Klassenbewusstsein« (Georg Lukacs) oder den angelsächsischen Schichtdichotomien von Oberschicht- und Unterschichtkultur (*culture*) – z.B. beim linguistischen Konzept der »elaborierten« bzw. »restringierten Sprachcodes«, aus dem das Konzept der nachholenden pädagogischen Förderung entwickelt wurde – zu orientieren. Forschungsschwerpunkt waren jedoch so genannte »Randgruppen«, d.h. Außenseitergruppen, ethnische Minderheiten und randständige Berufsgruppen oder die Gruppe der »sozial Verachteten«. Hieraus ergaben sich einige methodische und praktische Probleme. Methodisch ist die Frage der Verallgemeinerungsfähigkeit der an randständigen Gruppen entwickelten sozialpsychologischen Einsichten auf gesamtgesellschaftliche Prozesse und Strukturen nicht hinreichend geklärt. Gerade dies ist aber notwendig, um vorschnelle, oft politisch motivierte, Abwehr gegen soziologische Erkenntnisse argumentativ zurückweisen zu können. In der sozialanthropologischen teilnehmenden Untersuchung bei den so genannten »Eckenstehern« als sozial wie ethnisch ausgegrenzter Unterschichtgruppe von *Liebow* sind sehr wesentliche Einsichten über die sozialpsychologisch präformierten Regelmäßigkeiten von sozialem und beruflichen Erfolg bzw. Misserfolg im Sinne von Prozessen der *self-fulfilling prophecy* entwickelt worden, die aber, anders als das populäre *Identitätsmodell*, über den Kreis speziell damit befasster Sozialwissenschaftler – vor allem der Schule des *Symbolischen Interaktionismus*¹²⁴ – kaum rezipiert worden ist. *Liebow* entwickelt auch kein Konzept für eine *Subkulturtheorie*, sondern konzentriert sich, ganz im Sinne auch unserer Überlegungen, auf gesellschaftliche Prozesse und ihre Interdependenzen. So geht wohl heute auch das Konzept der *funktionalen Subkulturen* auf in eine stärker *prozessuale* Soziologie unter einer veränderten paradigmatischen Perspektive.

Auf ganz anderem theoretischen Abstraktionsniveau befinden sich demgegenüber – bei aller oberflächlicher Ähnlichkeit – die Konzepte der *Theorie der sozialen Systeme*, deren wichtigster Vertreter Niklas *Luhmann* ist.¹²⁵ Die Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen Ansatz verlangt eine eigene Untersuchung und sprengt den hier gegebenen Rahmen. Als für uns wichtiges Ergebnis sei hier genannt die These, dass die einzelnen gesellschaftlichen *Subsysteme* (Politik, Wirtschaft, Justiz, Bildungswesen, Umweltschutz, Kultur etc.) jeweils ein autonomes inneres Funktionieren und autonome Ziel- und Erfolgskriterien beinhalten und – eigentlich im Sinne einer behavioristischen »black box« nach einem »binären Entscheidungscode« – auf einen spezifischen *input* seitens anderer *Subsysteme* – sei es z.B. durch politische oder ökonomische Entscheidungen – mit einem nur intern motivierten – *output* reagieren. Dieses Modell hat einen hohen Erklärungswert, gesellschaftliche Fehlentwicklungen, Koordinationsprobleme und letztlich das Versagen von Staat und Politik gegenüber dem eigenen Selbstverständnis als *übergeordnete Regelungsinstanz* in ihrem Funktionieren distanziert und rational zu begreifen. Im Kern hat dieser Ansatz aber erhebliche *Erklärungsschwächen*, da er weder in der Lage ist, die vielfache Verflochtenheit von Machtbalancen über die *Subsysteme hinweg* hinreichend zu beschreiben, noch die inneren Rollenkonflikte und die Verarbeitung der daraus resultierenden Dissonanzerlebnisse bei den einzelnen Menschen zu erklären, die selbstverständlich als Personen in verschiedenen Subsystemen agieren und nicht als *Rollenautomaten* und prinzipiell *gespaltene Persönlichkeiten* erklärt werden können. Die Systemtheorie gehört, ohne dass diese Einschätzung den *Autor Luhmann* insgesamt treffen sollte, der durchaus differenzierter argumentiert, zu den formalisierten behavioristischen Gesellschaftsmodellen, die die menschliche Persönlichkeit mit ihren Befindlichkeiten, Handlungsmotivationen und Wertorientierungen – aus philosophisch durchaus begründbaren Motiven – ausklammern und damit *prinzipiell unpolitisch sind*. Es ist sehr fraglich, ob auf dieser Basis ein sinnvoller Politikunterricht didaktisch konzipiert werden kann, wenn die zentralen Fragen der Schülerinnen und Schüler durch wissenschaftsmethodische Prämissen ausgeklammert bleiben müssen.¹²⁶

¹²⁴ Vgl. die Textsammlung von Heinz Steinert, ed., *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. 1973, Stuttgart (Klett), die auch für den schulischen Politikunterricht wie allgemein in der Politischen Bildung erfolgreich eingesetzt werden kann.

¹²⁵ Niklas Luhmann: *Soziologische Aufklärung I, II und III*. Opladen 1984⁵, 1982², 1981 (Westdeutscher Verlag). – Niklas Luhmann: *Ökologische Kommunikation*. Opladen 1986 (Westdeutscher Verlag).

¹²⁶ In Ansätzen unternimmt Hagen Weiler einen solchen Versuch, der jedoch in der Auffassung des Verfassers der Diskussion bedürftig bleibt. Hagen Weiler: *Politische Emanzipation in der Schule. Zur Reform des politischen Unterrichts*. Düsseldorf 1973. – Hagen Weiler: *Wissenschaftsfreiheit des Lehrers im Politischen Unterricht. Zum grundgesetzlichen Bildungsauftrag der Schule*. Kronberg 1979. – Hagen Weiler: *Das Lehrstück Sexualkunde – oder: Darf die Schule »aufklären«?* In: Ernst-August Roloff, Hrsg.: *Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule? Brennpunkte der Bildungspolitik 3*. Stuttgart 1979.

Über die Bedeutung der „Schlüsselprobleme“ (nach Klafki) wurde schon einiges gesagt; im Folgenden soll dieses Konzept einbezogen werden in unseren diskursiven Ansatz.

1.5.3. Zentrale gesellschaftliche Diskurse und Schlüsselproblemen

1.5.3.1. Der normative Rahmen der Schlüsselprobleme

Steht nun die Auffassung nicht mehr im Vordergrund, politisch-gesellschaftliche Realitäten unmittelbar als Entitäten zu sehen und »zu erlernen«, rücken Modelle und Deutungskonzepte in den Mittelpunkt des didaktischen Denkens. Doch »Konzeptlernen« wird durchweg in schulischen und unterrichtlichen Kontexten als Problem wahrgenommen. Rein methodisch stellt sich dann schon die Frage: Ist Konzeptlernen unbedingt an Texte gebunden? Oder: Wie kommt man zu den Konzepten? Was ist überhaupt ein Konzept? Ist ein Konzept der Realitätserschließung inhaltlich an die formulierten *Schlüsselprobleme* gebunden oder ist es ein rein methodisches Verfahren? Diese Fragen können hier nicht explizit beantwortet werden,¹²⁷ es werden sich aber einige Ansätze implizit bei der Arbeit mit dem Thema Islamische Revolution in Iran ergeben im Zusammenhang mit der abschließend noch einmal anzusprechenden grundsätzlichen Frage: was ist politische Bildung?¹²⁸

Hier seien noch einige Problembereiche kurz skizziert, die im Zusammenhang mit der Arbeit mit *Schlüsselproblemen* eine besondere Rolle spielen. Es besteht gerade bei der diskursiven Umsetzung von *Schlüsselproblemen* ein enger Zusammenhang mit dem an anderer Stelle ausführlicher erörterten Biographieproblem sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den Schülerinnen und Schülern. Es ist eine zentrale Frage sowohl des Politikunterrichts wie des Unterrichts in den Wertefächern, ob dieser Unterricht dazu dienen soll, neue Sicherheiten zu gewinnen und Ängste zu verlieren, was bei der zu erörternden Realität auch zu Konzepten der Verschleierung oder ideologischen Umdeutung führen müsste, wenn Unterricht allein Realitätsvermittlung bedeuten würde. Allerdings sollt man sich bewusst sein, dass langfristig nur die Überwindung von Realitätsferne und die Stärkung in die Kraft des eigenen Denkens tatsächlich die Fähigkeit entwickeln kann, mit den eigenen, oft sicherlich sehr real begründeten Ängsten umgehen zu können.¹²⁹ Es sollte hier noch einmal ausdrücklich auf die heutigen Wandlungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft hingewiesen werden. Oft haben die Schülerinnen und Schüler heute weitaus höhere biographische Belastungen, existentielle Brüche und Traumatisierungen hinter sich als Flüchtlinge, Verfolgte und auch gegenwärtig oft noch in materieller Armut lebende Angehörige diskriminierter Gruppen hinter sich als die sie unterrichtenden Lehrkräfte. Was das notwendigerweise an Takt, Empathie und auch gesellschaftlich-politischem Wissen von eben diesen Lehrerinnen und Lehrern verlangt, dürfte in diesem Kontext deutlich sein. Die unterrichtssituative Umsetzung von Schlüsselproblemen verlangt die genaue Kenntnis dieser Belastungen und Traumatisierungen in der Lerngruppe. Genau das macht ja auch die Abkehr von der bisherigen *normativen inhaltlichen Festlegung* von Rahmenthemen und Unterrichtsinhalten hin zur *diskursiven Didaktik im Rahmen von Schlüsselproblemen* unabdingbar.¹³⁰

Im Sinne des Konzeptlernens¹³¹ zielt politische Bildung auf eine Anreicherung der Denkmöglichkeiten und ihre Umstrukturierung ab. Über Erlebnisse der kognitiven Dissonanz will sie Reflexionsprozesse in Gang setzen. Die Stärkung der eigenen moralischen Ausgangsposition, das Verlangen nach argumentativer Darstellung von Positionen und das Dringen auf Wahrhaftigkeit als die Grundlage jeglicher politischen Rede, die Herstellung eines

¹²⁷ Die Literatur gibt hier bisher auch keine gültigen Antworten.

¹²⁸ Eine kurze, wertbesetzte und persönliche Anmerkung zur Grundsatzfrage: *Worin besteht die politische Bildung?* Es handelt sich nicht um politisches Handlungswissen im engeren Sinne. Sondern darum, dass der Schüler sich zunehmend mehr als Citoyen wahrnimmt, jener Kreis von Menschen, die sich ohne erkennbares äußerliches Gratifikationsmotiv um die Angelegenheiten der Allgemeinheit kümmern.

¹²⁹ In einer traditionellen pädagogischen Terminologie würde das zu formulieren sein als Stärkung des Moralempfindens; Erziehung zur Wahrhaftigkeit ... Die gesellschaftlichen Probleme des Moralismus und des moralgeleiteten Verhaltens sind bekannt. Hier müsste eine Diskussion um sachlichere ethische Fundierungen einsetzen. In diesem Zusammenhang ist die Frage der Moralisierung noch einmal zu untersuchen. – Außerdem: Die Formulierung bei Klafki ist genau zu analysieren unter der Fragestellung: trägt der Maßstab bei Klafki (Verallgemeinerungsfähigkeit)? Ansatz einer Didaktisierung finden sich in der Unterscheidung der verschiedenen Handlungsmotivationen: a) Handeln aus Böswilligkeit, b) Handeln aus Dummheit, c) Handeln unter dem stummen Zwang der Verhältnisse. Doch setzt diese Unterscheidung einen moralischen und ethischen Grundkonsens voraus, der sicherlich philosophisch und pädagogisch heute so nicht gegeben ist.

¹³⁰ Schülerbezogenheit bedeutet aber nicht, dass zu erwarten ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbst eine gültige und realitätsnahe Interpretation ihrer eigenen Biographie und ihrer eigenen Realitätswahrnehmungen vornehmen können. Es kann also nicht bedeuten, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Person und Kompetenz aus dem Unterricht zurückziehen sollten, auch wenn das Ziel, sich letztlich im unterrichtlichen Diskurs überflüssig zu machen, selbst von den Schülerinnen und Schülern lernen zu können, positiv zu werten und subjektiv sehr verführerisch ist. Es sind Zweifel an der These anzumelden, dass Schüler den Lehrern voraus seien. Schüler reproduzieren oft nur Gehörtes und geben es als eigene Meinung aus. Es stellt sich dabei die Frage, wie sinnvoll der Weg, über das Auslösen von kongestiven Dissonanzen Lernprozesse einzuleiten, ist.

¹³¹ Diese Ausführungen folgen dem Bericht der schon erwähnten Tagung zur kritischen Begleitung der Rahmenrichtlinien-Arbeit, die der Verfasser im Auftrag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer intern vorgelegt hatte.

*1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen
Kontexten: Ein Problemüberblick*

sozialen Klimas der Berechtigung von Selbstzweifeln, das Verlangen nach realitätsangemessenen Denkweisen sind Ergebnisse der politischen Bildung.

Die Kenntnis der beherrschenden Gegenwartsprobleme, die Beherrschung der wesentlichen Problemdefinitionen, das Handhaben von Handlungsformen, Probleme politischer Bearbeitung zugänglich zu machen sind die Qualifikation im engeren Sinne. Zu dieser politischen Bildung führen hin:

1. Die exemplarische Untersuchung von Schlüsselproblemen.
2. Der Erwerb von instrumentellen politischen Handlungsformen.
3. Die Konkretisierung der für das eigene Handeln erwachsenen Konsequenzen und gegebenenfalls die Umsetzung in konkretes Handeln.
4. Die Integration der gewonnenen Erkenntnis in das eigene Weltbild.

Abschließend soll die exemplarische Begründung der Einführung schlüsselproblemorientierter Unterrichtsformen in den Rahmenrichtlinien »Gemeinschaftskunde« 1994 in Niedersachsen etwas ausführlicher wiedergegeben werden, weil sich in ihr auch die Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten der Umsetzung dieses Konzeptes in schulpolitischen, »amtlichen« Vorgaben erkennen lassen. Der Einstieg in die Argumentation erfolgt in einem grundlegenden Befund des gesellschaftlichen Wandels in allen regionalen Bezügen, der grundsätzliche Zustimmung ermöglicht, damit auch ein dynamischeres Politikverständnis einleitet, das der traditionellen Systemkunde widerspricht und damit Voraussetzung einer Schlüsselproblemorientierung ist:

„Grundlegende politische, soziale, wirtschaftliche, ökologische und demographische Veränderungen stellen die Menschen in Deutschland, Europa und im weltweiten Staatensystem vor große Herausforderungen.

Die Vereinigung Deutschlands, das Zusammenwachsen Europas, der Zusammenbruch der sowjetischen Vorherrschaft und die Entwicklung zu Freiheit, Demokratie und Marktwirtschaft in Ostmitteleuropa haben neue Chancen für die betroffenen Menschen eröffnet. Gleichzeitig führen aber die sie begleitenden wirtschaftlichen Umwälzungen zu großer Not und sozialer Gefährdung, zu Auswanderung, Fluchtbewegungen und gewalttätiger Austragung nationaler und sozialer Konflikte.

Die unmittelbare Bedrohung durch den Ost-West-Gegensatz ist internationaler Entspannung und Kooperation gewichen; aber die Tatsache, dass wieder vermehrt internationale und nationale Konflikte aufleben, dass eine größer gewordene Zahl von Staaten im Besitz nuklearer Potentiale ist und die konventionellen Waffenarsenale weltweit groß sind, erfordert gesteigerte Bemühungen um geeignete internationale wie innerstaatliche Sicherheitsstrukturen.

Der Herausbildung von mächtigen, miteinander konkurrierenden Weltwirtschafts- und Wohlstandszentren steht eine fortschreitende Verarmung vieler Länder der übrigen Welt gegenüber. Große Wanderungsbewegungen sind als Folge sozialen und wirtschaftlichen Gefälles und des Bevölkerungswachstums entstanden. Hieraus resultierende wirtschaftliche und politische Konflikte und internationale Wirtschaftskrisen gefährden den Frieden in der Welt.

Das globale Bevölkerungswachstum und der zunehmende Raubbau an den Rohstoff- und Energieressourcen stellen die Menschheit vor grundlegende Ernährungs-, Energie- und Umweltprobleme. Die durch wirtschaftliches Handeln ohne Rücksichtnahme auf Umwelt und Gesundheit hervorgerufenen Schäden stellen grenzüberschreitende weltweite Risiken dar.

Wirtschaftliche und technische Modernisierungen sichern in vielen Ländern Wohlstand und gesellschaftliche Stabilität und fordern neue Qualifikationen. Sie führen aber auch zu Arbeitslosigkeit, neuen sozialen Ungleichheiten und zu Risiken zukünftiger Lebensplanung. Die revolutionären Entwicklungen in den Bereichen der elektronischen Datenverarbeitung, der Medien und der Molekularbiologie führen zwar zu rationellerer Verwendung von Ressourcen, verändern aber auch grundlegend die materiellen Lebensbedingungen und die kulturellen, ethischen und religiösen Orientierungen der Menschen.

Gleichzeitig werden die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern schärfer wahrgenommen als bisher, wird das Problem der Überalterung in den westlichen Gesellschaften und der damit verbundenen sozialen Sicherung der älteren Generation akut.

Differenziertere und neuartige Problemlagen in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt steigern den Bedarf an politischen Regelungen national und weltweit und stellen neue Herausforderungen dar für die vorhandenen staatlichen und zwischenstaatlichen politischen Ordnungen. Jüngste Wandlungsprozesse zeigen, wie politische Ordnungen, welche die Anpassung an neue Bedingungen auf Dauer nicht leisten, in existentielle Krisen geraten; sie verweisen aber auch darauf, dass viele Menschen den Bedarf und die Notwendigkeit demokratischer Teilhabe und Legitimation sowie der Kontrolle politischer Herrschaft erkannt haben.

Auf diese Herausforderungen gibt es keine fertigen politischen Antworten. Im Fach Gemeinschaftskunde müssen die Lernenden sich mit diesen Herausforderungen auseinandersetzen, damit sie befähigt werden, verantwortungsbewusst zum Aufbau einer überlebensfähigen, friedlichen, sozialen, demokratischen und gerechten Weltgesellschaft Beizutragen.

Die skizzierten Herausforderungen lassen sich in sechs Schlüsselprobleme fassen, deren Lösung für die Menschen der heutigen und der zukünftigen Generationen im Interesse ihres Überlebens und ihrer Sicherheit von herausragender Bedeutung ist:

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Frieden und Gewalt
- Ökonomie und Umwelt
- Technologischer Wandel
- Soziale Ungleichheiten
- Verhältnis der Geschlechter und der Generationen
- Herrschaft und Politische Ordnung

Der Begriff des Problems verdeutlicht, dass grundsätzlich von einer zukunfts-offenen politischen Situation ausgegangen wird.

Didaktisch eignen sich diese Schlüsselprobleme als Ausgangspunkte für die Auswahl und Legitimation von Unterrichtsinhalten und als Orientierung für die Strukturierung von Unterrichtsthemen. Die über die Schlüsselprobleme gewonnenen Inhalte und Strukturierungen werden bei der weiteren Planung des Unterrichts durch die fachwissenschaftlichen Dimensionen und die Politikdimensionen ergänzt und differenziert.“ (Aus den niedersächsischen Rahmenrichtlinien „Gemeinschaftskunde“, 1994.)

Eine eingehender Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien kann hier nicht erfolgen, weil dies insofern auch wenig ergiebig wäre, als das Beispiel Niedersachsen erst durch Rahmenrichtlinien-Beispiele aus anderen Bundesländern ergänzt werden müsste, um einen umfassenderen Überblick über die didaktisch-curriculare Situation des Politikunterrichtes zu erhalten.

Es genügt in diesem Zusammenhang auf exemplarische Charakteristiken der niedersächsischen Rahmenrichtlinien hinzuweisen. Zum einen wird versucht, durch eine Situationsdarstellung von Deutschland in den neunziger Jahren einen Rahmen des herrschenden Selbstverständnisses zu geben, der zweifelsohne auch als Rahmen des Selbstverständnisses des Politikunterrichts dienen soll. Diese inhaltliche Situationsbeschreibung ist in den sonst eher formalen Fachrichtlinien in der Bundesrepublik Deutschland eher ungewöhnlich und verweist auf eine gewisse Unsicherheit, ob das *herrschende* politische Verständnis gleichzeitig auch das *vorherrschende* Verständnis ist. Ein gewisses Legitimationsbemühen ist unverkennbar. Gleichzeitig versuchen diese Rahmenrichtlinien aber auch Ansatzweise eine *inhaltliche Öffnung* des Faches und eine *stärkere Problemorientierung* durch die Einführung des Konzeptes der *Schlüsselprobleme*, die diese Rahmenrichtlinien noch zu den didaktisch brauchbarsten in der Bundesrepublik Deutschland machen und die tatsächliche innovative Ansätze ermöglichen.

Nur kurz angesprochen werden kann hier die Problematik des Identitätsbegriffes, der aus der Individualpsychologie stammt und einer bestimmten anthropologischen Philosophie zuzurechnen ist, aber von Gesellschaftswissenschaftlern in missverständlicher Form als Kollektivcharakteristikum von Gruppen als „Gruppenidentität“ verwendet wird,¹³² wo besser Begriffe aus der Soziologie der Gruppen oder dem Elias'schen Konzept der „Überlebenseinheiten (Konfigurationen)“ gefolgt werden sollte. Einen Interessanten Beitrag zur Identitätsproblematik liefert Dawud Gholamasad mit seinem Aufsatz zu den Selbstmordattentätern im Nahen Osten.¹³³

1.5.3.2. Identität und Entwicklungspotentiale

Wesentliches Charakteristikum der Versuche, aus Generationenerfahrungen und gesellschaftlich bestimmten Sozialisationsbedingungen gesellschaftlichen Wandel ableiten zu wollen, ist, dass es sich im konkreten Untersuchungszusammenhang um zeitliche Querschnitte handelt und die zeitliche Dimension als eine Abfolge einzelner Zustände erscheint.

Das birgt eine methodische und perspektivische Gefahr, die tief in heute als gültig angenommene Gesellschaftsbilder und sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Konzepte einwirken kann. Bezogen auf die konkrete Person, die konkrete Gruppe, Generation, Alters- oder Erfahrungsgruppe tendiert die gängige Sichtweise dazu, diese zwar als *herausgebildet* – d.h. *Sozialisations- und Enkulturationsprozessen* unterworfen, die jedoch als vorwiegend im Kindheits- und Jugendalter wirksam angesehen werden –, letztlich dann aber als relativ *stabil* zu betrachten, wobei diese *Stabilität* als *normal und erstrebenswert* angesehen wird. Persönlichkeitsentwicklung sowohl im individualpsychologischen wie übertragen im sozialen Zusammenhang wird letztlich als zielgerichtet und zielorientiert, zumindest prinzipiell dabei als *abzuschließen* wahrgenommen. Brüche und biographische »Verwerfungen«, Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten und *gegenläufige Entwicklungsphasen* werden als *erklärungsbedürftige Ausnahmen*, unter Umständen sogar als pathogen und nicht als *menschlicher Regelfall* definiert. Ganze Berufsgruppen professionalisieren sich über diese *Anomalitätsvermutung* und haben damit ein Interesse daran, dass die *Normalität des Besonderen* gesellschaftlich nicht akzeptiert sondern als *behandlungsbedürftig* angesehen wird. Gleichzeitig kann diese Sichtweise auch als Folge der zivilisationstheoretisch zu untersuchenden Homogenisierungsprozesse im Verlauf der Durchsetzung der Staatsgesellschaft verstanden werden.

Es gilt Abstand zu gewinnen von der Vorstellung, die auf einer Verwechslung von utopischen Persönlichkeitskonzepten und »pädagogisierten« Menschenbildern mit auf soziologischen und zeitgeschichtlich zu konkretisierenden sozialpsychologischen Befunden aufbauenden soziologischen Gesellschaftsvorstellungen beruhen, dass »*Persönlichkeitskränkungen*«, gebrochene Persönlichkeitsentwicklungen, Leidenserfahrungen und *Traumatisierungen*, letztlich also *existentielle Dissonanzerfahrungen* im Prinzip *vermeidbare Störungen* der Persönlichkeit seien: sie sind als *conditio humanae* die *zentrale Lebenserfahrung* eigentlich aller Menschen und *Voraussetzung der Herausbildung der Individualität*. Soziale und pädagogische Verantwortung bedeutet also viel weniger, vor diesen Verletzungen abschirmen zu wollen, als *zu befähigen, mit Dissonanzerfahrungen und Traumatisierungen zu leben und bewusst mit ihnen umgehen zu können*.

Das Ziel, ein *dynamischeres Gesellschafts- und Persönlichkeitskonzept* durchzusetzen, verlangt hier eine kritische Auseinandersetzung mit demjenigen gängigen Ansatz, der *in extenso* das Ziel gesellschaftlicher Stabilisierung mit zu Grunde gelegten Erklärungskonzepten verknüpft und dabei eine erstaunliche, weit über die Fachöffentlichkeit hinausreichende Wirksamkeit in Gesellschaft und Politik eingenommen hat: *dem Identitätskonzept*.

Ganz grundsätzlich soll hier *Widerspruch* dagegen eingelegt werden, diese begriffliche Kategorie aus dem Bereich der Individualpsychologie *real oder metaphorisch* auf soziale Gruppen zu übertragen und dabei differenziertere Betrachtungsweisen von *Gruppenkohäsion, Durchsetzung von Zivilisationsstandards* und *Durchdringung von Gruppen mit homogenisierenden Inhalten und Symbolen der Politischen Kultur* pauschalisiert unter dem wenig distinkten und aussagekräftigen Begriff der »*Gruppenidentität*« zusammenzufassen, zu entdifferenzieren und damit letztlich zu ideologisieren.

Die leichte und häufige machtpolitische *Funktionalisierung* von Gruppenidentitätskonzepten, die in nahezu allen zeitgenössischen Kriegen und Bürgerkriegen mit dem Rekurs auf die ideologisierte Begrifflichkeit von *Volk, Lebensraum, Rasse oder Ethnie* Bevölkerungen auf *Kriegsereignisse und Kriegsverhalten* vorbereitete und *aggressive Haltungen* bis hin zur Überwindung von Todesangst und Tötungshemmung (Gleichmann 1993, 1998)

¹³² Gerhard Voigt: Aspekte von Kultur und Zivilisation: Die kulturelle Dimension des Transformationsprozesses, politik unterrichtet aktuell: "Identität und Politische Kultur" Hannover, 2003, Heft 2. - http://www.pu-aktuell.de/pua2003-2/Politische_Kultur.htm

¹³³ Prof. Dr. Dawud Gholamasad: Die Selbstmordattentate der Islamisten als Funktion der Destruktivität ihres Wir-Ideals. Zum Islamismus als mobilisiertes Widerstandspotential der islamisch geprägten Menschen gegen die als Imperialismus erfahrene Globalisierung. politik unterrichtet aktuell, Heft 1/2002: 12-22. - <http://www.pu-aktuell.de/pua2002-1/Selbstmordattentate.htm>

durchsetzen konnte, zeigt, dass das *Identitätskonzept* weniger eine soziologisch-analytische Kategorie als ein politischer *Interessenbegriff* ist.

Wie wenig das Identitätskonzept auf originär sozialwissenschaftlichen Kategorien fußt, zeigt also die *Leichtigkeit des gängigen ideologischen Missbrauchs*, der mit dem Identitätsbegriff in alltäglichen Machtauseinandersetzungen beim Neben- und Miteinanderleben unterschiedlicher kultureller oder sprachlicher Gruppen verbunden ist. Ohne reale inhaltliche Füllung wird Erringung und Bewahrung *kultureller* oder gar *ethnischer Identität* als ein positives gesellschaftspolitisches Handlungsziel dargestellt, wenn eigentlich nur Konflikte zwischen *Etablierten* und *Außenseitern*, Existenz- und Partizipationssicherung und die Verschiebung realer *Machtbalancen* in der Gesellschaft gemeint sind. Damit ist der *Identitätsbegriff* in so hohem Maße aktuell ideologisch funktionalisiert und überformt, dass er auch in der vorsichtigen wissenschaftlichen Anwendung zur Analyse realer sozialer Sachverhalte wohl kaum mehr sinnvoll anzuwenden ist.

Identitätsforderungen dienen zur Rechtfertigung »*ethnischer Säuberungen*«, von Bürgerkriegen und Gewaltexzessen: und zwar von beiden Seiten. Da ist es notwendig, *differenzierter und längerfristiger* der Entstehung von Gruppenkohäsion, der Durchsetzung von Werten, Verhaltensnormen und Alltagsritualen in der sozialen Realität nachzugehen.

Inhaltlich genügt hier der Verweis auf die reichhaltigen und differenzierten Untersuchungen aus dem Bereich der *Zivilisationstheorie* nach Norbert Elias, die genau dies leistet und ohne *individualpsychologische Metaphorik* zur Beschreibung und Erklärung sozialer Prozesse auskommt. In diesem Zusammenhang ist es gar nicht notwendig auf *Identitätsvorstellungen* zurück zu greifen, sie erübrigen sich. An ihre Stelle tritt ein neues Bild von gesellschaftlichen Prozessen, indem die stabilisierende, strukturelle Dimension von *Figurationen* beschrieben werden kann, in der *soziale Kohäsion* als *Machtprozess* und als *Agieren in Machtbalancen* aufzufassen ist und in der prinzipiell jede *gesellschaftliche Entität* – also auch die Persönlichkeit des Einzelnen – als in der Zeitdimension sich wandelnder, als bedingter und interdependenter *Prozess* verstanden werden muss.

Inwieweit dieser veränderte analytische Zugang, der nicht nur den *zivilisationstheoretischen Ansatz* betrifft, mit dem er hier begründet wurde, sondern tief in das Selbstverständnis der Gesellschaftswissenschaften und der Politikdidaktik eingreifen wird, auch eine *philosophisch-anthropologische Dimension* hat, die unter Umständen auch *individualpsychologisch* zu einem veränderten Bild des Individuums führt und auch hier den Identitätsbegriff neu zu definieren fordert, kann hier nicht eingehender erörtert werden, sollte aber als Problem und Fragestellung präsent sein, wenn es gilt, auf der Grundlage dieses dynamischen Gesellschafts- und Realitätsverständnisses über eine grundlegende Veränderung didaktischer und pädagogischer Konzepte nachzudenken. Es ist nicht unzulässig, zumindest im Ansatz hier von einem möglichen oder auch erforderlichen *Paradigmenwechsel* zu sprechen.

In diesem Abschnitt wird noch einmal das zentrale Ideologem der westlichen Staatsgesellschaften angesprochen, das im Zentrum der kolonialen und nachkolonialen Universalisierungsbestrebungen steht: Staat und Nation.¹³⁴ Sichtbarer Ausdruck für diese Bedeutung ist die Tatsache, dass in internationalen Beziehungen (Verträge, UNO, andere Bündnisse) immer nur Staaten als Repräsentanten ihrer Gruppen (nach Elias: Überlebenseinheiten) akzeptiert und angesprochen werden – bis auf vereinzelte Ausnahmen –, wobei Ein gutes Beispiel sind die seit Jahrzehnten geführten Auseinandersetzungen um die Staatengründung von Palästina.

1.5.3.3. Staat und Nation

Für die Orientierung in der heutigen Situation nicht nur in den Industriestaaten sondern gerade auch in der Untersuchung der Entwicklungsprozesse Ländern der *Semiperipherien* und der globalen *Peripherien*, in denen konfliktreiche Versuche des *nation building* stattfinden, die im Rahmen der dominanten *Globalisierungsprozesse* weltweite Aufmerksamkeit beanspruchen dürfen – wie in unserer Untersuchung die *Islamische Revolution in Iran* –, spielen generell »klassische« Kategorien wie *Gesellschaft*, *Staat* und *Nation* eine entscheidende Rolle und sind zur inhaltlichen Verklammerung der heranzuziehenden *leitenden Diskurse* und ihrer didaktischen Umsetzung in *Schlüsselproblemen* notwendig zu erarbeiten.

Obwohl es sich bei eingehenderer historischer und historisch-soziologischer Analyse herausstellt, dass diese Begriffe zum Teil anachronistisch verwendet werden und dass sie als wissenschaftliche Kategorien zu wenig distinkt und präzise sind [vgl. Voigt 2002:22 passim], sind sie als Verständigungsbasis ohne Alternativen. Es ist also gerade im Sinne der Politischen Bildung notwendig, den Problemgehalt dieser Kategorien inhaltlich auszuführen und somit die Begrifflichkeit diskursiv zu präzisieren. Auch in Blick auf die didaktische Inwertsetzung muss hier ein historisch-prozessualer Zugang aus der europäischen Geschichte herausgefunden werden. Vor allem der Begriff *Nation* sollte als *Wert-* und *Legitimationsbegriff* auf den in der Neuzeit in Mittel- und Westeuropa entstehenden *Territorialstaat* begriffen und seiner *Fraglosigkeit* entkleidet werden. In den diesbezüglichen öffentlichen Diskursen

¹³⁴ Gerhard Voigt (Hrsg.): »Staatsgesellschaft«. Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven (2002). Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., ISSN 0945-1536. Materialien zur Didaktik der Interkulturellen Bildung Heft 1. Hannover 2002 - <http://www.voigt-bismarckschule.de/Staatsgesellschaft/titel1.htm>

herrscht ein eher unbedarfter historischer Umgang mit der Kategorie *Nation* vor, wie es ein Textbeispiel von Heinrich August Winkler in seinem *Spiegel*-Essay (1998) zum Holocaust und seiner Auswirkungen auf die deutsche Nationalstaatlichkeit deutlich macht:

„Die Deutschen, so lautete die unausgesprochene und dennoch tröstliche Botschaft, konnten von dem Fluch erlöst werden, der auf ihrer katastrophalen, auf Auschwitz zulaufenden Geschichte lastete. Sie mussten aufhören, sich als eine Nation zu fühlen, und sich statt dessen bemühen, gute Europäer und Weltbürger zu sein. Dass nur die Westdeutschen, nicht aber die Ostdeutschen diese Chance hatten, störte die altbundesdeutsche Linke nicht. Die These, die Teilung sei die Strafe für Auschwitz, war zu ihrer Lebenslüge geworden.“¹³⁵

Dabei übersieht Winkler völlig, dass als *Konsequenz* aus Auschwitz ein durchaus prononcierter *Antinationalismus* oder auch *Internationalismus* – der in der »Altlinken« in der Nachfolge von Rosa Luxemburg durchaus eine ehrenwerte Tradition hat – vertreten werden kann, der nicht primär die ins Metaphysische streifende *Kollektivschuldfrage* zum Motiv hat, sondern die nüchterne Erkenntnis, dass einerseits die *Kategorie und das ideologische »Konstrukt Nation«* eine wichtige historische Funktion im *Homogenisierungsprozess* bei der Entstehung der Staatsgesellschaft und des modernen Territorialstaates zu übernehmen hatte und sich mit dieser überlebt hat, und dass andererseits generell seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Festhalten am »*Nationenkonzept*« destruktive und gegenüber einer neuen notwendigen gesellschaftlichen Modernisierungsphase dysfunktionale Qualitäten angenommen hatte, die letztlich tatsächlich eine der Ursachen für den Nationalsozialismus und den Holocaust waren. Demgegenüber ist für Winkler die Nation eine so selbstverständliche Größe, dass er für fundamentale Skepsis dem Nationenkonzept gegenüber nur undifferenzierten und in den Begründungen wenig treffenden Hohn übrig hat.

„Nun ist Deutschland aber seit 1990 wieder ein Nationalstaat, wenn auch kein klassischer, souveräner Nationalstaat nach Art des Deutschen Reiches, sondern ein europäisch und atlantisch fest eingebundener, mithin postklassischer Nationalstaat wie andere Mitgliedstaaten der EU auch. Die westdeutschen Intellektuellen indes, die fest davon überzeugt waren, dass sie die Sache mit der Nation endgültig hinter sich hätten, haben sich von diesem Schock bis heute nicht erholt. Fast könnte man meinen, an die Stelle des alliierten Vorbehalts in bezug auf Deutschland als Ganzes, der bis zum 3. Oktober 1990 galt, sei seitdem der entsprechende intellektuelle Vorbehalt getreten.

Wäre es nicht doch an der Zeit, von dem einen oder anderen ein erläuterndes Wort zu hören – etwa zu jener These von der ‚Binationalisierung‘ Deutschlands, die in den siebziger Jahren Karriere zu machen begann, oder zu der Behauptung, nicht der Nationalstaat, sondern die Mehrstaatlichkeit sei von jeher die angemessene politische Existenzform der Deutschen gewesen?“ (ibid.)

Die geforderten *erläuternden Worte* liefert die historische Soziologie und Zivilisationstheorie und die Weltsystemtheorie in der Arbeit in den wissenschaftlichen Konzepten von Norbert Elias und Immanuel Wallerstein implizite. Doch werden die relativierenden Ergebnisse von den öffentlichen Diskursen über die Nationalstaatlichkeit, die entweder ahistorisch-systemtheoretisch oder als ethische Diskurse geführt werden, nicht hinreichend rezipiert. Gerade die ernst zu nehmende Publizistik, zu der auch der *Spiegel* gehört, habe hier deutliche Wahrnehmungs- und Argumentationslücken.

Erörtert man nun die konkreten Probleme des *Nationenkonzeptes* so sind verschiedene Fragen zu differenzieren: die Frage nach dem Inhalt und der Bedeutung des Begriffes der Nation, die Frage nach den räumlichen und sozialen Grenzen dessen, was als Nation zu bezeichnen ist – also die Distinktivität der Kategorie –, und schließlich die Frage nach der historischen Dynamik und Genese des Nationenkonzeptes. Hier können nur einige Aspekte beispielhaft dafür angesprochen werden.

Zeitgeschichtlich lässt sich die Problematik der Begriffsbeziehung von *Nation* und *Staat* recht gut am Beispiel der deutschen Teilung nach dem Zweiten Weltkrieg und der Frage nach den *deutschsprachigen* Regionen jenseits der »*deutschen Grenzen*« darstellen. Wallerstein diskutiert zunächst den Staats- und Gesellschaftsbegriff zur Zeit der deutschen Teilung:

„Lassen Sie mich die einfache Frage stellen, wo die deutsche Gesellschaft sich befindet? Befindet sie sich innerhalb der gegenwärtigen Grenzen der Bundesrepublik? Die offizielle Antwort scheint zu sein, dass es heutzutage »*zwei deutsche Staaten*« gibt, |aber nur »*ein Volk*«. So scheint die eine »*Nation*« oder das eine »*Volk*«, wenigstens von einigen, so definiert zu sein, dass beide sowohl die Personen in der Bundesrepublik wie die in der DDR umfassen.“ (Wallerstein 1995: S. 80/81.)

¹³⁵ Winkler, Heinrich August, 1998: Lesarten der Sühne. Holocaust und deutsche Nationalstaatlichkeit. DER SPIEGEL, Heft 35, 24.08.1998. S. 180-181. – Auch in den weiteren Kontexten der einzelnen *Diskursfelder* führt dieser Aufsatz weiter durch seine schon im Titel angesprochene Einsicht in die Beziehung von Wertkonflikten und Nationalismus als Transmissionsideologie der Staatenbildung. Dieser fruchtbare Ansatz kann am Beispiel von Iran auch auf die entsprechende Funktionalisierung des Islam übertragen werden. Auch für die didaktische Arbeit findet sich hierin ein fruchtbarer Ansatz. Die notwendigen kritischen Einwände gegen die Schlussfolgerungen von Winkler, dem es nicht gelingt, die Potentiale seiner Problemstellung kritisch-distanziert auszuführen, werden nachfolgend noch angesprochen.

Bemerkenswert ist, dass *Wallerstein* hier die *evidente Subjektivität*, um nicht zu sagen subjektive – oder politisch interessengeleitete – Verwendung der jeweiligen Kategorien beschreibt. Damit wird deutlich, dass diese Begriffe gesellschaftlich *wertbesetzt* sind. Mit dem Begriff *Staat* wird die positiv wertende Einschätzung des Lebens in einer *modernen und sicheren Staatsgesellschaft*¹³⁶ verbunden, mit der Kategorie der *Nation* wird rechtlich oder subjektiv wertend die Bevölkerung zugeordnet, die angeblich *historisch legitimiert* ist, diese Vorteile des *Lebens im Staat* zu nutzen, um gleichzeitig *Fremde* davon ausschließen zu können. *Nation* ist ein Begriff, der vom Vorhandensein von *Grenzen* abhängig ist und diesen *Ausschließungscharakter* zubilligt. Da dies in dieser *affektiv besetzten Modalität* für den *instrumentellen* Begriff des Staates nicht unbedingt zutreffen muss, wäre es Aufgabe der Politischen Bildung, einen *instrumentellen und funktionalen Staatsbegriff* zu entwickeln und von der europäischen Tradition des *Nationalstaates* deutlich abzusetzen. Wie stark aber gerade die Frage nach der *Zugehörigkeit* – dem Kern der *nationalen Frage* – die Politikwissenschaft und die Öffentlichkeit umtreibt, zeigt wiederum ein Zitat von *Wallerstein*:

„Was ist dann aber mit den Österreichern? Sind Österreicher Teil der deutschen »Gesellschaft«, des deutschen »Volkes«? Österreich war nur kurz, von 1938 bis 1945, formal in den deutschen Staat eingebunden. Trotzdem wurde in der Mitte des 19. Jahrhunderts Österreichs Aufnahme in einen damals nur potentiellen deutschen Staat in weiten Kreisen als eine klare Möglichkeit diskutiert. Es scheint eine lange nationale Tradition oder zumindest eine bestimmte lange nationale Tradition zu geben, die Österreich als Teil der deutschen Gesellschaft definieren würde.“ [*Wallerstein* 1995: S. 81]

In der Zeit des Zweiten Weltkrieges findet nun in der deutschen und österreichischen Emigration nach England und in die USA eine verständlicherweise sehr affektiv besetzte Auseinandersetzung mit den Begriffen *deutsch* und *österreichisch* statt, die bezeichnend ist für die möglichen Diskurse auch außerhalb der engeren Grenzen der Sozialwissenschaften. Es sollen daher einige Textstellen aus einem Briefwechsel zwischen dem österreichischen, jüdischen Schriftsteller *Friedrich Torberg* und seinem Briefpartner, dem Schauspieler und Literaten *Richard Révy*, die sich beide 1942/43 in den USA im Exil befinden, zitiert werden [*Torberg* 1984, S. 195 ff.]:

Richard Révy schreibt am 28. Dezember 1942: „Ich springe in den Mittelpunkt der Discussion, wenn ich bedauernd feststelle, dass von sagen wir zwanzig Eigenschaften, aus denen der Braunauer zusammengekötert ist, wenigstens zwölf typisch österreichisch sind. Man lese »Mein Kampf«, ein Buch, das seinen ersten Platz – nicht in der Weltliteratur, aber in dem Weltmülleimer menschlicher Gemeinheit – immer behaupten wird. Spricht das gegen Österreich? Ein bißchen vielleicht. Ich liebe Österreich trotzdem.

Worte wie französisch, englisch, deutsch, chinesisches versuchen einen Begriff abzugrenzen, dessen Grenzen nicht mit der Reißfeder zu ziehen sind. Aber es sind gute nützliche Worte der Verständigung und mehr: Worte, die nicht nur etwas abgrenzen, sondern Worte die etwas *bedeuten*. Das Wort »deutsch« ist so viel älter und so viel umfangreicher als das Wort »österreichisch«! Das Wort »österreichisch« ist eine Provinz des Wortes »deutsch«, aus dessen »Ost« und »Reich« es erwachsen ist. Ich liebe mit Ihnen diese Provinz mehr als die Provinz Hamburg, oder die Provinz Bayern-München; mehr als Weimar. Aber es wäre »provinziell« in einer *fatalen* Bedeutung, wenn ich dieses mit tausend Fäden dem Sammelbegriff »deutsch« verbundene Ostarichi als an und für sich *gegensätzlich* oder nur »fremd« zu »deutsch« bezeichnen würde. Provinziell. Gemütvoll, aber eng wie die Thermopylen.

Sprache [...] ist kein politischer Zufall. Muttersprache ist nicht etwas das wir lernen, sondern etwas das wie die Milch der mütterlichen Brust unseren Organismus aufbaut, unsere Seele und unser Gehirn entscheidend *bildet*. Davon kann man sich nicht lösen. Laß Adolf den Unflat in Marseille oder Ankara aufwachsen und er wird vielleicht ein ebenso großer, aber sicher ein völlig *anderer* Schweinekerl sein, *grundanders*.

Franz Werfel ist ein *deutscher Dichter*, Gott sei Dank! Genau so wie Heinrich Heine ein deutscher Dichter ist.“

Dem erwidert *Torberg*, indem er historisch weiter zurück geht und vor allem Nation und Sprache begrifflich, inhaltlich – und natürlich auch politisch – dezidiert zu trennen sucht:

Torberg schreibt am 12. Januar 1943: „Ob das Wort »deutsch« tatsächlich um so viel älter ist als das Wort »österreichisch«, kann ich im Augenblick nicht kontrollieren, gebe es aber schon deshalb mit Freuden zu, weil es ja nur *in einer einzigen Bedeutung* älter ist und älter sein kann: als *Sprach-Bezeichnung*. Und zwar wurde mit »tiutsch« (von »theodiscus«) eine Sprachfamilie bezeichnet, der u.a. das Gothische, das Altnordische, das Angelsächsische und das Isländische angehörten. Ein gelehrter Freund verwies mich auf Richard Spechts »Geschichte der deutschen Sprache«, in der ein angelsächsischer Mönch namens Strabo noch im 9. Jahrhundert nachhause berichtet, dass die von ihm besuchten Westgothen »lingua nostra, id est lingua theodisca« sprächen.

Wir wissen, wie das mit dieser Sprach-Familie weitergegangen ist, welche Zweige abstarben, und welche sich zu eigenen Sprachen entwickelten. Eine davon ist die deutsche. Und in *dieser* Bedeutung ist »deutsch« nicht

¹³⁶ Inwieweit gerade die Unfähigkeit heutiger Staaten, *soziale Sicherheit* und *persönliches Sicherheitsgefühl* – gegen eine Vielzahl oft nur imaginierten Bedrohungen von der Kriminalität bis hin zur »Ausländerfrage« – zu garantieren, zum Verlust an subjektiver *Staatslegitimität* führt und den Eindruck eines fundamentalen *Staatsversagens* evoziert, zeigen Beispiele in fast allen europäischen Staaten, verstärkt natürlich auch in den *Transformationsstaaten* Osteuropas.

1. Die „Islamischen Revolution“ in politischen und didaktischen Kontexten: Ein Problemüberblick

nur »älter« als »österreichisch«, sondern es braucht sich auf irgendwelche Vergleiche überhaupt nicht einzulassen: indem es ja eine »österreichische Sprache« nicht gibt und das Vorhandensein einer solchen von mir auch nicht behauptet wurde.

Was ich behaupte ist, dass die Österreicher bloß deshalb, weil sie auch deutsch reden, noch nicht dasselbe Volk sind wie die Deutschen – genau so wenig, wie die Westgothen damals dasselbe Volk gewesen sind wie die Angelsachsen, obwohl sie »lingua nostra« gesprochen haben. Nur dann aber, wenn ich das Vorhandensein einer österreichischen Sprache behauptet hätte, wäre Ihrer oben zitierten Feststellung der Gehalt eines Arguments zugekommen, und dann erst recht wäre ihm dieser Gehalt wieder verloren gegangen, weil Sie zum »älter« noch das »umfangreicher« hinzufügen.

Genau das ist es nämlich nicht...“

Die zwei ausführlich zitierten Positionen sollen uns hier natürlich nicht dazu diene, objektive Kriterien über eine *österreichische Kultur* bzw. *Nation* zu entwickeln, sondern um in den beiden Texten *typische* und in unserem Kontext aufschlussreiche Ansätze für die Herkunft unseres *Nationenkonzeptes* zu erhalten.

„Trotzdem scheint die offizielle Antwort auf meine Frage »Ist Österreich Teil der deutschen Gesellschaft?« heute Nein zu sein aber nur heute. Das heißt, wegen der Bemühungen der heutigen Bundesrepublik, sich moralisch vom Dritten Reich zu distanzieren, das mit dem *Anschluß* verbunden wird, wird jede Andeutung, dass Österreich kein selbständiger Staat (und daher keine Nation, keine »Gesellschaft«?) ist oder nicht immer sein wird, sowohl in der Bundesrepublik wie in Österreich entschieden mißbilligt. Wenn aber eine »Gesellschaft« etwas ist, das sich aus einem »Keim« heraus »entwickelt«, wie ist es dann möglich, dass ein bloßes politisches Ereignis, das Ergebnis des Zweiten Weltkriegs, oder weiter zurückgehend, das Ergebnis des Deutschen Kriegs von 1866, die Definition des gesellschaftlichen Raums der deutschen Gesellschaft beeinflussen konnte? Eine »Gesellschaft« soll doch etwas anderes als ein Staat sein, eine Art zugrundeliegende und sich, wenigstens teilweise gegen den Staat und trotz des Staates, entwickelnde Realität. Wenn wir jedoch mit jeder Veränderung der Staatsgrenzen auch die Grenzen der »Gesellschaft« verändern, wie können wir dann begründen, dass sich die Legitimität einer Regierung, die von einer »Gesellschaft« bestimmt wird, von der Herrschaftslegitimität, wie sie von einem Staat gestellt wird, unterscheidet? Der Begriff der »Gesellschaft« sollte uns doch etwas Solides verschaffen, auf dem wir aufbauen könnten. Wenn er sich als bloßes Wachs herausstellt, das wir nach Belieben umformen können, wird er uns äußerst wenig Nutzen bringen – wenig analytischen Nutzen, wenig politischen Nutzen, wenig moralischen Nutzen.“ (Wallerstein 1995: S. 81.)

Fassen wir die für unsere Untersuchung maßgebliche Realitätsperspektive zusammen, so bestätigt sich die Aussage, dass *Nation*, *Volk* – und auch die *Ethnie* – keine Kontinuitäten der Geschichte, sondern »*Augenblicksaufnahmen*« im historischen Prozess sind. Sicherlich sind in der aktuellen Politik und im Bewusstsein der Menschen *Nationen*, *Völker* und *Ethnien* Realitäten, die den Gesellschaften Struktur, Ordnungssicherheit und Identität und die subjektive Wahrnehmung einer Kontinuität vermitteln.

Gerade dadurch sind diese *gesellschaftlichen Kategorien* als herrschende Realitätsdefinitionen im hohen Maße funktionalisierbar. Die Geschichte des Nationalismus und der Nationalismen zeigt dies sehr deutlich. Abgrenzungsideologien sind Mittel innerer Homogenisierung und Hierarchisierung, sie legitimieren und sichern die zentrale Herrschaft. Gleichmaßen sind Abgrenzungsideologien strukturell aggressiv, da sie *Fremdgruppen* ausschließen und *diskriminieren*. Gegenüber inneren *Fremdgruppen* äußern sich die Abgrenzungsideologien *Volk*, *Nation* und *Ethnie* als Fremdenfeindlichkeit, Rassismus oder im konkreten Fall als Antisemitismus.

Die humanwissenschaftliche Erklärungen dieses Verhaltens sind kontrovers. Auch heute bieten soziobiologische Forschungen biologistisch fundierte Erklärungsansätze an. Dieter E. Zimmer fasst diese Forschungen übersichtlich zusammen in seinem Aufsatz „*Wer ist das Volk? Soziobiologie der Ethnien*“ (DIE ZEIT 23.7.93), in der die genetische Verankerung von Abgrenzungsverhalten und daraus folgender Fremdenfeindlichkeit postuliert wird.¹³⁷ Den soziobiologischen Thesen stellt Helma Lutz mit der These „*Keine biochemische Kettenreaktion: Fremdenfeindlichkeit*“ (Frankfurter Rundschau 7.9.93) die Perspektive der Gesellschaftswissenschaften gegenüber, die Verhalten maßgeblich aus den individuellen Erfahrungen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einer Politischen Kultur ableiten.

In unserem Kontext führt in Bezug der sehr differenzierten und mehrdeutigen zeitgeschichtlichen Entwicklungen gerade auch in Iran die sozialwissenschaftliche Perspektive weiter. Dabei ist, über die Thesen von Lutz noch hinausgehend, vor allem der Blick auf die Verschiebungen in den Machtbalancen notwendig, was wissenschaftlich die Integration des Diskursbereiches *Soziale Ungleichheit*, *Macht und Herrschaft* und die Analyse der Machtprozesse notwendig macht. Dieses Thema soll in der exemplarischen Erörterung zentraler Diskurse am Beispiel der Entwicklungen in Iran Schwerpunkt der weiteren Arbeit sein.

¹³⁷ Zur Einschätzung der diesbezüglichen öffentlichen Diskurse vgl. auch Anderson 1995, Baader 1995c, Geulen 1997.

Das zweite Kapitel hat eine „Scharnierfunktion“ zwischen den didaktischen Problemaufrissen des ersten Kapitels und der Sachanalyse zur Islamischen Revolution in Iran im dritten Kapitel. Die angestrebte Perspektive bezieht sich auf den Wahrnehmungshorizont des Politiklehrers beziehungsweise (beziehungsweise der Lehrkraft in den gesellschafts- und raumwissenschaftlichen Fächern. Dieser sieht sich einmal – so seine Wahrnehmung – mit dem schnellen Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse – also seines eigentümlichen Arbeitsgegenstandes – konfrontiert und integrativ damit Verbunden der tiefgreifenden Änderung der Unterrichtssituation, der er sich ausgeliefert fühlt. Diese Änderungen gehen weit über den traditionellen „Generationenkonflikt“ hinaus und werden in vielen Fällen als „krisenhaft“ empfunden – wobei die mögliche Alternativbewertung als Chance und Zukunftsorientierung oft völlig ausgeblendet wird. Dabei soll der Ausgangspunkt dieser exemplarischen Annotationen die „Krisenwahrnehmung“ selbst sein. Das Ergebnis wird sein, dass der subjektive Krisenbegriff in die distanzierende Kategorie der „Schlüsselprobleme“ einzubeziehen sein wird.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Krisenbewusstsein ist selbst eine globale, z.T. globalisierte Erfahrung. Aus unreflektierter Krisenwahrnehmung resultieren stereotype Realitätserklärungen, deren Kern **Abwehr, Angstvermeidung und Feindbildorientierung** ist. Dadurch entstehen „self-fulfilling prophecies“, die tendenziell reale Krisenlösungsstrategien behindern oder verhindern. In diesen Spannungsbogen wird auf der Seite der politischen Realität die Islamische Revolution in Iran einzuordnen sein, auf der Seite der unmittelbaren Erfahrung die Situation im Unterricht. Das Ergebnis dieser Überlegungen ist, dass eine paradigmatische Charakteristik der Unterrichtssituation durch das Instrumentarium der Politischen Bildung zu wandeln ist.

2.1. Krisenwahrnehmung als globales Paradigma

Es bedarf der Begründung, wenn sich unsere Untersuchung für einen längeren Abschnitt von der Thematik der *Islamische Revolution in Iran* und der didaktischen Umsetzung von »Schlüsselproblemen«, die sich im interkulturellen Diskurs zwischen Europa und den Semiperipherien erarbeiten lassen sollen, entfernt, um sich einer allgemeineren didaktischen Reflexion zuzuwenden.

Zwei wesentliche Aspekte bezeichnen unser Vorgehen in Bezug auf die Entwicklung eines diskursiven didaktischen Paradigmas. Zum einen ermöglichen Diskurse, ein Mehrebenenmodell gesellschaftlicher und politischer Realitäten zu entwickeln, das zentrale Probleme, Urteilsperspektiven und Konflikte, die sich didaktisch in »Schlüsselproblemen« ausdrücken lassen, verfügbar macht und für interkulturelle Perspektiven öffnet. Zum anderen lassen sich Diskurse im Sinne des exemplarischen Lernens auf konkrete und überschaubare Inhalte lenken, aus denen heraus die Vielfalt der Realitätsbezüge und Problemsichten entwickelt werden kann.¹³⁸

Die Mehrschichtigkeit dieses didaktischen und wissenschaftlichen Modells soll dabei einfache *dichotome Realitätserschließungen* überwinden und die Komplexität interdependenter Prozesse und Entwicklungen erkennbar werden lassen. Damit wird die Thematik des gesellschaftlichen Vergleiches aufgelöst in die Urteilsperspektive, die sich auf (u.a. zivilisatorische, kulturelle wie sozioökonomische) *Prozesse* und ihr Verständnis stützt, und in die *interkulturelle Perspektive*, die *Gleichzeitigkeit und Divergenz* herausarbeitet, aber über vorschnelle Dichotomien hinweg die *Interdependenz* und *Bezogenheit* des Gleichzeitigen erkennt.

Verbunden mit diesen Ansätzen der Realitätserschließung ist die – schon mehrfach in unserer Untersuchung angesprochene Frage – *welche Realität* in divergenten gesellschaftlich-historischen Situationen *erfahrbar* und *interpretierbar* ist. Ausgehend von der eigenen *Politischen Kultur* sind einmal übergreifende und komplexe *gesellschaftliche Diskurse* aufzuzeigen, die in unsere Untersuchung als didaktische Grundlage eines diskursiven Konzeptes von »Schlüsselproblemen« umgesetzt werden. Andererseits leitet die *gesellschaftswissenschaftliche Forschung* zur Erkenntnis von fundamentalen Veränderungen in der Gesellschaft, in der gesellschaftlichen Realität, deren Rezeption und Wahrnehmung mehr oder weniger klar und angemessen in die genannten *gesellschaftlichen Diskurse* einbezogen werden.

Zentrale »*Megatrends*«, die im Einzelnen noch wenig Erklärungskraft und Verständigungspotential implizieren, sondern letztlich als von der Wissenschaft aufgeworfene *Fragen an die Gesellschaft* verstanden werden müssen,

¹³⁸ Es soll deutlich werden, dass sich dieser Ansatz auf die thematische Arbeit der Politischen Bildung konzentriert. Es ist selbstverständlich, dass gesellschaftliches und schulisches Lernen mehr erfasst als die Einführung in leitende Diskurse. So thematisieren wir hier weder das Erlernen von »*Kulturtechniken*« (Befähigungen), die ebenso interdisziplinär und letztlich lebenslang zu erfolgen hat, wie die diskursive Reflexion und Problemlösungskompetenz, auf die die Politische Bildung zielt, noch auf den zentralen Bereich des »*sozialen Lernens*« (Sozialkompetenz). Eine umfassende Theorie des Lernens wird hier nicht entwickelt. Doch da die genannten Bereiche des (schulischen) Lernens in der konkreten Lernsituation eng verschränkt und interdependent aufeinander bezogen sind, ist es durchaus nicht sinnlos, *diskursive Reflexion* zunächst auch auf seine Bedeutung für eine *sozialen Qualifizierung* hin zu untersuchen. Ein Paradigmenwechsel der Didaktik der Politischen Bildung hin zur diskursiven Didaktik verändert schulisches Lernen so grundlegend, dass auch die Bereiche des übrigen Lernens neu überdacht werden müssen.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

die sich aber in ihrer Mächtigkeit und Dynamik einer Eingrenzung auf *binnengesellschaftliche Situationen* entziehen, sind – wir thematisieren diese Prozesse, wie schon ersichtlich, in unserer Untersuchung durchgängig, so dass hier der stichwortartige Verweis genügen möge: – *Globalisierung, Universalisierung, Individualisierung, innergesellschaftliche Desintegration, Machtprozesse mit zunehmender gesellschaftlicher Homogenisierungstendenz*. Das Interessante an diesem Katalog *nationenübergreifender »Megatrends«* ist ihre ersichtliche Widersprüchlichkeit und Interpretationsoffenheit.

Da nicht nur die europäischen Gesellschaften diesen Megatrends unterworfen sind, sondern, da ihre Wirksamkeit zunehmend selbst *universalisiert* erscheint, müssen sie entsprechend der jeweiligen historisch-kulturellen und politischen Situation differenziert wahrgenommen und als gesellschaftliche Handlungsanstöße umgesetzt werden. Es ist in diesem Kontext zu fragen nach einer übergreifenden Wahrnehmungsdimension, die neben das Erkennen der Differenz Zugänge zur *verstehenden Vergleichbarkeit* öffnet. Dies dürfte vor allem in der Ebene der *Krisenwahrnehmung* zu finden sein. Zu den Kernbeständen der kulturellen Universalisierungsprozesse gehört – auch als Reaktion auf den als *realitätsverfälschend* wahrgenommenen *ökonomischen Optimismus* – die Verbreitung einer Einschätzung eben dieser *als von außen eingreifender, fremder Macht wahrgenommenen* Prozesse als Gefahr, Bedrohung und *Krise*.

Diese *Krisenthematik* bestimmt nicht nur die *tagespolitischen Diskurse* in den Industriestaaten wie z.B. der Bundesrepublik Deutschland, sondern ist wesentliches *Topos* der Realitätswahrnehmung in den Ländern der *Semiperipherien*. Wir haben schon angedeutet und werden weiter unten noch einmal genauer ausführen, dass die Realitätswahrnehmung in Iran, die zur Islamische Revolution in Iran führte, der Überzeugung war, dass die Politik des Šah in eine existenzielle Krise geführt hatte, deren Ursache nicht nur in der iranischen Politik, sondern vor allem in dem zunehmenden *»Ausgeliefertsein«* an europäisch-amerikanische Einflüsse – letztlich also Folgen der Globalisierung und Universalisierung – wahrgenommen wurden.

Doch die *Krisenthematik* ist mit der Etablierung der Islamischen Republik, sieht man von der Phase anfänglicher Euphorie ab¹³⁹, nicht aus dem Bewusstsein der iranischen Gesellschaft gewichen, sondern gehört zum Bestand des politischen Bewusstseins gerade auch der Länder der Semiperipherien, vor allem, da die wirkenden und konkurrierenden gesellschaftlichen Machtprozesse und Veränderungszumutungen auch von dem politischen Paradigmenwechsel hin zur Islamischen Republik nicht dauerhaft aufgehoben oder umgekehrt werden konnten.

Krisenbewusstsein ist jedoch selbst Bestandteil von krisenhaften Entwicklungen in der Gesellschaft. In einem didaktischen Konzept für die Politische Bildung wird es also immer dringlicher, sich mit der Dynamik nicht nur von Krisen selbst, sondern vor allem der *Realitätsdefinition »Krise«* auseinander zusetzen, die in der Lage ist, Interkulturelles Lernen zu verhindern, politische Urteilsfähigkeiten auf den stereotypen Rekurs zu reduzieren und damit aggressive Abwehr des Neuen und Fremden zu evozieren. Diese Prozesse gehören zu den problematischsten und verbreitetsten Erfahrungen, mit denen der Politikunterricht bei seinem Versuch, Politische Bildung in der Schule zu vermitteln, konfrontiert wird. Besonders ausweglos scheint diese Kondition des politischen Lernens dadurch, dass sie kein schulspezifisches Element, sondern Widerspiegelung gesamtgesellschaftlicher Prozesse und Realitätsdeutungen ist.

So entsteht als Thema der Politikdidaktik die Erfahrung der Dialektik, dass eben die hindernde Voraussetzung des Lernens – die Krisenwahrnehmung – selbst zentrales Thema des Lernens sein muss, da es Teil der *Megatrends* nicht nur in der eigenen Gesellschaft, sondern auch in den anderen, mit den Globalisierungs- und Universalisierungsprozessen konfrontierten Ländern und Regionen ist. Es erscheint daher äußerst notwendig, die gesellschaftlichen und schulischen Voraussetzungen der Politischen Bildung eingehender zu thematisieren und auf die notwendigen Paradigmenwechsel hin abzuklopfen, ehe wir am thematisch-exemplarischen Beispiel der Islamischen Revolution in Iran erneut den Versuch unternehmen, diesen geforderten Paradigmenwechsel mit dem Konzept einer diskursiven Didaktik der Politischen Bildung in Ansätzen zu realisieren.

¹³⁹ Diese Phase korreliert mit der gesellschaftswissenschaftlichen Abgrenzung einer revolutionären Phase gesellschaftlicher Integration, wie wir sie in unserem Überblick über die Phasen der Revolution (Abschnitt 3.2.) noch einmal erläutern werden.

Aus den Überlegungen zum Abschnitt 2.1. geht die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels der Politischen Didaktik hervor. Ohne es weiter vertiefen zu können wird das Ergebnis dieses Abschnittes der Gedankengang sein, dass subjektive Krisenwahrnehmung zu veränderter Realitätsdefinition führt, die durch deutliche Wertbezüge in der jeweiligen Politischen Kultur gekennzeichnet sind. Zielbestimmungen und Selbstverständnisse der Politikdidaktik werden im Spannungsfeld von Affirmation und Katastrophenphobie unsicher und verlangen nach grundsätzlicher Neuorientierung. Als mögliche Diskurs ebene bietet sich dabei die Orientierung an der Zivilisationstheorie an, zu der auch – zugespitzt – die provokative These vom „Ende der Zivilisation“¹⁴⁰ gehört. Einige wissenschaftstheoretische Reflexionen beziehen die These von einer notwendigen Diskursorientierung der sozialwissenschaftlichen Didaktik mit ein.

2.2. Krisenbefunde und Paradigmenwechsel in der Politischen Bildung

2.2.1. Das Bewusstsein, krisenhafte Umbrüche zu erleben

2.2.1.1. Zur Psychologie der Krisenwahrnehmung

Die gegenwärtigen Entwicklungen der Gesellschaft, die *innerstaatliche Befindlichkeit* wie auch die sich dramatisch umgestaltenden *äußeren Beziehungen* betreffen, erwecken beim zeitgenössischen Betrachter den unabweislichen Eindruck, dass hier nicht nur die Wandlungsprozesse aus der frühen Nachkriegszeit oder noch ältere Kontinuitäten fortgeschrieben werden, sondern dass sich *epochal neue Lebensbedingungen und Entwicklungstrends* andeuten. Dabei ist die Wahrnehmung *kontrovers*, ob diese Umgestaltung der gesellschaftlichen und politischen Determinanten etwa in den letzten beiden Jahrzehnten zu einem *vorläufigen Abschluss* kommen und mit der Jahrtausendwende *neue Entwicklungsimpulse* zu erwarten sind,¹⁴¹ oder ob diese beiden Jahrzehnte der so genannten „Postmoderne“ letztlich nur das Präludium für eine grundlegendere, noch bevorstehende Umwälzung unserer Welt sind. Auch wenn eine realitätsnähere Kategorisierung erst aus geschichtlicher Distanz heraus möglich sein wird, hat sich in unserem Bewusstsein der Eindruck festgesetzt, dass wir eine *qualitativ besondere und gesonderte Gegenwartsepoche* durchleben, die eher den Charakter der *Krise* als den der Konsolidierung trägt.

Diese Umgestaltung der gesellschaftlichen Realität sozialwissenschaftlich adäquat zu analysieren, stößt derzeit noch auf große Schwierigkeiten und bleibt weitgehend kontrovers. Es ist deshalb angebracht, von der *Notwendigkeit eines sozialwissenschaftlichen Paradigmenwandels* zu sprechen.¹⁴²

Damit soll auch die im Thema dieses Abschnitts implizierte Begriffsdimension und Realitätsdeutung als „Krise“ deutlich und nachdrücklich relativiert werden. Auf den Begriff der „Krise“ können wir erst im Zusammenhang mit der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung gesellschaftlicher Realitäten eingehen, nicht jedoch mit dem Anspruch, eine objektivierbare Analysekategorie gefunden zu haben.

Wie müssen uns vielmehr damit beschäftigen, die Situation der Politische Bildung in der Schule auszuleuchten und die Anforderungen, die eine veränderte gesellschaftliche Realität an die Politische Bildung stellt, im Sinne eines notwendigen Paradigmenwandels untersuchen.

2.2.1.2. Krise, Realitätsdefinition und Wertordnung

Für alle Kolleginnen und Kollegen, die im Bereich der Politischen Bildung und im schulischen Politikunterricht tätig sind, ergibt sich ein deutlicher Perspektivwandel sowohl was die *Gegenstände und Inhalte* der Vermittlung als

¹⁴⁰ Breuer, Stefan, 1993: Jenseits der Zivilisation. Der adlige und der bürgerliche Tugendkanon müssen auseinander gehalten werden. Frankfurter Rundschau, Nr. 255, 2. November 1993, S. 10. Forum Humanwissenschaften. - Engler, Wolfgang, 1993: Rundumerneuerung des öffentlichen Lebens. Die vierfache Krise der Zivilisation erfordert neue Institutionen und Praktiken. Frankfurter Rundschau, Nr. 231, 5. Oktober 1993, S. 12. Forum Humanwissenschaften. - Kuhlmann, Andreas, 1993: Zivilisation vor dem Zerfall. Verhalten und Entzivilisierung. Verhaltensstandards und gesellschaftliche Erosion. Frankfurter Rundschau, Nr. 219, Dienstag, 21. September 1993, S. 12: Forum Humanwissenschaften.

¹⁴¹ Diese Millenniumsbefindlichkeit drückt sich in Ängsten und Hoffnungen, zumindest aber in einem Wechsel von Leitbildern und einer wachsenden Instabilität bisher gefügter politischer Optionen und Orientierungen aus.

¹⁴² So oft dies auch von unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Positionen her gefordert wird, krankt die derzeitige universitäre Sozialwissenschaft zumindest in Deutschland daran, dass *inhaltliche Kontroversen* in der Regel nicht zum Ansatz der Eröffnung *innovativer Diskurse* sondern oftmals als Waffen in persönlichen Rivalitäten genutzt werden. Dies gilt *sowohl* für die universitäre Politische Bildung, wie auch die in staatlicher, insbesondere schulischer Trägerschaft. Das ist umso bedauerlicher, als gerade in Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs eine wache und innovativ-kritische Sozialwissenschaft dringend zur *Politikberatung* und zur neuen Grundlegung der *Politischen Bildung* erforderlich ist. Doch wird dies wohl gerade dadurch verhindert, dass die zu untersuchenden Umbrüche in der Hochschulrealität zu einer dramatischen Verschlechterung der akademischen Berufsperspektiven und der Arbeitsmöglichkeiten geführt haben, und viele Sozialwissenschaftler nur schwer noch die Kraft finden, diese *Selbstbezüglichkeit* des Forschungsgegenstandes in der notwendigen *Selbstdistanz* wahrzunehmen und zu reflektieren.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

auch was die *unmittelbaren Lernsituationen* sowohl im außerschulischen wie im schulisch-institutionellen Bereich angeht. Zum Teil werden diese Veränderungen von den Lehrkräften in diesem Bereich *subjektiv schmerzlich* empfunden, da sie alle Sicherheiten und Orientierungen, bisher bewährte Selbstverständnisse auflösen und ein grundlegendes *Überdenken der Berufssituation* notwendig machen.

Was kennzeichnet nun die gegenwärtige gesellschaftliche Situation in Hinblick auf die Erfahrungs- und Lebenswelt Schule und Politische Bildung? Primäre Berufserfahrung der in der Politischen Bildung Tätigen ist die Konfrontation mit dem *Bedeutungsverlust des „Politischen“ und vor allem dem Legitimationsdefizit¹⁴³ der Träger politischen Handelns* in der heutigen Gesellschaft. „Bedeutungsverlust“ bedeutet jedoch durchaus nicht, dass unter funktionalen Gesichtspunkten *Politik überflüssig* oder *Politisches Handeln* obsolet geworden wäre, ganz im Gegenteil! Es handelt sich zunächst um einen Vertrauensverlust gegenüber den politisch Handelnden, der »*Politischen Klasse*«, der verschiedene Gründe hat. Vordergründig wird der Vertrauensverlust von Politikern mit deren wahrgenommenen oder vermuteten *charakterlichen Schwächen*, mit der Erfahrung des *Versagens* und der *Unglaubwürdigkeit politischer Aussagen und Versprechen* oder mit oft sehr pauschalisierten *Korruptionsvorwürfen* begründet. Dabei ist es interessant, zu betonen, dass diese negativen Zuschreibungen gängige alltagspolitische Haltung auch in nahezu allen Ländern der Peripherien und Semiperipherien ist. Nur für begrenzte Zeit und strikt personenbezogen wird diese Grunderfahrung, der negativen Machtunterworfenheit, die sich in der Zuschreibung charakterlicher Mängel bei den Mächtigen umsetzt und scheinbar als Realität bestätigen lässt, durch die Integrationswirkung *suggestiver und charismatischer Herrschaftslegitimation* aufgehoben, wie es unsere Zeitgeschichte bei *Tito, Gandhi, Nyerere* oder in unseren thematischen Kontexten eben auch *Khomeini* zeigten. Um dieses Phänomen adäquat verstehen zu können, ist es wichtig, zu betonen, dass das Bewusstwerden des *charismatischen Charakters* von Vertrauen und Legitimität einer gewissen räumlichen oder zeitlichen Distanz bedarf. Das Charisma von Tito wurde zu Lebzeiten in Jugoslawien ebenso wenig explizit thematisiert wie das von Atatürk in der Türkei oder das von Khomeini im revolutionären Iran selbst, aber in vielen Fällen von *ausländischen Beobachtern* in den Vordergrund gestellt. In allen Fällen verbindet sich das Vertrauen auf die charismatische Befähigung und Legitimation mit der Unfähigkeit, die tragenden gesellschaftlichen Machtstrukturen zu legitimieren und tatsächliche gesellschaftlich getragene Konfliktlösungen vorzubereiten, so dass mit dem Tode der charismatischen Persönlichkeit die *Krisenwahrnehmung* nur umso stärker und aggressiver hervortritt. Verglichen mit dem Beispiel Jugoslawiens nach dem Tode Titos oder den tief greifenden gesellschaftlichen Zerfallsprozessen in Indien oder Indonesien¹⁴⁴ ist in Iran der gesellschaftliche Desintegrationsprozess weniger auffällig und problematisch. Das mag aber auch damit zusammenhängen, dass die *Modernisierung* des Staates im Sinne der Entwicklung eines Nationalstaates europäischen Musters viel weniger weit entwickelt war und vormoderne Herrschafts- und Ordnungsstrukturen bis heute wirksam geblieben sind.

Zurück zur *Krisenwahrnehmung* in Europa. Wenn die negativen charakterlichen Zuschreibungen an die Politiker bzw. ganz generell an das »*Personal dort oben*« auch im Einzelnen zutreffen mögen, ist dies als adäquate Argumentations- und Wahrnehmungsebene und als Ansatz einer Politischen Bildung nicht ausreichend. Alle diese Vorwürfe sind so alt, wie es Herrschaft und Politik gibt. Es ist die *Perspektive von Beherrschten, von Macht-schwächeren*, oder die *Perspektive von Machtkonkurrenten*. Der grundlegende Legitimationsverlust ist demgegenüber strukturell begründet. Auf der Seite der Rezipienten, in der Politischen Bildung also vor allem der Schülerinnen und Schüler, entsteht eine grundlegende Dissonanz Erfahrung zwischen der Realitätsdeutung und der Normerwartung, die der durch Gesellschaft und Sozialisation vermittelten Wertordnung entspricht. Es kommt zu

¹⁴³ Es ist notwendig, den Gebrauch des Begriffes „Legitimation“, der in der Literatur und vor allem im philosophischen Kontext uneinheitlich ist, zu präzisieren. Im Kontext dieser Ausführungen soll „legitimieren“ im Sinne von „rechtfertigen“ ohne weiterführende positive Wertannotation gemeint sein. Legitimationsprozesse meinen somit Prozesse, die die Hinnahme von Macht- und Entscheidungsungleichgewichten bzw. einzelner Akte der ausgeübten Herrschaft durch die Beherrschten ermöglichen, weil sie verbunden sind mit strukturellen und erfahrbaren Vorteilen (Ordnungssicherheit, Orientierungssicherheit, Planbarkeit der eigenen Alltagszukunft, Ermöglichung von Selbstgewissheiten). Nicht gemeint ist dabei kurzfristig-opportunistisches Verhalten; ebenso wenig die Notwendigkeit einer, letztlich in transzendente Ordnungsvorstellungen zielende affektive Zuwendung zur Herrschaftsordnung oder den Maßnahmen der Herrschaft, wie sie in religiösen oder vorstaatsgesellschaftlichen Legitimationsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Staatlicherseits ist dies hier am grundsätzlichen Widerspruch zwischen den alternativen Legitimationsmodellen für unseren Staat herauszuarbeiten, in dem „*Verfassungstreue*“ gegen „*Verfassungsloyalität*“ zu stellen ist.

¹⁴⁴ Das Beispiel Jugoslawien ist dennoch ein Sonderfall, da sich hier drei Krisendeterminanten kumulieren: erstens die Krise, die mit dem Tode der charismatischen und integrierenden Persönlichkeit Titos evoziert wurde, zweitens die typischen Desintegrationsprozesse im Prozess eines gescheiterten *nation building* in den Semiperipherien – hier der Situation in Iran am Ende der Šah-Herrschaft vergleichbar – und drittens der Transformationskrise im Wechsel der sozioökonomischen und politischen Paradigmen und der veränderten weltpolitischen Bezüge nach dem Ende der *kommunistischen Herrschaft* in Ost- und Südosteuropa – hier vergleichbar mit den Zerfallsprozessen und der ökonomischen Krise in Russland. An diesem Beispiel wird aber auch deutlich, dass bestimmte Krisenerscheinungen historisch-strukturell durchaus nicht zwangsläufig sind, sondern der politischen Beeinflussung und dem gesellschaftlichen Handeln in der jeweiligen konkreten Situation unterworfen sind, wie die durchaus anders verlaufenden Transformationsprozesse in Polen und Ungarn zeigen. Ganz deutlich wird hier: die Kategorie der »*Krise*« ist zunächst einmal ein Ideologem, eine subjektive Realitätsdeutung – als solche jedoch überaus wirkungsmächtig.

Unsicherheiten in der Realitäts- und Situationsdefinition. Aber auch die Realitäten des *Politischen* selbst sind in grundlegenden Umwandlungen begriffen. Die ins Unüberschaubare gewachsene Menge der Entscheidungsnotwendigkeiten in der Politik, in der sich die *langen Interdependenzketten* der modernen Gesellschaft ebenso spiegeln wie die *sozioökonomische Verflochtenheit und Vernetzung*, korrespondiert mit einem relativen Wirkungsverlust der Einzelentscheidung, mit dem Verlust der Möglichkeit unmittelbarer Erfolgswahrnehmung und sinkender Entscheidungsspielräume und Autonomie der Politiker selbst. Es wächst die Diskrepanz zwischen Entscheidungsdruck, Erfolgserwartung und Gestaltungsspielräumen, die in der Öffentlichkeit als Politikversagen wahrgenommen wird. Eine weitere Begründung des anscheinenden *Bedeutungsverlustes des „Politischen“* liegt in der zunehmenden strukturellen und funktionalen Fraktionierung der Gesellschaft, in der kein eindeutiges Machtzentrum, sondern nur noch eine große Zahl konkurrierender Machteliten, die unterschiedlichen Funktionsgruppen zuzuordnen sind, erkennen lässt. Am klarsten, wenn auch in gewissen Sinnen einseitigsten, hat Niklas *Luhmann* dieses Phänomen herausgearbeitet. Für die politisch Handelnden in diesem fragmentierten gesellschaftlichen System ist letztlich der Widerspruch zwischen Handlungsziel, Wertnorm und tatsächlichen autonomen Handlungsspielräumen unauflösbar, was das Bild der »*Hilflosigkeit der Politiker*« in der Bevölkerung verstärkt. Es steht daher sicherlich ein noch erst in vagen Umrissen erkennbarer Paradigmenwandel zur Bestimmung des *Politischen* selbst an, der weniger die dezisionistische Dimension der Politik – Meinungs- und Willensbildung, Administration – in den Vordergrund stellt, als die Methodik, Realitäten als Prozesse zu erkennen und sich im Sinne gesamtgesellschaftlicher Diskurse in diesen Prozessen zu behaupten. Das korrespondiert mit der Notwendigkeit eines Paradigmenwandels in der Politischen Bildung.

2.2.1.3. Phasen des Wandels der Zielparadigmen der Politischen Bildung

Die Politische Bildung in der Schule, also der konkrete Politikunterricht, ist gesellschaftlich und schulpolitisch strittig und sie haben sich erst im Laufe grundlegender Wandlungen der Ziele und Methoden im Laufe der letzten Jahrzehnte konsolidieren können. Die heutige Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, die geprägt wird von einem diffusen Krisenbewusstsein, zeigt, dass die sozialen und reflexiven Potentiale der Politischen Bildung eher gering geschätzt werden und von vielen Bildungspolitikern gegenüber »*einfachen*« kognitiven und berufsvorbereitenden Bildungskonzepten hintan gestellt werden.¹⁴⁵

In unserem Kontext erscheint es jedoch sinnvoll, in ganz grundsätzlicher Weise – daher auch sicherlich vereinfachend – auf einige sich gegenseitig ausschließende Paradigmen des Politikunterrichts zu verweisen, die im Lauf der Fachgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland zeitweilig zum Tragen gekommen sind und mit denen eine Auseinandersetzung notwendig ist, wenn heute ein Paradigmenwandel hin zu einem diskursiven Politikunterricht gefordert wird. Vor allem liegen den Paradigmen der Politischen Bildung die sich wandelnden Beziehungen zwischen dem Selbstverständnis und der tatsächlichen Wirksamkeit des Staates bezogen auf Erziehung und politische Kontinuitätssicherung zu Grunde. Damit spiegeln die sich wandelnden Paradigmen der Politischen Bildung die Entwicklungsphasen des Staatsselbstverständnisses und der Politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland wider.

Es ist immer wieder über eine sinnvolle politische und gesellschaftliche Phasengliederung der so genannten »*Nachkriegsgeschichte*« Deutschlands diskutiert worden. Eine differenzierte akzeptierte und gültige Aufgliederung ist bisher nicht erfolgt. Relativ klar erkennbar werden bestimmte Phasen schnelleren und intensiveren Wandels, die sich auch in Wandlungen des Selbstverständnisses der Politischen Bildung und des Politikunterrichts erkennen lassen.

Ursachen dieser Veränderungen werden auf mehreren Ebenen gesucht. Dies erfolgt in den sich verändernden materiellen Strukturen und Lebensbedingungen, die mit den Schlagworten *Wiederaufbau*, *Wohlfahrts- und Konsumgesellschaft*, *Wirtschaftskrise* und *Globalisierung* mehr oberflächlich als gültig erklärend benannt werden. Weiterhin gilt als ein Moment des politischen Wandels der jeweilige Generationenwechsel, wobei die Abgrenzung dieser *Generationen* umstritten bleibt und sicherlich mit den unterschiedlichen *Sozialisationsmilieus* in Verbindung gebracht werden muss. Schließlich wird eine Beziehung des Wandels der Politischen Kultur und der Politikeinschätzung mit den unterschiedlichen alterstypischen Erfahrungen mit den prägenden Umständen der Zeitgenossenschaft in Verbindung zu bringen sein, bei denen zunächst die Erfahrungen aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges, dann mit den Lebensumständen der Nachkriegszeit, die politisch nicht nur als »*Wiederaufbauphase*«, sondern auch kritisch als »*Restaurationsphase*« eingeordnet werden kann, später aber mit der materiellen Sättigung und ihrer Infragestellung und Gefährdung eine ausschlaggebende Rolle spielt.

Eine sozialwissenschaftliche Vertiefung dieser Phasenmodelle würde hier zu weit führen, auch wenn wir an anderer Stelle noch auf diese Problematik auf inhaltlicher Ebene zurückkommen und versuchen wollen, das Problem allgemeiner zu fassen, um methodische Vergleichbarkeit auch mit internationalen Entwicklungsphasen und der

¹⁴⁵ Der Verfasser hat sich mit den Wandlungen der Paradigmen der Politischen Bildung und des Politikunterrichts in mehreren Publikationen auseinandergesetzt, deren Argumentationen und Ausführungen hier nicht wiedergegeben werden können und sollen, da sie auch zu weit vom Gegenstand der Untersuchung fortführen. Voigt 1981, 1990, 1993a und vor allem 1998e und 1999a; bezogen auf die Geographiedidaktik auch 1994b und 1996d.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Entwicklungsdynamik von »Modernisierungsphasen« in den Regionen der Semiperipherien, d.h. also auch in Iran, einzubeziehen. Methodisch bietet es sich hier an, neben einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, die sich an epistemologischen Diskursen im Sinne von Foucault orientiert, vor allem auch zivilisationstheoretische Ansätze zur Analyse sich wandelnder gesellschaftlicher Figurationen und der daraus resultierenden Habitusentwicklungen mit einzubeziehen.

Dabei ist es ein zentrales Thema, die Entwicklung der so genannten »*Staatsgesellschaften*« als Korrespondenz zum *nation building* der Moderne, die zum Modell des souveränen Nationalstaats geführt hat,¹⁴⁶ in ihrer Interdependenz zur Entwicklung des *staatlichen Schulwesens* zu erkennen, um daraus die Optionen der Einflussnahme des Staates auf die Sozialisationsbedingungen und die Enkulturation ableiten zu können. Ohne jetzt die sozialwissenschaftlich eigentlich notwendige historische Tiefe dieses Prozesses und dieser Interdependenz nachzeichnen zu können, beschränkt sich unsere Darstellung an diesem Ort darauf, drei *paradigmatische Phasen* der Begründung von *Politischer Bildung* in der Schule – im Sinne auch der schrittweisen Einführung eines eigenständigen Faches »*Politik*« – zu postulieren:

Zunächst einmal ist *Politische Bildung in ihrer traditionellen Rolle als Funktion staatlicher Machtdurchsetzung* zu verstehen, in welcher die Grundlage der nationalstaatlichen Identität, das Gewaltmonopol, dadurch intergenerationell durchgesetzt und gesichert wird, in dem die notwendigen Realitätsperspektiven und Wertepertoire vermittelt werden, die dem Muster der einheitlichen Gesellschaft als Grundlage eines Einheitsstaates entsprechen: Die Schule tritt hier vornehmlich als *Homogenisierungsagentur einer Staatsgesellschaft* auf. Diese hergebrachte „Staatsdidaktik“ entdifferenziert Gesellschaft und Kultur und versucht eine vereinheitlichte Politische Kultur durchzusetzen. An dieser Zielsetzung knüpft die Politische Bildung als *Heimatkunde* und als – in der Praxis niemals realisiertes – Geschichtsparadigma in den 50er Jahren an, um einen restaurativen Staatsentwurf als Reaktion auf den als Zerfall und Krise (Katastrophe) definierten Nationalsozialismus, der vor allem aus der Perspektive von Krieg und Niederlage verstanden werden sollte, durchzusetzen und im Bewusstsein der jungen Generation zu verankern.

Diese restaurative Orientierung war zu sehr situations- und zeitgebunden, als dass sie als persistierendes Paradigma der Politischen Bildung Bestand haben konnte. Erst in einem höheren Abstraktionsniveau der pädagogischen Theorie konnte sich die *staatsgesellschaftliche Fixierung* von Schule und Politischer Bildung vor allem als Gegenentwurf zu emanzipatorischen Bildungsvorstellungen durchsetzen. Schule wird hier ganz generell und relativ neutral als Ort der intergenerationellen Vermittlung verstanden. In einem weiteren Begrundungsschritt werden dann die *Inhalte der Politischen Bildung* bezogen auf die herkommlichen strukturstabilisierenden Wert- und Bildungsnormen: Staat, Demokratie, Westorientierung. In dieser Form ist dieses politisch und gesellschaftlich *konservative Paradigma* bis heute wiederverstarkt politisch wirkungsmächtig. Charakteristischer Vertreter dieser Politikdidaktik ist Gagel.¹⁴⁷ Themenfelder, die sich auf diese Phase und Konzeption von Politischer Bildung beziehen, waren in der bildungspolitischen Auseinandersetzung in der Bundesrepublik Deutschland einmal mit dem Schlagwort vom „Mut zur Erziehung“ verbunden und werden in den letzten Jahren zunehmend mit den Forderungen nach einer verstärkten „Werteerziehung“ in der „Grundbildung“ wieder aufgegriffen und aktualisiert. Gerade in der Gegenwart zeigt es sich deutlich, dass diese *staatsaffirmativen pädagogischen Paradigmen* eine Reaktion auf die Eingangs erörterte *Krisenwahrnehmung* ist und der Durchsetzung von *Ordnungssicherheit* dienen sollen.

Dem gegenüber stehen offene paradigmatische Fundierungen der Politischen Bildung, deren inhaltliche und politische Zielrichtung, abhängig von den zu Grunde liegenden gesellschaftspolitischen Perspektiven und Zielrichtungen, sehr unterschiedlich fokussiert sein kann. Gemeinsam ist diesen Schulkonzepten, dass eine direkte und unmittelbare Funktionalisierung von Schule für bestimmte gesellschaftspolitische Zielvorstellungen als nicht vereinbar mit einem pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsbild angesehen wird. In den Vordergrund rückt damit die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Dennoch unterscheiden sich die inhaltlichen Füllungen entsprechend der unterschiedlichen anthropologischen Paradigmen in sehr grundsätzlicher Weise, auch wenn zunächst den offenen Ansätzen gemeinsam ist, Schule als Funktionsträger der Qualifizierung von Schülerinnen und Schüler zu verstehen.

Das Ziel und der Inhalt dieser Qualifikationen haben unterschiedliche Schwerpunkte. Zunächst steht hier das Ziel, Schule in erster Linie zum Erwerb beruflicher Qualifikationen oder einer allgemeiner gefassten „Alltags-tauglichkeit“ der Schulabsolventen hin zu strukturieren. Dabei spielt eine enge Bindung an die erwartete – ökonomische – Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen eine große Rolle. Obwohl grundsätzlich berufsqualifizierende Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung sind und von ihnen zu Recht vom Staat eingefordert werden können, ist diese aktualistische inhaltliche Füllung der schulischen Bildung entsprechend der wechselnden und immer recht unsicheren Einschätzung der ökonomischen Situation und der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt als curriculare Begründung nicht hinreichend und vernachlässigt weite Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, die für das Leben der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind.

¹⁴⁶ Vgl. die grundsätzlichen Ausführungen und Begriffsbestimmungen zur »*Staatsgesellschaft*« bei Voigt 1999c und Nettelmann / Voigt / Playšić / Holm 1999

¹⁴⁷ Vgl. dazu die kritische Auseinandersetzung mit der Politischen Bildung im Sinne von Gagel durch Wellie 1996 und Clauben 1997 in »politik unterrichtet aktuell« und die Replik von Gagel in der gleichen Zeitschrift 1998.

Auf der anderen Seite steht das Konzept, in der Bildung auch einen Selbstzweck zu sehen und mit der Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ eine allgemeine Verbesserung des *Bildungsstandards* der Bevölkerung zu erreichen. Das Grundproblem liegt hier in der Fragwürdigkeit und Definitionsnotwendigkeit des Bildungsbegriffes selbst, dessen gesellschaftliche und kulturelle Zeitgebundenheit und Relativität weitgehend verdrängt wird. Diese Konzeption ist hier nicht weiter zu verfolgen. Sie ist heute eher zu einer Art Gesellschaftsspiel der Massenmedien verkommen mit unterschiedlichen Katalogen und Tests das »Wissen« festzuschreiben, das den »gebildeten Menschen« ausmacht. Der sozial selektive in einer kulturell fragmentierten Gesellschaft auch stigmatisierende Charakter dieses paradigmatischen Bildungsansatzes ist nur zu offensichtlich.

Direkter auf »*Staat und Gesellschaft*« bezogen sind Bildungsvorstellungen, die Schülerinnen und Schüler vor allem Qualifikationen vermitteln wollen, die entweder zum Funktionieren von Staat und Gesellschaft beitragen sollen, wobei die *Konfliktdidaktik* von einem Staatsbürgerbegriff der *politisch handelnden*, an demokratischer Partizipation orientierter Persönlichkeit ausgeht; oder die Schülerinnen und Schüler zum Erreichen politischer Ziele qualifiziert, wobei über einen gewissen Zeitraum hin die Schule als eine mögliche Agentur verstanden wurde, um gesellschaftliche Reformen und politischen Wandel einzuleiten und zu ermöglichen. Diese Ziele der Gesellschaftslehre sind als Utopie und als obsolet, gemessen an den konkreten Möglichkeiten von Schule, heute weitgehend aus der pädagogischen Diskussion verschwunden.¹⁴⁸

Allen diesen Ansätzen gemein ist, dass sie von der Bestimmung dessen sprechen, was *Schule ist* und *Bildung sein soll*. Es ist auch bei den letztlich inhaltlich auf gesellschaftliche Veränderung zielenden bildungspolitischen Paradigmen ein statisches, strukturell-funktionales Vorgehen, das sich in seiner Innovationsfähigkeit weitgehend auf *Alternative inhaltliche Füllungen* von Schule und Unterricht, nicht aber auf eine grundsätzliche *Öffnung von Inhalten hin zur Veränderung* stützt. Festzustellen ist das – zumindest in Kernbereichen – offensichtliche Scheitern dieser didaktischen Konzeptionen vor dem Hintergrund des Eingangs geschilderten gesellschaftlichen Wandels und des Staatsversagens, das viel grundsätzlicher als Scheitern des Nationalstaatskonzeptes und der mitteleuropäischen Staatsgesellschaften zu verstehen ist. Vor allem scheitern feste didaktische Konzepte und Paradigmen vor der übergreifenden *Krisenwahrnehmung* und der mit ihr verbundenen Infragestellung gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Wertangebote. Dieser Prozess wird überlagert durch Mechanismen von Machtkämpfen, die nicht mehr von der »*Steuerbarkeit*« gesellschaftlicher Entwicklungen und einer darauf aufbauenden Politikkonzeption ausgehen. Es sind zunehmend »*struktur- und konzeptionslose*« Vorgehensweisen, die Ansätze zu einer realen »*Krisenbewältigung*« oder generell zu »*konzeptionellem Handeln*« kaum mehr erkennen lassen. Doch auch dieses Phänomen sollte nicht moralisierend, sondern historisch-soziologisch interpretiert werden, wobei auf der einen Seite die *Individualisierungs-* und »*Dezivilisierungs-*«-These, auf der anderen Seite aber auch die *systemtheoretischen* Interpretationen von Niklas Luhmann eine wichtige Rolle spielen können. Unsere Konsequenz daraus ist das Votum für eine dynamische Öffnung des Bildungsbegriffes durch seine Begründung und Fokussierung auf gesellschaftliche Diskurse oder, in der didaktischen Konkretisierung des Politikunterrichts: aus ein Konzept der Entwicklung von »*Schlüsselproblemen*«.

2.2.1.4. Didaktische Perspektiven: Affirmation, Konfliktorientierung, Katastrophenphobie, Diskurse

Wenn das „Politische“ selbst – als Gegenstand der Politischen Bildung wie des Politikunterrichtes – in unserer Gesellschaft in Frage gestellt wird, ist es nur folgerichtig, von einem *Bedeutungsverlust wie Legitimationsdefizit der Träger der Politische Bildung* zu sprechen. Dies wird in der politischen Öffentlichkeit noch dadurch verstärkt, dass Politische Bildung generell unter inhaltlichen Legitimationsdefiziten steht, die an anderer Stelle zu erörtern sind und davon abhängen, dass Politische Bildung in ihrem Selbstverständnis zumeist nicht-affirmative, distanzierende und kritisch-rationale Lernprozesse zu evozieren sucht, die das Fach in Widerspruch zu Legitimationswünschen der institutionellen Politik und der Machteliten in der Gesellschaft bringt.

Bildungstheoretiker sehen die genannten Bedeutungsverluste bezogen auf die Sozialisationsbedingungen des Einzelnen aber viel grundsätzlicher und beobachten einen Bedeutungsverlust und Legitimationsdefizite der Träger der schulischen Sozialisation. Dies liegt einmal an dem aus unserem ersten Punkt hervorgehenden Eindruck des Bedeutungsverlustes aller staatlichen (politischen) Institutionen, der real unterstützt wird durch die immer größere Distanz zwischen Entscheidungs- und Wirkungsebene im Rahmen der noch zu erörternden Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse; zum anderen an den Veränderungen der individuellen Entwicklungsabschnitte zwischen Kindheit, Adoleszenz, Postadoleszenz und Erwachsensein, wobei immer mehr immer wirksamere nicht-familiale, unpersönliche und öffentliche Einflüsse immer früher auf den Sozialisationsprozess einwirken und fest gefügte

¹⁴⁸ Ein grundlegendes Problem ist, dass auch diese Didaktik meist von dem Begriffspaar »*Staat und Gesellschaft*« ausgeht, das im Sinne der Zivilisationstheorie kritisch zu sehen ist, indem hier der Staat nicht als eigenständige Entität, sondern als Organisationsform von Gesellschaft zu verstehen ist, in der sich die in ihr wirksamen Machtbalancen und Figurationen ausdrücken. – Hier ließe sich ergänzend und die These bestätigend die Diskussion über die fundamental-kritischen Thesen von Ivan Illich anschließen („Schulen helfen nicht“, „Die Entschulung der Gesellschaft“), ein Diskurs, der so grundlegend – und auch faszinierend – ist, dass er hier nicht weiter verfolgt werden kann.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Intimität und Privatheit tendenziell in Frage stellen. Der Sozialisationsprozess wird damit in hohem Maße unvorhersehbar und unsteuerbar, was den erzieherischen Einfluss – und damit auch die real zu fordernde Erziehungsverantwortung – zurückdrängt und grundsätzlich immer mehr in Frage stellt. Diesen Einschränkungen ist aus denselben Gründen auch die schulische Bildung ausgeliefert, bei der der Bedeutungsverlust im öffentlichen Bewusstsein wie in den Lebenskonzeptionen der Schülerinnen und Schüler noch viel offensichtlicher wird.¹⁴⁹

Dabei lassen sich unterschiedliche Reaktionen bei Schülerinnen und Schülern ebenso wie bei Erwachsenen beobachten, die sich letztlich aus der Eingangs dargestellten *Krisenwahrnehmung* herleiten und den existentiellen *Verunsicherungen* durch *Mythologisierung von Ordnungssystemen*, durch *Komplexitätsreduktion in der Interpretation wahrgenommener Realitäten* ebenso wie in *psychischen Verarbeitungskomplexen* begegnen. Politische Bildung hat nun zunächst diese möglichen Reaktionsmuster bei den Lernenden zu erfahren und aufzugreifen, sie hat aber ebenso diese Reaktionsmuster als *überindividuelle Verhaltensoptionen der Politischen Kultur* zu begreifen und selbst zu thematisieren.

In interkulturellen thematischen Zusammenhängen wird dies noch gravierender und komplexer, da ein Teil dieser sozialpsychologischen Verarbeitungsformen der nicht bewältigten Krisenerfahrung sich immanent oder explizit der *Abwehr des Fremdens* als psychologischer Stabilisierungsmethode bedienen und *Abwehr des interkulturellen Kontaktes* bis hinein in den Unterricht als Motivationsbarriere auftreten.¹⁵⁰

Verarbeitungsmuster lassen sich vor allem mit folgenden Stichworten kurz darstellen. Da ist zunächst die Reaktion der *Affirmation* gegenüber der gesellschaftlichen Realität. Sie zeigt sich in Anpassungsprozessen und in der Akzeptanz gängiger gesellschaftlicher Deutungsmuster des Funktionalismus,¹⁵¹ ohne ihre immanente Widersprüchlichkeit und mangelnde Schlüssigkeit erkennen zu können. Die darauf aufbauenden angepassten Biographien setzen eine schon angepasste Sozialisationsherkunft voraus. Minderheiten und sozialen Randgruppen ist diese grundlegende Affirmation weitgehend verschlossen. Auf der anderen Seite widerspricht sie auch fundamental dem aufklärerischen Menschenbild der Politischen Bildung, deren Ziel der selbstbewusste, rational der Realität gegenüberstehende »emanzipierte« und demokratisch befähigte Mitbürger ist.¹⁵²

Der Politischen Bildung angemessener ist die *Konfliktorientierung* der Realitätsdeutung, die Grundlage der *Konfliktdidaktik* im Politikunterricht und in der Gesellschaftslehre gewesen ist und bis zu einem gewissen Grade auch heute noch wichtig und anwendbar sein kann. Diese Konfliktorientierung birgt dann ihre Gefahren, wenn sie zu einem durchgängig stereotyp-dichotomen Welt- und Gesellschaftsbild führt, in dem der *Kampf* Medium, Mittel und Ziel der Existenz ist. Sozialdarwinistische Realitätsreduktionen sind dann nahe und einem angemessenen politischen und gesellschaftlichen Handeln, die eigenen realen Probleme der konkreten Lebenssituation zu bewältigen, entfremdet. Für die Politische Bildung bedeutet dies, dass *Konfliktdidaktik* weder als (spielerisches) Methodenproblem, Realitäten in Konfliktszenarien aufzulösen, noch als Ansatz, den Konflikt als *Motivationsinstrument* zu nutzen, das an affektive Tiefenschichten der Aggressionsbereitschaft und der stereotypen Gut-Böse-Dichotomien appelliert, verstanden werden darf. Auf der anderen Seite darf *Konfliktdidaktik* auch nicht zu den genannten Konflikt- und Kampf-Stereotypen verleiten. Die Konflikthaltigkeit gesellschaftlicher Situationen muss daher realitätsangemessen bearbeitet und über konfligierende Positionen hinaus differenziert und in Prozesse eingebunden werden. Dennoch dürfte eine *Krisenwahrnehmung*, die vor allem zu einer *Konfliktorientierung* der

¹⁴⁹ Die traditionellen Erziehungsvorstellungen verhaftete Politik reagiert angesichts der immer offensichtlicher werdenden Nichtsteuerbarkeit der Wert- und Verhaltensvermittlung zwischen den Generationen und dem damit verbundenen drohenden weiteren Einflussverlust der Politik und des Staates panisch. Puren Zynismus bedeutet es unter diesen Umständen, wenn Vorstellungen der *Sippenhaftung* verstärkt diskutiert werden, wie z.B. in der gewünschten Ausweisung von Ausländern bei Delinquenz ihrer Kinder oder der Streichung von Sozialhilfe in einem entsprechenden Fall bei deutschen Staatsbürgern. Dass diese Vorstellungen nur gegen ohnehin benachteiligte und ausgegrenzte machtarme Unterschichtgruppen gerichtet sind, ist bezeichnend für das Gesellschaftsbild und das Demokratieverständnis der so argumentierenden Politiker.

¹⁵⁰ In thematischer Generalisierung werden diese und andere sozialpsychologische Motivationshemmnisse noch einem gesondert zum Themenkomplex der »Dritte-Welt«-Didaktik im Abschnitt 3.6. aufgegriffen, wobei insbesondere gravierende fach- und systemimmanente Defizite der Aufarbeitung dieser Motivationsbarrieren im Geographieunterricht herausgearbeitet und zum Anlass einer erneuten Betrachtung der fächerübergreifenden Bedeutung eines Paradigmenwandels in der Politischen Bildung gemacht werden.

¹⁵¹ Vgl. unsere Ausführungen zum »Schlüsselproblem« *Soziale Ungleichheit* im Abschnitt 4.1.

¹⁵² Eine Diskussion dieser paradigmatischen Zielbestimmungen mag zunächst die Unvereinbarkeit mit einem strikt offenen diskursiven didaktischen Ansatz erweisen. Doch schon die knappe Diskussion des Diskursbegriffes bei Habermas und seiner methodischen Fortführung zeigt – von Lumer, a.a.O., durchaus kritisch eingewendet –, dass notwendig bestimmte und für die Praxis durchaus konkrete *Voraussetzungen* für jede Art von Diskurs notwendig sind. Hier begeben wir uns auf eine andere Argumentationsebene, die letztlich kulturgeschichtlich und historisch-soziologisch – z.B. mit Bezug auf die Herausbildung der gegenwärtigen *Staatsgesellschaft* – hergeleitet und fundiert werden muss. Der diskursive Grundcharakter einer solchen wissenschaftlichen oder didaktischen Konzeption bleibt solange gültig und unangetastet, als die als notwendig erkannten *Diskursvoraussetzungen* nicht als *absolutum* oder *Letztreferenz* verstanden werden, sondern der reflexiven und selbstreferentiellen Einbeziehung in die Diskurse verfügbar gemacht werden. *Voraussetzungen* – auch wenn sie als *Ziele* ausgedrückt werden – sind daher selbst Stufen im Prozess der Aneignung von Realität und der Reflexion in kritischer Distanz zugänglich.

Schülerinnen und Schüler führt, die einfachsten Ansatzpunkte für Lernprozesse im Sinne der Politischen Bildung bilden.

Ganz anders verhält es sich mit den sich immer weiter verbreitenden fast auch schon psychotischen Reaktionsmustern einer *Katastrophenphobie*. Die sozialpsychologischen Grundlagen liegen in einer mangelhaften Verarbeitung von Krisen- und Dissonanzerfahrungen, wie wir es eingangs kurz dargestellt haben. Doch sind auch hier sozialpsychologische Bezüge und Verankerungen im Wert- und Verhaltensrepertoire der Politischen Kultur nicht zu vernachlässigen. Auch die existentielle *Katastrophenphobie* ist nur zu einem Teil ein individualpsychologisches Problem, das die Politische Bildung nur am Rande interessieren kann. Es ist auch vermittelte Stimmung oder gar manipulativ eingesetztes Herrschaftsmittel. Die *Moden der Katastrophenangst* sind durchaus periodisch auftretende kollektive Verhaltensweisen von oft grundsätzlicher *Unangemessenheit* bezüglich der zu Grunde liegenden Realitäten.

- ◆ Vergleiche dazu z.B. die fast lächerliche oder gar psychotische Panik in den USA vor dem Jahr-2000-Problem der erwarteten Computerzusammenbrüche. In der Politische Kultur der USA liegt aus sehr differenziert zu untersuchenden historisch-politischen Gründen eine Tendenz zum kollektiven Wahn und Aberglauben begründet, der z.B. im Drama »Hexenjagd« von Arthur Miller seinen literarischen Ausdruck fand, auch als Parabel bezogen auf die Kommunistenjagd des McCartyismus Anfang der 50er Jahre.
- ◆ Zu den abergläubischen Stereotypen in den USA und den Grundlagen abergläubischer Stereotypen haben sich *Nettelmann /Voigt* [1996: 34-35] in einer Textanmerkung geäußert, die hier wiedergegeben werden soll: „Das läßt sowohl an die Charakteristiken des »Autoritären Charakters« von *Theodor W. Adorno* (u.a., Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt am Main 1973, S. 43-46) denken („...Aberglaube und Stereotypie. Glaube an die mystische Bestimmung des eigenen Schicksals; die Disposition, in rigiden Kategorien zu denken“ *ibid.*, S. 45).
- ◆ „Er tritt oft auf bei Menschen mit geringer Intelligenz, doch nicht regelmäßig. Adorno und seine Mitarbeiter nehmen an, daß Aberglaube und stereotypes Denken außerdem noch Ich-Schwäche voraussetzen. »Man darf unterstellen, daß die Menschen in der modernen Gesellschaft – selbst die im übrigen ‚intelligenten‘ oder ‚informierten‘ – deshalb zu primitiven, vereinfachenden Erklärungen von Geschehnissen greifen, weil so viele der zu einer adäquaten Interpretation notwendigen Gedanken und Beobachtungen zu den Überlegungen nicht zugelassen werden, da sie affektiv besetzt sind und Angst erzeugen könnten; das schwache Ich ist nicht imstande, sie in sein Denkschema aufzunehmen. Darüber hinaus werden wahrscheinlich jene Kräfte in den tieferen Schichten der Charakterstruktur, welche das Ich nicht zu integrieren vermag, auf die Außenwelt projiziert und bilden so eine Quelle der bizarren Vorstellungen zum Verhalten der anderen und zur Ableitung von Ereignissen aus Naturgegebenheiten« a.a.O., S. 55 f.“, zitiert aus *Willfried Gottschalch*: Schülerkrisen. Entstehungsgeschichten autoritärer Persönlichkeiten. Reinbek 1977, S. 35), als auch an heutige narzisstische Persönlichkeitsstrukturen (vgl. in einem Entwurf für den Unterricht dazu Uta Schatteburg und Thomas Ziehe: Psychische Konflikte Jugendlicher in der Pubertät. Pädagogische Arbeitsstelle Dortmund [pad] 1980, und Thomas Ziehe: Pubertät und Narzissmus. Frankfurt am Main, 1975); an irrationalen Moden, wie dem »UFO-Glauben«, läßt sich diese Anfälligkeit in der gesellschaftlichen Kommunikation wie in der Umsetzung in den Kommunikations- und Unterhaltungsmedien leicht ablesen, was aber seinerseits wieder Prozesse der Bestätigung und der self-fulfilling prophecy in Gang setzt. („Die Hoffnung auf eine irdische Erlösung ist verschwunden, seit der Sozialismus sich als untaugliches Utopiemodell erwiesen hat. Gesellschaftsordnungen verfallen, gewaltige Umweltkatastrophen drohen.
- ◆ Es keimt die Ahnung, dass man in Zukunft nicht mehr wie gewohnt leben können. Die Angst ist wieder da – die Ufos schwirren noch immer durch die Köpfe, und sie sind erneut böse geworden. Sie werden gesichtet wie nie zuvor wohl kein Zufall, dass dies besonders in Belgien geschieht. Die Außerirdischen werden immer gleich beschrieben: klein, grau, mit großen Köpfen und schräggestellten Augen. [Wobei Skeptiker einwenden, dass der eine Ufomane vom anderen abschreibe]. Sie entfahren Menschen, nehmen an ihnen schmerzhaft medizinische Manipulationen vor, missbrauchen sie gar sexuell – was auch in Emmerichs Film vorkommt. Amtliche Dementis helfen noch immer nichts: Die Mehrzahl der Amerikaner glaubt, dass ihre Regierung mehr über Ufos weiß, als sie zugibt, und viele sind fest davon überzeugt, dass 1947 bei Roswell in New Mexico ein außerirdischer Flugkörper abgestürzt ist, der sich jetzt in Gewahrsam der Luftwaffe befindet. Die Missbrauchsdebatte, die Züge einer Massenpsychose angenommen hat, spielt dort sicher hinein, der Schauer vor gentechnischen Experimenten auch. Aber das sind nur aktuelle Ausschmückungen der Ufomanie. Tatsächlich spielt sich gegenwärtig eine gigantische Schwarze Messe ab: Luzifer triumphiert, die Engel treten als schwarzgewandete Todesboten auf. Und Hollywood weiß genau, warum es »Independence Day« gleich eine ganze Reihe weiterer Invasionsfilme wird folgen lassen. Emmerich glaubt nicht an Ufos, und er hat sicher recht damit. So es sie aber doch geben

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

sollte und irgendwelche harmlosen Außerirdischen vorhaben sollten, uns einen freundlichen Guten-Tag-Besuch abzustatten, dann kann ihnen derzeit nur empfohlen werden, um die Erde einen weiten Bogen zu machen.¹⁵³

Sie lassen sich in existentieller Weise in den vielfach beobachteten *Selbstmordwellen* nachweisen. Die Politische Bildung hat hier große Zugangs- und Vermittlungsprobleme, da die adäquate Reaktion auf diese Versuche, mit einer unbewältigten *Krisenerfahrung* umzugehen, über das schulische Instrumentarium hinausgeht. Als Ziel kann hier zunächst formuliert werden, dass es notwendig ist, durch Ich-Stärkung und das Erzeugen von Distanzfähigkeit rationale und angemessene Zugänge zur Realität – wieder – zu eröffnen. Da die *Katastrophenphobie* aber gleichermaßen ein gesellschaftliches Problem ist, das z.T. sogar von Politikern und Politikdidaktikern verstärkt wird¹⁵⁴, und sich zunehmend mit ausdrücklichen Gewaltorientierungen verbindet, ist die Schule derzeit wohl mit diesem Problem überfordert. Mut zu machen, Krisen nicht zu Katastrophen umzudeuten und wieder an gesellschaftliche Verhaltensoptionen zu glauben, muss über die schulische Unterrichtssituation hinaus Aufgabe von umfassenderen *Diskursen* in unserer Gesellschaft werden.

2.2.2. Befunde zur gesellschaftlichen Umbruchsituation

2.2.2.1. Am Ende der Zivilisation angelangt?

Eine Angst geht um in unserer Gesellschaft: dass die Kriminalität immer bedrohlicher wird, dass vom Raubüberfall auf offener Straße über die Organisierte Kriminalität bis hin zur Kinderpornographie alle Alltagssicherheiten verloren gehen, dass wieder der Hobbes'sche „Krieg Aller gegen Alle“ einbricht und dass die „Hüter von Sicherheit und Ordnung“ hilflos dieser Entwicklung ausgesetzt sind. In einer fachlicheren Terminologie ausgedrückt heißt das, dass die Angst vor der Aufgabe des Gewaltmonopols des Staates und der Fähigkeit der Herrschaft, Ordnungssicherheit zu vermitteln und zu garantieren, dass schließlich die notwendigen zivilisatorischen Mindeststandards verloren gehen, das gesellschaftliche Denken zunehmend dominiert.

Angst bewirkt Desorientierung, Dissonanzerfahrungen können in einer solchen Situation Prozesse der „*self-fulfilling prophecy*“ des Zusammenbruchs gesellschaftlicher Ordnungen einleiten. Diese Situation ist für aufgeklärte Gesellschaftsverständnisse und die Orientierung an den politischen Zielen der Demokratie und der verantwortlichen Partizipation genauso gefährlich wie für die tatsächliche Problemlösungskompetenz von Gesellschaft, Staat und Politik.

Dabei spielt es nur eine untergeordnete Rolle, in wie weit die Ängste und Befürchtungen real berechtigt sind; es handelt sich um *Realitätsdefinitionen*, die im Sinne der schon genannten „*self-fulfilling prophecy*“ wirksam werden können. Im Kontext der *Zivilisationstheorie* ist derzeit sicherlich in den *globalen Zentren* eine Phase der *Dezivilisierung* zu beobachten, die aber inhaltlich dezidierter und differenzierter untersucht und begründet werden müsste, indem in den Ursachenkomplex die dialektisch aufeinander bezogenen Prozesse der Globalisierung und der Individualisierung mit einbezogen werden müssten. Dennoch ist die Schlussfolgerung, die der *Zivilisationstheoretiker* Stefan Breuer [1993] zieht, zunächst einmal erschreckend:

„Die Zivilisation, so wird man nach alledem sagen müssen, ist nicht bedroht. Sie ist schon vorbei.“

Er begründet diesen Befund mit einer historischen Überlegung, die letztlich den grundsätzlichen Wandel der zu Grunde liegenden Herrschaftsstrukturen betont, bei der staatlich-politische, zentralisierte Steuerung der Gesellschaft mehr und mehr abgelöst wird durch ein ökonomisches Machtspiel. Diese Idee ist insofern besonders interessant, als sie damit auch einen grundsätzlichen Charakterwandel der Staatsgesellschaft andeutet:

„Höfische Gesellschaften sind [...] hochstrukturierte, durch eine Spitze gegen *Antistruktur* gekennzeichnete Ordnungen. Sie grenzen sich nicht nur gegen die Volkskultur mit ihren vielfältigen Riten der Statusumkehrung, der Desakralisierung, der Inszenierung von Schwellen und *Communitaserfahrungen* ab (Victor Turner), sondern suchen diese auszuschalten, mindestens zu domestizieren. Ihr Idealbild ist die geometrische Ordnung, wie sie am besten durch die Barockgärten symbolisiert wird. Nicht so die moderne Gesellschaft: Sie treibt die Vereinseitigung der Funktionen so weit, dass sie immer wieder Gegenbewegungen hervorruft, die auf eine Befreiung des jeweils Ausgeschlossenen, Marginalisierten hinauswollen. Ihrem Bauprinzip entsprechend, bewältigt die moderne Gesellschaft die dadurch aufgeworfenen Probleme marktförmig, durch Ausdifferenzierung von Teilmärkten für antistrukturale Bedürfnisse. In ihnen findet der Ausverkauf des andernorts nicht Lizensierten statt: des Ekstatischen; der Besessenheit, der charismatischen Verschmelzung, des pornographierten Begehrens. Mit der Rock- und Popmusik, dem Drogenspektrum (zu dem inzwischen

¹⁵³ Eckehard Böhm: Schwarze Engel. Die Ufos kommen. Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 226, Mittwoch, 25. September 1996, S. 1. – Leitartikel/Kommentar

¹⁵⁴ Wir erinnern noch einmal an die Gagel-Debatte, die in einer Fußnote zu Abschnitt „2.2.1.3. Phasen des Wandels der Zielparadigmen der Politischen Bildung“ dokumentiert wurde.

auch die Gewalt zu gehören scheint) den optischen Medien ist die Antistruktur eine jedermann jederzeit zugängliche Sphäre geworden, die durch ihre spill-over-Effekte zu einer weitreichenden Verschmutzung der inneren Umwelt des Gesellschaftssystems geführt hat und deshalb bei nicht wenigen das Bedürfnis nach einem großen Reinigungsritual weckt. Mit Zivilisation im obengenannten Sinne hat freilich das eine so wenig zu tun wie das andere.“ [Breuer 1993]

Im Ansatz von Breuer wäre der von Elias beschriebene zivilisatorische Zentralisationsprozess nur eine Etappe einer längerfristigen Entwicklung von der wenig strukturierten, dezentral-ruralen Feudalgesellschaft – und das wären gegenwärtig vergleichbarer Weise Gesellschaften in den Ländern der *globalen Peripherien* und den *peripherisierten Räumen* der Länder der *globalen Semiperipherien* – mit ihrer Vielzahl von lokalen Machtstrukturen und ihrer kulturellen Vielfalt, über die Phase der *Staatenbildung*, die gleichzeitig mit dem *Zivilisationsprozess* eine *Herrschaftszentralisierung* und die *Homogenisierung* der entstehenden *Staatsgesellschaft* anstrebt und ihren Höhepunkt in Mittel- und Westeuropa wohl in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts findet, als Nationalstaatlichkeit und Nationalismus sich zu *Selbstverständlichkeiten* entwickelten, bis hin zur heutigen *Ökonomisierung* der globalen und regionalen Lebensverhältnisse, die materiell wieder eine Phase der *Dezentralisierung* wenn nicht *Individualisierung* eingeleitet hat, aber unter einem Metasystem ökonomischer und finanzieller Verflechtungen, einem System *unendlich verflochtener Interdependenzketten* steht, die der persönlichen Macht und Herrschaft nur noch auf der Ebene der *Gegenströmungen* Raum lässt. In diesem Sinne ist *die Zivilisation tatsächlich* am Ende.

Es ist aber gerade in Hinblick auf die Ziele der Politischen Bildung danach zu fragen, wie dann in dieser neuen gesellschaftlichen Situation die *Verhaltenssteuerung im Alltag*, das was wir banal das „zivilisierte Verhalten“ nennen, erlernt und gesichert werden kann, das heißt auch, wie die Prozesse der Sozialisation und Enkulturation – und hier noch dezidierter: *zu welcher Kultur hin?* – ablaufen.

Das bedeutet, dass ein genauerer Blick auf das widersprüchliche Verhältnis von *Individualisierung* und *Universalisierung* gewonnen werden muss, dass letztlich auch gefragt werden muss, wieso der *Zivilisationsprozess* an seinem Ende unmissverständlich *die Individualisierungszumutung* gesetzt hat. Dazu hat Andreas Kuhlmann [1993] einige bemerkenswerte Überlegungen angestellt:

„Neben der Bedrohung oder der Zerstörung selbstbestimmter Lebensführung stehen jedoch Entwicklungen, die einer autonomen Lebensgestaltung förderlich sind, ohne diese freilich zu garantieren. Diese Tendenzen sind unter dem Stichwort „Individualisierung“ diskutiert worden. Die Diagnose der Individualisierung geht davon aus, dass die Menschen heute dazu gezwungen sind, ihr Leben mehr und mehr selbst in die Hand zu nehmen. Die Erosion tradierter Verhaltensstandards und der Zerfall kollektiver Milieus lassen normative und soziale Sicherheiten schwinden.“

Hier wird die Dialektik des Zivilisationsprozesses angesprochen. Die Zentralisierung und Universalisierung der Herrschaft im europäischen Staatenbildungsprozess erschließt umfassende neue Machtressourcen und setzt einen Machtprozess in Gang, der räumlich immer größere Gebilde integriert und ihre Bevölkerungen homogenisiert und letztlich als Konsequenz die heutigen, aber schon in der Zeit des Kolonialismus und Imperialismus begründeten Globalisierungsprozesse begründet. Doch ist dieser Machtprozess unmittelbar und völlig davon abhängig, dass die Menschen die gesetzte Ordnung hinnehmen und in ihrem Alltagsverhalten bestätigen und festigen, dass also der Herrschaftszentralisierung und der Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols die internalisierte und »zivilisierte« individuelle Affektkontrolle zur Seite steht. Die Totalität der Regelungen und Institutionalisierungen bedingt auf der anderen Seite der Verlust der unmittelbaren persönlichen Kontrolle und Machtunterworfenheit, die das Alltagsverhalten von Fall zu Fall bestimmen würde. Es gelten nun nur noch die allgemeinen und umfassenden Regelungen, bei dem es immer mehr das Risiko des Einzelnen wird, ob er sie richtig interpretiert, umsetzt und erfüllt. Dazu abschließend wieder Kuhlmann:

„Während jedoch der verhaltensstabilisierende Rückhalt geringer wird, vergrößert sich zugleich der Spielraum, innerhalb dessen man seine Wahl treffen muss: Die ‚Überflussgesellschaft‘ stellt ja nicht nur ein riesiges Angebot für den materiellen Konsum, sondern auch eine keineswegs verächtliche Vielfalt an sozialen Beziehungsformen, Bildungschancen und Berufsbildern, Welt und Selbstdefinitionen, Möglichkeiten medizinisch-therapeutischer (Selbst)-Veränderung u.a.m. bereit.

Beide Versionen der kulturkritischen Diagnose, dass selbstbestimmte Lebensführung immer weniger möglich sei, haben ihre Grenze: und zwar genau dort, wo von dem paradoxen *Zwang* zur Selbstbestimmung zur »riskanten Freiheit« (Elisabeth Beck-Gernsheim/Ulrich Beck) auszugehen, dem die Menschen sich; heute ausgesetzt sehen, die sich bei der Bewältigung ihres alltäglichen Lebens immer weniger an Konventionen orientieren können und die zugleich mit immer mehr Wahlmöglichkeiten konfrontiert sind. Dass man zwischen verschiedenen Lebensformen wählen kann, eröffnet einen Freiheitsspielraum; die Notwendigkeit jedoch, eine Wahl zu treffen, entzieht sich der freien Entscheidung.“

Die hier ausgeführten Zusammenhänge machen deutlich, dass der »Zivilisationsprozess« seine »Harmlosigkeit« verlieren muss und verloren hat. Die europäische Zivilisation ist keineswegs ein Weg zum *individuellen Glück* und Zivilisation sichert auch nicht die Vorstellungen vom »*guten Leben*«, dessen »Entwurf« in der klassischen Philosophie Aufgabe der Ethik und der Sozialphilosophie sein sollte. Der Zivilisationsprozess ist ein Prozess der Durchsetzung von Herrschaft, gleichermaßen aber auch ein Instrument, um *Ordnungssicherheit* herzustellen. Die damit

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

verbundenen grundlegenden gesellschaftlichen Wandlungen hin zur modernen *Staatsgesellschaft* und der damit verbundenen Veränderung der grundlegenden gesellschaftlichen Figurationen greifen tief in die Identität des Menschen ein. Sie sind notwendig und tief greifend ambivalent und kontroversen Wertungen und Deutungen unterworfen. Daher gehört die Diskussion von Zivilisationsprozessen auch in ein Kapitel, das von der aktuellen *Krisenwahrnehmung* ausgeht und *Krisenbewusstsein* als fundamentales Paradigma der Gegenwart aufdecken will.

Die Zivilisation ist am Ende oder nie tatsächlich entwickelt, wenn wir sie umgangssprachlich verstehen als gesittetes, friedliches Zusammenleben mit guten Manieren... auch das war in der Phase seiner Durchsetzung eine gewalttätige Zumutung und Homogenisierung des gesellschaftlichen Habitus. Wenn wir aber den *Zivilisationsprozess* begreifen als permanente Anpassung der gesellschaftlichen Verhaltensoptionen und -spielräume an die sich im sozio-ökonomischen Entwicklungsprozess vollziehende Veränderung der gesellschaftlichen Figurationen und der Machtbalancen, wenn wir erkennen, dass im interkulturellen Vergleich Ungleichzeitigkeiten und Beeinflussungen – damit verbunden auch Abwehr! – nebeneinander stehen und selbst wieder interdependente Gleichgewichte herausbilden, wenn wir also annehmen, dass die innergesellschaftlichen Folgen aktueller Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse, ob wir sie nun als Modernisierungsschübe oder Bedrohung wahrnehmen, *Zivilisationsprozesse* darstellen, erweist sich das fundamentale diskursive Potential, heutige Krisen mit Hilfe der Konzepte der Zivilisationstheorie verständlich machen zu können.

2.2.2.2. Die Krise des modernen Staates, gespiegelt in den problematischen Staatsbildungsprozessen in den Semiperipherien

Erklärungskonzepte für Entwicklungsprobleme, die das Phänomen der zentral-peripheren Disparitäten in den Vordergrund stellen, haben in der Geographie Tradition. Hier werden lokale Disparitäten, wie das Stadt-Land-Gefälle, regionale Disparitäten wie das ökonomische Süd-Nord-Gefälle in der Bundesrepublik Deutschland und globale Disparitäten, wie sie beim Thema des Vergleichs zwischen „Entwicklungsländern“ und „Industrieländern“ auftreten, unterschieden. Die soziale und politische Dimension der zentral-peripheren Disparitäten ist einmal in der Thematik der „Dritte-Welt“-Theorie global¹⁵⁵ wie innerstaatlich¹⁵⁶ entwickelt worden, andererseits in der derzeit als eine der „Leittheorien“ für globale Fragen der Gesellschaftswissenschaften auftretende „*Weltsystemtheorie*“ nach Immanuel Wallerstein.

Exemplarisch für die *Entwicklung der Semiperipherien*, in denen sich Kontakt und Konflikt des globalen zentral-peripheren Widerspruchs abspielen und die gerade für die kritische Aufarbeitung in der Politischen Bildung exemplarischen Charakter einnehmen kann, ist die Türkei. Im Folgenden sollen einige Aspekte der türkische Geschichte unter dem Aspekt einer abhängigen und teilweise krisenhaft missglückten Modernisierung dargestellt werden, wie sie für die Problemgenese in den Ländern der Semiperipherien typisch ist. Modernisierungsschübe und die politischen Kämpfe um die Modernisierung und Verwestlichung, die das Bild des Osmanischen Reiches im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert prägten, sind gerade auch in Hinblick auf die am Ende stehende Herausbildung einer autoritär-zentralistischen Herrschaftsordnung in der Türkischen Republik mit offensichtlichen politischen Partizipations- und Liberalitätsdefiziten in Bezug auf ihren immanenten Prozess und Konfliktcharakter in sich verschiebenden Machtbalancen etwas genauer zu untersuchen. Dies ist auch als Parallele zur folgenden Untersuchung der Wurzeln der Islamische Revolution in Iran zu verstehen, die historiographisch noch viel weniger erhellt und analysiert worden ist. Durch diese Parallelisierung lassen sich sicherere Einblicke in die mögliche Charakteristik der iranischen Gesellschaft als den *Semiperipherien* zugehörig entwickeln und lassen sich Urteilsgrundlagen für die These herausarbeiten, dass die Islamische Revolution in Iran ein typisches Ereignis in einer *semiperipheren Gesellschaft* ist.

W. Braune beschreibt die Wende von einem intendierten westlich-liberalen Modernisierungsschub als Grundlage der Jungtürkischen Revolution 1908¹⁵⁷ zu einer zentralistisch-autoritären Staatsideologie seit 1909 – nach der gescheiterten Konterrevolution von Sultan *Abdülhamid II*, der dann unter Hausarrest gesetzt wurde – wie folgt: „Unter dem Druck der modernen Ideen im Balkan waren sie (d.h. die jungtürkischen Offiziere und Rebellen, Anm. G.V.) gezwungen, ihre modernen liberalen Prinzipien schnell aufzugeben, und die unglücklichen Kriege mit dem Verlust von Tripoli an Italien und nahezu des ganzen europäischen Besitzes trieben sie in einen autoritären türkischen Nationalismus.“¹⁵⁸

Bassam Tibi weist, W. Braune folgend, auch darauf hin, dass die abstrusen Ideen des „Panturanismus“, die zunehmend – wohl als ex-post-Legitimierungen zu verstehen – die Jungtürkische Ideologie prägten, wiederum eine Über-

¹⁵⁵ Dependenz-Theorien, die vor allem aus Südamerika stammen und durch Senghaas in die deutsche Politologie eingeführt worden sind.

¹⁵⁶ Z.B. in der Regionalstudie über Tunesien von Theo Rauch.

¹⁵⁷ Hervorgegangen aus dem *Ittihad ve Terakki Cemiyti*, dem ‚Komitee für Einheit und Fortschritt‘ der jungen Offiziere parallel zu später verbotenen verschiedenen Bünden und Zirkeln der Intellektuellen und Schriftsteller, gerade auch in den nicht-türkischen Bevölkerungsgruppen und Regionen

¹⁵⁸ Braune, W., 1980; auch als Zitat bei Bassam Tibi 1987: S. 96

nahme westlicher Ideologeme war und den rassistischen Vorstellungen des französischen Historikers Léon Calum folgten, die parallel zu lesen sind mit den gleichzeitigen Ausbildungen eines naiv-biologistischen Rassismus im 19. Jahrhundert, der sich in Europa mit nationalstaatlichen Legitimierungsideologien zum Pangermanismus, Panslawismus oder aber im Osmanischen Reich zum Panturanismus und weiter südlich zum Panarabismus verband.

In diesen Ideologemen des 19. Jahrhunderts sind bis heute noch – beliebig funktionalisierbare – Ressourcen des ethnifizierten Nationbegriffes und der ethnischen Kultur- und Abstammungsideologien zu finden, die z.B. das deutsche Staatsbürgerschaftsrecht (begründet auf das „jus sanguinis“) ebenso prägen wie verbreitete völkische Ideologien in fast allen europäischen Nationen – zunehmend eben auch in der Türkei seit der Jungtürkischen Revolution.

In mehrfacher Hinsicht ist damit auch die jungtürkische Modernisierungspolitik als typische soziale Bewegung der Semiperipherie zu verstehen, bei der inadäquate – in der Ausprägung oft die kontextuellen sozialen und politisch-kulturellen Akzente und Verständnisse verschiebende – Übernahmen von Modernisierungsstrategien und Legitimationsmustern zu beobachten sind, die dadurch von außen gesehen oft „aufgesetzt“, wenn nicht anachronistisch wirken, weil sie nicht den autochthonen, in die Krise geratenen Gesellschaftsstrukturen, sondern den Bedingungen der Dependenzstrukturen des Weltsystems gehorchen, dabei zu den sozialen und politischen Teilhabeansprüchen der Bevölkerung, die sich mit der Modernisierungshoffnung verbinden könnten, in Widerspruch geraten und daher in dem Maße, in dem sie sich von sich segmentierende Sozialgruppen als Oktroi wahrgenommen werden, zu immer stärker zentralistischen Herrschaftsdurchsetzungen und zu immer autoritär-konservativeren Legitimierungsideologien gezwungen werden: die Modernisierungsprozesse schaffen sich ihre antimodernistische Opposition selbst.

Es kann im gegebenen Zusammenhang nicht diskutiert werden, dass auch die antimodernistischen Bewegungen dort, wo sie Macht oder gar staatliche Repräsentanz gewinnen, keineswegs eine historisch undenkbare „Rückkehr in vormoderne Zeiten“ bewirken, sondern objektiv ihrem eigenen Selbstverständnis zuwider laufen und zwangsläufig machtgesteuerte Homogenisierungs- und damit Modernisierungsschübe einleiten müssen, um der internationalen Machtbalance im Weltsystem standhalten zu können. Sehr deutlich ist das am Beispiel des Iran nach der Islamischen Revolution, aber auch in anderen konservativ-fundamentalistischen Herrschaftsordnungen wie in Kuwait oder Saudi Arabien zu beobachten. Die Alternative wäre gesellschaftliche Anomie, wie sie in der Folge von Bürgerkriegen zumindest für begrenzte Zeiträume entstehen kann – wie die Beispiele Libanon oder Bosnien zeigen –, wo der Verlust zentraler Autoritäten den radikalen Zerfall der Gesellschaft in sich bekämpfende und selbst wieder vom Zerfall bedrohte Loyalitätsgruppen („Gentes“, „Clans“, Familien) bedeutet, und wo die Legitimation fast ausschließlich über die Verwandtschaft erfolgt: Grundlage eines ethnifizierten Gesellschaftsbildes.

Die Parallele zur heutigen Situation in der Türkischen Republik mit ihrem Südostanatolienkonflikt drängt sich auf; diese geht noch weiter, als es der erste Blick vermuten lässt, wenn man den Zusammenhang der Jungtürkischen Modernisierungs- und Zentralisierungspolitik mit dem gleichzeitigen Armenienkrieg – der mit Massakern und Massendeportationen bis nach *Deir es-Zaur* am Euphrat im heutigen Syrien die einheimische armenische Bevölkerung dezimierte und der erste Völkermord dieses Jahrhunderts gewesen ist (mit wohlwollender technischer Beratung und Hilfe des Deutschen Reiches unter *Wilhelm II*, wie kürzlich aufgefundene Dokumente aus dem Auswärtigen Amt erweisen) – untersucht.

Ohne hier ins Einzelne gehen zu können, sollte doch auch hier die Aufmerksamkeit auf die unlösbare Interdependenz zwischen den Verschiebungen der weltpolitischen Machtbalancen und den Deformationen der staatlichen Binnenstrukturen in den peripherisierten Regionen gelenkt werden. Im Falle Armeniens ist die weltpolitische „intervenierende Variable“ der andauernde Macht- und Einflusszonenkonflikt des Osmanischen Reiches mit dem zaristischen Russland.

Eine besondere Eigenheit dieses Konfliktes ist es, dass er zwischen zwei Ländern stattfindet, die mit dem ökonomisch-politischen Aufstieg der westeuropäischen Mächte in gleicher Weise einem sich verstärkenden Peripherisierungsdruck ausgesetzt sind, dem mit den überkommenen imperialen, vorstaatlichen Strukturen nicht erfolgreich zu begegnen ist,¹⁵⁹ und der in immer drängenderer Weise eine innergesellschaftliche Modernisierung erforderlich macht.

Solange aber – in beiden Ländern – keine soziale Trägerschaft für die notwendige Modernisierung entstanden ist, muss Herrschaftserhalt in traditioneller Weise entweder durch außenpolitische Machtgewinne, und das heißt in dieser Zeit: durch gewonnene Kriege und durch territoriale Ausweitung, oder durch verstärkte innere Oppression und ökonomische Ausbeutung erfolgen, die schnell an objektive Grenzen gelangen wird und in schon geschilderter Weise die Binnenperipherisierung und die Marginalisierung der Rand- und ehemaligen Ressourcengebiete einleitet.

Eine umfassendere Verallgemeinerung sollte hier nicht erfolgen; es genügt, noch einmal deutlich zu machen, dass die Entstehung der *globalen Semiperipherien* ein Prozess der abhängigen Modernisierung darstellt und typisch ist für die Staats- und Zivilisationsentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Es ist daher kein Zufall, dass die gefährlichen, global destabilisierenden Konflikte und Kriege in der Mehrzahl der Fälle ihren Ursprung in den Regionen der *Semiperipherien* haben.

¹⁵⁹ vgl. auch Bassam Tibis (1987) titelgebende These der Entwicklung „Vom Gottesreich zum Nationalstaat“.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Für die Politische Bildung ist es ein zentrales Problem, zu erfahren, dass die heutigen *Länder der globalen Zentren*, der derzeitigen Hegemonialmächte, kein einigermaßen aussichtsreiches und erfolgsversprechendes politisches Konzept haben, dieser globalen Destabilisierung entgegenzutreten. Die Reaktionen Europas und der USA sind zwar leicht nachzuvollziehen, aber von einer beängstigenden Phantasie- und Konzeptlosigkeit. Der stereotype Rückgriff auf militärische „Konfliktunterdrückung“ ist zwar angesichts tatsächlicher militärischer Aggressionen als augenblickliche Reaktion verständlich, trägt aber längerfristig nicht dazu bei, zu lernen, die tatsächlichen Probleme der *Semiperipherien* zu bewältigen.

Die Politische Bildung kann sich hier nur in eine Richtung entwickeln, um tatsächliche Krisenlösungskompetenzen für unsere Gegenwartsepoche zu entwickeln, nämlich eine neue Kultur der Nachdenklichkeit, rational-distanzierter Diskursfähigkeit und Empathie zu entwickeln und sich damit selbst in die öffentlichen Diskurse zu begeben. Sie darf sich nicht, wie aus der konkreten Erfahrung heraus die Befürchtung besteht, dazu missbrauchen zu lassen, „*einfache*“ und auf unmittelbarer Repression und militärischer Gewalt basierende „*Konfliktunterdrückungsstrategien*“ dadurch zu legitimieren, dass *Stereotypen* und *Vorurteils- und Abgrenzungshaltungen* zum Inhalt und Ziel des politischen Unterrichts werden.¹⁶⁰

2.2.2.3. Wahrheit und Kontingenz in der Sozialwissenschaft

Genau dieses Grundproblem ist eine der großen Schwierigkeiten bei der didaktischen Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und beim Versuch, gesellschaftliche Vorgänge und Prozesse rational und kritisch zu untersuchen. Schülerinnen und Schüler erwarten zunächst einmal vollständige *Aussagesicherheit*, sie erwarten in der *Realität* die Sicherheit der *Wahrheit*. Dieser eher „metaphysische“ Anspruch ist gerade in der Kindheit und in der Entwicklungsphase der Pubertät, in der Schülerinnen und Schüler in der Regel zuerst lernen müssen, unmittelbar mit der sozialen Realität konfrontiert zu werden und daraus Handlungsoptionen ableiten zu müssen, eine sozialanthropologische Konstante, mit der Schule und Lehrkräfte sinnvoll und verantwortungsvoll umzugehen haben; andererseits ist dieser *Anspruch* gegenüber den Schülerinnen und Schüler *grundsätzlich nicht einzulösen*. Sozialwissenschaftliches und politisches Lernen ist daher zunächst einmal *prinzipiell Verunsicherung und Infragestellung*. Gerade die Einsicht, dass *statistisch gesicherte Zusammenhänge*, die aber den Einzelfall nicht determinieren, dennoch *soziale, rational überprüfbare Realitäten* sind, ist für Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe sehr schwer einzusehen und nachzuvollziehen. Es ist daher keine abgehobene Verwissenschaftlichung im üblichen, kritisch gemeinten, Sinne, wenn die sozialwissenschaftliche Didaktik darauf insistiert, dieses Erkenntnisproblem in den Mittelpunkt der Erkenntnisvermittlung in der Politischen Bildung wie im Politikunterricht zu stellen. Alle didaktischen Strategien, die diese Grundproblematik gesellschaftswissenschaftlichen Denkens ausklammern, verdrängen oder durch vordergründige *Wertorientierung* des Unterrichts versuchen, diesen eher „metaphysischen“ Anspruch auf *Wahrheit vorgeblich erfüllen zu können* – und damit Religion statt Politische Bildung vermittelt –, leisten damit letztlich der beklagten *Politikferne, dem Fundamentalismus wie dem gesellschaftlichen Eskapismus und Hedonismus* massiven Vorschub.

Aber auch erkenntnistheoretisch ist dies ein interessanter Kontext, der die traditionelle Dichotomie von *Zufall* und *Notwendigkeit* überwindet und den Bereich der *Kontingenz* als jeweils im Nachhinein zu analysierende Dependenzkette von motivierten und erklärbaren Entscheidungen in Alternativsituationen in einem letztlich tendenziell unendlich dicht verknüpften Interdependenznetz erkennt.¹⁶¹

¹⁶⁰ Dazu sollte die aufschlussreiche Auseinandersetzung mit dem „neuen Europa“ durch Ruffin herangezogen werden.

¹⁶¹ Mathematische Modelle zur Beschreibung dieser vernetzten Situationen liefert, ohne dass wir das hier weiter vertiefen können, die so genannte „Chaostheorie“ die rationale Modelle für Kontingenz entwickelt.

Die Gegenwart wird bestimmt von der Wahrnehmung gegensätzlicher dominanter Entwicklungstrends: Da ist zu einer die Tendenz zu Globalisierung und Universalisierung, d.h. letztlich zur Überwindung traditioneller kleinräumiger Differenzierungen und der Infragestellung des im 19. und 20. Jahrhundert mit der bürgerlichen Revolution entstandenen Staatsbegriffes – wobei schon hier anzumerken ist, dass dieses Konzept selbst die Ansätze einer Universalisierung ihrer Geltung in sich trägt – und zum Anderen die rückwärtsgewandte Restaurierung ethnischer und nationalstaatlicher, d.h. im Kern partikularistischer Konzepte. In diesem Spannungsfeld drücken sich dann die offensichtlichen Widersprüchlichkeiten der „Trendpauschalisierungen“ aus, von denen auch die Islamische Revolution in Iran geprägt ist.

2.3. Umfassende Entwicklungstrends

2.3.1. Die Zielrichtung von Trendpauschalisierungen

Ein wahrnehmungsorientierter Denkansatz führt auch zu veränderten Zugängen zum sozialwissenschaftlichen Realitätsbegriff und entspricht damit sowohl der Entwicklung der philosophischen Leitvorstellungen als auch dem soziologischen Paradigmenwandel, der mit der Betonung historisch-soziologischer und zivilisations-theoretischer Perspektiven einhergeht. Zentrale Einsicht muss es sein, dass die wichtigsten Kategorien, die in der traditionellen Diskussion als gesellschaftlich-materielle und rechtlich-kategoriale Entitäten verstanden worden sind, als historische Artefakte zu relativieren sind – in neue Kontexte zu stellen und als Prozesse zu verstehen sind. Dazu gehört in erster Linie die Leitkategorien des *Staates*, des *Volkes* und der *Ethnie*, aber ebenso auch aktuelle Trends wie *Globalisierung* und *Universalisierung*, die jeweils gesondert bearbeitet werden müssen.

Schon in der Einleitung in die Untersuchung der situativen Bedingen, in denen Politische Bildung in unserer Gesellschaft handelt, die vor allem von einer paradigmatischen *Krisenwahrnehmung* bestimmt ist, wurde auf wirk-same »*Megatrends*« verwiesen. Als wesentliches Charakteristikum von *Globalisierung*, *Universalisierung*, *Individualisierung*, *innergesellschaftliche Desintegration*, *Machtprozesse mit zunehmender gesellschaftlicher Homogenisierungstendenz* wurde ihre *nationenübergreifende* Bedeutung hervorgehoben.

Ohne diese »*Megatrends*« im Einzelnen zu untersuchen und mit der ausdrücklichen Einschränkung, dass ihr »*Schlagwortcharakter*« noch wenig Erklärungskraft und Verständigungspotential impliziert, wurde doch schon festgestellt, dass sie als *Erklärungsansätze* in der Wissenschaft ebenso wie in der Publizistik ein erhebliches Gewicht erhalten haben.

Letztlich ist es sehr problematisch, mit »*Schlagworten*« erheblicher begrifflicher wie sachlicher Unschärfe komplexe gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge hinreichend erklären oder verstehen zu wollen. »*Megatrends*« zu formulieren ist auch eine publizistische »*Mode*«, die deshalb einigermaßen erfolgreich ist, da sie zum Verständnis einer gesellschaftlichen Realität, die als Krise wahrgenommen wird, (scheinbar stichhaltige) Erklärungsansätze mit erheblicher *Komplexitätsreduktion* anbietet. Dies ist einmal in der Rezeption solcher Schlagworte verführerisch, macht diese aber zum anderen in hohem Maße verfügbar für Funktionalisierungen im Machtprozess.

Das ist gerade bei dem Schlagwort der »*Globalisierung*« der Fall, das in höherer begrifflich-inhaltlicher Differenzierung auch eine wesentliche Rolle bei unserer eigenen *Krisenanalyse* im interkulturellen Vergleich zwischen den gesellschaftlichen Entwicklungen in den Ländern der globalen sozio-ökonomischen und politischen Zentren und den Semiperipherien spielt, denen wir Iran zuordnen. Je nach innenpolitischer Option wird die vor allem ökonomische Wirksamkeit der Globalisierung völlig kontrovers eingeschätzt. Während aus der Sicht von Unternehmern der globale Wettbewerbsdruck als dominanter Sachzwang für bestimmte betriebswirtschaftliche Entscheidungen im Bereich der Rationalisierung, der Arbeitsplatzpolitik und der sich zunehmend internationalisierenden Standortwahl verstanden und in die wirtschafts- und tarifpolitischen Auseinandersetzungen eingebracht wird, weist die globalisierungskritische Gegenseite darauf hin, dass der wesentliche Teil der heutigen Volkswirtschaften im von der Globalisierung kaum berührten mittelständischen Bereich oder im Dienstleistungssektor liegt und dass Globalisierung vor allem ein Phänomen und Problem der internationalen Geldmärkte sei, die es stärker zu kontrollieren gälte.

In der Diskussion über diese so genannten »*Megatrends*« können binnengesellschaftliche und globale Perspektiven zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen führen. Im Bereich der Untersuchung der situativen Bedingungen des heutigen Politikunterrichts wurden wir mit binnengesellschaftlichen »*Megatrends*« konfrontiert, die sich einmal auf die *Heterogenisierung der Sozialstruktur* der Schülerinnen und Schüler beziehen und als solche problematische Desintegrationsprobleme – auch explizit als Aufgabe des interkulturellen Lernens zu verstehen – evozieren, zum anderen, sicherlich interdependent verknüpft mit den genannten sozialstrukturellen Veränderungen, Veränderungen in der sozialen Orientierung von Schülerinnen und Schülern selbst, die durch Schlagworte wie *Gewaltbereitschaft*, *Hedonismus*, *Entpolitisierung* gekennzeichnet werden und auf die veränderten Sozialisations- und Enkulturationsbedingungen ebenso zurückzuführen sind wie auf die Veränderungen in der allgemeinen öffentlichen Repräsentation der Politischen Kultur. Dabei ist jedoch wiederum die Frage offen geblieben, in wie weit diese *Charakteristiken des Schülerverhaltens* tatsächlich grundsätzlich veränderten Einstellungen zur gesellschaftlichen

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Realität zuzuordnen sind, oder ob sie nicht zumindest teilweise Veränderungen der intergenerationellen Wahrnehmungsperspektive seitens der *Erwachsenen* und damit der *Unterrichtenden* widerspiegeln.

So wird deutlich, dass das Operieren mit »Megatrends« sozialwissenschaftlich nicht unproblematisch ist. Die implizite Komplexitätsreduktion der Realitätswahrnehmung und der Erklärungsansätze kann ebenso wie die immanente politische Funktionalisierbarkeit zu einer grundlegenden Inadäquanz der Untersuchungsergebnisse führen. Auf der anderen Seite können gerade in komplexen interkulturellen Themenbereichen diese gängigen Ordnungsvorstellungen als Teil der internationalen Diskurse und der gegenseitigen Wahrnehmung nicht ausgeklammert bleiben. So muss darauf geachtet werden, dass das Einbeziehen der Erklärungspotentiale von so genannten »Megatrends« vornehmlich *orientierenden* und *strukturierenden* Charakter behalten muss und dass das analytische Gewicht auf der Thematisierung der Prozesse und Interdependenzen, auf der Entwicklung von perspektivischen Mehrebenenmodellen der gesellschaftlichen Realitäten liegen muss. Gerade das aber macht es notwendig, diese »Megatrends«, soweit sie für unsere Untersuchung von Bedeutung sind, noch einmal im Einzelnen kritisch zu untersuchen.

Wie schon weiter oben erläutert wurde, sind Globalisierung und Universalisierung zu Modebegriffen geworden, deren politikwissenschaftliche Bedeutung umstritten und fragwürdig geworden ist.¹⁶² In ihrer Verwendung im Unterricht ist es also notwendig, die begriffliche Problematik bewusst zu machen und den scheinbaren „Antagonismus“ von „Globalisierungsgegnern“ („Alternativen“, „Autonomen“ und „Linken“) und „Globalisierungsbefürwortern“ („Kapitalisten und „imperialistischen Politikern“) als „Pseudokonflikt“ zu kennzeichnen, der sich in seiner ideologischen Verfestigung einer realen gesellschaftlichen Kompetenz verweigert. Ein Beispiel dafür ist Iran, das sich verbal als extremistischer Gegner „westlicher „Universalisierungsansprüche“ (internationale Rechtsordnung, Menschenrechte, Informationsfreiheit, demokratische Partizipation) artikuliert, andererseits aber, wenn es der eigenen Machtpolitik passt, die globalisierten Strukturen der Staatssouveränität und der wirtschaftlich-technischen Verflechtungen voll in Anspruch nimmt.

2.3.2. Globalisierung

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen kritischen Überlegungen, die schon im Ansatz deutlich machen, welche theoretischen Konzepte heute als nicht mehr weiterführend zu ersetzen sind, wenn eine adäquate sozialwissenschaftliche Begründung der Didaktik der Politischen Bildung gefunden werden soll, ist nun noch abschließend auf einige heute besonders intensiv diskutierte Theoreme und Theorieansätze zu kommen, deren Stellenwert in einer umfassenderen gesellschaftswissenschaftlichen Neuorientierung noch nicht endgültig abzusehen ist.

Besondere aktuelle Bedeutung kommt hierbei sicherlich der *Globalisierungstheorie* zu. *Globalisierungsprozesse* sind in einem etwas vordergründigen Verständnis leicht auszumachen und in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit wohl nicht in Frage zu stellen. Doch ist es durchaus fraglich, ob das begriffliche und inhaltlich zumeist ökonomisch besetzte Konzept der „Globalisierung“ sozialwissenschaftlich tatsächlich einen hinreichend distinktiven Erklärungswert und eine angemessene theoretische Reichweite hat. Fragen wir daher zunächst nach den beobachtbaren Merkmalen dieser „Globalisierung“. Das Thema „Globalisierung und Universalisierung“ wird in der Schule wie in der Fachdidaktik der Gesellschafts- und Politikwissenschaften in mehrfacher Hinsicht relevant. Dabei sind zunächst einige Vorbemerkungen zur verwendeten Begrifflichkeit und den vorausgesetzten gesellschaftswissenschaftlichen Grundannahmen notwendig.

Zunächst bezeichnet die Thematik Globalisierung und Universalisierung einen aktuellen öffentlichen Diskurs zumindest in den Industrieländern und in den ökonomisch orientierten Sozialgruppen der Peripherien und Semiperipherien des Weltsystems.

Es ist in den Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften durchaus nicht unumstritten, welchen tatsächlichen Rang Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse in der Realität einnehmen und inwieweit das Theorem der Globalisierung und Universalisierung die realen Probleme hinreichend und sinnvoll erschließen kann. Diesen Problemen nachzugehen, ist aber letztlich nicht Aufgabe der Fachdidaktik, sondern der Fachwissenschaften, deren Ergebnisse von der Fachdidaktik und der Unterrichtspraxis hinreichend kritisch und distanziert – und das heißt hier vor allem: revisionsbereit – aufzunehmen und umzusetzen ist.

Aus der *pädagogischen Perspektive* heraus ist daher zunächst festzustellen, dass das Thema Globalisierung und Universalisierung einen wichtigen diskursiven Stellenwert einnimmt und daher eignet, als Bezugstheorem pädagogischer Fragestellungen wie als Element der Unterrichtsinhalte des Gesellschafts- und Politikunterrichts aufgenommen zu werden.

¹⁶² Gerhard Voigt: Probleme und Perspektiven der Globalisierung. Didaktische Zugänge zwischen Aktualitätsprinzip und verallgemeinerndem Lernen in exemplarischen Fallbeispielen. politik unterrichtet aktuell, Heft 1-2 / 2000, S. 53-60. - <http://www.pu-aktuell.de/pua2000/Globalisierung.htm>

2.3.3. Universalisierung

Hier setzt dann auch die Aufgabe der Politischen Bildung ein, die ganz bewusst traditionellen Bildungskonzepten gegensteuern muss und negative Globalisierungsfolgen zwar nicht aufheben, aber transparent und damit zum Unterrichtsgegenstand machen kann. Zentrale Konzepte der Politischen Bildung in Phasen der Globalisierung und Universalisierung liegen in dem Ziel, rationale Konfliktbewältigung durch die Erzeugung von sozialer und kommunikativer Kompetenz, kultureller Selbstdistanzierungsfähigkeit und kognitiver Qualifizierung zu ermöglichen. Dies kann aber sicher nicht „ganz allgemein“ mit einer „für Alle gültigen Methode“ geschehen, sondern nur in einer kompetenten Aufarbeitung kulturellen Wissens und der Kenntnisse über Vorstellungs- und Traditionsinhalte, Gruppenüberzeugungen und identitätsbestimmende Bewusstseinsinhalte und Symbolsysteme. Niemals kann es möglich sein, Interkulturelles Lernen am Maßstab eines „Normalschülers“ oder eines „Wunschschülers“ zu orientieren und auszurichten. Ausgangspunkt muss immer die *konkrete soziale Situation der Lerngruppe* bzw. *die konkrete Lernsituation selbst* sein. Dass dies mit erhöhten Forderungen an die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer verbunden ist, steht außer Frage. Erhebliche Realisierungsprobleme bestehen dabei vor allem auch in den Ländern der Semiperipherien, die gerade erst ihr Schulwesen aufbauen und entwickeln und daher oft mit nur kurz ausgebildeten Lehrkräften auskommen müssen, ganz abgesehen von den insgesamt wirksamen materiellen und personellen Einschränkungen, unter denen Schule und Ausbildung in diesen Ländern steht. Daher muss sich der Diskurs in vielen Ländern zunächst auf die wissenschaftlichen Institutionen konzentrieren, um hier Innovationsansätze konkret zu den Möglichkeiten in der eigenen Gesellschaft zu entwickeln und mittelfristig auch durchzusetzen. Doch wird die Unterrichtsforschung auch dort sehr schnell zeigen, dass die Problemstruktur in Bezug auf die Globalisierungs- und Universalisierungsfolgen dort durchaus der in den Industrieländern vergleichbar ist, in der Dramatik der Erscheinungsformen vielleicht sogar noch stärker und drastischer!

Gegen diese auch kulturelle und soziale *Universalisierungsbeobachtung* wird oft – dem Augenschein nach auch zu Recht – geltend gemacht, dass die *Wirkungen* im gesellschaftlichen Alltag weniger Strukturen und Wirkungen der *Globalisierung* und *Universalisierung* erkennen lassen als zunehmende *Vereinzelung*, *Entsolidarisierung* und *die Entwicklung der „Ellenbogengesellschaften“*. Doch das muss sozialwissenschaftlich und sozialpsychologisch kein Widerspruch sein, müsste aber in ein differenzierteres und umfassenderes theoretisches Konzept, das sich nicht an vordergründig widersprüchlich erscheinenden Einzelbeobachtungen erschöpft, eingebunden werden. Die der innergesellschaftlichen Beobachtung zu Grunde liegenden „*Individualisierungskonzepte*“ sind letztlich im Zusammenhang mit den langfristig wirksamen Zivilisationsprozessen zu sehen und zu erklären. Das heutige theoretische Problem ist es, dass die gesellschaftliche Entwicklung in durchaus konsequenter Weise in Realitätswidersprüche hineingeführt hat, die materielle und globale Entwicklung und individuelle und gruppenbezogene Trends und Bewusstseinsveränderungen als nicht mehr kongruent erfahrbar werden lassen.

Die schon angesprochene Problematik des Staatsbegriffes beinhaltet die Frage danach, wen Träger der Staatsgewalt ist – eine Frage die keine einheitliche Antwort erfährt. Bis zum Zweiten Weltkrieg galt völkerrechtlich als Staatsdefinition das Vorhandensein eines Staatsregion mit eindeutiger Zuordnung, eines Staatsvolkes, das Doppelzugehörigkeiten ausschließt („Nation“¹⁶³), und einer durchgesetzten Staatsgewalt. Dass diese Kriterien in der Geschichte erst spät – seit der Aufklärung in Mitteleuropa – Geltung beanspruchten, ist offensichtlich. durch Universalisierungsprozesse, die in anderen Weltregionen als westlich-koloniales Oktroi empfunden wurden, durchgesetzt werden konnte, stieß es an politische Grenzen, die sich zum Beispiel nach dem Zweiten Weltkrieg in der UNO-Charta und der Menschenrechtsbewegung ihren Ausdruck fanden.

2.3.4. Renationalisierung und die Krise des Staates

Im Rahmen der beschriebenen Globalisierungsprozesse ist es bemerkenswert, dass in den Ländern der Semiperipherien der Diskurs um die »*Modernisierung*« vor allem geführt wird um das »*Leitbild*« des *Nationalstaates*, wie er sich in Europa im Laufe der Neuzeit herausgebildet hat. *Staat* und *Nation* werden, durchaus im Sinne der europäischen Geschichte, als funktional aufeinander bezogen verstanden. Dem Ziel, der Integration der Gesellschaft im »*modernen Staat*« folgt das Herrschaftsmittel des *Nationalismus*.

¹⁶³ „Nation (vor dem 14. Jahrhundert ins Deutsche übernommen, von lat. *natio*, „Geburt, Herkunft, Volk“) bezeichnet größere Gruppen oder Kollektive von Menschen, denen gemeinsame kulturelle Merkmale wie Sprache, Tradition, Sitten, Gebräuche oder Abstammung zugeschrieben werden. Diese sprachlichen und kulturellen Eigenschaften und Merkmale werden dann als der nationale Charakter eines Volkes oder einer Volksgemeinschaft ausgemacht. Grundlegend entspricht dies der Nation als anthropologischem Konzept, welches sich in den Begriffen der Kulturnation oder ethnischen Nation widerspiegelt“ aus: Wikipedia - <http://de.wikipedia.org/wiki/Nation>. Diese Begriffsbestimmung zeigt sehr deutlich die biologistischen Vorstellungen von der Zusammengehörigkeit der „Überlebensgruppe“ (Norbert Elias), die sich aus den Vorstellungen des familialen Zusammenhalts entwickelt haben, aber in der Transformation zur Staatsgesellschaft in rassistische Erklärungskonzepte mündeten.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

In Iran konkretisierte sich diese Auseinandersetzung auf eine kulturelle Dichotomie, die während der Šah-Zeit definiert wurde mit den Zuschreibungen „*Nationalismus = städtisch-industrielle Moderne*“ und dagegen „*Islam = ruraler Traditionalismus*“. Diese Zuschreibungen waren nicht nur falsch, sondern in der Gesellschaft letztlich nicht durchsetzbar. Die *Islamische Revolution in Iran* verstand sich in dieser Beziehung als *Paradigmenwechsel*, indem der Islam als Garant der Zeitlosigkeit der Grundwerte auch als Zeichen einer „*echten Modernität*“ und zukunftsweisenden Entwicklung verstanden wurde. Dennoch ist das Spannungsverhältnis zwischen *Islam* und *Nationalismus* niemals eindeutig geklärt worden. *Iranische Identität* wurde auch unter Khomeini nicht für einen *offenen islamischen Integralismus* preisgegeben.

Das ist aus sozialwissenschaftlicher Sicht nicht verwunderlich, da die *Islamische Republik Iran* zwar ein verändertes Politikverständnis postulierte, letztlich als »Republik« den Weg in die *Verstaatlichung der Gesellschaft* weiter führte. Die Revolution führte einmal zu einer Veränderung der inneriranischen Machtbalancen, zum anderen aber vor allem zu einer Umwertung der gesellschaftlichen Realitäten und weniger zu ihrer tatsächlichen Veränderung. Das tief greifende Krisenbewusstsein, dass sich in der sich die Islamische Republik Iran heute findet, richtet sich also nicht gegen die fundamentalen Postulate der Islamische Revolution in Iran, sondern gegen die mangelnde Veränderung der sozialen Realitäten, die mit der Revolution erwartet wurden. Dabei zeigt sich immer deutlicher, dass sich auch die Islamische Republik Iran dem zunehmend Universalisierten Modell des Nationalstaates und der mit ihm verbundenen Politikoptionen zugeordnet hat. International mag das »*erleichternd*« – vor allem für Europa und die USA, aber auch für die UN – sein, innergesellschaftlich evoziert es zunehmend Widersprüche.

Während sich die Länder der Semiperipherien, wie im Abschnitt 2.2.2. am Beispiel der Türkei exemplifiziert wurde, in ihren »*Modernitätsvorstellungen*« an den europäischen Entwicklungs- und Staatsmodellen orientieren¹⁶⁴, kommt der traditionelle europäische Nationalstaat an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit. In den sozioökonomischen und politischen *Zentren* Europa und Nordamerika werden die Konsequenzen daraus gezogen, indem die Nationalstaaten immer mehr einbezogen werden in überstaatliche integrative Gebietskörperschaften wie EU oder NAFTA. Der Antrieb dieser Bewegung sind ökonomische Interessenlagen und Zielvorstellungen. Außerhalb Europas bleiben die Integrationsbewegungen, die historisch-politisch in keinem Kontext zu den irredentistischen Nationalbewegungen und Sammlungsbewegungen des 19. Jahrhunderts stehen (Panislamismus, Panturanismus, Panslawismus u.a.), auf die ökonomische Ebene beschränkt, während Europa eine viel weiter gehende politisch-gesellschaftliche Neuordnung anstrebt, die das traditionelle Staatsmodell letztlich in neuen Strukturen aufhebt. Ohne hier, ausgehend von dem verbreiteten Krisenparadigma, das konkrete »*Staatsversagen*« zu thematisieren, ist für unsere Untersuchung die *fundamentale Ungleichzeitigkeit* der staatlichen Orientierungen in den Semiperipherien, damit auch in Iran, und in den globalen sozioökonomischen Zentren von ausschlaggebender Bedeutung, denn *Ungleichzeitigkeit* bedeutet ja nicht, dass diese Entwicklungen voneinander unabhängig verlaufen, sondern die Interdependenzen zwischen den Regionen gewinnen gerade durch diese *Ungleichzeitigkeit* ihre Brisanz und Konflikthaltigkeit. Es ist daher sicher notwendig, sich an dieser Stelle noch etwas grundsätzlicher mit dem Konzept des europäischen Nationalstaates und seiner historisch-gesellschaftlichen Problematik zu befassen.¹⁶⁵

»Staat« und »Gesellschaft« sind widersprüchliche Begriffe, die einmal eine umgangssprachliche, zum anderen eine wissenschaftliche Bedeutung haben und gerade in der wissenschaftlichen Distanz wegen ihrer mangelnden Distinktion problematisch erscheinen. Dass sie zumeist umgangssprachlich „*verstanden*“ werden, ist noch kein Erweis für ihre generelle unproblematische Verwendbarkeit. Viele zentrale philosophische *Wertkategorien* werden einerseits als *Tatsachen* (Entitäten) *wahrgenommen* und als *Selbstverständlichkeiten* des Alltags verstanden, andererseits verweigern sie sich als normative Kategorien und Wertnormen diesem *Tatsachencharakter*. „Im Sinne der historischen Sozialwissenschaften sind »Staat« und »Gesellschaft« *keine Entitäten*; innerhalb des menschlichen Kommunikationszusammenhanges, also *intersubjektiv*, aber durchaus. Philosophisch ist diese Position dezidiert zu fassen, wenn diese »Werte« als *institutionelle Tatsachen* beschrieben werden.“¹⁶⁶

¹⁶⁴ Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, dass die unmittelbare Abhängigkeit von Europa im Zeitalter des Kolonialismus und Imperialismus zwar destruktiv für die sozio-ökonomischen Gegebenheiten der abhängigen Regionen waren und letztlich die »*Krisensituation*« in der »*Dritten Welt*« herbeiführten, dass aber die heutige *Universalisierung* des europäischen Staatsmodells, einschließlich seiner nationalistischen Legitimation, tiefgreifendere Veränderungen in den Gesellschaften und in der Politische Kultur der Länder der Peripherien und Semiperipherien hervorruft, als es dem Imperialismus je gelungen war. Es wäre historisch und begrifflich falsch, wie es zeitweilig ideologiekritisch postuliert wurde, diesem Vorgang als »*Neoimperialismus*« zu definieren. Die Durchsetzung des Modells von »*Staat*« und »*Staatsgesellschaft*« ist eine Folge der Veränderung der grundlegenden gesellschaftlichen Figuren im Verlauf der ökonomischen »*Modernisierung*«, die die traditionellen ruralen Gesellschaftsstrukturen obsolet werden lässt.

¹⁶⁵ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den Untersuchungen zur Staatsgesellschaft in Voigt 2002:21 passim.

¹⁶⁶ Voigt 2002 *ibid.* – Diese apodiktische Formulierung kann relativiert werden, indem im Rahmen einer historisch-sozialwissenschaftlichen Reflexion festzuhalten ist, dass es sinnvoll erscheint, die Kategorien »Staat« und »Gesellschaft« über den Begriff der »*Figuration*« zu verknüpfen und als Interdependenzbeziehung zu interpretieren. Der jeweilige »Staat« stellt in der entsprechenden Phase der Entwicklung einer »Gesellschaft« deren Organisationsstruktur dar. Doch ist die begrifflich-semantische Konnotation der beiden Kategorien in der Regel anders, so dass auch diese Aussage selbst in der Gefahr steht, ahistorisch und damit inadäquat gebraucht zu werden. Im Zusammenhang unserer Untersuchung birgt eine sol-

„Diese »Sprachgemeinschaft« ist aber unter den Bedingungen der Universalisierung heute nicht mehr auf die *gesprochene Nationalsprache* zu reduzieren. Zentrale Kommunikationszusammenhänge, gefördert durch die (*technischen*) *Medien der Massenkommunikation*, werden in *von der Nationalsprache emanzipierten* Kommunikationsebenen entwickelt, wobei es unerheblich ist, ob die jeweilige sprachliche Repräsentation in einer Verkehrssprache wie Englisch oder einer *technischen Symbolsprache* erfolgt. Damit werden bestimmte semantische Kontexte und Diskurse universalisiert, die in den gesprochenen Alltagssprachen kultureller Differenz unterworfen sind. Gerade bezogen auf ökonomische und *staatliche Kontexte* wie auch auf bestimmte moralische Basistatsachen ist diese *Metasprache der internationalen Kommunikation* heute „offizielle Sprache fast aller Staaten und ist in der Konvention der Menschenrechte kodifiziert... Die Sprachgemeinschaft... umfasst hier beinahe die ganze Gemeinschaft der Menschen“ [Ferber 1998: 175].

In einer Untersuchung, die auf der einen Seite revolutionäre Situationen als Folge von defizitärem *nation building* in Ländern der Semiperipherien thematisiert und zum anderen die didaktische *Umsetzung* eben dieser Probleme in einer Gesellschaft und Schülerschaft, die sich durch *Krisenwahrnehmung* und *Erfahrung des »Staatsversagens«* charakterisieren lässt, in den Mittelpunkt stellt, ist es besonders notwendig, sich Klarheit über das Spannungsverhältnis dieses *Sprechens von »Staaten«* und *»in Staaten«* bzw. *»Gesellschaften«* und den tatsächlichen gesellschaftlichen und kulturellen Befindlichkeiten in den verschiedenen *institutionalisierten Gesellschaftsformen* zu verschaffen.¹⁶⁷ Die Kategorien »Staat« und »Staatsgesellschaft« sind damit auch zentrale *didaktische Probleme für den Politikunterricht*.

Begriffsgeschichtlich leitet sich die sozialwissenschaftlichen Kategorie »Staatsgesellschaft« von den theoretischen Konzeptualisierungen der *Zivilisationstheorie* von Norbert Elias sowie der *Weltsystemtheorie* von Immanuel Wallerstein ab.¹⁶⁸ Sozialwissenschaftlich lässt sich die kategoriale Problematik und Widersprüchlichkeit auf zwei in dialektischem Zusammenhang stehende Fragen fokussieren: *Wie und durch welche intersubjektive Kommunikation* verfestigt sich die *Vorstellung vom »Staat«* zur *institutionellen Tatsache »Staat«*; und: durch welche *gesellschaftlichen*, d.h. intersubjektiv vermittelbare *Erfahrungen* entsteht die *Vorstellung vom »Staat«* in dem Sinne, wie er allgemein heute verstanden wird? „Durch diese Fragestellungen wird deutlich, dass weder ein *staatsphilosophischer Ansatz*, der der Fragestellung *nach dem »besten Staat«* nachgeht, hinreichend sein kann, noch ein empiristischer Ansatz, der das historisch jeweils Vorfindliche als hinreichende Erklärung für diese zentrale Kategorie nimmt. Es ist vielmehr zunächst davon auszugehen, *wie sich »Staat« im Bewusstsein der Menschen ausdrückt und als »selbstverständliche« Kategorie verstetigt*“ [Voigt 2001c:].

Da sich das *nicht unmittelbar Wahrnehmbare* gesellschaftlich und intersubjektiv in *Symbolen* repräsentiert, ist hier das wissenschaftliche Konzept des *Symbolischen Interaktionismus* in fachlichem Kontext zu semiotischen und kulturwissenschaftlichen Ansätzen zur weiteren Klärung aufgerufen. Das aber kann und soll im Rahmen dieser Untersuchung nicht vertieft werden. Eine Darstellung von Grundpositionen des Sozialen Interaktionismus wird in dieser Arbeit noch angesprochen in den Abschnitten 1.2. und 4.1. Neben der *sozialen Interaktion* tritt jedoch in der Nationalstaatsbildung vor allem die *staatliche Symbolik* in den Vordergrund. Sie beschränkt sich keineswegs auf *plakative Symbole* wie Flaggen, Wappen, Titel und Repräsentationsanlässe, also der unmissverständlichen *»Herrschaftssymbolik«*, sondern sie demonstriert die postulierte staatliche Integration und die gesellschaftliche Fundamentierung der Staatsinstitution. Für den Einzelnen erhält sie ihren Wert als *notwendig und unerlässlich* erachtete Herrschaftsordnung und als Garant der *Ordnungssicherheit und Stabilität der Institution*.

„Staatliche Symbolik geht jedoch tiefer und bestimmt eine symbolische kulturelle Tiefenschicht, die durch den Prozess der gesellschaftlichen *Homogenisierung* zivilisatorisch durchgesetzt¹⁶⁹ und mit sprachlichen, narrativen und bildlichen Symbolinhalten gefüllt wird. Es entsteht eine unterschwellige *symbolische Semantik* der Staats- und Gesellschaftsbildung, die vor allem in einem *sich vereinheitlichenden Geschichtsverständnis*, vor allem auch in den *Nationalmythen* ihren Ausdruck findet. *Mythen* sind entdistanzierende, entrationalisierende gemeinschaftliche Überlieferungen, bei denen die gesellschaftliche Funktion der *Integration* und des *kollektiven Erlebens und Handelns* die reale historische Überlieferung verdrängt. Dieser Prozess hat eine starke *affektive Komponente*, die auch als *»kollektives Gefühl«* verstanden und wahrgenommen wird, auch wenn sich diese Kategorisierung einer rationalen

che prozess- und interdependenzbezogene Spezifizierung der Begriffe »Staat« und »Gesellschaft« zu viele mögliche Missverständnisse, so dass ein begrifflicher Aktualbezug auf die *heutigen, neuzeitlichen* Herrschaftsverbände und Institutionalisierungsformen gerade bei der Einbeziehung des Vergleiches mit den semiperipheren Regionen sinnvoller erscheint. –

„Moralische Tatsachen sind danach keine an sich bestehenden Tatsachen, sei es in der physischen oder in einer unsichtbaren metaphysischen Welt, wie der Kognitivismus nahe legt. Sie sind auch nicht nur subjektive psychische Tatsachen, wie der deskriptive Emotivismus unterstellt. Sie sind aber auch nicht inexistent... Insofern die Institution aber von einer sprachlichen Gemeinschaft konstituiert ist, ist sie nicht in dem starken Sinne objektiv, dass sie unabhängig von einer sprachlichen Gemeinschaft besteht. Sie ist vielmehr nur objektiv im Sinne von intersubjektiv...“ [Ferber 1998: 171-172].

¹⁶⁷ Vgl. die diesbezüglichen differenzierteren und anders akzentuierten Ausführungen des Verfassers in den parallel erschienenen Aufsätzen Nettelmann/Voigt/ Plavšić/Holm 2002::81-111; Voigt 2002:21-68; Voigt 2001b, Voigt 2001c.

¹⁶⁸ Soweit hier die Situation in den Semiperipherien thematisiert wird, ist diese Untersuchung in hohem Maße der Arbeit von Hans-Peter Waldhoff (1995) verpflichtet.

¹⁶⁹ Vgl. dazu noch einmal Fußnote 158 insbesondere Nettelmann/Voigt/ Plavšić/Holm 2002.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Analyse nur schwer erschließt. Dass *Nationalmythen* ganz bewusst im Interesse der jeweiligen Herrschaft konstruiert und durchgesetzt werden können, zeigen die europäischen *Nationalmythen* vor allem des 19. Jahrhunderts. Ein Beispiel ist der *Kosovo-Mythos* der Serben, der erst im Zerfallsprozess Jugoslawiens durch aktuelle Machtkonflikte neu konzipiert und im Bürgerkrieg funktionalisiert worden ist.¹⁷⁰ [Voigt 2002:22-23¹⁷⁰]. Dazu schreibt *Wiegenstein* [1998] im Katalog zur Berliner Ausstellung über europäische Nationalmythen:

„Von Opfern sonder Zahl künden die Bilder weiß Gott, der aus dem Französischen als ‚Solidargemeinschaft‘ modern übersetzte Terminus würde hierzulande wohl eher ‚Schicksalsgemeinschaft‘ heißen und hätte damit seine Unschuld verloren. Was so schlecht gar nicht wäre. Denn diese ‚Mythen‘ waren nur insoweit ‚unschuldig‘, als ihre Erfinder, Intellektuelle zumeist: Historiker, Pamphletisten, Künstler,¹⁷¹ sich im Recht wähnten, wenn sie sich die geschichtlichen oder legendären Ereignisse herauspicken (auf fünf für jedes Land haben sich die Katalogautoren geeinigt: Gerechtigkeit schafft Frieden), die den eigenen nationalen Anspruch begründen sollten und den anderer Nationen abzuweisen geeignet waren. Der ‚Kult der Geschichte‘ und der ‚Kult der Nation‘ seien unzertrennlich, schreiben die Historiker Etienne François und Hagen Schulz in ihrem gemeinsamen Essay über das ‚emotionale Fundament der Nationen‘; auf ein verbindliches Gefühl hin inszenierte Geschichte also, geeignet, ‚Identität, Kontinuität und Gemeinschaft‘ zu bilden. Die derart ‚erfundene‘ Nation ist untrennbar mit der Idee der Unabhängigkeit und der Ablehnung von fremder Herrschaft verbunden. Wenn es für die häufig zerstrittenen europäischen Nationen einen gemeinsamen Feind gab (schon seit dem Ende des Römischen Reiches, das, als ‚heilig‘ getauft, seine verbindende Kraft noch lange behielt und folgerichtig bei der Herausbildung der Nationalmythen keine Rolle spielte), so ist es der Islam, der in immerhin neun der vertretenen Nationen die Rolle des grundbösen Feinds übernimmt. Natürlich bei den Österreichern, Serben, Griechen, aber auch bei den Spaniern. Die Türken vor Wien – das war nur der letzte Akt einer versuchten Landnahme, die rund ums Mittelmeer viele Jahrhunderte als Drohung gegenwärtig war.“

Aus diesen Überlegungen ergeben sich zusammenfassend einige Einsichten, die für die Untersuchung der Gesellschaftsgeschichte den Ländern der Semiperipherien und für die wissenschaftliche Fundierung der Untersuchung der Islamischen Revolution in Iran ausschlaggebend sein können.

- In den globalen sozio-ökonomischen und politischen *Zentren*, in denen sich historisch gesehen der Nationalstaat und die Staatsgesellschaft als grundlegender *Modernisierungs- und Homogenisierungsschub* entwickelt hat, ist, hervorgerufen durch die in größere Räume integrierenden ökonomisch-politischen Prozesse der Globalisierung und Universalisierung, die Leistungsfähigkeit des isolierten souveränen Nationalstaates zur Bewältigung fundamentaler Probleme und Aufgaben überfordert. Daraus ist die Konsequenz zur Bildung größerer regionaler Einheiten gezogen worden, deren gesellschaftliche Entsprechung noch nicht deutlich geworden ist. Strukturell-historisch ist das durchaus vergleichbar mit den Integrationsbewegungen der vorindustriellen und feudalen, vor allem *dezentralen* Herrschaft zum Nationalstaat.
- Jeder grundlegende politische Paradigmenwandel, wie immer er auch begründet und hervorgerufen ist, hat tief greifende Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Figurationen und Machtgleichgewichte. Jeder Wandel hat damit »Gewinner« und »Verlierer«. In der Zeit unserer Massenkommunikation tritt dieser »Verlierer« stärker ins öffentliche Bewusstsein und wird damit auch für Machtauseinandersetzungen konkurrierender Eliten verfügbar. So entsteht das umfassende Bewusstsein vom *Staatsversagen* und *Politikversagen*, das weniger reale Gegebenheiten als ideologische Diskurse repräsentiert. Vergrößerung der politischen Einheiten bedeutet erhöhte Integrationsanforderungen für die Gesellschaft. Dies zu erreichen und durchzusetzen ist die Funktion von *Homogenisierungsprozessen*. War der Kern der nationalstaatlichen *Homogenisierung* die Durchsetzung von nationalen Symbolen, Mythen und einer sich vereinheitlichenden Zivilisation, vor allem aber die Durchsetzung einer gemeinsamen Nationalsprache, liegen die Schwerpunkte der heutigen supranationalen Integrationsanforderungen auf der *Metaebene* von Globalisierung der Technologie, der ökonomischen Austauschregeln, der technischen Metasprachen, vor allem aber in der Universalisierung der europäischen *nation building*-Prozesse und der mit ihr verbundenen rechtlich-politischen Wertkategorien. Gerade dieser Kontext wird für uns in unserer Beschäftigung mit der Islamischen Revolution in Iran bedeutsam.
- Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen und Koinzidenz der gesellschaftlichen Reaktionen bestimmt das Bild eines interkulturellen Vergleichs der Staatenbildungsprozesse in Europa und in den Ländern der Semiperipherien. Hatte die »Dritte-Welt-Bewegung« der 60er und 70er Jahre noch die Hoffnung einer kulturell autochthonen Entwicklungsperspektive für die von der europäischen Kolonialherrschaft befreiten

¹⁷⁰ Eine neuere unterrichtsbezogene Untersuchung zum Thema „Mythen“ findet sich bei: Voigt, Gerhard / Nettelmann, Lothar, 2012: *Mythen: Reflexionen und Beispiele*. politik unterricht aktuell, Heft 2012

¹⁷¹ Anm. G.V.: Es handelt sich hier um »Gehilfen der Herrschaft«, von Popitz, 1968, in seinem Werk „Prozesse der Machtbildung“ als »Hilfsorgane der Macht« bezeichnet. Die ambivalente Rolle der *Intelligenz* im Machtprozess, einmal als in den eigenen Lebensperspektiven *von der Herrschaft abhängig*, zum anderen als in ihrem *Wert für jede Herrschaft* von bestimmten *Herrschaftskontexten* unabhängig und letztlich in den verfügbaren »Produktionsmitteln« d.h. in ihrer Intelligenz und Kompetenz *nicht zu enteignen (nur zu vernichten)* und in diesem Sinne für die Herrschaft *immer suspekt* und potentiell *subversiv*, wäre einer eingehenderen Untersuchung wert.

außereuropäischen Regionen, so wurde sie in zweierlei Hinsicht enttäuscht und damit zur unerfüllten Utopie. Einmal wurden die inneren Strukturen und Potentiale der ehemaligen Kolonien wie es dann vor allem in ökonomisch-sozialer Hinsicht die Dependenztheorie feststellte¹⁷² destabilisiert und fragmentiert, zum andern wurde das Bewusstsein von der Notwendigkeit einer tief greifenden *Modernisierung* in den meisten Ländern unabweisbar und durch die wachsende Omnipräsenz moderner Massenkommunikationsmittel auch in den Bevölkerungen akzeptiert. Als Ausweg bot sich das – in Europa ja »erfolgreich« erprobte – Modell des *nation building* zum »Modernen Nationalstaat« an, das gleichzeitig eine stärkere und angemessene Repräsentation und Partizipation in der Weltpolitik und ihren Gremien versprach. Wenig bewusst war es dabei meistens, wenn wir von Beispielen wie der Türkischen Republik unter dem Leitbild des Kemalismus absehen und auch für die Šah-Zeit in Iran, in der die Herrschaft für ausdrückliche ökonomische »Verwestlichung« stand, das Scheitern und die mangelnde Durchsetzung in der Bevölkerung in den Vordergrund stellen, dass mit der Übernahme dieses *Staatsmodells*, vor allem auch mit der Übernahme des *Nationalismus* als Leitideologie,¹⁷³ zwangsläufig bestimmte gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen mit übernommen wurden, die vor allem den Traditionen der ruralen Gesellschaften in keiner Weise entsprachen. Mit der Partizipation in der Weltpolitik erfolgte zwangsläufig auch die Einbeziehung in metasprachliche internationale bzw. globale Diskurse. So wurden mit der Übernahme des »westlichen« Staatsmodells z.B. Fragen nach der inneren Struktur der »*Staatsgesellschaft*«, nach innergesellschaftlicher Partizipation, Demokratie und Menschenrechten unabweislich, auch wenn diese Diskurse in der eigenen Politischen Kultur nicht in dieser Form entwickelt oder sogar als anachronistisch abgewiesen werden. Der Staatenbildungsprozess ist dialektisch verbunden mit der Entwicklung einer »*Staatsgesellschaft*«, was gerade auch die Islamische Republik Iran in einige Legitimations- und Strukturprobleme führt.

In Bezug auf die didaktische Umsetzung der Thematik, die sich mit der Distanzierung und historischen Relativierung der Kategorien »*Staat*«, »*Nation*« und »*Staatsgesellschaft*« befasst, um daraus konkret neue Möglichkeiten des interkulturellen Lernens abzuleiten, in einem weiteren Sinne aber auch einen notwendigen Paradigmenwandel der Didaktik der Politischen Bildung zu begründen, ergeben sich ebenfalls einige *resumierende Stichworte*:

- Schülerinnen und Schüler gehen wie selbstverständlich vom Bild des Staates aus, wie er als Nationalstaat in Europa konzipiert und vermittelt ist. Eine besondere Rolle hat in diesem Zusammenhang ein noch immer überwiegend ausgeübter *affirmativer*, wenn nicht gar *apologetischer Geschichtsunterricht* in der Sekundarstufe I. Dabei gilt die surpranationale Integration als das *Besondere* und der »*souveräne Nationalstaat*«, wie er seit Hugo Grotius kodifiziert wurde, aber als das *Normale*. Dabei entstehen gravierende *Wahrnehmungsdissonanzen* und *Widersprüche* zwischen praktischer Verhaltensorientierung, die z.B. den leichten Grenzübertritt in Europa unhinterfragt hinnimmt oder voraussetzt, andererseits *nationale Grenzen* und damit auch die *Abwehr der Immigration* als selbstverständliche *Rechte des Staates* akzeptiert. Andererseits entstehen Widersprüche, wenn die *Realitätswahrnehmung* als »*gesellschaftliche Krisensituation*«, die einem angeblichen »*Staats- und Politikversagen*« zugeschrieben wird, ohne Zweifel wieder zu der Vorstellung führt, eben dieser Staat müsse auch in der Lage sein, geeignete *Krisenlösungsstrategien* zu entwickeln.
- Ein grundlegendes pädagogisches Problem ergibt sich daraus, dass Schule im Sinne auch der schon erörterten sich wandelnden Zielparadigmen des Politikunterrichts doch grundsätzlich Institution des Staates ist und bleibt. Die besonderen Auswirkungen des föderalen Staatsaufbaus der Bundesrepublik Deutschland soll hier

¹⁷² Die auf der »*dependenzia*«-Theorie aufbauende Strategie der *Abkoppelung* und *Dissoziation* war schon zur Zeit ihrer Formulierung in einem gewissen Widerspruch zu den Analysen der deformierten abhängigen Gesellschaften und Ökonomien. Vgl. dazu Datta 1982, Elsenhans 1977, 1980, 1982, Wallerstein / Decdeli / Kasaba 1984 am Beispiel des Osmanischen Reiches. Es wäre zu pauschal zu sagen, dass das Scheitern dieser Vorstellungen nur durch die politisch-ökonomische Macht der Industrieländer verursacht gewesen wäre. Es ist eher zutreffend, dass eine Rückkehr zur autochthonen Entwicklung durch Abkoppelung weder innergesellschaftlich auf Grund der Entwicklungs- und Integrationsdefizite durchsetzbar, noch in Anbetracht der ständig wachsenden innergesellschaftlichen Probleme praktikabel gewesen wäre. Die isolierten Versuche der Abkoppelung in so unterschiedlichen Ländern und Systemen wie in der Volksrepublik China während der Kulturrevolution, in Albanien bis zur politischen Wende Anfang der 90er-Jahre und in Ansätzen in Libyen und Algerien sind nicht nur gescheitert, sondern haben die jeweiligen Gesellschaften in existentielle Krisen und Bedrohungen hinein geführt. Eine an vorkoloniale Strukturen direkt anknüpfende autochthone Entwicklung ist sowohl unter linker, revolutionärer Prämisse utopisch und fehlgeleitet, als auch unter konservativer, restaurativer Prämisse einer »*Renaissance-Ideologie*«, wie der Négritude von Senghor oder auch der diversen islamistischen Vorstellungen. Die Islamische Revolution in Iran war sicher bei Vielen auch durch eine solche rückwärtsgewandte Utopie motiviert; der Staat der Islamischen Republik Iran jedoch war schon zu Khomeinis Zeiten zu sehr *Staat* im modernen Sinne – trotz Revolutionsrat und Pasdaran –, als dass dieses Renaissancedenken zur offiziellen Staatsdoktrin gemacht worden wäre.

¹⁷³ Es ist ein faszinierender Widerspruch im Nationalismus, dass er ideologisch-inhaltlich Superiorität und Unabhängigkeit der eigenen Nation postuliert, mit diesem Nationenbegriff aber vor allem innergesellschaftlich wirksam ist im Sinne einer nationalen Integration, d.h. der durchgreifendsten Form gesellschaftlicher Entdifferenzierung und Homogenisierung. Nationalismus ist daher ein Herrschaftsinstrument mit historischen »*Nebenwirkungen*«.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

nicht diskutiert werden. Auch die Entscheidung für einen didaktischen Paradigmenwechsel hin zur Diskursorientierung, verändert nicht Recht und Möglichkeit, innerhalb der staatlichen Hierarchien diskurs- und partizipationsfremde inhaltliche Entscheidungen und Zielsetzungen durchzusetzen. Der praktische Widerspruch entsteht dann auf der Ebene der notwendigen Selbstbezüglichkeit des Politikunterrichts, der die einschränkenden Voraussetzungen zu thematisieren hat, unter denen er existiert.¹⁷⁴

Mit der Erkenntnis der problematischen ideologischen Hintergründe des Nationenbegriffs Ende des 20. Jahrhunderts begann die Suche nach Ersatzbegriffen zum „Volk“ (durch die Volksturmsideologie des NS diskreditiert) und man reaktivierte das Konzept der Ethnie, ohne zu begreifend, dass es mindestens ebenso vielen ideologischen Ballast mit sich trug, da die „Ethnologie“ als Wissenschaft des 19. Jahrhunderts die „Ethnie“ als Synonym für die „Eingeborenen“ in „unterentwickelten Gesellschaften“ gebrauchte und so rassistische Konzepte des Eurozentrismus. Als Grundbegriff zur Definition eines Staates ist die Ethnie sicher nicht zu gebrauchen und wird im 20. Jahrhundert zum Kampfbegriff für Kriege zwischen „verfeindeten“ Bevölkerungsgruppen (Balkankriege, Ostafrika, Kongoregion u.a.) - wobei die oftmals machtpolitisch bestimmte externe Verursachung durch die Großmächte aus dem Bewusstsein gestrichen wurde.

2.3.5. Ethnizität und Staat

Schon im Zusammenhang mit der Erörterung des Staatsbegriffes wurde deutlich, dass die heutige Weltsituation vor allem durch *Ungleichzeitigkeiten* bestimmt ist. Es wird hier ausdrücklich nicht von *Anachronismen* oder *Entwicklungsrückständen* der so genannten Entwicklungsländer gesprochen, da diese Terminologie Deutungen und Vereinfachungen impliziert, die der realen Situation nicht angemessen sind.

In Bezug auf *Polen* haben *Nettelmann / Voigt* [1986: z.B. 171 ff.] noch relativ unproblematisiert von *Anachronismen* in der polnischen Politischen Kultur gesprochen. Begründet wurde das mit der offensichtlichen Diskrepanz zwischen *politischer Freiheitsutopie* im polnischen Denken seit dem 18. Jahrhundert und Entwicklungsdefiziten im sozio-ökonomischen Bereich, auch mit der fast prinzipiellen *Praxisferne* der polnischen politischen Eliten. Maßstab ist jedoch auch hier die als »normal« wahrgenommene staatliche Entwicklung Westeuropas, die zum Modell der Entwicklung der »*Staatsgesellschaft*« wurde. Erst in Ansätzen wurde in dieser Untersuchung über Polen ausgeführt, was in späteren Arbeiten der beiden Autoren über Polen immer deutlicher zu einem Leitproblem wurde,¹⁷⁵ wie in der polnischen Geschichte Deformationen der Gesellschaft und der sozio-ökonomischen Strukturen durch Oktroi während der Zeit der Polnischen Teilungen, der NS-Okkupation im Zweiten Weltkrieg oder in der von der UdSSR abhängigen Zeit der Volksrepublik von außen verursacht von autochthonen Alternativen zum westeuropäischen Modell der »*Staatsgesellschaft*« abzugrenzen seien. Dabei spielt die durchaus kontroverse Auseinandersetzung mit dem polnischen *Freiheitsbegriff*, der sich am Ende des Mittelalters im *liberum veto* und im Konföderationsrecht herausbildet, eine entscheidende Rolle.

Noch immer am Beispiel Polens kann auch die Diskussion um den Begriff der *polonitas* einen Einblick verschaffen in die Problematik der ethnischen Fixierung des westeuropäischen Volksbegriffes im 19. Jahrhundert. Die *polonitas* ist durchaus eine ausschließende Kategorie. Ihre innere Bindung ist jedoch weder in *Volkstumsideen*, als im Sinne des 19. Jahrhundert in *Abstammungsmythen* auszudrücken noch in institutionellen Zuschreibungen wie Staatsbürgerschaft oder regionaler »*Heimatbindung*«. Sogar das sprachliche Moment, *polnisch zu sprechen*, ist erst später hinzugekommen. *Polonitas* wurzelt in der *gegenseitigen Anerkennung* der *freien Bauernschaft*, aus der sich am Ende des Mittelalters der polnische Adel, die *Szlachta* herausbildet und grenzt sich durch *soziale Schranken* ab. Folgen wird den Untersuchungen von *Popitz* zum Machtprozess, ist die *gegenseitige Anerkennung* der Herrschenden Element, ihre Herrschaftstlegitimität gegenüber den Beherrschten durchzusetzen. Der *gegenseitigen Anerkennung* der Herrschenden, der eine hohe Suggestivwirkung zugeschrieben wird, entspricht die Anerkennung der Herrschaft durch die Beherrschten. In Polen entsteht nun in dieser Situation ein *Freiheitsbegriff*, der ursprünglich nur die Freiheit der Landbesitzenden der Völkerwanderungszeit und des Frühmittelalters meinte, aus denen sich dann der polnische landbesitzende Adel, die *Szlachta* entwickelte, der jedoch in hohem Maße universalisierbar war und selbst suggestiv über die ursprüngliche *polonitas* hinaus wirkte, um damit zu einem Element der polnischen Politische Kultur zu werden. Später hinzugekommene besitzende Gruppen, »*Bauern*«, *Juden* und *Stadtbürger*, wurden dagegen nicht anerkannt und nicht in die »*polonitas*« einbezogen.

Diese Überlegungen wurden aus mehreren Gründen im Zusammenhang mit unserer Untersuchung aufgegriffen und wiedergegeben. So wird am Beispiel Polens die strukturelle Koinzidenz paralleler politischer Entwicklungen zwischen den Ländern der alten europäischen Peripherien¹⁷⁶ und den heutigen Semiperipherien erkennbar. Am Beispiel Polen wie an Beispielen aus den heutigen Semiperipherien wird zugleich und auch für die didaktische Inwertsetzung bedeutsam herauszustellen sein, dass trotz der Tendenz, sich als heute global gültiges Herrschafts-

¹⁷⁴ Vgl. dazu die Thesen „Über die fünf absurden Antagonismen im Leben des Politiklehrers“ in Voigt 1998d: 28-32.

¹⁷⁵ Z.B. in Voigt 1997: Polen und Deutsche – Eine schwierige Nachbarschaft? Wandel und Wahrnehmung.

¹⁷⁶ Vgl. dazu die grundlegenden Untersuchungen von Wallerstein 1974.

und Gesellschaftsmodell zu universalisieren, die europäische Geschichte zu gesellschaftlichen und politisch-strukturellen Lösungen geführt hat, die sich in der eigenen Geschichte als mehr oder weniger situationsadäquat, wenn nicht zwangsläufig, erwiesen haben, die aber keineswegs die einzigen sinnvollen Regelungen der Probleme von Herrschaft und Legitimität darstellen. Der Vergleich unterschiedlicher Beispiele des *nation building* macht auch die Ambivalenz des Ethnien- und Volksbegriffes deutlich und zeigt, dass ein nicht-ethnischer Nationenbegriff durchaus verbreitet ist. Das west-mitteleuropäische Konstrukt der *völkischen Abstammungsgemeinschaft*, das bis heute dem Staatsbürgerschaftsrecht der Bundesrepublik Deutschland zu Grunde liegt, wird damit zu einer ideologischen *Sonderform* der nationalen Integration in der europäischen Neuzeit.¹⁷⁷

Das Konstrukt der Ethnizität der Herrschaftslegitimierung und der gesellschaftlichen Integration hat seine Wurzeln in dem Strukturwandel der Herrschaft in der europäischen Neuzeit. Im Übergang von feudalen Herrschaftsformen zur modernen *Staatsgesellschaft* wird persönliche Herrschaft von abstrakter, institutioneller Herrschaft zurückgedrängt, die größere, strukturierte Herrschaftverbände kontrollieren kann. Herrschaft benötigt immer weniger unmittelbare körperliche Gewalt in der Herrschaftsausübung. Sie wird ersetzt durch *potentielle institutionelle und strukturelle Gewalt* und zeigt sich insbesondere in der Einübung von *Selbstzwängen* im machtgesteuerten *Zivilisationsprozess*. Dies ist die Voraussetzung der effektiven Durchsetzung des *Gewaltmonopols* der Herrschaft. In unseren Untersuchungen wurde aber schon deutlich, dass in den »Staaten« der Semiperipherien gerade diese Durchsetzung eines *Gewaltmonopols* noch nicht hinreichend gelungen ist und gesellschaftlicher Regelungsbedarf noch von dezentralen Klientelgruppen ausgeübt wird. Hier kann auch der Gedanke angeschlossen werden, dass die Bedeutung des Konzeptes der *Ethnizität* im Staatenbildungsprozess gerade darin liegt, traditionelle Solidarverbände und »Überlebenseinheiten« durch homogenisierte Großgruppen als Träger der staatlichen Gewalt abzulösen.

Dieser Prozess muss durch tief greifende Einschnitte in das Selbstverständnis der Menschen und die Wert- und Verhaltenspotentiale der Politischen Kultur unterfüttert werden. „Die funktionale Differenzierung von Herrschaftsinstitutionen erfordert auch grundsätzlich eine *kulturelle Entdifferenzierung*, um die Chancen der Durchsetzung von *Gegenmacht* in einem auf *Selbstzwängen* fußenden Machtprozess zu verringern. Das geschieht durch *Homogenisierungsprozesse*, *Sprachpolitik*¹⁷⁸ und *Durchsetzung der höfischen Verhaltensnormen*. Die *Homogenisierung* entspricht zunächst durchaus auch den Interessen des Fernhandels an einheitlichen, sicheren, überregional gleichen Rahmenbedingungen und herrschaftlichem Schutz. Aus dieser Interessenskongruenz, die zunächst die *Privilegierung* auch im Interesse der Herrschaft erscheinen lässt (Händler und entstehende Handelsinfrastruktur als »Agenturen der Homogenisierung und Zentralisierung«), entwickelt sich aber in einem nächsten Schritt des Staatenbildungsprozesses eine nachhaltige Verschiebung der Machtbalancen zu den entstehenden und zunehmend mit eigenem Selbstbewusstsein auftretenden »bürgerlichen Schichten«. Das hat wesentliche Konsequenzen:

- Städtische Privilegien (Stadtrechte, die *zunächst* durchaus noch im Weltbild des feudalen Lehenswesens konzeptualisiert sind¹⁷⁹) werden zur Keimzelle von *Machtpartizipation* und *Demokratievorstellungen*.¹⁸⁰
- Das händlerisch-bürgerliche Realitätsverständnis (Planbarkeit und Zukunftsorientiertheit des Handelns in Raum und Zeit; Spekulation und Kalkulation; Berechenbarkeit der Warenwelt) erfordert die Rationalisierung und Verrechtlichung der *Herrschaftsstrukturen*, letztlich damit den *Verfassungsstaat*, den *funktionalen Republikanismus* und das *Völkerrecht*.
- Der *Zivilisationsschub* in den *veränderten Figurationen* von Herrscher und Beherrschtem, Staat und Staatsbürger, was als gerichteter historischer Prozess zu verstehen ist, drängt *phantasieorientierte, undis-tanziierte* und *religiöse Realitätskonzepte* zurück und leitet eine umfassende gesellschaftliche Säkulari-

¹⁷⁷ Der französische Nationalismus ist z.B. überwiegend über die Idee der *Staatsloyalität* in der Konsequenz einer *höfischen Herrschaftsintegration* entwickelt worden [Elias 1990¹⁵: 50 passim u.a., Rokkan 2000: 189 passim]. Mangels dieser historischen Kontinuitäten tendieren jedoch die Länder der heutigen Semiperipherien zur Übernahme eines ethnizistischen Nationenbegriffs. – Die folgenden Ausführungen fußen noch einmal auf der parallel zu dieser Untersuchung publizierten Arbeit des Verfassers zur Thematik der »*Staatsgesellschaft*«, die noch einmal im gegebenen thematisch Kontext zu zitieren ist. [Voigt 2002].

¹⁷⁸ Vgl. »Das Recht auf die gemeine Sprache« und »Die warenhafte Muttersprache« in Illich, 1982:11-29, 30-48. Für die Türkei vgl. Voigt 1994 und 1996a.

¹⁷⁹ Vgl. »Vom Markte zu Lübecks« 1152, in Helmold von Bosau, Slawenchronik, cap. 76; oder »Lübeck wird reichsunmittelbar«, 1226, Urkundenbuch der Stadt Lübeck (1856) I, Nr. 35, S. 45.

¹⁸⁰ Dies unterscheidet auch das mittelalterliche Stadtwesen in Mitteleuropa von den, äußerlich viel weiter entwickelten Städten im Nahen Osten, die eine solche gesellschaftlich hervorgehobene Rolle im Herrschaftsverband nie gespielt haben, was natürlich auch damit zusammenhängt, dass *diese Region insgesamt* als *Handelsraum* im Mittelalter viel weiter fortgeschritten und integriert gewesen ist. Als Machtgegensatz tritt im Nahen Osten an die Stelle der mitteleuropäischen *Stadt-Land-Disparitäten* der Widerspruch zwischen *sesshafter Bevölkerung und Beduinentum*, der schon von Ibn Khaldun als Charakteristikum für die Entwicklungsperioden der arabischen Geschichte bezeichnet worden ist. Die daraus resultierenden Unterschiede Sinn der Soziogenese und Staatenbildung zwischen Nahem Osten und Mitteleuropa sind gravierend, können aber hier nicht eingehender dargestellt werden. Vgl. Abschnitt 1.1.2.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

sierung ein. Die *Reformation* ist der Versuch, die *funktionale Säkularisierung* in das *religiöse Lebenskonzept einzubeziehen*, um damit »den Glauben zu retten«.

- Die katholische *Gegenreformation* greifen diese Intention der *Reformation* und dieses zivilisatorische Konzept mit historisch adäquaten Methoden zur Sicherung der Macht und der Einheit der Kirche in einem konkurrierenden und parallelen Prozess auf.
- Der *Dreißigjährige Krieg* setzt durch gegenseitige Anerkennung neuer Machtbalancen die Grundlagen einer säkularisierten Gesellschaft.

Widersprüchlich verläuft jedoch die innere Konzeptualisierung des Homogenisierungs- und Modernisierungsprozesses, in dem nicht nur die inneren Disfunktionalitäten und interessengeleiteten Gegenströmungen aufscheinen, sondern die grundsätzliche zeitliche Dissynchronisierung des gesellschaftlichen Modernisierungsschubes zur Durchsetzung adäquater zivilisatorischer Standards und neuer kultureller Zeichen- und Wertssysteme deutlich wird. Die Institutionalisierung und Zentralisierung der Herrschaft erfordert, wie schon gesagt, die gesellschaftliche und kulturelle Homogenisierung; diese durchzusetzen erfordert die Einbeziehung vorhandener Verständigungskontexte, die auf einer niedrigeren Zivilisierungsstufe verblieben sind. Die diese Wandlungen für die Betroffenen *begründenden* neuen akzeptanzerzeugenden Diskurse verlaufen daher – z.T. bis heute – nicht auf der Ebene des Verständnisses gesellschaftlicher Realitäten, sondern auf einer weitgehend vorrationalen, undistanzierten und phantasieorientierten Ebene. So wird die »Verlängerung der Interdependenzketten«, in die der Einzelne eingebunden ist¹⁸¹ und das funktionale Aufeinanderangewiesensein immer größerer Personengruppen als »natürliche Zusammengehörigkeit« uminterpretiert und emotional verankert. Daraus entsteht anstelle einer rationalen Einsicht in das Verflochtensein in einer sich entwickelnden Staatsgesellschaft das Konzept der Nation als Schicksals- oder Abstammungsgemeinschaft.

Der Aspekt der »biologisch« verstandenen »Verwandschaftslegende« tritt umso stärker in den Vordergrund, je intensiver der herrschaftsgesteuerte Homogenisierungsprozess auf Vereinheitlichung der Sprache, die Entwicklung einer allgemeinverbindlichen »Hochsprache« basiert. Durch die *pseudowissenschaftlichen* Konzepte des Rassismus und der europäischen Völkerkunde, die eine *verdrängte Krise der Legitimation und Akzeptanz des europäischen Nationalstaatskonzeptes* (in der Restauration nach dem *Wiener Kongress* und im *Wilhelminismus*) symptomatisieren, radikalisiert sich das Nationenkonzept zur Volkstumsideologie und zum Ethnizismus.

Es ist daher durchaus historisch konsequent, dass heute in Regionen der Peripherien und Semiperipherien, aber auch in den Binnenperipherien der ökonomischen Zentren des Weltsystems, in denen das Konzept der Staatsgesellschaft und des Nationalstaates seine mangelnde Krisenlösungspotentiale für die Probleme der »Postmoderne« offensichtlich macht, vorhandene Zivilisationsdifferenziale zur anachronistischen und gewalttätigen »Krisenlösungskonzepten« führen, die pauschalisiert unter den Stichworten der »*Protest-Ethnogenese*« und der *Ethnifizierung von Sozialkonflikten* ebenso wie unter dem Schlagwort »*fundamentalistischer*« *Ideologien* zusammenzufassen sind.« [Voigt 2001].

*Abschließend zur Reflexion der fachlichen und didaktischen Prämissen dieser Arbeit ist noch einmal zu betonen, dass weder eine Geschichte oder eine Soziologie der Islamischen Revolution in Iran vorgelegt werden soll oder kann, noch dass es primäres Ziel wäre, ein didaktisches Modell zu diesem Thema vorzulegen. Erste exkursorische didaktische Realisierungsvorschläge werden dann zwar im Kapitel 5 vorgestellt, doch erheben sie nicht den Anspruch auf ein gültiges Unterrichtsmodell, das ohnehin bei den sich schnell ändernden Situationen im Nahen Osten und in Iran illusorisch wäre. Am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran soll gezeigt werden, dass didaktische Reflexion nicht „handwerkliche Umsetzung“ vorgegebener wissenschaftlicher Erkenntnisse sein kann, sondern einen eigenständigen Zugang zu gesellschaftlichen Problembereichen bedeutet, die sich in „Schlüsselproblemen“ ausdrücken und in diskursiven Verfahren entwickeln lassen. Die notwendige pädagogische Komplexitätsreduktion sichert dabei das **exemplarische Prinzip**, das am Thema der Islamischen Revolution in Iran erprobt wird.*

2.4. Die Islamische Revolution in Iran in den wechselnden Bezügen der didaktischen Reflexion

Die Islamische Revolution in Iran entfaltet ein Problemfeld, das in seiner Vielschichtigkeit und Differenziertheit, in seinen über die engeren Sachverhalte hinausweisenden Bezügen und thematischen Interdependenzen ein klassisches Beispiel für ein Grundproblem der Politischen Bildung sein kann. Der traditionelle Weg der *curricularen Strukturierung* des Politikunterrichts ist, eine mehr oder weniger begründete, mehr oder weniger in ihrem Kontext strukturierte und mehr oder weniger fachlich systematisierte Folge *inhaltlich bestimmter Grundprobleme der heutigen Politik und Gesellschaft* zu bestimmen. Diese können als *Rahmenthemen*, *Pflichtthemen* oder *Problemfelder* formuliert und vorgestellt werden. Es ist auch zu vermuten, dass diejenigen neueren Rahmenrichtlinien, die sich des Instrumentariums und der Begrifflichkeit von *Schlüsselproblemen* bedienen – wie die neuen *Rahmenricht-*

¹⁸¹ Vgl. die Ausführungen von Waldhoff, die schon mehrfach herangezogen wurden.

linien Politik in Niedersachsen von 1997 –, in der Schulpraxis ebenfalls als *Systematik von inhaltlichen Pflichtthemen* (miss-)verstanden werden. Die Parallelstrukturierung dieser Rahmenrichtlinien durch zusätzlich verpflichtend gemachte *Rahmenthemen* stellt keine *Bereicherung* oder *Erleichterung für die praktische Erstellung von ‚Anstaltslehrplänen‘* dar. Sie zeigt eher die methodologische und fachdidaktische Widersprüchlichkeit und Inkonsequenz der Rahmenrichtlinienerstellung und damit ihren Charakter als *politischer Kompromiss*.

Vor allem eine didaktische Analyse – am Beispiel unserer Untersuchungsthematik, der Islamischen Revolution in Iran – wird den *defizitären Charakter dieser Systematisierung* herausstellen. Vor allem wird schon in einem ersten Abriss der durch das Thema angerissenen fachlichen Probleme und Bezüge deutlich, dass der Versuch einer *innerfachlichen Systematisierung* z.B. durch die Zuordnung von Fragestellungen zu einzelnen Bezugsdisziplinen – Politologie, Volkswirtschaftslehre, Soziologie oder Religionswissenschaft – nicht dazu eignet, adäquate *Lern- und Rezeptionsstrukturen* zu entwickeln.

Gerade das Thema der Islamischen Revolution in Iran zeigt in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit, dass eine rein *fachlich-stoffliche Systematisierung* und Strukturierung nicht geeignet ist, die schon auf der Ebene der Quellen feststellbare *Mehrdeutigkeit der Realitätswahrnehmung*, die *Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten* der möglichen und tatsächlichen Beurteilungen und Bewertungen aufzulösen und hinreichend verständlich zu machen, im Gegenteil, die genannten Systematisierungen drängen geradezu auf eine *Einseitigkeit der Themenerschließung* hin. Mit diesen Überlegungen nähern wir uns einer zentralen Frage, die für unsere weiteren Untersuchungen eine ausschlaggebende Rolle in der Differenzierung sachanalytischer und didaktischer, auf Politische Bildung zielender Ansätze spielen wird, nämlich der Frage nach der Bedeutung der *Empathie* für die Erkenntnisfähigkeit im politischen und sozialen Raum.

Empathie ist ein ganzheitlicher Begriff, der nicht unproblematisch ist, da er einen sozialpsychologischen Zusammenhang kennzeichnet, der vieldimensional begründet und determiniert ist und sich einfachen Erklärungen oft sperrt. Es ist auch in einer didaktischen Reflexion darauf Wert zu legen, dass *wissenschaftliche Grundbegriffe* nicht unmittelbar mit *Realitäten* gleichzusetzen sind, sondern als *Kategorien* letztlich Konventionen eines fachlichen Diskurses und damit im Kern *Fiktionen* sind. Es wäre daher problematisch, von *sozialpsychologischen Realitäten* zu sprechen. Durch die Begriffe *Wahrnehmungen, Zusammenhänge und Kontexte* wird ein semantisch reflektierterer Zugang gefunden. Es besteht daher durchaus die Gefahr einer Ideologisierung und Irrationalisierung der Empathieforderung, wenn sie als eigenständige Wertkategorie missverstanden wird. In unserem Zusammenhang ist es daher zwingend notwendig, die Feststellung, dass Empathie zu den Voraussetzungen einer adäquaten Wahrnehmung des ‚Fremden‘ gehört, zu ergänzen durch die methodische Konzentration auf rationalen Umgang mit Quellen und Informationen und die Herstellung einer rational-analytischen Distanzebene. Dies erfordert die Einbindung der Lern- und Wahrnehmungsprozesse in kontrollierte und selbstreferentielle Kommunikationsprozesse, die wir als Teil der gesellschaftlichen Diskurse verstehen wollen.

Die grundlegende Einsicht jeder Politischen Bildung ist, dass „einfache Lösungen“ Wirklichkeiten verschleiern und Handlungsoptionen verdecken. Die Suche nach einfachen und eindeutigen Weltbildern vermindert die Krisenlösungskompetenz einer Gesellschaft. Dies ist durch eine sachgerechte didaktische Aufarbeitung der Ereignisse in Iran nachzuweisen und verständlich zu machen. Gleichzeitig bietet die Arbeit an diesem Thema Gelegenheit, Verkürzungen und Defizite der gängigen politikdidaktischen Modelle für die Schule aufzuzeigen und umfassendere und differenziertere Vermittlungsgrundlagen der Politischen Bildung in einen übergreifenden Kontext von schulischem Politikunterricht und den Anforderungen der gesellschaftlichen Instanzen der außerschulischen Politikvermittlung zu stellen. Gerade weil die Islamische Revolution in Iran intentionell ‚einfache Lösungen‘ anzubieten meint, tatsächlich aber eine komplexe und vielschichtige zeitgeschichtlich Realität repräsentiert, ist sie für solche grundsätzlichen Überlegungen ein geeigneter Ansatzpunkt.

Diese Option zur Vermittlung komplexer, differenzierter und reflexiver Realitätsdeutungen stellt hohe Anforderungen an die Kompetenz der Vermittlungsinstanzen der Politischen Bildung, letztlich an die Politiklehrer und die Verantwortlichen für Lehrpläne und Rahmenrichtlinien. Es ist zu vermuten, dass sie an Grenzen ihrer Realisierbarkeit stoßen wird, wenn sie mit der Grundforderung schulischen Unterrichts, nämlich der Komplexitätsreduktion als grundlegender methodischer Strategie im Unterrichtsalltag, konfrontiert wird.

Wie immer in komplexen pädagogischen Situationen kann auch hier kein *gültiges Unterrichtsmodell* vorgestellt oder auch nur skizziert werden, sondern es können und sollen die *didaktischen Prinzipien* am konkreten Problembereich entwickelt werden, *die das situative methodische Realisieren von Unterricht möglich machen!* Es wird zu zeigen sein, dass hier, trotz wichtiger und gedanklich weiterführender historischer und gesellschaftswissenschaftlicher Arbeiten, Desiderate an die bezogenen Fachwissenschaften anzumelden sind, die die Voraussetzungen für eine sachgerechte didaktische Interpretation verändern und verbessern müssen, im Rahmen einer fachdidaktischen Untersuchung jedoch nicht selbst geleistet werden können.

Die schon erörterten *Phasen* der Islamischen Revolution in Iran bedürfen unterschiedlicher didaktischer Konzepte entsprechend ihrer unterschiedlichen thematischen und fachlichen Kontexte. Eine didaktische Perspektive, die sich aus der *ersten, sozialintegrativen Phase der Revolution* ableiten lässt, wird sich schwerpunktmäßig auf die *kulturwissenschaftlichen und zivilisationstheoretischen Fachbezüge* richten und sich dementsprechender Modelle und Erklärungsansätze bedienen, was wohl schwerlich ohne Einbindung entweder in einen wissenschaftlich-systematischen oder intellektuell-vergleichenden Rahmen gelingen wird. Ein Versuch einer zusammenfassenden,

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

problemorientierten Strukturierung dieses Zeitabschnitts an Hand der vorliegenden, spärlichen wissenschaftlichen Vorarbeiten, sollte in einem Folgekapitel gewagt und auf seine didaktische Relevanz hin überprüft werden.

Im Aufeinanderstoßen widersprüchlicher Gesellschafts- und Politikkonzeptionen und der zunehmenden Einbindung in internationalisierte Konfliktlagen stellt sich für die nachfolgende Phase der *tendenziellen sozialen Desintegration* und der *Homogenisierungsanforderungen* der Islamischen Revolution in Iran durch verstärkten Aufbau eines *zentralen Machtapparates* die Aufgabe, sozial- und politikwissenschaftliche *Modellvorstellungen* des *Zentrum-Peripherie-Disparitäten*, der *Herausbildung von Staatsgesellschaften in interdependenten Machtgleichgewichten* und der *sozioökonomische Fundierung von Machtressourcen* und ihrer Wahrnehmung durch die betroffene Bevölkerung in den didaktischen Diskurs und die rationale fachliche Analyse mit aufzunehmen. *Interdisziplinäres Vorgehen stellt eine adäquate und letztlich unabdingbare Lösung dar.*

Der pädagogische Diskurs bestimmt die Phasen und den Aspekte der europäischen Neuzeit, welche sich mit dem Etikett „Aufklärung“ charakterisieren lassen. Paradigmatische Grundlage des pädagogischen Diskurses war die Erkenntnis der *Entwicklungsfähigkeit* und *Entwicklungsbedürftigkeit* des Menschen in biographischer Sicht, die Soziabilität begründet, wie in Hinblick auf die Generationenfolgen, aus denen letztlich Gesellschaft konstituiert. Der pädagogische Diskurs spielt eine entscheidende Rolle bei der Überwindung geschlossener feudaler und absolutistisch-höfischer Gesellschaftsstrukturen und verbindet sich mit der Utopie der *Aufwärtsentwicklung der Menschheit*.

Trotz aller gesellschaftlicher Begründungen und Ziele – von Gesellschaftsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung ebenso wie Reform oder gar Revolution von Staat und Gesellschaft – ist der pädagogische Diskurs bezogen auf den *Zivilisationsprozess der bürgerlichen Neuzeit* ein Element der *Individualisierung*. Dieser Widerspruch ist bei Jean-Jacques Rousseau fast idealtypisch nachzuweisen. 1762 veröffentlichte er seine beiden klassischen und für unsere Überlegungen bezeichnenden Werke „Der Gesellschaftsvertrag“ (*Du Contrat Sociale ou Principes du Droit Politique*) und den „Emile“ als *Erziehungsroman* und damit als Eintritt in den pädagogischen Diskurs. Rousseau führt die *Vergesellschaftung* zurück auf die natürliche Vernunft des Menschen, auf seine *Einsichts- und Entscheidungsfähigkeit*.

Die *individuelle Entwicklung* des Menschen muss sich lösen aus den vorgegebenen *gesellschaftlichen Zwangssystemen* – gemeint ist bei Rousseau hier vor allem die *höfische Kultur*¹⁸² –, um auf der Grundlage seiner *natürlichen Befähigung* und seines *natürlichen Rechtes* zur Vernunft und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit geführt zu werden. Für Rousseau ist damit die *Individualisierung* – im Erkennen der *volonté générale* – Voraussetzung der *Soziabilität*, die einer frei verantworteten individuellen und vernünftigen – und damit letztlich in seinem Sinne auch zwangsläufigen und alternativlosen – Entscheidung entspringt.

Gesellschafts-Fähigkeit und *individuelles Naturrecht* sind in der Aufklärung eine dialektische Dichotomie, die die neuzeitliche Sozialanthropologie begründet. Auch aus der Sicht der *Zivilisationstheorie* ist der *Individualisierungsaspekt* des pädagogischen Diskurses als dialektischer Widerpart der *Internalisierung* und der „*Verdrängung*“ *zivilisatorischer Zwänge*, die das Alltagsverhalten in den gegebenen kulturellen Kontexten erst „*gesellschaftsfähig*“ machen, zu verstehen.¹⁸³

Beide Prozesse sind im Laufe dieses Jahrhunderts an ein Ende gelangt, besser gesagt, in die Phase einer grundsätzlichen *Transformation* eingetreten. Gesellschaftliche Orientierungen und Verhaltensbegründungen verschieben sich angesichts sich durchsetzender Universalisierungsprozesse. So wird der *Entwicklungsbegriff* in seiner klassischen („optimistischen“) und letztlich final gerichteter Form sowohl in gesamtgesellschaftlicher (globaler) als in individualpsychologischer Hinsicht obsolet. Er genügt nicht mehr zur adäquaten Beschreibung heutiger gesellschaftlicher Realitäten. An die Stelle von „Entwicklung“ tritt zunehmend der *Systembegriff*, der

¹⁸² „Der Mensch wird frei geboren, und überall ist er in Ketten. Mancher hält sich für den Herrn seiner Mitmenschen und ist trotzdem mehr Sklave als sie.“ Schon dieser berühmte *erste Satz* des „*Contrat Sociale*“ zeigt, dass die von Rousseau intendierte *Befreiung* nicht nur auf die unmittelbaren *Herrschaftsverhältnisse*, sondern mehr noch auf die *Zwänge der (höfischen) Gesellschaft* und die sich in dieser entwickelnden *civilté* zielt. Auf dieser Grundlage wird das Postulat des *Naturrechtes formuliert*, das gegen das gesellschaftlich gesetzte *positive Recht* gestellt wird; die *Natur des Menschen* nimmt damit im aufgeklärten Weltbild die Stelle einer *innerweltlichen Transzendenz* ein und begründet ein letztlich laizistisches Weltbild. Es ist dabei auf die Untersuchungen von Elias zur *civilté* zu verweisen und die Einbeziehung von Erasmus zu thematisieren, die Elias hervorgehoben hat. In wie weit dabei die Thematik der *religiösen Reformation*, der Auseinandersetzungen von Katholizismus und Protestantismus im *Zivilisationsprozess* eine entscheidende Rolle gespielt hat, sei an dieser Stelle dahin gestellt, ist aber sicher ein zentrales Thema weiterer *kulturvergleichender Studien* zum Verhältnis von Nahem Osten und Mitteleuropa und der Herausbildung des heutigen zentral-peripheren *Weltsystems*. Die daraus resultierenden *interkulturellen Diskurse* werden uns gerade im Zusammenhang mit dem Postulat einer anti-laizistischen und damit auch anti-aufklärerischen *Re-Islamisierung* in der Islamischen Revolution in Iran beschäftigen.

¹⁸³ „Man vermag die gedankliche Falle, in der man sich bei dieser statischen Fassung der beiden Begriffe ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ immer wieder von neuem verfängt, nur dann zu öffnen, wenn man sie... im Zusammenhang mit empirischen Untersuchungen so weiter entwickelt, dass sich beide Begriffe auf Prozesse beziehen. Aber diese Weiterbildung wird zunächst noch durch die außerordentliche Überzeugungskraft blockiert, die, etwa von der Renaissance an, in europäischen Gesellschaften die Selbsterfahrung der Menschen von der eigenen Vereinzelung, von der Abschließung des eigenen ‚Innenen‘ gegenüber allem, was ‚draußen‘ ist, besitzt.“ Elias 1990:

besser geeignet ist, Interdependenzen und Balancen zu charakterisieren und zu erklären, und der *Prozessbegriff* (wie ihn schon *Elias* postuliert), der gesellschaftliche Veränderungen als Dynamik begreift und beschreibt, aber keine *quasi transzendenten* „Zwangsläufigkeiten“ und „Naturgesetzmäßigkeiten“ der Entwicklung mehr zur Erklärung heranziehen muss. Geschichte ist wieder *ergebnisoffen* aber *keineswegs kontingent*, sondern entwickelt ihre kontextuellen und prozessual-systemischen Bedingungen und „Zwangsläufigkeiten“ aus sich selbst heraus.

So steht auch die Didaktik vor der für sie neuen Herausforderung, sich nicht in einem *geschlossenen* pädagogischen Diskurs legitimieren zu können, sondern Teil disparater neuer gesellschaftlicher Diskurse zu werden und diese in der Definition von Lernorten und Lernsituationen zusammenführen zu müssen.

Eine kritische Revision der überwiegend zu Grunde gelegten pädagogischen Anthropologie ist gerade in Anbetracht ihrer offensichtlichen Problematik und Widersprüchlichkeit, die eine Wirkungsanalyse verschiedener politikdidaktischer Ansätze erweist¹⁸⁴, ein vordringliches wissenschaftliches Desiderat. An dieser Stelle muss im Kontext der didaktischen Untersuchungen zur Islamischen Revolution in Iran mit der Zielsetzung der Entwicklung eines Modells des exemplarischen Arbeitens, das an anderer Stelle auch als Ergebnis der didaktischen Analyse und grundlegender gesellschaftlicher Reflexionen eingehender begründet wird, auf eine solche Grundlagendiskussion und die umfassendere kritische Sichtung der reichhaltigen diesbezüglichen Literatur verzichtet werden, um einer drohenden thematischen Verzettlung vorzubeugen, ohne dass jedoch dieses Thema mit seinen ausschlaggebenden Konsequenzen für die Strukturierung der didaktischen Untersuchung ignoriert werden könnte.

2.5. Politische Bildung und Politikunterricht am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran

2.5.1. Die Islamische Revolution in Iran als Chance für die Politische Bildung: Relativierung der Kategorien und Aufbau von Selbstbezüglichkeiten

Eine kritische Revision der überwiegend zu Grunde gelegten pädagogischen Anthropologie ist gerade in Anbetracht ihrer offensichtlichen Problematik und Widersprüchlichkeit, die eine Wirkungsanalyse verschiedener politikdidaktischer Ansätze erweist¹⁸⁵, ein vordringliches wissenschaftliches Desiderat. An dieser Stelle muss im Kontext der didaktischen Untersuchungen zur Islamischen Revolution in Iran mit der Zielsetzung der *Entwicklung eines Modells des exemplarischen Arbeitens*, das an anderer Stelle auch als Ergebnis der didaktischen Analyse und grundlegender gesellschaftlicher Reflexionen eingehender begründet wird, auf eine solche Grundlagendiskussion und die umfassendere kritische Sichtung der reichhaltigen diesbezüglichen Literatur verzichtet werden, um einer drohenden thematischen Verzettlung vorzubeugen, ohne dass jedoch dieses Thema mit seinen ausschlaggebenden Konsequenzen für die Strukturierung der didaktischen Untersuchung ignoriert werden könnte.

So sind im Folgenden einige didaktische Prämissen ausgeführt, die in der Beurteilung der pädagogischen Situation einen *erfolgten bzw. notwendigen pädagogisch-anthropologischen Paradigmenwechsel voraussetzen*, der in Stichworten zu charakterisieren ist.

Stark vereinfacht dargestellt sind vor allem bei praxisorientierten didaktischen Arbeiten und Modellen zwei *traditionelle anthropologische Grundannahmen* vorfindlich, die in verschiedener Weise aufeinander bezogen bzw. voneinander abgesetzt werden.

Da ist *zum einen der individualpsychologische Ansatz*, der in der Regel *strukturalistischem Denken* verpflichtet bleibt. Die Identität von Schülerinnen und Schülern wird ebenso wie ihre Formbarkeit und Entwicklungsfähigkeit als *Entität* verstanden und tendenziell zu *beschreibbaren und kategorisierbaren Strukturen* verfestigt, dem konkrete Unterrichts-, Lern- und Erziehungsziele zuzuordnen sind. Dabei spielen psychologische, z.T. auch psychoanalytische *Modellvorstellungen der Personalisierung und Individuierung* eine ausschlaggebende Rolle.

Zum andern konzentriert sich didaktisches Arbeiten auf die *institutionellen und normativen Rahmenbedingungen* des Lernens und Unterrichtens und kann als *sozialpsychologischer oder politisch-gesellschaftlicher Denkansatz* bezeichnet werden, der in der Regel *funktionalistischen Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildern* verpflichtet ist.

Erziehungsprozesse werden in funktionaler Interdependenz zu gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen, in neueren Arbeiten auch zu *Situationen* und *kulturellen Symbolsystemen* stehend aufgefasst, die wiederum als Entitäten begriffen werden.

In beiden Fällen ist das Moment der strukturellen Verfestigung und zeitlich-situativen Fixierung der anthropologischen und der gesellschaftlichen Bestimmungen und Kategorien auffällig. Das scheint den konkreten Lernprozessen in ihrer *Offenheit, Vieldeutigkeit* und *Komplexität*, wie sie jeder Schulpraktiker aus eigener Erfahrung

¹⁸⁴ Z.B. Arbeiten zur Didaktik der Themen *Rechtsradikalismus, Interkulturalismus, Handlungsorientierung* etc.

¹⁸⁵ desgleichen.

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

beschreiben kann und die ihm so große Probleme bei der Zuordnung seiner Erfahrungen zu den gängigen didaktischen Theorien bereiten, nicht hinreichend gerecht zu werden. Offenerer Modellvorstellungen und pädagogisch-anthropologische Grundannahmen sind sicherlich notwendig, um die meist vernachlässigte Ambiguität jedes pädagogischen Arbeitens realitätsnäher beschreiben zu können. Dabei ist die zeitliche Dimension weniger als *eindimensionale, zielorientierte Entwicklung*, sondern als *offener Prozessverlauf* zu fassen, der sich vor allem komplexen Interdependenzen, Dissonanzen, Ambiguitäten und Selbstbezüglichkeiten begrifflich öffnet und diese analytisch mit einflicht.¹⁸⁶

Andersartige didaktische Zugänge lassen sich dann finden, wenn personale Identitäten nicht mehr als *Entitäten*, sondern als sich in permanenten Prozessen realisierende *Potentiale* begriffen werden, die grundsätzlich eine viel größere *Potentialität* umschreiben, als sie sich situativ konkretisieren lässt.

Diese *Potentialität* ist nun grundsätzlich nicht vorab beschreib- und analysierbar, sondern allein *kontextuell erfahrbar*. Insofern hat sich Didaktik, so sie sich nicht reduziert auf kognitive Strukturierungen, situativ-kontextuell in der „Institution“ Unterricht selbst zu entfalten und zu entwickeln.

Kommunizierbar werden die analytisch bedeutsamen Elemente dieses komplexen didaktischen Prozesses im Prinzip der Exemplarität, in dem Didaktik selbst Lern- und Erinnerungsfähig zu machen ist. Exemplarität ist daher nicht nur *Methode* der Stoffaufbereitung, sondern ein *selbstbezoglicher Realitätszugang*, der auch die Erfahrungen der *pädagogischen Kommunikation* didaktisch reflektiert und als *exemplum* begreift.

Sehr wichtig ist dabei, dass eine solche prozessuale Didaktik nicht mit der traditionellen, von der didaktischen Analyse getrennten *methodischen Umsetzung* verwechselt wird, welche die strukturalistischen bzw. funktionalistischen Prämissen der *didaktischen Analyse* nicht in Frage stellt und nicht in Frage stellen kann.¹⁸⁷

Prozessuale Didaktik meint nun das *grundsätzliche Aufbrechen der institutionalisierten Rollenidentitäten in den schulischen Lernsituationen*, um die prozessual verstandene personale Realität der Lehrenden wie der Lernenden zum *pädagogischen Subjekt* werden zu lassen. Dies impliziert das Primat der *kommunikativen vor der institutionalisierten Situation*, in der sich die konkret gültigen Situationsdefinitionen aus dem Kommunikationsprozess selbst heraus entwickeln.

Dabei ist eine kurze Auseinandersetzung mit den Thesen zur gesellschaftlichen Situationsdefinition sinnvoll; wie es Durth [1977] diskutiert, greifen dabei *materiell-räumliche Zeichen* und *Annahmen über die soziale Bedeutung*, die durch *symbolische Interaktion* vermittelbar sind, interdependent zusammen. Ruesch und Kees fassen das gesellschaftliche Problem wie folgt zusammen:

„In der kommunikativen Praxis sind wir bei den Versuchen, andere und ihre Rollen, ihren Status und ihre Gruppenzugehörigkeit zu identifizieren, ständig dabei, unsere materielle Umgebung einzuschätzen, um damit eine Art Diagnose zu erreichen, die all diese Besonderheiten in einem umfassenden Muster zusammenfügt: die soziale Situation, die den Kontext und die Art jedes kommunikativen Austausches bestimmt“ [J. Ruesch, W. Kees, 1970, S. 144 f.]. Die Übertragung auf die pädagogische Situation ist dabei offenkundig.

Drei Ebenen von didaktischen Prämissen sind dabei theoretisch zu unterscheiden, obwohl sie in der Praxis eng miteinander verwoben und interdependent aufeinander bezogen sind:

1. *Unterricht als Kommunikationsprozess* mit einem hohen Grad an Selbstreflexion und Selbstbezüglichkeit; der prozessuale Aspekt wird vor allem durch eine ständig zu erneuernde Anforderung der *wechselseitigen „Empathie“* betont;
2. *Unterricht als Interaktionsform*, in der reale und symbolische Interaktion Vorverständnisse und zivilisatorische Standards als Grundlage des „*Verstehens*“ in den Kommunikationsprozess einbringen;¹⁸⁸
3. *Unterricht als Bestandteil der Zivilisations- oder Dezivilisationsprozesse*, eingebunden in konkrete *Machtbalancen* und Durchsetzungsansprüche und ausgeprägt in der kontinuierlichen Verarbeitung von Dissonanzerfahrungen, die im pädagogischen Prozess kommunizierbar gemacht werden sollen; dieser Aspekt greift – neu interpretierend – Elemente der „klassischen“ pädagogischen Sozialpsychologie und Sozialisations-theorie auf, verändert aber den anthropologischen Ansatzpunkt, indem er strukturalistische und institutionelle Verfestigungen und Perspektivverengungen zurückweist.

¹⁸⁶ Zum philosophisch faszinierenden Problem der Selbstbezüglichkeiten, das die bisherigen linearen Realitätsdeutungen ablösen kann, und dessen anthropologische und pädagogische Bedeutung bislang nur andeutungsweise wahrnehmbar wird, vgl. das populäre Werk von Hofstadter 1985.

¹⁸⁷ Nur am Rande sei hier einer der zentralen Kritikpunkte auch traditioneller (vor allem: Reform-) Pädagogen an dieser Isolierung des Methodischen aus dem pädagogischen und didaktischen Kontext heraus genannt, dass nämlich die *lernende Person* (Schülerin, Schüler) *prinzipiell verobjektet* und damit ihrer eigenen Identität und Autonomie entfremdet wird. Dass zudem implizit vorausgesetzt wird, dass *Sprechen über Lernen* ohne *Sprechen über Lerninhalte* ebenso möglich sei wie eine *Didaktik der Inhalte* ohne eine *Sprechen über die Lernprozesse und die Lernenden selbst*, macht die traditionelle fachlich-systematische Trennung von Didaktik und Methodik – die ohnehin oft zu einem unwissenschaftlichen Rezeptbuch oder Glaubenskanon verkommt – noch fragwürdiger und die Erfordernis einer überwölbenden pädagogisch-gesellschaftlichen Begrifflichkeit umso dringlicher.

¹⁸⁸ Vgl. dazu die Modelle eines „Handlungsorientierten Unterrichts“, Projektunterricht und Projektlernen etc.

2.5.2. Widersprüche in der Politikdidaktik

Der Reformpädagogik der sechziger und siebziger Jahre und hier vor allem der Politischen Bildung wird in der politischen Öffentlichkeit vorgeworfen, die Jugendprobleme – soziale Desintegration, Zivilisationsdefizite und »Gewissenlosigkeit«, Gewaltbereitschaft sowie schmerzhaft individuelle, z.T. suizidale »Lebenskrisen« – nicht nur nicht verhindert, sondern im Gegenteil eher gefördert und gestärkt zu haben: ein vernichtendes Urteil gemessen an den Zielen der Politischen Bildung!

In dieser pauschalen Form ist der Vorwurf des Versagens der Politischen Bildung und des Politikunterrichts sicherlich nicht aufrecht zu halten und in Hinblick auf seinen analytischen Gehalt wenig ergiebig, wenn er nicht gar als diffamatorisch zurückgewiesen wird.

Zunächst sollen drei Aspekte zur Erklärung der Sachverhalte, die sich hinter den genannten Vorwürfen gegen die Politische Bildung verbergen, erwähnt und damit aus der weiterführenden Diskussion ausgeschlossen werden:

1. Gesamtgesellschaftliche Prozesse, die in einem anderen analytischen Rubrum zu untersuchen und gegebenenfalls zu kritisieren sind, lassen sich vom schulischen Bereich der Politischen Bildung her *weder steuern noch wirkungsvoll konterkarieren*. Zu diesen Prozessen gehört die vom Einzelnen als bedrohlich und verunsichernd wahrgenommene ökonomische Entwicklung mit ihren politischen Folgen – Globalisierungen, Verlust von Partizipationschancen, Unsicherheit der individuellen Lebensperspektiven durch Verluste im Bereich der sozialen Sicherheit, Zunahme der sozialen Ungleichheit und damit Beschädigung grundlegender Gerechtigkeitsvorstellungen – wie der allgemeinen Veränderung zivilisatorischer Standards, die durch die Thesen der »Kommunikationsgesellschaft« [Kubicek/Rolf 1985, Oberreuter 1982] oder der »Risikogesellschaft« [Beck 1986] zu erklären versucht werden. Ebenso sind die Bedingungen des sozialen Lernens in der Schule, das immer mehr auch notwendigerweise zum interkulturellen Lernen wird und werden muss, den Prozessen der *Verschiebung von Machtbalancen* in der Gesellschaft und den Machtkonkurrenzen verschiedener sozialer Gruppen, die auch in den Lerngruppen selbst mehr oder weniger deutlich repräsentiert sind, mit allen ihren jeweiligen sozialpsychologischen Folgen unterworfen, die sich u.a. in Abgrenzungsverhalten, stereotypen Gesellschaftsbildern (Herrschafts- und Unterlegenheitslegenden, vgl. Popitz und Winkelmann 1955) und Verschiebungen in den Standards des alltäglichen Sozialverhaltens ausdrücken.
2. Immer häufiger werden in der Öffentlichkeit *Ansprüche* und *Forderungen* an die Schule und hier insbesondere an den Politikunterricht gestellt, die auf eine individualpsychologische Betreuung, Fürsorge und Formung bezogen auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin abheben. Diese individuelle Betreuungsperspektive kann aber ausschließlich und bezogen auf die nicht darauf hin entwickelte Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer höchstens als *allgemein mitmenschliche Aufgabe* verstanden werden, die jeden einzelnen in der Schule und außerhalb der Schule trifft. Der *Unterrichtssituation* ist diese Dimension strukturell eher fremd. Hier steht die vor allem verbale, – aber nicht zu vergessen – sehr bedeutsam die nonverbale, emotionale Kommunikation im Vordergrund, die sich im Diskursbegriff rationalisieren lässt im Gegensatz zum geforderten Betreuungs- und Behandlungsbegriff. In einer äußerst interessanten neuen Studie hat Herzog (2002) ein diskussionswürdiges Konzept einer „zeitgemäßen Erziehung“¹⁸⁹ entwickelt, bei dem die Neucodierung traditioneller pädagogischer Kategorien im Vordergrund. Insbesondere wendet er sich gegen einen *manipulativen* Begriff des „Verstehens“ (344 passim), der als Vehikel *psychischer Macht- und Überlegenheitsansprüche* der Schule und der Lehrerinnen und Lehrer dient.
3. In einer ideengeschichtlichen „*Volte rückwärts*“ setzt sich zunehmend wieder die Vorstellung von der „*Formung der Schülerinnen und Schüler*“ durch die Schule durch, wobei recht dezidierte, aber nichtsdestoweniger weder rational begründbare noch reflektierte Menschenbilder als Zielvorgaben gesetzt werden. Die *erkämpfte Idee*, Schülerinnen und Schüler als *Subjekte ihrer eigenen Entwicklung und Biographie* zu begreifen und die Pädagogik nicht mehr im Sinne eines Manipulationshandwerks der „*Menschenproduktion*“ zu verstehen, ist letztlich die Grundlage einer demokratischen Schule. Die Aufgabe dieser Wertvorstellung ist letztlich auch die Aufgabe der liberalen und demokratischen Werte unserer Verfassung: »Die Würde des Menschen ist unantastbar« – und das gilt ohne Einschränkungen auch für Schülerinnen und Schüler.¹⁹⁰

Die Politische Bildung und ihre Didaktik machen zurzeit eine gegenläufige, widersprüchliche Entwicklung durch. Etwas pauschalisiert ist zu sagen, dass ein Wendepunkt der allgemeinen Akzeptanz der Ziele der Politischen

¹⁸⁹ Interessant ist hier vor allem, dass Herzog die Raum-Metaphorik der Pädagogik („Raum und Erziehung“: 13 passim) durch die Zeitperspektive ersetzen will, um damit die sich verfestigenden „Persönlichkeitsbilder“ von Schülerinnen und Schülern aufzulösen hin zu einer dynamischen Entwicklungsperspektive, die in gewisser Weise mit der in unserer Arbeit vertretenen *Diskursorientierung* der Didaktik korrespondiert.

¹⁹⁰ „In diesen Tagen ist eine Umfrage unter Eltern, Pädagogen und Politikern veröffentlicht worden, nach der 87 Prozent der Deutschen der Auffassung sind, junge Menschen müssten im Elternhaus „Höflichkeit und gutes Benehmen“ lernen. Weil dieser Wert vor gut zehn Jahren noch bei 72 Prozent lag, schlossen die Leute vom Allensbach-Institut, in den vergangenen Jahren müsse die Erkenntnis gewachsen sein, wie wichtig gute Umgangsformen sind. ... In einer Schule in Bremen wird der Unterricht in UBV aufgenommen. UBV steht für Umgang, Benehmen, Verhalten. Der Rektor sagt, er sei es leid, dass die Schüler sich nicht mehr benehmen könnten.“ (Reinhard Urschel, 2003: UBV für alle. Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.09.2003).

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

Bildung insbesondere in den Reformimpulsen offen stehenden bildungspolitischen und schulpraktischen Zusammenhängen um das Jahr 2000 herum festzustellen ist. Schlüsselerlebnisse, deren Rezeption eher konservative, kognitiv-kategoriale und traditionale Bildungsvorstellungen und Lernstrategien im öffentlichen Bewusstsein förderten, waren einmal ein allgemeiner politischer Stimmungswechsel, der sowohl in innen- und gesellschaftspolitischen Kontexten zum Ausdruck kommt, als auch in grundlegenden Veränderungen der Wahrnehmung der internationalen Beziehungen, die zunehmend von der Hegemonialpolitik der USA der Bush-Ära dominiert wird und zunehmend nach den terroristischen Schockerlebnissen bellizistische Krisenlösungsmodelle als akzeptable Ausdrucksformen der Außenpolitik akzeptiert.

Im Bereich der Politischen Bildung bedeutet das zunehmend, dass die Bereitschaft, Bestehendes in Frage zu stellen, Machtordnungen zu hinterfragen und Legitimationen einzufordern unter dem Verdacht der Widersetzlichkeit und der mangelnden sozialen Integration steht, letztlich also ausgegrenzt und im extremen Fall kriminalisiert wird.¹⁹¹ Für die Schule in der Bundesrepublik Deutschland hat das zur Folge, dass Legitimation von Unterricht und Unterrichtsinhalten entliberalisiert und dem öffentlichen Diskurs entzogen wird. Richtlinienkompetenz des Staates und erstarrtes Festhalten an formalistischen Auslegungen des Beamtenrechtes tritt wieder verstärkt in den Vordergrund und verhindert gerade die Einbeziehung der Schule – Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, der Schule verbundene Öffentlichkeit – in die Diskussion um die Entscheidungen selbst sowie über die Ziele und Inhalte der Schule, wie sie im Mittelpunkt der Forderungen nach einem Paradigmenwandel durch die wissenschaftliche Pädagogik und einen Teil der wissenschaftlichen Fachdidaktik – auf diese Autoren ist in unserer Arbeit Bezug genommen worden – seit mehr als einem Jahrzehnt steht.

Diese Veränderung in der öffentlichen Diskussion in der Schule wird durch ein allgemeines Krisenbewusstsein basiert und durch Veröffentlichung wie z.B. der Pisa-Studie als akzeptierte Realität wahrgenommen. Greift man auf gar nicht so alte Arbeiten von reformorientierten Didaktikern wie *Bernhard Claußen* z.B. aus den Jahren 1999-2001 zurück, ist deren reformatorisches Selbstbewusstsein und die Fraglosigkeit mit der der Paradigmenwandel eingefordert wird schon nahezu anachronistisch. Auch der Verfasser, der an einigen dieser Arbeiten mitgewirkt hat, spürt die beängstigend zunehmende Isolation in der liberales und reformorientiertes Denken heute steht als Hindernis auch der praktischen schulpolitischen Arbeit. Dieser nicht vorhergesehene Paradigmenwandel zurück verbindet sich mit einer semantischen Verschiebung zentraler politischer Begriffe bis hin in ihr Gegenteil, so wenn heute als Reform gefordert wird einen materiellen „Realismus“ durchzusetzen, der an Gleichheits- und Freiheitspostulaten orientierte Werte ausgrenzt oder anthematisiert. Gerade diese Wertorientierungen aber sind zentrales Agens von tatsächlicher Reformorientierung.

Es stellt sich die Frage, wie gegen diese Entwicklungstendenzen argumentativ vorgegangen werden kann. Dies kann einmal am konkreten gesellschaftlich-historischen Beispiel geschehen. Dafür ist die Bearbeitung des Themas der Islamischen Revolution in Iran ein geeigneter Ansatzpunkt. Die Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit des Revolutionsbegriffes in der Anwendung auf die Entstehung der Islamischen Republik Iran zeigt die Notwendigkeit Begriffe und Realitäten nicht als Definitionen zu begreifen, sondern zu entwickeln. Die Realität ist dynamisch und es ist nur ein Perspektivwechsel, ob der soziale Sprengstoff, der in der *Islamischen Revolution in Iran* zum Ausdruck kam, als revolutionäre Situation begriffen ist oder ob die mit der Revolution verbundenen Machtprozesse mit ihren neuen und verhärtenden Herrschaftsstrukturen als typisch für diese Ereignisse verstanden werden. Diese Ambivalenz im Unterricht deutlich zu machen *verbietet aber kategoriales und kognitiv-dominiertes Lernen*. Der in dieser Arbeit vorgeschlagene Ausweg aus der letztlich im traditionellen Unterricht nicht adäquat zu strukturierenden Themenumsetzung ist die Orientierung an diskursiven Mustern der Didaktik.

Damit wird auch eine Brücke geschlagen zu einer Kritik der genannten Entwicklungen nicht vom Stoff her, also dem Unterrichtsbeispiel Iran, sondern von der veränderten gesellschaftlichen und schulischen Situation her. Beide Perspektiven sind aufeinander bezogen und in einem diskursiven didaktischen Ansatz interdependent. Die Stichworte, die eine solche kritische Perspektive von der Schule her begründen, beziehen sich einmal auf die „Krise der Politik“ (*Claußen* u.a. 2000), deren „Krisenlösung“ kaum mit den derzeit gängigen Konzepten zu bewältigen ist (wie es die Schlagworte vom Vertrauensverlust der Politik, dem Versagen der Politik und von der Politikmüdigkeit zeigen) und deren Auswirkungen in den Realitätssichten der Schüler und ihrer zunehmenden Distanz zu den Fächern der Politischen Bildung widergespiegelt werden. Politische Bildung muss daher neue Realitätszugänge eröffnen, die diese resignative handlungsblockierende Grundstimmung überwinden. In vielen Fällen ist es daher notwendig, die politische „Innensicht“ durch die Außensicht zu ersetzen oder zu ergänzen. Außensicht bedeutet hier

¹⁹¹ Es soll jedoch nicht bestritten werden, dass auch das kritische Denken und die entwickelte gesellschaftliche Widerständigkeit aus dem Erlernen von Realitätssichten zu entwickeln, und zwar Realitätssichten, die gesellschaftlich kommunizierbar sind. Hier entsteht die Alternative, ob diese gesellschaftliche Kommunikation affirmativ-normativ verstanden werden muss, wie es der öffentliche „mainstream“ derzeit präferiert, oder ob auch dieses so genannte „Faktenlernen“, das genauer gesagt kognitive Fundierung von Lernprozessen und die Entwicklung von Fähigkeiten der kognitiven Aneignung bedeutet, in einem dynamischen, diskursiven Rahmen ausgebildet werden kann, wie es das exemplarische Prinzip, das der didaktischen Strukturierung des inhaltlichen Themas der vorliegenden Studie über die Islamische Revolution in Iran zu entfalten versucht.

sowohl die bewusste Einbeziehung des thematisch „Fremden“ wie die Konzepte des interkulturellen Lernens. Für beide steht in unserer Untersuchung das Thema der Islamischen Revolution in Iran.

Ein zweiter Kontext der auf die Schule bezogenen Begründung liegt in der veränderten Struktur der Schülerschaft. Die in vergangenen Jahrzehnten bekannten und vorherrschenden sozialstrukturierten „normalen Biographien“ werden zunehmend abgelöst – ohne diese hier noch einmal ausführlich begründen zu wollen – durch gebrochene, uneindeutige und widersprüchliche Lebensentwürfe, die in der Literatur zum Teil als „Patchwork Biographien“ bezeichnet werden. Zu diesen neuen Lebenssituationen von Teilen der Schülerschaft gehört auch der wachsende Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutschem familiären Hintergrund. Es ist kurzschlüssig, dies nur als „pädagogisches Problem“ wahrnehmen zu wollen, es ist vielmehr als gegebene soziale Realität und als Normalität in der Schule pädagogisch und didaktisch zu akzeptieren. Die alten kategorialen Lernmuster eignen nun dazu keinesfalls. Es muss Veränderungen in der curricularen Arbeit mit einer Öffnung der thematischen Fixierung ganz gegenläufig zur derzeit vorherrschenden Tendenz der verstärkten Normierung geben, ebenso wie Veränderungen im Verständnis zu dem was Unterricht ist.

Die Aspekte eines geforderten didaktischen Paradigmenwechsels, die wir versucht haben zu entwickeln, beinhalten wesentliche Konsequenzen für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und der Politischen Bildung. Die Veränderungen gehen jedoch weiter als es eine eingeschränkte, auf den Unterricht bezogene Perspektive erwarten lässt, indem der Didaktik als Denkmethode ein neuer Stellenwert in der Erschließung der Realität zugemessen wird. Auch wenn in unserem Zusammenhang die *fachlichen Realitäten* im Vordergrund stehen, ist nicht zu übersehen, dass die Anwendung des didaktischen Prinzips wesentlichen Einfluss auf eine diskursive Realitätswahrnehmung und damit auf die Struktur ihrer wissenschaftlichen Erfassung nehmen kann. Unter didaktischer Perspektive strukturierte Realitätswahrnehmung sieht wesentlich anders aus als eine traditionelle empirische oder auch hermeneutische Realitätsdefinition.

Der Paradigmenwechsel der Didaktik verändert somit den Stellenwert der Didaktik – in unserem Falle vor allem der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften bzw. der Politischen Bildung, die auch die Didaktik der Raumwissenschaften mit umfasst – sowohl in der Wissenschaft als auch in der eigenen Politischen Kultur. Der Didaktik kommt dann eine Schlüsselstellung zu, über die fachliche Detailforschung hinaus Kontexte, Texturen, Strukturen und Entwicklungen in der Realität selbst zu finden und zu interpretieren.

Den postmodernen Entwicklungen der Erkenntnisphilosophie entsprechend löst sich das hierarchische Realitätsverständnis auf zu Gunsten einer diskursiven Erfahrung von Realität. Letztlich entspricht das in einem Fundament einem kritisch-relativistischen pragmatischen Wirklichkeitsverständnis, das die Realität in mehrschichtigen Modellen abzubilden versucht. Diese Modelle beanspruchen keine persistente Gültigkeit, sondern sind als Stufen einer ständigen Kommunikation über die Realitätserfahrung zu verstehen. Gerade ein in seiner Rezeptionsmöglichkeit ambivalentes widersprüchliches und gebrochenes Realitätsbeispiel wie es die islamische Revolution in Iran ist, die geradezu perspektivisch kontroverse Beurteilungen evoziert, die eine gültige Realitätsaussage im Unterricht erschweren, zeigt sehr deutlich die Evidenz unseres diskursiven didaktischen Ansatzes.

In der Schule entwickelt sich daraus die Fähigkeit und Bereitschaft sich auf Themen und Probleme einzulassen, die sich erst situativ und kommunikativ bewähren müssen. Indem die Reflexion über die Rezeption selbst zu Teil der Realitätswahrnehmung wird entwickeln sich notwendigerweise Selbstbezüglichkeiten, bei denen fachwissenschaftliche und didaktische Diskurse zusammengeführt werden und die Erkenntnispotentiale ausweiten.

In Bezug auf das Untersuchungsthema Iran und die Islamische Revolution in Iran führt das zu einem veränderten Bild sowohl von den Vorgängen in Iran selbst wie von den substantiellen Widersprüchen und Antagonismen ihrer Wahrnehmung und Bewertung. Genau dies aufzuzeigen ist das Ziel unserer Untersuchung gewesen. Das zeigt sich vor allem in einer diskursiven und damit selbstbezüglichen Bearbeitung der Urteils- und Rezeptionsstrukturen, die für eine unterrichtliche Bearbeitung des Themas Voraussetzung sind; die Beurteilung der iranischen Situation durch die Augen europäischer Lehrer und Schüler, die letztlich die europäische, industrie- und staatsgesellschaftliche Öffentlichkeit und ihre Politische Kultur repräsentieren, muss durch diskursive Verfahren distanzfähig gemacht werden.

Zentrale Einsicht ist, dass moralische – an fest gefassten Wertkategorien des „Gut“ und „Böse“ orientierte – Urteilszugänge für komplexe gesellschaftlich-historische Problemzusammenhänge ebenso wenig taugen wie ein unverbindlicher Kulturrelativismus nach dem Motto des „alles geht“ oder „nichts ist unmöglich“.

Das Verständnis der Entwicklung und Genese von problematischen Situationen wie der Islamischen Revolution in Iran hindert nicht den Versuch, Urteilsmaßstäbe zu finden und ihrer Gültigkeit zu überprüfen. Ausgangspunkt wird in vielen Fällen die Erkenntnis immanenter Widersprüchlichkeiten der Situation selbst und das Aufdecken autochthoner Widerstandspotentiale sein. Zu vermitteln ist dabei die Einsicht, dass gültige Wertmaßstäbe kaum externen Setzungen zuzuordnen sind, sondern die historischen Realitätserfahrungen einer Gesellschaft widerspiegeln, vor allem auch in Hinblick die historisch gegen die Mächtigen erkämpfte Freiheitsrechte. Dies gilt, wie wir es in unserer Arbeit gezeigt haben, gerade auch für Wertvorstellungen von für uns sehr hohen ideellen Wert wie die Menschen- und Frauenrechte, wie Religions- und Meinungsfreiheit und der weite Bereich liberaler Partizipationsrechte. Die mangelnde Einsicht in die historischen Hintergründe dieser Wertvorstellungen die damit durchaus kulturelle Wurzeln haben und nicht rein formal übertragbar sind, bedeuten eines der größten Miss-

2. Perspektiven der Politischen Bildung unter den Bedingungen einer politischen Krisensituation

verständnisse und Handlungsblockaden in der eher naiv erscheinenden, zumindest unbedarften „Menschenrechtspolitik“ der Hegemonialmacht USA.

Eine Politische Bildung, die dem Paradigma einer diskursiven Realitätsrezeption und -vermittlung folgt, kann durch mehrschichtige und selbstbezüglich distanzierte Wirklichkeitszugänge diese Unbedarftheit der oktroyierten „Weltgesellschaft“ und „Weltkultur“ aufbrechen ohne dabei den historischen Wert und das soziale Potential einer eigenen Menschenrechtsorientierung aufzugeben. Wie wir gesehen haben ist nicht der Oktroi von Menschenrechten, sondern die Einbindung semiperipherer Gesellschaften in die internationalen Wert- und Rechtsdiskurse ein zukunftsfähiger Weg, Konfliktsituationen und Diskriminierungen letztlich abzubauen. Auch hatten wir schon festgehalten, dass, wenn auch sehr weite und offene, Wertkategorien wie das Gerechtigkeitspostulat nahezu weltweit und interreligiös kommunizierbar sind und Diskursanstöße vermitteln können.

Genau diese diskursive Erarbeitung von Urteilsmöglichkeiten, die nicht normativ-kategorial sind, stand im Mittelpunkt unserer Ausführungen zu den Schlüsselproblemen und der exemplarischen Auswahl einiger für die Islamische Revolution in Iran bedeutsame Schlüsselprobleme wie

- der Diskurs der Sozialen Gerechtigkeit und der Sozialen Ungleichheit,
- der Diskurs der Menschenrechte und insbesondere der Frauenrechte im Islam,
- der Diskurs der Globalisierungsfolgen für semiperiphere Ökonomien und Gesellschaften, die im Spannungsverhältnis unabgeschlossene Prozesse des „nation building“ stehen.

Die sich damit eröffnenden historisch-zeitgeschichtlichen Zugänge wurde in dieser Arbeit grundsätzlich didaktisch strukturiert, indem eine mehrschichtige Darstellung versucht wurde, die somit die didaktische Arbeit für den Unterricht als Muster nutzt und verschiedene Rezeptionsebenen als Diskursquellen fruchtbar macht, um meinen Spannungsbogen zu ziehen zwischen dem „allgemeinen Geschichtsverständnis“ der herrschenden Politischen Kultur wie es z.B. in Lehrbüchern und Schülerarbeiten aufscheint, über die aktuelle Rezeption in unserm Beispiel vor allem durch die Printmedien, hin zu einer differenziert distanzierten Realitätserschließung durch die Wissenschaft, die sich jedoch gerade in ihren traditionellen Auffassungen diskursiven und damit didaktischen Forderungen verschließt.

Damit wurde zum einen deutlich, dass es keinen pädagogischen Sinn macht, fachwissenschaftliche „Erkenntnisse“ einfach durch Unterricht vermitteln und transformieren zu wollen, eventuell noch mit dem Anspruch aus einer wissenschaftlichen Fachsystematik heraus einen Bildungskanon ableiten zu wollen, noch zum anderen, dass es sinnvoll sein könnte, den Fachwissenschaften das Realitätsdeutungsmonopol zuweisen zu wollen. Die hier erarbeiteten Realitätsperspektiven, die exemplarisch am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran entwickelt worden sind, sollen dazu qualifizieren eine interdependente und differenzierte Realität als eine solche zu begreifen, was in hohem Maße ein diskursives Vorgehen notwendig macht.

Das Ergebnis unserer Untersuchung führt zu dem Postulat, dass die diskursive Struktur des didaktischen Arbeitens einer kritisch-selbstbezüglichen Realitätsrezeption bei Nutzung heterogener Erfahrungen, Wahrnehmungen und Medienquellen eher gerecht wird als ein hierarchisch kategoriales Umsetzen und Erarbeiten, woraus die Forderung abzuleiten ist, sowohl die Wissenschaft selbst als auch die Kommunikationsstrukturen der Politischen Kultur zu didaktisieren und die Didaktik als zentrale Diskursfigur in Wert zu setzen.

2.5.3. Ausblick: Politische Didaktik als Beitrag zur Krisenbewältigung?

Die optimistische Hoffnung, dass eine aufgeklärte Pädagogik die Gesellschaft grundlegend zum Besseren verändern, sie revolutionieren könnte, ist verflogen und hat entweder einem angepassten Opportunismus oder einer resignativen Affirmation Platz gemacht.

Dass sich in der Pädagogik und mit ihr vor allem in der Didaktik der Politischen Bildung der „Archimedische Punkt“ für eine Wende hin zu einer „besseren Zukunft“ finden ließe, wird durch die Rahmenbedingungen, unter denen Schule existiert, widerlegt:

- Die schulische Bildung ist letztlich eine *staatliche „Veranstaltung“* und daher dem Herrschaftsgefüge der Staatsgesellschaft unterworfen (Voigt 2001). Beiträge zur Herausbildung einer spezifischen *Widerständigkeit* (Voigt 2000) können nur als eher marginal wirksame Unterströmungen implantiert werden.
- Auch zurückliegende wie auch aktuelle Versuche einer „Entstaatlichung“ des Bildungswesens haben als Alternative weniger erweiterte pädagogische Optionen zur Folge, als eine erneute Unterwerfung unter ökonomische Suprastrukturen und Zwänge, letzthin also auch eine Schule als Agent der Globalisierung. Diese neuen Zwänge sind wie die entsprechende Situation in den Hochschulen, die zunehmend mit „Drittmitteln“ Forschung finanzieren müssen,¹⁹² noch weniger rechtlich-politisch zu kontrollieren und inhaltlich an pädagogischen und wissenschaftlichen Vorgaben auszurichten.

¹⁹² Diese „Drittmittel“ bewirken nicht nur Abhängigkeit von den Interessen industrieller Geldgeber. Zu einem nicht unerheblichen Maße soll es sich um – z.T. verdeckte – Etats aus der Militärforschung handeln, was der zunehmenden Re-Militarisierung des politischen Bewusstseins entspricht und damit die Forschung, die jahrzehntelang eher einem pazifizierten Wissenschaftsverständnis zuneigte, in die globalen bellizistischen Perspektiven mit einbezieht, die sich den politischen und ökonomischen Interessen der USA zuordnen lassen.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Das *Selbstbild des Politiklehrers* weist daher zunehmend *Verstörungen* auf, die aus der Dissonanzerfahrung von verinnerlichten Zielen der Politischen Bildung – als wesentlichem Bestandteil der Politischen Kultur (Smolicz 1983, Voigt 2002b) – und der Unterwerfung unter als übermächtig erlebte „Sachzwänge“ resultieren (Voigt 2001a).

Der wissenschaftlichen Didaktik vor allem der Gesellschaftswissenschaften und der Politischen Bildung kann hier in Ansätzen die Aufgabe zugewiesen werden, emanzipative und auf Veränderung zielende pädagogische Konzepte und Traditionen zu bewahren, weiter zu entwickeln und zu versuchen, sie in schulische und praktische Kontexte zu involvieren.

Dies ist ein mühsames und nicht gerade optimistisch stimmendes Ziel, das dennoch seine Berechtigung in sich selbst trägt und Mut machen soll, herrschende verhärtete Strukturen in Gesellschaft und im Bildungsbereich, das pädagogische „roll back“ in die Restauration, zu dem die recht irrationale Rezeption und Umsetzung der Ergebnisse der „Pisa“-Studie unrühmlich beiträgt (vgl. *Verband der Politiklehrenden* 2002), sowie die Aufgabe von ehemals konsensfähigen Konzepten, einen offenen, handlungs- und schülerorientierten Unterricht zu entwickeln, nicht widerstandslos und widerspruchlos hinzunehmen. Über den Zusammenhang der derzeitigen „*Krise der Politischen Bildung*“ mit der „*Krise der Politik*“ hat Claußen (2001) gültiges ausgesagt.

Vor allem ist es notwendig, die Traumatisierung durch ein oktroyiertes und auch machtpolitisch intendiertes allgemeines „Krisenbewusstsein“ (besser: „Krisengerede“) zu überwinden, um distanzierter und kritische mit dem Krisenbegriff selbst umgehen zu können, der letztlich keine objektivierbaren Sachverhalte sondern subjektiv wahrgenommene Bewertungen beschreibt, die einer Bewältigung der anstehenden Aufgaben oft geradezu entgegenstehen (Nettelmann/Voigt 1996).

Indem versucht werden soll, die Rezeption gesellschaftswissenschaftlicher und philosophischer Reflexionen in der Hochschule wie auch in der Schuldidaktik offener und breiter anzulegen als es in diesen Institutionen oft üblich ist, ergeben sich hieraus durchaus sinnvolle und beschreibbare Ansätze, auf jeder Ebene *Bewusstseinsänderungen* anzustoßen.

Es muss damit versucht werden, ein intellektuell beachtliches Gegengewicht gegen die restringierenden Zukunftskonzepte der Gesellschaft zu etablieren und in der Politischen Kultur zu verankern.

In dieser didaktisch motivierten Arbeit ist der Versuch einer kurzen und exemplarischen Sachdarstellung eines Teiles des Stoffes, mit dem sich die didaktische und curriculare Analyse befasst, eine Gratwanderung. Weder soll eine fachwissenschaftliche Untersuchung des Stoffes erfolgen, noch eine auch nur andeutungsweise vollständige Auseinandersetzung mit der zu Grunde liegenden und zur Verfügung stehenden Fachliteratur. Durchgängig soll die didaktische Perspektive präsent sein, was auch dadurch erreicht werden soll, dass konkrete Unterrichtsergebnisse mit einbezogen und zur Grundlage kritischer didaktischer Reflexionen gemacht werden. Gleichwohl führt diese didaktische Perspektive zu ganz konkreten fachwissenschaftlichen Prioritätensetzungen und zur kritischen Sicht gängiger Urteils-schemata zur Geschichte Irans und zur Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

In diesem Abschnitt wird deutlich gemacht, in wie hohem Maße die Realitätssichten, die Schülerinnen und Schüler von zeitgeschichtlichen Entwicklungen in eigenen Texten repräsentieren, von gängigen Urteils-mustern der eigenen Politischen Kultur abhängig sind. So soll in zwei Schritten die Urteilsbasis der Schülerarbeiten verglichen werden mit gängigen aber inhaltlich durchaus akzeptablen Fachquellen, bei denen verständlicher Weise ein journalistisches Übergewicht zu verzeichnen ist. Dieser Ansatz wird im folgenden Kapitel aufgegriffen, um eine eigene diskursive Konzeption der didaktischen Auseinandersetzung mit der Islamischen Revolution in Iran durchzuführen. An exemplarische Punkten wird dann versucht, weiterführende Ansätze der Realitätserschließung zum Beispiel mit Hilfe der Kategorien der historischen Soziologie und der Zivilisationstheorie anzuregen, die in einem diskursiven Prozess zu einer neuen didaktischen Konzeption führen können.

3.1. Die Geschichte Irans in der Perspektive von Schülerreferaten

Die Didaktiken der Sozialwissenschaften und der Geschichte stehen in einem problematischen, diskursiv jedoch nicht hinreichend erschlossenen Spannungsverhältnis. Das liegt auch daran, dass die Schuldidaktik des Faches Geschichte, wie sie zum Beispiel den Rahmenrichtlinien und den Schulbüchern zu Grunde liegt, wenig diskursive Elemente enthält, sondern vorwiegend in historiografischer Tradition kognitiv konnotiert ist.

Gerade dieses Problem macht es bei einer sozial- bzw. politikwissenschaftlichen, im weiteren Sinne auch einer raumwissenschaftlichen didaktischen Untersuchung zum Thema der Islamischen Revolution in Iran und in der Umsetzung der Überlegungen für den Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer schwierig, die Konsequenzen aus dem Gemeinplatz zu ziehen, dass die Gegenwart ohne Kenntnis der Geschichte nicht zu verstehen ist.

Die Faktor der Quellen für eine geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Re-Strukturierung des Themas der Islamischen Revolution in Iran ist wesentlich unterschiedlich von den aktuellen Diskursen über dieses Thema, die der Quellenarbeit in dieser Untersuchung zu Grunde gelegt werden.

Gute Geschichtswerke sind zentriert auf die Darstellung von Fakten, Ereignissen und Personen. Die historischen Abläufe werden als – soweit es die Quellenlage zulässt – recht eindeutig beschreibbar vermittelt. Eine von uns mehrfach herangezogene wertvolle Arbeit wie die von *Bausani* (1965) erweitert das Sachwissen erheblich, trägt aber wenig dazu bei, *Urteilstkategorien* zu distanzieren und zu relativieren. Der diskursive Ansatz, Realität als Mehrebenenmodelle und deren dynamische Erschließung zu begreifen, findet nur wenige Ansatzpunkte.

Die Linien, die sich von der Geschichte zur Gegenwart ziehen, verlieren ihre Kontingenz und stehen damit im Widerspruch zu heutigen sozial- und geschichtsphilosophischen Paradigmen.¹⁹³ Dem Buch von *Bausani* dies zum Vorwurf machen zu wollen, wäre zwar anachronistisch; doch dass es zusammen mit den Geschichtswerken von *Franz Altheim*, *Walther Hinz*, *R. Ghirshman* und den Werken der bekannten *Islamisten* und *Orientalisten* noch heute paradigmatisch für unser Geschichtsbild des Mittleren Ostens geblieben ist, dass zudem die literaturwissenschaftlich-iranistische und die archäologisch-kunstgeschichtliche Schwerpunktsetzung in vielen Werken dominiert, ist doch einer kritischen Betrachtung wert.

Die Bedeutung dieser eher eindimensionalen Geschichtsrezeption wird erwiesen durch die kritische Betrachtung guter Schülerarbeiten, die damit eine Indikatorfunktion für die inhaltlichen Prägungen unserer Politischen Kultur einnehmen. Dieser Ansatz wird den folgenden historischen Reflexionen zu Grunde gelegt.

Schauen wir uns die für uns relevanten auf die iranische Geschichte bezogenen Diskursfelder an, so sind inhaltlich und funktional zu unterscheiden:

¹⁹³ Kraushaar, Wolfgang / Rutschky, Katharina / Vogl, Joseph / Kermani, Navid, 2001: Wir brauchen eine neue Wahrnehmungslehre. Die Terrorakte in den USA haben die alten Begriffe durcheinander gebracht / Diskussionsveranstaltung der Frankfurter Rundschau zum Thema Gewalt und Politik. Erscheinungsdatum 06.11.2001. Frankfurter Rundschau online. Download aus <www.fr-aktuell.de>. – Rorty, Richard, 2000: Wahrheit und Fortschritt. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: Truth and Progress. 1998.} – Searle, John R., 2001: Geist, Sprache und Gesellschaft. Philosophie in der wirklichen Welt. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World. 1998.} – Welzer, Harald, 2002: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. C.H. Beck. München – Wright, Crispin, 2001: Wahrheit und Objektivität. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: Truth and Objectivity. 1992.}

- *iranische Geschichtsdiskurse*, die weitgehend funktionalen Charakter in der aktuellen politischen Auseinandersetzung haben und sich in politischen Schriften zum Beispiel der iranischen Studentenorganisationen finden; einen guten Überblick über die Oppositionsgruppen, die sich in der Bundesrepublik Deutschland artikulieren und deren Schriften leicht zu beschaffen sind – was für eine unterrichtliche und didaktische Aufbereitung sehr wichtig ist – findet sich im Internet auf den Seiten von »pro Asyl«¹⁹⁴, aber auch *islamistische* und *nationalistische*¹⁹⁵ Internetseiten nutzen ihre Geschichtsinterpretation, um ihre politischen Optionen zu untermauern,
- *iranistische Geschichtsdiskurse*, die noch sehr deutlich auf *Hinz, Bausani* u.a. aufbauen¹⁹⁶ und parallel zu traditionellen *islamkundlichen Arbeiten* (von *Grunebaum, Hartmann, Cahen* u.a.) zu lesen sind, wurden schon angesprochen; hier ist zunächst die kritische Auseinandersetzung von *Edward Said* mit den eurozentrischen Paradigmen des *Orientalismus* Ansatz zur Weiterführung und Distanzierung dieser Diskurse einzubeziehen; dass heute in den orientalistischen Instituten diese Einwände ernst genommen werden, zeigen zum Beispiel die Vorträge des XXVIII. Deutschen Orientalistentages¹⁹⁷ oder – pars pro toto – Aufsätze wie der von *Ahmadi Lewin*,¹⁹⁸ der sozialwissenschaftliche und kritisch-historische Diskurse in die orientalistische Thematik mit einfließen lässt,

¹⁹⁴ Kazem Hashemi und Javad Adineh - PRO ASYL, Deutschland, 1998: Verfolgung durch den Gottesstaat – Menschen und ihre Rechte im Iran - Iranische Flüchtlinge in Deutschland. III. Iranische Flüchtlinge. <http://www.proasyl.de/lit/iran>. - Vgl. auch ältere studentische Schriften wie »Iran Report. Zu den ökonomischen Hintergründen des Aufstandes und der Krise des Schahregimes im Iran. Oktober 1978«. CISNU = Conföderation Iranischer Studenten (N.U.). – Eine weitere Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven erfolgt in 3.1.3.2. *Die Beurteilung der Situation zur Zeit der »Weißen Revolution«* und im Unterrichtsmodell 5.2.1. *Gliederung der Unterrichtsskizzen* und den zugeordneten Materialien über die „Grüne Revolution“ 2010-12. – Für eine historische Auseinandersetzung mit den Widersprüchen der iranischen Gesellschaftsentwicklung unter dem Primat einer zivilisationstheoretischen Analyse mit Bezug auf Norbert Elias und Dawud Gholamasad vgl. vor allem: Alikhani, Behrouz, 2012: Institutionelle Entdemokratisierungsprozesse. Zum Nachhinkeffekt des sozialen Habitus in Frankreich, Iran und Deutschland. Wiesbaden (VS Springer).

¹⁹⁵ Z.B. ohne Offenlegung der eigenen Präsentationsinteressen: »Geschichte des Iran« in www.persiano.de. Die dem verflorenen Šah-Regime geneigte Grundhaltung wird in folgendem Zitat deutlich, das sich zur sprach- und ideologiekritischen Verwendung im Politikunterricht wohl eignet: „Bereits 1978 beginnen die ersten Demonstrationen im Iran. Doch diese bürgerliche Protestbewegung, die vor allem nach mehr Demokratie und politischer Freiheit strebt, wird zunehmend durch islamische Gruppen, aber vor allem durch Einflüsse aus dem Ausland radikalisiert. Es sind die zahlreichen iranischen Studenten, die im Westen durch allgemeine Studentenbewegungen mit revolutionären Ideen überladen, die Aggression und Gewalt im Iran schüren. Auch gerät der Shah immer mehr unter den Druck der ausländischen Medien. Allen voran die englische BBC, die als Sprachrohr der iranischen Opposition den Shah mit Kritik und Verleumdungen bombardiert. Der Shah, der in erster Linie auf sein Ansehen im Ausland bedacht ist, versäumt es rechtzeitig einzulenken.“

¹⁹⁶ Vgl. dazu auch die Quellen, auf die Schülerinnen und Schüler in ihren Referaten hinweisen. Diese entsprechen der traditionellen Historiographie. Umfassendere Geschichtswerke, die nur stellenweise auf die iranische Geschichte eingehen, können auch dann hier nicht erörtert werden, wenn sie zu den wichtigsten Quellen einer selbständigen Schülerarbeit gehören. Sehr häufig wird man heute auf Informationen aus der Microsoft Encarta-Enzyklopädie stoßen, die bei den meisten neueren Computern installiert ist. Eine gut auswertbare seriöse, wenn auch im Ansatz traditionell historiographische Quelle ist die »Propyläen-Weltgeschichte«, die recherche-freundlich und komplett und damit preiswert genug für die schulische Anschaffung auf CD-ROM erhältlich ist (Digitale Bibliothek Band 14: Propyläen-Weltgeschichte); besonders für unser Thema ergiebig sind die Aufsätze: Kavalam Madhava Panikkar: Neue Staaten in Asien und Afrika, zum Beispiel S. 40-41, S. 138 ff. (= Band 10 PWG), Raymond Aron: Weltdiplomatie: Fronten und Pakte, S. 88 (= Band 10 PWG), Golo Mann: Schlußbetrachtung aus der Sicht des Jahres 1986, S. 53-55 (= Band 10a PWG).

¹⁹⁷ Als Beispiele werden hier die Themen der Sektion »Zur sozialen und professionellen Identität islamischer Gelehrter« genannt – auch wenn wie üblich in der Orientalistik – punktuelle Forschungsvorhaben das Bild bestimmen: Bettina Dennerlein: Wissen und Macht – kulturelles und soziales Kapital marokkanischer Gelehrter des 19. Jahrhunderts – Gudrun Krämer, Zur sozialen und professionellen Identität islamischer Gelehrter – Christian Müller: Die fuqaha' als Träger des Rechts und Wahrer der islamischen Normativität (shari'a) vom 4./10. bis zum 8./14. Jahrhundert – Guido Steinberg: Materielle Verhältnisse und religiös-intellektuelles Leben im Najd um 1900

¹⁹⁸ Fereshteh Ahmadi Lewin: Islam und Feminismus. Abendländisches Gedankengut im islamischen Feminismus im Iran. in: INAMO (Berlin). 6 (Frühjahr 2000) 21, S. 38-41. „Die Studie berichtet über Inhalt und Ausrichtung des islamischen Feminismus im Iran, der nicht von einer intellektuellen Randgruppe, sondern von einflussreichen Politikerinnen, Journalistinnen, Juristinnen u. dergl. ausgeübt wird. Im Gegensatz zu feministischen Bewegungen in anderen islamischen Ländern wird ihm eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber abendländischen Konzepten von Feminismus zugesprochen. Dies wird v. a. auf die Tatsache zurückgeführt, dass der Iran nicht von der Kolonisation Europas betroffen war. Trotz der größeren Aufgeschlossenheit beruht der Feminismus im Iran aber auch auf einer Auslegung der islamischen Quellen, besonders des Koran.“ So wird der Inhalt charakterisiert bei: Claudia Roeske: Frauen im Iran. Annotierte Online-Kurzbibliographie (9. Februar 2001). Deutsches Übersee-Institut. <http://www.duei.de/dok/online-bibliographien/archiv/DOK-Online-Bibl.-ORDOK-1-2001.pdf> [nicht mehr verfügbar].

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

- *fachliche Diskurse*, die als universitäre Arbeitsvorhaben vorwiegend *Detail-Probleme* erarbeiten, aber gerade dadurch kaum Ansätze für eine didaktische Strukturierung und Erschließung anbieten,¹⁹⁹
- in den *Medien* finden sich einige Zeitschriften-Aufsätze, die über die *Widerspiegelung der Realitätssicht der öffentlichen Politischen Kultur hinaus* erste Ansätze zu diskursiven Näherungen zu Thema liefern können, um wenigstens bestimmte *Sehgewohnheiten in Frage stellen zu können*²⁰⁰; doch fehlt diese Diskursquelle noch weitgehend zu historischen Fragen und setzt in brauchbarer Weise erst mit der Auseinandersetzung mit dem *Šah-Regime* nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere aber mit der Kritik an den Zuständen in Iran Anfang der 70er-Jahre ein,²⁰¹
- in *Internet-Diskursen* sind Geschichtsthemen selten und da fast ausschließlich politisch-interessengebunden funktionalisiert als echte Quellen wenig brauchbar für den kognitiv-informativen Teil der didaktischen Unterrichtsvorbereitung; dies gilt für alle historischen Themen, die in der Schule zu bearbeiten sind, bei denen Internet-Informationen oft eher als hinderlicher »Datenmüll« denn als seriöse Informationsquelle zu werten sind; historische Angaben zur Geschichte Irans finden sich einmal auf politischen iranischen – oppositionellen wie islamistischen – Homepages, die vorstehend schon als *inneriranische Diskurse* charakterisiert wurden, hier aber noch in ihrer Funktion als *Propaganda* angesprochen werden sollen; sachlich-kurz, aber über lexikalische Dichte nicht hinausgehend, sind historische Übersichten auf den Seiten von Reisebüros, die hier nicht im Einzelnen nachgewiesen werden sollen; ihre Tendenz ist kritiklos-affirmativ, da sie Kunden zur Reise in den Nahen Osten bzw. nach Iran motivieren sollen.

Dieser Überblick ist in seinem Ergebnis sicher nicht überraschend, verdeutlicht jedoch die Schwierigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, ihren eigenen Anspruch zu verwirklichen, aktuelle Diskurse didaktisch verantwortlich mit den historischen Wurzeln und der Leitlinien der Entwicklungsdynamik von Gesellschaft und Staat in Iran verknüpfen zu wollen – und zu müssen.

Vor allem fällt es schwer, das eigene Geschichtsbild zu überprüfen und eigene Urteilmuster zu erkennen und distanziert zu behandeln. So wird eine übliche, kognitiv fundierte Geschichtsdarstellung ohne Frage als „richtig“ und „zutreffend“ wahrgenommen, wenn lexikalisch erfassbare Daten und Namen „stimmen“. Nur sehr begrenzt wird erkennbar, wie wenig dieses „lexikalisch-historiographische“ Geschichtsverständnis zum Verstehen der Gegenwart beiträgt und in welchem hohem Maße gerade „Selbstverständlichkeiten“ eben nicht *selbst-verständlich* sind, sondern Werte und vorgefasste Realitätssichten und -definitionen transportieren.²⁰² Gegenwärtige Positionen werden in die Geschichte zurück projiziert und dienen als recht wandelbare Schlüssel zum eigenen Geschichtsverständnis.

¹⁹⁹ Auch diese Problematik wird deutlich bei den beiden in der vorangegangenen Fußnote angeführten Fach-Bibliographien.

²⁰⁰ Da Zeitungen und Zeitschriften zu den „klassischen“ Medien der Unterrichtsvorbereitung und der Fundierung von Unterrichtseinheiten und Schülerreferaten gehören und diese Bedeutung auch in absehbarer Zeit nicht an das „freie Internet“ abgeben werden, ist auch für diese Untersuchung von *Diskursen* als Grundlage didaktischer Arbeit zum Thema *Islamische Revolution in Iran* die Auseinandersetzung mit affirmativen und distanziert-kritischen Perspektiven in Zeitungsartikeln und die Systematisierung des Verhältnisses von tagesaktuellen Berichten zu den Diskursen der politischen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit wie zu den weniger manifesten Diskursen in der Schülerschaft das zentrale Thema. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass heute ältere Zeitschriftenberichte über die Archivdatenbanken zum Beispiel von GENIOS zu moderaten Preisen im Internet herunter geladen werden können.

²⁰¹ *Anti-Šah-Demonstrationen* gegen die Verquickung der westlichen (militärischen wie ökonomischen) Staatsinteressen mit der korrupten und undemokratischen Monarchie in Tehran, die in der „Regenbogenpresse“ idyllisiert wurde – ein hoch emotionalisiertes Politikum, das seinen Stellenwert vor allem auch als Projektion der massiven Gesellschaftskritik an restaurativen Traditionen in der Bundesrepublik Deutschland selbst erhielt.

²⁰² Mit der Fragwürdigkeit substanzieller „Selbstverständlichkeiten“, vor allem mit dem Konzept des (europäischen National-)Staates hat sich der Verfasser mehrfach kritisch auseinandergesetzt, so zum Beispiel in Voigt, Gerhard, 2002a: Zur Begriffsbestimmung von „Staat“ und „Staatsgesellschaft“. Anmerkungen zur begrifflichen Differenzierung. In: Voigt, Gerhard, Hrsg., 2002: „Staatsgesellschaft“. Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., und in Voigt, Gerhard, 2002b: Aspekte von Kultur und Zivilisation: Die kulturelle Dimension des Transformationsprozesses. Dimensionen und Probleme eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas als Propädeutikum zum Vergleich der Polnischen Zivilisationsgeschichte und der Gesellschaft der »Semiperipherien«. In: Nettelmann, Lothar / Adamczyk, Dariusz, Hrsg., 2002: Zur Frage einer polnischen Nationalkultur. Polen in Europa: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Beiträge der Tagung »Zur Frage einer Polnischen Nationalkultur« der Deutsch-polnischen Gesellschaft Hannover, e.V. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Sonderheft 1 / 2002: Texte aus der Arbeit der Deutsch-polnische Gesellschaft Hannover, e.V. Hannover: 109-150. – Wesentliche theoretische Fundierungen dieses sozialwissenschaftlichen Paradigmenwandels, die von der politologischen Aktualanalyse hin zur historischen Soziologie führt, liegen in der in den letzten Jahrzehnten erfolgten Rezeption zivilisations-theoretischer Konzepte nach Norbert Elias und einem neuen *Peripherienkonzept* nach Immanuel Wallerstein, das für das Verständnis aktueller Globalisierungsprobleme hilfreich ist und zu einem vertieften Verständnis der historischen Prozesse beiträgt, die zur Islamischen Revolution in Iran hinführen.

Eine wissenschaftlich-kategoriale Diskussion kann dies deutlich machen und sollte daher didaktisch genutzt werden: die Auseinandersetzung über die Klassifikation der vormodernen orientalischen Lebens- und Wirtschaftsform, deren Persistenz vielfach als eine der Wurzeln der Islamischen Revolution in Iran angesehen wird.²⁰³

Welche Konsequenzen für den Stellenwert historischer Ausführungen in dieser Untersuchung haben die genannten Überlegungen? Es sollen grundsätzlich zwei Zugänge vorgestellt („erprobt“ und am Beispiel „diskutiert“) werden:

- *Historische Darstellungen* im Vergleich unterschiedlicher *Diskursebenen*, die vom *Alltagsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler* ausgehen, *Darstellungen in den aktuellen Medien* zu Grunde legen und nutzen und *wissenschaftliche Diskurse*, soweit sie im didaktischen Umfeld erarbeitbar und anwendbar erscheinen, vor allem in Hinblick auf die Maßstabshaltigkeit von Realitätsperspektiven und die Entwicklung fachlicher Distanzfähigkeit.
- *Iran und die Dritte-Welt-Didaktik*. Bis zur Islamischen Revolution in Iran neigte die Politikwissenschaft und mit ihr die Politikdidaktik dazu, Iran in der Šah-Zeit als typisches Beispiel von Dritte-Welt-Gesellschaften und ihrer vormodernen Politik darzustellen. Die Revolution hat diese fachliche Gewissheit grundsätzlich in Frage gestellt. Da dies kein Einzelfall ist, sondern da die „Dritte Welt“-Forschung in eine grundsätzliche Legitimationskrise geraten zu sein scheint, ist eine knappe kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Dritte-Welt-Didaktik auch in Bezug auf unser Untersuchungsfeld Iran sinnvoll und notwendig. Auch hier entwickelt sich eine Diskursebene von didaktischer Brisanz.

Es ist noch einmal hervorzuheben, dass die vorliegende Untersuchung keine iranistische Arbeit sein kann und soll – damit auch keine Geschichtsdarstellung Irans beinhaltet –, sondern eine didaktische Zielsetzung verfolgt. Im Wesentlichen soll eine Diskussion über die Notwendigkeit und Möglichkeit eines didaktischen Paradigmenwechsels in der Politischen Bildung hinführen zu diskursiven didaktischen Konzepten, die sich an »Schlüsselproblemen« bzw. zentralen gesellschaftlichen Diskursen inhaltlich und methodisch orientieren.

Dies ist in den ersten Abschnitten erfolgt und soll nun, einem begründeten zentralen Diskursbereich folgend, in interkultureller Perspektive exemplarisch am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran, deren Charakteristiken schon begleitend in die didaktischen Überlegungen eingeflossen sind, entwickelt und erprobt werden. Dabei stehen vor allem zwei Grundprinzipien im Vordergrund: (a) die strikte Exemplarität des Vorgehens, die sich ausdrückt in der Auswahl eines »Schlüsselmonats« für die Islamische Revolution in Iran, nämlich den April 1980; (b) die didaktische Orientierung an der Rezeption der Ereignisse in Iran durch die deutschen Medien und damit die Konzentration auf die inhaltliche Vermittlung, die den Schülerinnen und Schülern für den Unterricht zur Verfügung steht.

Dem folgt eine strukturelle didaktisch-diskursive Auswertung an Hand von zwei zentralen gesellschaftlichen Diskursfeldern, die im Politikunterricht von entsprechenden »Schlüsselproblemen« repräsentiert werden. Dies dient zugleich der Überprüfung des Konzeptes der »Schlüsselprobleme«, wie es von *Klafki* vorgeschlagen und in mehreren Rahmenrichtlinien auch für das Fach Politik in einigen Bundesländern ansatzweise umgesetzt wurde.

Für den Leser dieser Arbeit ergibt sich damit das Problem, dass zum Verständnis der Exemplarität des ausgewählten Bezugsmonats die einfachen Fakten der iranischen Zeitgeschichte präsent sein müssten. Es scheint daher, gerade weil die didaktische Perspektive und das didaktische Interesse im Vordergrund stehen sollen, notwendig, eine zeitgeschichtliche Einbindung und Vertiefung zu versuchen. Um nicht in eine vom Thema fortleitende iranistische und historische Darstellung abzugleiten, soll auch hier eine didaktische Brechung erfolgen, indem den folgenden Abschnitten –in direkten oder indirekten Zitaten – Schülerarbeiten zur Geschichte Irans, die im Oberstufenunterricht des Verfassers erarbeitet wurden, zu Grunde gelegt und wo nötig in kurzen Anmerkungen didaktisch und fachlich zu kommentiert werden. So konzentriert sich die Darstellung *nicht* auf die *Geschichte Irans als solcher*, sondern auf *ihre Rezeption in unterrichtlichen Kontexten*, wie sie als Folie für ein strikter exemplarisches Lernen kritisch wahrgenommen werden muss, unter Einbeziehung *typischer Quellen und Medien*, die auch für den sozialwissenschaftlichen – politischen, geschichtlichen und geographische – Unterricht zur Verfügung stehen: Zeitungsberichte, Geschichtsbücher etc. Da es aber hier nicht um eine systematische Quellenbewertung geht, soll auf den Versuch einer Vollständigkeit möglicher Zugänge, zu denen heute in der Unterrichtspraxis verstärkt auch Online-Datenbanken und Internetseiten zählen werden, grundsätzlich verzichtet werden.

Eine redaktionelle Überarbeitung, Straffung und gegebenenfalls auch Ergänzung der Zitate aus den Schülerarbeiten hat sich der Verfasser vorbehalten und bei Bedarf auch durchgeführt, da es sich bei den Texten nicht um eigenständige und hinreichend abgeschlossene geistige Leistungen der Schülerinnen und Schüler handelte, sondern um Ergebnisse und Erörterungspapiere in entsprechenden Unterrichtszusammenhängen, an denen keine weiteren Urheberrechte geltend gemacht werden können. Die inhaltliche Verantwortung für funktional dem Unterricht zuzuordnende Ausführungen hat letztlich der unterrichtende Fachlehrer, der in der Unterrichtssituation die Diskussion über notwendige Veränderungen initiiert und steuert. Es ist daher durchaus notwendig, diese aufbauende Phase zumindest ansatzweise zu integrieren oder, wenn es didaktisch aufschlussreicher ist, in den Anmerkungen zu kommentieren. Dennoch soll nicht darauf verzichtet werden, in Anmerkung auf die Arbeitsaufgabe konkret zu

²⁰³ Dies wird im folgenden inhaltlichen Teil näher dargestellt und diskutiert im Abschnitt 4.1.3. *Die Gesellschaft Irans: Soziale Ungleichheit im »Modernisierungsprozess«*

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

verweisen und aus Respekt vor der Arbeitsleistung der Schülerinnen und Schüler auch deren Namen zu erwähnen. Es handelt sich um Unterrichtszusammenhänge im Politik- und Erdkunde-Unterricht in Kursen der 12. und 13. Klasse der Bismarckschule Hannover.

In der Safawidenzeit – Šah Abbas der Große – erlebt Iran seine letzte regional- und weltpolitische Blütezeit, in der die westlichen Mächte mit Gesandtschaften am Hofe zu Esfahan um gute Beziehungen zu Iran buhlten. Doch begann nach Abbas auch der langsame Niedergang durch Machtrivalitäten und wirtschaftliche Stagnation. Die westlichen Mächte sahen ihre Chance zu unmittelbarer vorkolonialer Einflussnahme. Die kurze Friedenszeit unter den Zand-Prinzen von Širaz²⁰⁴ konnte das Blatt nicht wenden, da sich ihr Herrschaftsbereich auf die Region des klassischen Persiens, Fārs, konzentrierte. Afghanenkriege und die Machtübernahme der Kadjaren-Dynastie aus den Norden besiegelten die politische Macht Irans und führten in ein chaotisches Herrschaftssystem, das sich oftmals nur auf die Hauptstadt konzentrierte. Hier ist der Einfluss der Kolonialmächte deutlich und muss auch als Hintergrund für die Entwicklung im 20. Jahrhundert erarbeitet werden.

Im folgenden Abschnitt finden sich – unserem Ansatz folgend, Schüleräußerungen in die Argumentation mit einzu- beziehen – Zitate aus dem Referat „Die Unterentwicklung des Irans“ von Sönke Hausmann, Torsten Kind und Wilm Pritzer (Schuljahr 1990/91). Die Schüler verweisen dabei auf folgende, z.T. historische Quellen, die für die vorliegende Arbeit nicht weiter von Bedeutung sind und auch nicht weiter ausgewertet werden: Kaempfert: Am Hofe des persischen Großkönigs; Schuster-Waker: Das Safawidische Persien im Spiegel europäischer Reiseberichte; E. Tehrani: Die Entwicklung der iranischen Volkswirtschaft...; Blau: Comercielle Zustände Persiens; Olearius: Vermehrte Neue Beschreibung der Muscovitischen und Persisch Reyse; Sarkhoch: Die Grundstruktur der sozio-ökonomischen Organisation der iranischen Gesellschaft; Migeod: Über die persische Gesellschaft; Kochwasser: Iran und wir; Deutsche Bank: „Iran“; Mohammad Hassan Sallakhi: Die Industrialisierung des unterentwickelten Iran. Die Zwischenüberschriften der folgenden Absätze entsprechen der Gliederung und Formulierung des herangezogenen Schülerreferates. Dass die Beschäftigung mit dem Thema Iran zu dem genannten Zeitpunkt mit motiviert war durch die Ereignisse des „Zweiten Golfkrieges“ – der Kuwait-Krise und der internationalen Militäraktion gegen Iraq – ist selbstverständlich. Damit rückte der „Erste Golfkrieg“ zwischen Iran und Iraq (1980-1988) in das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Um 2003 wird eine Themenbehandlung die erneuten Iraq-Konflikte und die weltpolitische Rolle der USA zum Anlass nehmen müssen, sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen dieses Raumes und ihrer Einbindung in die weltpolitischen Konfliktlinien nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes kritisch auseinander zu setzen. Dabei wird deutlich werden, dass die Konfliktanalyse Anfang der 90er Jahre der heutigen Situation durchaus entspricht und dass die Konfliktgenese sehr wohl historisch nicht nur bis zum Zeitpunkt der Islamischen Revolution in Iran zurückverfolgt werden kann und soll. – Ergänzt werden die Schülertexte durch Auszüge aus einem weiteren Referat von Jewgenij Botaschanjan, Marina Ott und Nadeschda Werner, 13. Klasse der Bismarckschule Hannover, im früheren Jahrgang 96/97. Vor allem die zeitgeschichtlichen Aspekte der „Weißen Revolution“ werden hier bearbeitet. (Vgl. dazu Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.) – Auch andere Referate aus dem gleichen Unterrichtszusammenhang werden hier zitiert. Da sie aber nicht für eine Publikation vorgesehen waren, werden sie nicht im Einzelnen mit ihren Autoren genannt. Hervorzuheben ist noch ein Referat von Jewgenij Botaschanjan, Marina Ott und Nadeschda Werner aus der gleichen 13. Klasse über die Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran.

3.1.1. Die Geschichte Irans bis zum 19. Jahrhundert als

»Entwicklung der Unterentwicklung«

3.1.1.1. Die endogenen Faktoren der Unterentwicklung

Schülerinnen und Schüler nähern sich der Thematik der iranischen Geschichte zwar unbefangen, da Vorkenntnisse in der Regel nicht vorhanden sind, aber dennoch mit bestimmte Erwartungen und damit Gewichtungen und Aufmerksamkeiten, die weniger der iranischen Geschichte selbst zuzurechnen sind, als den aus der europäischen Geschichte heraus entwickelten Begriffen, Kategorien und Wertvorstellungen.

Für die Vorbereitung einer aktuellen Thematik wie der Islamischen Revolution in Iran ist es jedoch notwendig, die gesellschaftlichen Prozesse und Interdependenzen aufdecken zu können. Eine rein strukturell-beschreibende Methodik würde hier nicht weiter helfen, wie wir schon mehrfach ausgeführt haben. Die Prozessdimension von Gesellschaft ist erst aus der zeitlichen Perspektive und fachlich letztlich nur aus der Einbeziehung von Ansätzen der historischen Soziologie zu gewinnen.

Um diese Diskrepanz, aber auch die Möglichkeiten und Ansätze deutlicher herausarbeiten zu können und um nahe an der tatsächlichen Schulpraxis zu argumentieren, soll versucht werden, wichtige Aspekte der iranischen Geschichte, beginnend mit der Herrschaftszeit der Safawiden, in Zitaten aus Schülerarbeiten darzustellen. Eine Vertiefung des Themas *Iranische Geschichte* soll in unserem thematischen Kontext jedoch nicht erfolgen. Die Geschichte Irans in der Zeit der Safawiden und Kadjaren wurde im Politikunterricht des Verfassers u.a. im Schuljahr 1990/91 bearbeitete, aus dem auch eine exemplarische Schülerarbeit herangezogen und zitiert wird. Für die Zeit der „Weißen Revolution“ von Šah Mohammad Reza in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wird ein anderer Unterrichtskontext aus dem Schuljahr 1996/97 und eine andere exemplarische Bezugsarbeit hergestellt. Die kritischen Kommentierungen sollen ausdrücklich nicht die im Unterricht als gut bewerteten Arbeiten der

²⁰⁴ Vgl. den dritten Unterrichtsvorschlag in Kapitel 5: Exemplarisches Vorgehen am Beispiel von Širaz.

Schülerinnen und Schüler treffen, sondern die problematischen Rezeptionsbedingungen für historisch-gesellschaftliche Probleme und Prozesse außerhalb der gewohnten europäischen Geschichtsbilder verdeutlichen.

*Die Könige während der Zeit der Safawiden*²⁰⁵

Die alte persische Geschichte kann im Zusammenhang des Politikunterrichts wohl kaum eingehender thematisiert werden. Eine didaktische Reflexion über die Besonderheiten der Entwicklungen im Raume des iranischen Hochlandes und der angrenzenden Gebiete ist zunächst dem Fach Geschichte zuzuordnen. Doch gehen wesentliche Charakteristiken der heutigen gesellschaftlichen und staatlichen Situation in Iran bis auf *Weichenstellungen* im 16. und 17. Jahrhundert zurück, der Zeit der Safawidenherrschaft.

Die Safawiden, von einem kleinen Vorläuferkönigreich in Azerbeidjan mit der Hauptstadt Tabriz abstammend, verlegten aus Gründen der Herrschaftsausbreitung und Herrschaftsintegration ihr Herrschaftszentrum nach Esfahan, das eine gegenüber den persischen Völkern zentrale Lage einnimmt. Die städtebauliche Formung, die Esfahan zu Zeiten der Safawiden erfährt, geht weit über die bekannten Muster der orientalischen Stadt hinaus und versucht sich an der Aufgabe, einen *symbolischen Ort* für das religiös-geistige Zentrum des šiitischen Irans, den die Safawiden formen wollten, zu schaffen. Die Königsgärten *Tschahar Bagh* bilden die koranischen Paradiesesgärten ab und die *Šah-Moschee* unterwirft sich in Grundriss und Dekor einer anspruchsvollen mystischen Spiegel-Symbolik. Esfahan wird mit seinen Gärten und Palästen zu einem Höhepunkt *höfischer Kultur* in Iran. Gleichzeitig erfährt die Bevölkerung durchaus eine Zeit relativen Friedens, Sicherheit und ruralen Wohlstands.

Vergleichbar ist diese höfische Kultur auch mit dem gleichzeitigen Höhepunkt der Hofhaltung am Hof der *Osmanischen Sultane* in Istanbul. Der Ansatz einer gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive finden wir auch im Unterricht in der Frage, warum in diesen *orientalischen Ländern* eine den europäischen Höfen Frankreichs oder Weins mindestens gleichrangige wenn nicht partiell durch den Reichtum überlegen Verfeinerung der Hochkultur keine *zivilisatorische Durchsickerung* in die unteren Gesellschaftsschichten und damit keine der europäischen Gesellschaftsgeschichte vergleichbare *Modernisierungsphase* hervorrufen konnte.

Die sozialwissenschaftlichen Antworten auf diese Frage sind außerordentlich komplex und vielschichtig und sollen daher späteren Arbeiten über Iran aus historisch-soziologischer Perspektive vorbehalten bleiben. Im Unterricht suchen Schülerinnen und Schüler zunächst nach Ursachen auf der materiellen Seite, indem sie ökonomische Entwicklungen und Entwicklungsdefizite suchen und begründen. Es ist dabei durchaus positiv – auch unabhängig von der schließlichen Ausdifferenzierung der Perspektiven – wenn in Schülerarbeiten den eigentlichen Sachdarstellungen Reflexionsansätze zu den zu Grunde liegenden Begriffen und Kategorien vorangestellt werden:

„Zuerst muss klargestellt werden, dass es keinen allgemeinen Gesellschaften gibt, da die Gesellschaften, ihre Kulturen, Dynamismen und ihre Entwicklungsfaktoren nicht gleich sind. Eine pauschale, generelle Entwicklungstheorie kann es also wegen dieser unterschiedlichen endogenen Faktoren der Gesellschaft nicht geben. Es steht aber fest, dass es für die Völker der nicht industrialisierten Länder nur zwei Möglichkeiten gibt: Entweder müssen sie eine Industrie selbständig aufbauen oder ins Elend stürzen. Denn nur durch eine selbstentwickelte Technologie kann ein Land die Selbständigkeit bewahren, eine Entwicklung durchführen, die Naturkatastrophen beherrschen und sich vor dem Einfluss fremder Machthaber schützen.“²⁰⁶

Interessant ist bei dieser Einleitung, dass zwar zunächst verbal ein differenzierter Entwicklungsbegriff postuliert wird, wie er den Zielen des Politikunterrichts entspricht, dann aber in der Tradition der moderneren Erdkundeperspektive der »Entwicklungsländer« unreflektiert eine technozentrierte Entwicklungsperspektive als alleinige Zielsetzung angeboten wird. Auch wenn diese Aussage nicht unrealistisch ist, bleiben doch deutliche Distanzierungs- und Differenzierungsdefizite bestehen.

Die Ursachen für diesen – im Vergleich mit Europa für diese Zeit noch etwas problematischen – Befund der *ökonomischen Rückständigkeit* Irans sieht eine aus der europäischen Perspektive heraus argumentierende Darstellung vor allem im Herrschaftssystem. Hier konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf das Herrschaftszentrum, dessen alltägliche Macht und Integrationskraft überschätzt wird.

Rurale bzw. feudale Herrschaftsformen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie einerseits *personal* ausgeübt werden, d.h. tendenziell entweder auf direkter Gewalt oder auf struktureller herkömmlicher Verpflichtung – in der Familie (Gentes, Clan), der Berufsgruppe, des Ortes oder der *Klientelgruppe* – beruhen, and andererseits gerade dadurch nur indirekt durchgreifen. Die Folge davon sind wenig strukturierte, dezentrale und sozial wenig differenzierte Sozialverbände, in denen die übergeordnete Herrschaftsebene nur ausnahmsweise und temporär in Kriegszeiten die Untergebenen zu einer »*Überlebensgruppe*« formieren kann. Loyalitäten sind wechselhaft, die

²⁰⁵ Der Einstieg zur Zeit der Safawidenherrschaft erscheint sinnvoll und tragfähig, da hier der letzte Zeitraum der iranischen Geschichte mit vorwiegend autochthoner kultureller und politischer Entwicklung vorzufinden ist, in der einerseits wichtige Kontakte zu den Höfen Europas geknüpft, die Beziehungen zum Osmanischen Reich, wenn auch nicht spannungsfrei, vertieft und die kulturelle Prägung durch die šiitische Richtung des Islams als Staatsreligion gefestigt wurde, da die Herrscher des Hauses der Safawiden aus einer streng islamisch-šiitischen Sekte aus Nordwestiran, der Qizilbaş, abstammen, die auf Scheich Safi von Ardebil im 13. Jahrhundert zurückgeht.

²⁰⁶ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

tatsächliche Reichweite der Herrschaftsmacht relativ unbestimmt. Das gilt auch dann, wenn der Prunk eines höfischen Zentrums in Paris, Istanbul oder Esfahan eine unbeschränkte Zentralmacht suggeriert und tatsächlich der Monarch in den Fällen, da seine unmittelbare Herrschaftsmacht ausgeübt wird, sich als autonom und unbeschränkt versteht und dem Untergebenen gegenüber willkürlich auftritt. Das gilt auch, einem verbreiteten Geschichtsbild entgegenstehend, für die Zeit des europäischen Absolutismus, wobei die eine staatsrechtliche Kategorie, nicht jedoch eine tatsächliche Machtvollkommenheit des Zentrums bedeutet. So treffen die nachfolgenden Ausführungen phänomenologisch durchaus zu, ihre Gewichtung und Wertung betreffend die sozio-ökonomischen Folgen müssten aber im Sinne der bisherigen Überlegungen stärker differenziert und relativiert werden.

„Die Konzentration der Macht und die Zentralisation der Verwaltung am Hof verhinderte jede Partizipation der Handwerker und Industriellen an der Politik. Fast alle Könige, die an die Macht gelangten, waren sehr jung und unfähig, eine Politik zur Förderung einer Rationalisierung bzw. Technisierung der Werkstätten zu betreiben. Wenn die Europäer in dieser Zeit große Leistungen in der Medizin, Technik und den Naturwissenschaften vollbrachten, hielten die Mullahs als die Intellektuellen des Landes die Menschen im Unwissen. Mit einer solchen Kultur, einer solchen Terrorherrschaft und Regierung konnte eine Industrie im westlichen Sinne nicht entwickelt werden, da die primitivsten Voraussetzungen für eine wirtschaftliche Entwicklung vor allem im industriellen Bereich, nämlich die Freiheit, die Sicherung des Kapitals bzw. des Privateigentums fehlten. Die Möglichkeit einer kulturellen Entwicklung wurde zugunsten der Interessen einer Minderheit verhindert.“²⁰⁷

In diesem Abschnitt lässt sich erkennen, wie der einleitend angesprochene einseitige und reduzierte Entwicklungsbegriff zu undifferenzierten und teilweise auch inadäquaten Beurteilungen ohne die notwendige gesellschaftliche Perspektive führt und ein an der in Europa einsetzenden Industrialisierung gemessenes eurozentrisches Weltbild aufbaut. Im Unterricht wurde dieser Aspekt diskutiert und ergänzt im Sinne der Ausführungen in der vorangehenden Anmerkung. Der Gesellschaftsanalyse wird ein europäisches Modell der Sozialen Ungleichheit zu Grunde gelegt, das so für Iran nicht typisch war. Die Erwähnung der Politik der »Mullahs« lässt in dieser verkürzten Perspektive eine eingehendere Untersuchung der Handlungsmotive vermissen. Innergesellschaftlich wird die soziale Stellung der šiiischen Geistlichkeit von spezifisch iranischen gesellschaftlichen *Figurationen* und *Machtbalancen* bestimmt, die der traditionellen, vorindustriellen Gesellschafts- und Herrschaftsform entsprechen. Die *soziale Interessenlage* der Mullahs ist daher gesellschaftlich *konservativ* und auf den damit verbundenen *Machterhalt* bezogen.

Die Einschätzung der Safawidenepoche durch den iranistischen Historiker zeigt dabei deutlich Unterschiede zur Beurteilung in der Schülerarbeit. *Bausani* (1965: 146) beschreibt die Entwicklung der städtischen Wirtschaftsform wie folgt:

„Der wirtschaftliche Fortschritt, wie er sich zu Beginn des 17. Jahrhunderts zeigte, wirkte sich auch auf die Städte und die vielfältigen mit ihnen verbundenen Erwerbszweige aus. In den Quellen stoßen wir häufig auf Handwerkerzünfte (*sinf*, Plural *asnaf*), die schon in der dreifachen Rangabstufung der *shâgird* (Lehrling), *khalîfè* (Geselle) und *ustâd* (Meister) bestehen und auch bereits die feierliche Meisterernennung kennen. Die *Tazkirat al-mullâk*, eine anonyme Quelle von 1725, beschreibt die dieser Epoche vorhergehende Zeit der safawidischen Verwaltung und berichtet: „Die Einwohner jedes Stadtviertels, jedes Dorfes und alle Mitglieder von Korporationen ernennen aus ihren Reihen einen vertrauenswürdigen Mann, schreiben ihm eine Bestätigung und setzen ihm eine Gratifikation aus; dieses Dokument, das mit dem Siegel des *naqîb* (stellvertretender Bürgermeister etwa) versehen wird, zeigen sie dem *kalântar* (dem Bürgermeister der Stadt) und erhalten von ihm eine Beglaubigung (*ta'liqè*) sowie ein Ehrengewand für ihre Wahl; hiermit beginnt ihre Amtstätigkeit.“

Parallelen zur europäischen Zünfteordnung der frühen Neuzeit drängen sich auf und es bedarf eines genauen Blicks, die historisch-typischen Besonderheiten aufzuzeigen. Wie im europäischen Mittelalter handelt es sich in Iran im 16.-19. Jahrhundert um eine korporativ gegliederte Gesellschaftsstruktur, in der moderne Schicht- und Klassenbegriffe die Lebensumstände der Menschen nicht adäquat beschreiben.²⁰⁸

Die Darstellung der Zünfte in dem wiedergegebenen Zitat muss vor dem Hintergrund der von der europäischen Sozialordnung abweichenden »Klientelgesellschaft« (vgl. Abschnitt 4.1.) in Iran gesehen werden. Die Besonderheiten der europäischen Gesellschaftsordnung des Mittelalters ist, dass sie sich aus einer sozialen *Überschichtung* der Zeit der Völkerwanderung heraus entwickelt, in der der herrschende Adel ethnisch-kulturell, besonders aber auch ökonomisch nicht der beherrschten ruralen Bevölkerung verbunden ist. Notwendigen geschichtlichen Differenzierungen zwischen den sich herausbildenden Machtstrukturen zwischen Kelten und Germanen in Mitteleuropa und der von der fränkisch-westgotischen Einwanderung nicht völlig verdrängten gallo-romanischen Oberschicht in Frankreich sollen hier nicht weiter ausgeführt werden, da es vor allem um den Vergleich der Integrations- und Segregationsprozesse in Europa und Iran geht. Der gesellschaftliche Integrations-

²⁰⁷ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁰⁸ Insofern ist das marxistische historische Gesellschaftsbild, so wichtig es geworden ist, um bisherige statisch-idealistische Gesellschaftsmodelle abzulösen, ein Produkt der gesellschaftlichen Erfahrung des 19. Jahrhunderts. Vor allem wird eine zu »deterministische« Beziehung eines scheinbar objektiven gesellschaftlichen Tatbestandes, der ungleichen Verteilung der Macht und der mit ihr verbundenen, egalitären Wertvorstellungen widersprechenden Sozialen Ungleichheit, mit den Realitätswahrnehmungen der Menschen und der Handlungsleitung durch die Politischen Kultur vorausgesetzt. Diese *Realitätsdefinitionen* entsprechen nicht mehr heutigen *kulturrelativistischen Realitätsvorstellungen* und den Konzepten des Kulturvergleichs.

grad war in Iran weitaus größer und ist in der Phase der Islamisierung eher noch verstärkt worden durch das Konzept der *umma muhamadja* (der »islamischen Gemeinschaft«, vgl. *Khoury* 1988: 167-170). Dabei widersprechen sich Integration und Dezentralisierung der Macht durchaus nicht:

„Wir sahen, dass die einzelnen Stadtviertel und Zünfte in gewissem Rahmen Selbstverwaltungsrecht besaßen. In den Handwerkszweigen stand die Textilindustrie an erster Stelle, die sehr teure und wertvolle Stücke verfertigte; auch die Teppichindustrie erreichte im 17. Jahrhundert hohe künstlerische Qualität. Teppiche wurden vor allem über Bagdad und die Türkei nach Westeuropa exportiert, daher die häufig anzutreffende Bezeichnung „türkische Teppiche“; die Reisenden der Zeit lobten besonders die Teppiche von Kirma (= *Kerman*, G.V.). In gutem Ruf standen weiter die Artikel der persischen Porzellan- und Majolikamanufaktur, und nach langer Zeit begann auch die Keramikherstellung wieder aufzublühen. Ledergegenstände verschiedenster Art waren damals berühmt für ihre Güte, und persische Bogen und Säbel galten als die besten der Welt. Nach Olearius erhielt man den besten Stahl am *Neirîz*-See und die besten Klingen in Qum (sie kosteten 16-80 *‘abbâsî*). In weiteren Quellen und Reiseberichten lesen wir von Schmuckstücken, Farbsubstanzen, Glas und Kristallen, von Papierherstellung – das Papier lag jedoch qualitätsmäßig unter dem europäischen und war auch noch schlechter als das aus Innerasien – und Seifensiedereien, die billige Seife aus Hammelfett unter Zusatz der Asche wohlriechender Kräuter herstellten; die bessere Seife ließen die oberen Schichten der Bevölkerung aus Aleppo kommen“ (*Bausani* 1965: 147).

Die Safawidenzeit bringt Anfangs eine neue Blüte für das Handwerk und Kunstgewerbe, dessen Verkauf durch sicherere Handelswege, die durch den Bau von Karawansereien und Militärposten an den Handelsstraßen gefördert wurde.²⁰⁹ Der Fernhandel ist durch die regionalen Umbrüche seit dem 13. Jahrhundert mit Ausnahme einer kurzen Blütezeit während der Mongolenherrschaft (Seidenstraße), die jedoch teilweise persische Händler durch fremde Händler verdrängte, was letztlich nie mehr grundsätzlich verändert wurde, zurückgegangen. Die persische Wirtschaft konnte sich in der Safawidenzeit noch nicht so weit regenerieren, dass sie den veränderten Wirtschafts- und Nachfragebedingungen der europäisch-asiatischen Märkte vollständig angepasst wären.

Doch ist die persische Gesellschaft immer von zwei eng miteinander verbundenen ökonomischen Bereichen bestimmt gewesen, der ruralen Ökonomie, die in den Peripherien auf Naturalwirtschaft beruht, deren Produkte aber in die monetäre Wirtschaft des Handels und Handwerks der Städte einbezogen wurden. Auch der Land- und Wasserbesitz ist in *Landstädten* konzentriert. Eine *abgehobene Adelsschicht* existierte in Persien nicht, auch wenn über lange Zeiten die Herrscher selbst durch Eroberung und Herrschaftsoktroi mit militärischer Gewalt an die Macht gekommen sind. Die machtstärkeren Gruppen waren in Iran wie in anderen nahöstlichen Regionen immer wieder die kriegerisch-mobilen Nomadenvölker, deren innere Integration, bedingt durch ihre Lebensweise, stärker war als die der städtischen Handwerker und Kaufleute. Die lokalen Oberschichten hatten jedoch mit dieser *höfischen Gesellschaft* wenig zu tun. Gouverneure und Statthalter, die vom König entsandt waren, konnten entweder aus der Region stammen und damit auf eine starke Hausmacht zurückgreifen, oder kamen als Fremde und blieben durchweg an ihrem Regierungssitze isoliert und konnten ihren Herrschaftsanspruch gegen die lokalen Oberschichten nur mit direkter militärischer Gewalt durchsetzen und sichern. Für das Alltagsleben bestimmend blieben die lokalen Gruppen (Clans, Gentes), religiöse Integration um die lokale Moschee und die Klientele, die jeweils die sozialen Schichten überklammerten und zu einer eigenen Integration führten, die an anderer Stelle ausführlicher dargestellt wird, da sie noch für die gesellschaftliche Grundlegung der Islamische Revolution in Iran eine wichtige Rolle spielte.

„Der Handel großen Stils mit den für das frühe Mittelalter charakteristischen Krediten war zu dieser Zeit vergessen und vollzog sich nunmehr im Bargeldverkehr. Er dehnte sich jedoch beträchtlich aus, und laut Chardin gab es in Persien Kaufleute, die ihre Agenten sogar im fernen China und Schweden hatten. Da sich die Kaufleute mit dem Feudaladel verbunden hatten, stand der Kaufmann in hohen Ehren, wie überhaupt der Geist des islamischen Rechts in diese Richtung tendiert. Die muselmanischen Länder kennen nicht unsere mittelalterliche Bezeichnung für den „*vile bottegaio*“, den „gemeinen Händler“, in der sich die Verachtung des Adels für den Kaufmann ausdrückte“ (*Bausani* 1965: 147 f.).

Im Gegensatz zum europäischen Mittelalter basiert die nahöstliche Wirtschaft seit alters her auf der Geldwirtschaft, auch wenn in den ruralen Peripherien *Boden- und Wasserpacht* (*Caponera* 1954), die *fälligen Steuern* an den lokalen Grundherren und *fromme Abgaben* (arab. *Zakât*, vgl. *Hartmann* 1944/1987: 69-70; *Khoury* 1988: 139-140) naturgemäß meist in Naturalabgaben abgegolten werden. Wie aber schon ausgeführt, besteht in politisch-sozialer Hinsicht keine Stadt-Land-Dichotomie, wie sie in Europa aus dem Institut der Stadtrechte und der städtischen Privilegien abzuleiten ist.

²⁰⁹ Das steht in einer Parallele zu ähnlichen Integrationsphasen in Anatolien zur Zeit der Seldjuken-Herrschaft im 13./14. Jahrhundert, deren Machtpotentiale vor allem durch die Sicherung des Fernhandels ausgebaut wurden, wovon heute noch eine große Zahl architektonisch bedeutsamer Karawanserei(-ruinen), genannt *sultanhami* (= Haus des Sultans), zeugen. Gefördert wurde diese Stiftung von Karawansereien durch das islamische Rechtsinstitut des *vaqf*, der »frommen Schenkung«, da die Sicherung des Handels als mildtätige Tat und Erfüllung der religiösen Almosenpflicht galt.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

In der Zeit der Safawiden orientieren sich die Herrschaftsbemühungen des Hofes erstmals an zeitlich parallelen europäischen Staatenbildungsprozessen, indem über Handel und politische Zentralisierung eine stärkere Zentralisierung und damit ein Schritt zur Bildung eines *Staates* getan werden soll.

Dass dabei die Durchsetzung des Steuermonopols eine große Rolle spielt, wurde am europäischen Beispiel schon erläutert. Die iranische Gesellschaft hat diese Ansätze jedoch nicht umgesetzt, wie das Scheitern der Zentralisierung des Münzwesens, als ersten Schrittes einer effektiven zentralen Wirtschafts- und Steuerverwaltung, unter Šah ‘Abbās dem Großen zeigt:

„Um den Handel zu stützen, versuchte ‘Abbās, ein einheitliches Münzsystem einzuführen: Die Münzen wurden nach dem Herrscher ‘*abbāsī* genannt und hatten pro Stück den Wert von 200 *dīnār* bzw. einem *mithqāl* (4,6 Gramm Silber). Ein *tūmān* hatte jetzt den Wert von 10.000 *dīnār*, also 50 ‘*abbāsī*. Zur Zeit *Ghāzān Khāns*, zu Beginn des 14. Jahrhunderts, hatte ein *dīnār* den Wert von drei Silber-*mithqāl*, während im 17. Jahrhundert 3 ‘*abbāsī*, gleich 600 *dīnār*, ebenfalls noch drei Silber-*mithqāl* aufwogen. In dieser rückschauenden und vergleichenden Betrachtung sehen wir, wie der Wert des *dīnār* in 300 Jahren vermindert wurde. Der Versuch, eine Münzeinheit festzulegen, scheiterte übrigens im Iran des 17. Jahrhunderts zirkulierten neben den ‘*abbāsī* Münzen verschiedener Währungen, auch türkische und europäische, ja der Kurs schwankte sogar in den einzelnen Provinzen“ (Bausani 1965: 143).

Unter der Voraussetzung dieser Vorüberlegungen ist es nun möglich, die historischen Perspektiven eines im Unterricht zu vermittelnden Geschichtsbildes für die iranische Geschichte sachgerechter einzuordnen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Wir folgen exemplarisch dabei wieder der Gliederung und Darstellung im Schülerreferat.

Das Staatseinkommen

Der Begriff »Staatseinkommen« im Abschnitt-Titel belegt unsere schon mehrfach ausgesprochene Vermutung, dass Schülerinnen und Schüler selbstverständlich von einem modernen Staatsbild bei der Beschreibung historischer Herrschaftsverbände ausgehen. Folgt man der *Elias*'schen Zivilisationstheorie, ist neben der Durchsetzung des Gewaltmonopols vor allem die Durchsetzung des *Steuermonopols* die Geburtsstunde des modernen Staates und damit für die Entwicklung einer *Staatsgesellschaft* unabdingbar.

Es ist sehr aufwendig, diese komplexen gesellschaftlich-historischen Zusammenhänge im Politikunterricht im Kontext einer interkulturellen Thematik neu zu erarbeiten, scheint aber gerade nach den Erfahrungen des Verfasser in seinem eigenen Unterricht als unabdingbar, um auch nur die größten Urteilsanachronismen und inadäquaten gesellschaftlichen und politischen Kategorien aus den vorherrschenden Geschichtsbildern zu eliminieren.

„Die Handwerksstätten und Manufakturen²¹⁰ wurden unter den Safawiden durch besonders hohe Steuern belastet, so dass eine Akkumulation des Kapitals für weitere Investitionen im Handwerk und für dessen Weiterentwicklung unmöglich wurde.²¹¹ Das Einkommen des Staates war identisch mit dem Einkommen des Königs. Das enorme Kapital, das den Königen damit zur Verfügung stand, wurde zum größten Teil für die Hofführung und für Militärausgaben verwendet. Da die ebenfalls die religiösen Führer steuererhebungsberechtigt waren, bestand für die Bevölkerung eine Doppelbelastung, die zur Verarmung führen musste.“²¹²

Dazu sind einige kritische Ausführungen anzufügen. *Steuern* im europäischen Sinne erhob die Safawidenherrschaft nicht, konnte sie in ihrem dezentralen Herrschaftsgebiet auch gar nicht erheben. Die Abgabenlast der einfachen Bevölkerung kumulierte durch örtliche Abgaben an die Herrschaft, Grundrente, Warenzölle und funktionale Abgaben z.B. auf dem Bazar. Dazu kamen die religiösen Almosenverpflichtungen an die Moschee und zum

²¹⁰ Manufakturen vor allem in der Textilverarbeitung, aber auch zur Herstellung anderer Konsumgüter sind wie in Europa durchaus als Vorläufer der Industrie zu verstehen und in ganz Vorder- und Mittelasien verbreitet gewesen. In Bengalen beerben Briten die florierende »Textilindustrie« und machen sie technologisch zur Grundlage ihrer eigenen Industrialisierung (Datta 1982: 79 ff.). Im Unterschied zu Europa stagniert aber die technische Innovation in der Produktion, so dass sich keine Investitionsgüterindustrie entwickelt.

²¹¹ Das ist richtig und für die Herrschaftsformen der vorindustriellen Zeit typisch. Akkumulation wurde noch vorwiegend aus dem Eigentum an Grund und Boden möglich, aber infolge der rural-feudalen Lebensform nicht in eine industrielle Entwicklung investiert. Die besonderen Bedingungen der Ent-Ruralisierung und der damit verbundenen Landflucht in England als gesellschaftlicher Voraussetzung für die einsetzende Industrialisierung, die zudem auf einen Kapitalzustrom aus dem entstehenden Kolonialreich zurückgreifen konnte, sind eine historische Besonderheit Europas oder zunächst auch nur Großbritanniens, die in anderen Weltregionen nicht nachvollzogen wurde bzw. werden konnte (vgl. Hobsbawm 1969). Nicht hinreichend berücksichtigt wird in den Ausführungen, dass Iran wie andere nahöstliche Länder eine ausgeprägte und alte Handelskultur besaß, die erheblichen Modernitätsvorsprung besaß und, in der Zeit des arabisch-islamische Kalifats, den augenfälligen Entwicklungs- und Zivilisationsvorsprung vor Europa möglich machte. In anderem Zusammenhang wäre zu erörtern, warum diese Region nach dem 13. Jahrhundert ihre Entwicklungsdynamik nach und nach verliert und nicht in der Lage ist, aus den technischen, wissenschaftlichen und ökonomischen Errungenschaften des arabischen Mittelalters trotz vieler in diese Richtung weisenden Ansätze autochthon eine moderne Industriegesellschaft nach »westlichem« Muster zu entwickeln, sondern in der heutigen Zeit in den Entwicklungsstand einer Semiperipherie zurückfiel. – An dieser Stelle sein die Urteilsperspektive in die Gegenwart und Zukunft verlängert, so dass sich hier wiederum mit Eric J. Hobsbawm die Frage stellt: „Welchen Sinn hat Europa? Ein halbes Jahrtausend haben die Europäer die Welt geprägt. Damit ist jetzt Schluss. Wir brauchen einen neuen Blick auf den Kontinent und seine Geschichte“ [1996].

²¹² Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

Unterhalt der religiösen Einrichtungen. Die Gesamtsumme dieser Abgabe konnte bei der Landbevölkerung und bei Handwerkern und Bazaris zeitweilig dreiviertel der Gesamteinnahmen ausmachen. Jede Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage konnte so zu einer weiteren Verarmung führen.

Eine Darstellung des englischen Persienreisenden James Justian Morier²¹³, der als Sekretär des englischen Gesandten mehrfach Anfang des 19. Jahrhunderts auf dem Weg zum Hofe das Land durchquerte, zeigt wenn auch aus englischer Perspektive schlaglichtartig das Steuer- und Verwaltungssystem Persiens im 19. Jahrhundert. Er besucht den Gouverneur (Serdar) von Jerewan im damaligen Nordwestpersien.

„Seine Statthalterschaft hat er vom König, wofür er diesem eine riesige Summe zahlt. Er verfügt über die unumschränkte Regierungsgewalt, ist Herr über Leben und Tod, und Gesetzesverletzer werden im Schnellverfahren abgeurteilt. Im Grunde genommen ist seine Macht nur wenig geringer als die des Königs oder der Prinzen. Es gibt Fälle, in denen er Gewalt anwendet, wo selbst der König Zurückhaltung übt. So ist er dafür bekannt, die islamische Geistlichkeit in Jerewan sehr geringzuachten, er prügelt die Priester und behandelt sie mit größter Härte.

Die Staatseinnahmen des Serdars belaufen sich, wie wir in Erfahrung brachten, auf 180.000 Toman, das sind 135.000 Pfund Sterling, eine Summe, die weit über dem ihm von Rechts wegen Zustehenden liegt, eine Folge von Erpressungspraktiken und der Anwendung der für Persien typischen Mittel und Methoden.

Sie sollen sich wie folgt zusammensetzen:

150.000	Toman	Mafiat, Sader, Grundsteuern usw.
12.000	Toman	Importzölle
6.000	Toman	Pacht aus den Salinen von Kolpi
6.000	Toman	Zuwendungen seitens der persischen Regierung für besondere Ausgaben
600	Toman	Gehalt des Serdars vom König

= 174.600 Toman

Der Rest bis 180000 kommt in Form von Geschenken ein sowie durch die zahlreichen *tours de bâton* (*unerlaubte Nebenverdienste. (G.V.)*), die persischen Gouverneure so wohl zu führen wissen.“

Diese Darstellung zeigt, wie wenig noch das *Gewaltmonopol* des Staates in Persien – in unserem Beispiel im 19. Jahrhundert – durchgesetzt ist; die Macht der Provinzfürsten, und geht man eine Stufe weiter nach unten, auch lokaler Grundherren, ist durch die Zentralmacht kaum eingeschränkt. Die Einnahmen werden nicht nach allgemeingültigen Regeln, sondern nach der jeweiligen augenblicklichen Macht des lokalen Herrschers eingehoben, wobei *traditionelle Abgaben* den Schwerpunkt bilden. Die Ausbeutung von Rohstoffen (Salinen von Kolpi) wird im Pachtverfahren privilegiert und besteuert.

Wirtschaftswissenschaftlich ist die angesprochene Folge der hohen Abgabenbelastung sicherlich ein Moment der ökonomischen Stagnation. Doch muss für eine adäquate Bewertung dieser Tatsache auch im Unterricht verdeutlicht werden, dass die *capitalistische Wachstumsdynamik* eine spezifische Entwicklung der europäischen Neuzeit und ihrer Politischen Kultur ist und dass sie sich auch hier, sieht man von noch nicht voll entwickelten Vorläufern in der sich herausbildenden Bürger- und Händler-Gesellschaft der frühen Neuzeit ab, in der sich zwar Handelskapital und in diesem auch Kapitalakkumulation – Fugger, Medici etc. – bildete, nicht jedoch im modernen Sinne Produktionskapital und produktive Akkumulation, die eigentlich erst dem 19. Jahrhundert vorbehalten blieb. In Iran gab es einerseits ebenfalls eine entwickelt Handelskultur, die seit vielen Jahrhunderten Grundlage der kulturellen Entwicklung des Nahen Ostens gewesen ist, es fehlt aber noch die europäische Entwicklung zum produktiven Kapital.

Handwerk und Bazarwesen waren eng sowohl auf der einen Seite mit der Händlerschicht, andererseits aber auch noch mit der agrarischen Produktion verbunden. So kann diese Gesellschaftsformation im Vergleich mit Europa einerseits von dem reruralisierten und entmonetariserten mittelalterlichen Mitteleuropa abgesetzt werden, das in sozio-ökonomischer Hinsicht bedingt durch die Umbrüche der Völkerwanderung eine Regressionsphase darstellt, andererseits aber auch nicht den neuzeitlichen Industriegesellschaften, die sich in Europa entwickelten, zur Seite gestellt werden.²¹⁴

Die Geschenke

Dass sich eine Schülerarbeit explizit mit den Geschenken befasst, die der Hof von seinen Untertanen erhielt, ist einer besonderen Überlegung wert. Die ökonomische Bedeutung dieses Aspektes wird übertrieben, während die symbolische Bedeutung des *Tributes* als, nicht vorhandene Staatsinstitutionen ersetzend, Legitimierungsmittel im Machtprozess wird nicht interpretiert. Der *Tribut* ist ein wesentliches Element der feudalen Klientelbildung in

²¹³ James Justian Morier: Reisen durch Persien in den Jahren 1808 bis 1816. Hg. von Karl Klaus Walther. Berlin (DDR) 1985.

²¹⁴ Die wechselnde Terminologie, die diese »orientalischen« Gesellschaftsformationen bezeichnen soll und die schon im ersten Abschnitt dieser Untersuchung angesprochen wurde, zeigt die Unsicherheit der von Europa aus angelegten Maßstäbe. Die marxistische Geschichtsperspektive schwankt zwischen der Zuordnung zum *Feudalismusbegriff* und der wenig konkretisierten marxischen Kategorie der »asiatischen Produktionsweise«; im Bereich der eher an den Phänomenen selbst interessierten Geographie schlägt Bobek die Kategorie des »Rentenkapitalismus« vor,

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

ruralen Gesellschaften, wie sie im Abschnitt 4.1.2. interpretiert und im Abschnitt 4.1.5. noch einmal als typisches Element auch der Sozialen Ungleichheit in den Peripherien aufgegriffen werden. Aus Schülersicht, in Unkenntnis auch der eigenen europäischen historischen Situation im Lehenswesen, thematisieren diesen Aspekt wohl eher wegen seiner scheinbaren Exotik und Fremdartigkeit. Dennoch fänden sich gerade in diesem Kontext didaktische Ansätze dafür, die Herausbildung der semiperipheren Situation zu verstehen und Zivilisationsprozesse in einen nicht abwertenden interkulturellen Vergleich mit einzubeziehen.

„Die zweite Einnahmequelle der Könige und damit ein weiterer Grund für die Verarmung der Bevölkerung waren die Geschenke, die die Gouverneure der Provinzen für ihre weitere Beschäftigung und Legitimierung unter Ausbeutung der unteren Klassen jährlich an den Schah leisten mussten. Diese Geschenke mussten durch die Handwerker und Arbeiter produziert und finanziert werden. Hierdurch wurden die persischen Produkte während einer sehr wichtigen Phase der industriellen Entwicklung in Konkurrenz zu den europäischen Waren gestellt, mit denen sie nicht konkurrieren konnten.“²¹⁵

Dass der aus dem *fârsi* übersetzte Begriff »Geschenke« nicht das meint, was in Europa darunter verstanden wird, ist offensichtlich. Es handelt sich um Abgaben, die wenn nötig auch mit Gewalt eingetrieben wurden. Doch das Selbstverständnis, *Geschenke auszutauschen*, weist auf ein anderes Verhältnis zur Herrschaft hin, welches wir schon mehrfach angesprochen haben. Es handelt sich darum, Macht und Herrschaft durch gegenseitige persönliche *Verpflichtungen* zu sichern und zu strukturieren. Der ritualisierte Anschein der Freiwilligkeit des *Geschenkegebens* wird dadurch betont, dass dies erfolgt, *ehe es eingefordert wird*, bzw. indem der Austausch von »Geschenken« in ein umfassenderes Gruß- und Höflichkeitsritual eingebunden wird. Diese soziale Verhaltensstruktur des *do ut des* bestimmt alle Bereiche des sozialen Alltags und ersetzt abstrakte, »staatliche« Herrschafts- und Verwaltungsstrukturen. Bis heute ist der Kontext von *Gastfreundschaft* und *Gastgeschenk* als soziale Verpflichtung in allen nächstlichen Ländern lebendig und irritiert positiv oder negativ häufig mitteleuropäische Besucher.

Die Bodenschätze

Bodenschätze waren schon seit Jahrhunderten Gegenstand von Reisebeschreibungen und Vorstellungen von Reichtum. Edelmetalle auszubeuten war zumeist Privileg der Herrschaft und in vielen Fällen wichtiges Mittel zum Machterhalt.²¹⁶ Für die Volkswirtschaft waren jedoch die Bodenschätze nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Auch heute noch wird der wirtschaftliche Wert von Bodenschätzen oft überschätzt und zwar gerade bei Schülerinnen und Schülern. Dieses »*physiokratische Weltbild*« kann aber mit Vergleichen von *armen Rohstoffstaaten* in der »Dritten Welt« und *reichen Industriestaaten* ohne nennenswerte Rohstoffvorkommen wie Österreich oder Japan leicht korrigiert werden. Dass Iran *rohstoffreich* ist, wird erst in der Gegenwart, seit den ersten Erdölkonzessionen, die in der Kadjarenzeit vergeben wurden, thematisiert. Für die internationale Politik ist die Spekulation mit dem iranischen Erdöl jedoch gerade während der Auseinandersetzungen um die Islamische Revolution in Iran von sehr hoher Bedeutung gewesen, wie wir noch an anderer Stelle belegen werden.

So ist es auch verständlich, wenn in einer Schülerarbeit auch in der Darstellung einer historischen Situation nach den Rohstoffen gefragt wird. Die Quellenlage, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stand, hat eine differenzierte Darstellung jedoch nicht ermöglicht, so dass nur zwei Sätze wiederzugeben sind.

„Eine weitere Einnahmequelle, die mit der Industrie in Verbindung steht, ergab sich aus dem Verkauf von Rohstoffen und Bodenschätzen. Die Förderung der Minen wurde während der Safawidenzeit ohne ausländische Hilfe vollzogen, und der Ertrag gehörte dem König als Souverän.“²¹⁷

Auf einen Widerspruch in der Gewichtung ist jedoch noch hinzuweisen. Die richtige Beobachtung widerspricht wenigstens ansatzweise der These der »Rückständigkeit« Irans während der Safawidenzeit. Das Augenmerk richtet sich vor allem auf die für die Entwicklung sicherlich nicht fördernde Charakteristik einer »Orientalischen Despotie«, argumentiert also eher politisch als ökonomisch (vgl. *Gholamassad* 1985).

Eine weitere didaktische Problematik sollte hier wenigstens am Rande angesprochen werden. Die Darstellung der Geschichte Irans, wie sie hier für Schülerinnen und Schüler möglich ist, stützt sich auf eher populäre Materialien, die nur noch wenig von der Realitätsperspektive der iranischen Geschichte transportieren können. Für die europäische Geschichte werden wenigstens ansatzweise zeitgenössische Quellen für den Unterricht herangezogen. Für den Nahen Osten ergeben sich für ein solches Vorgehen erhebliche Schwierigkeiten, die nicht nur in der wenig befriedigenden Übersetzungssituation begründet sind, sondern auch in der Tatsache, dass »staatliche« Dokumente, die die europäische Geschichtswissenschaft bestimmen, viel weniger vorliegen und dass beschreibende und literarische Quellen einen viel höheren Rang einnehmen müssen. Zu verweisen sei hier auf die umfangreichen Reisebeschreibungen von Ibn Khaldun aus dem 13. Jahrhundert. Seine Interpretation bedarf aber einiger geschichtlicher, kultureller und religiöser Grundkenntnisse und eines entsprechenden Einfühlungsvermögens.

²¹⁵ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²¹⁶ Man denke nur an die Silbervorkommen im Harz, aus denen im Mittelalter mit Kaiserprivileg in Goslar Münzen und Medaillen geschlagen wurden.

²¹⁷ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

Die Lage der Wissenschaft

„Anstatt das Wissen der älteren Generation festzuhalten und der Nachwelt zu überliefern, wurden Gesetze erlassen und Sitten und Traditionen gepflegt, die eine Ablehnung der Wissenschaften beinhalteten und an deren Stelle Tugendhaftigkeit, Gottesfurcht und Jenseitshoffnungen setzten. Die Schulen und Universitäten blieben von diesen Strömungen nicht unbeeinflusst, den Mullahs fiel die Aufgabe zu, den Lehrstoff festzulegen und selbst als Gelehrte zu arbeiten. Es wurden besonders die im Orient entwickelten Wissenschaften vernachlässigt, wohingegen Europa die Möglichkeit ergriff, diese Wissenschaften weiter zu entwickeln.“²¹⁸

Partiell treffen diese Aussagen zu, wenngleich Iran auch in der Safawidenzeit einen hohen intellektuellen Standard seiner Eliten bewahren konnte; doch fehlt hier die gesellschaftliche Analyse, die gerade als Parallele zu den heutigen Machtauseinandersetzungen in der Islamischen Revolution in Iran erhellend wirken könnte. Wissenschaft und Glauben, in der Arabischen Klassik vor allem im Kontext der theologischen Richtung der *Mutazilia* im 10.-11. Jahrhundert u.Z. nicht als Gegensatz, sondern als gegenseitige Bestärkung verstanden, lassen sich als Widerspruch für gegensätzliche Machtinteressen und eine Verschiebung vorhandener Machtbalancen funktionalisieren. Indem die iranische Herrschaft dualistische Weltdeutungen aus der iranischen Geschichte wieder aufgreifen und die Glauben-Wissen-Dichotomie, die im Gegensatz zur arabischen Tradition für das europäische *Christentum* theologisch maßgeblich und politisch bedeutsam gewesen ist (Staat/Kirche, Aufklärung/Inquisition) rezipiert, kann sie Legitimationsprobleme, die auch durch ihre azerbeidjanisch-turkmenische Herkunft bedingt waren (die Safawiden-Šahs sprachen in der Regel kein *fārsi* sondern einen türkischen Dialekt, residierten aber in Esfahan im Zentrum des persischen Sprachraumes) neutralisieren und die Stellung des Hofes festigen. Die höfische Kultur in Esfahan lässt sich mit der prunkvollen Hofhaltung der späten Osmanischen Sultane in Istanbul vergleichen, die jedoch schon den langsamen Zerfall ihres Reiches repräsentierten. Die Parallelen zum iranischen Hof, der nicht in der Tradition der Eroberer- und Krieger-Sultane in der Türkei stehen und daher von anderen zivilisatorisch-habituellen Charakteristiken geprägt wurden, müsste historisch-soziologisch noch eingehender erschlossen werden.

Private Werkstätten

„Mit der Zunahme der Nachfrage von Seiten des europäischen Marktes nahmen auch die privaten Werkstätten und Manufakturen zu. Die Zunahme der Nachfrage bedeutete jedoch keinesfalls, dass die erforderlichen Schritte zum Aufbau einer Industrie unternommen worden wären. Die Produktion wurde durch kleine Manufakturen zum Teil in Heimarbeit erbracht. Das vorhandene Privatkapital wurde nicht in den Werkstätten investiert, sondern in Handelskapital umgewandelt und von den importierten europäischen Waren assimiliert, da die Kapitalbesitzer durch den Verkauf von ausländischen Waren größere Profite erzielen konnten. Die Handwerker konnten sich nicht selbständig entwickeln, da ihnen die Bildung des für Investitionen erforderlichen Kapitals durch finanzielle Belastungen wie Steuer und geringer Verkaufswert unmöglich war. Die Folge war, dass sie traditionell und irrational die Ware produzierten, die von den ausländischen Händlern gefordert wurden. Die dadurch erzielten Profite reichten kaum für die Ernährung der Familie.“²¹⁹

Die Verbindung der Manufakturwirtschaft zu Europa und ihre Abhängigkeit vom Export werden hier übertrieben. Ende des 19. Jahrhunderts erst entwickelt sich ein stärkeres europäisches Interesse an Iran im Zusammenhang mit der Vergabe von Erdölkonzessionen. Das gehört aber in die Geschichte der Qadjaren-Dynastie (und in die Zeitgeschichte). Diese problematischen Gewichtigungen sind im Unterricht ebenso erörtert und richtig gestellt worden, wie die historisch zutreffenden Kerne der Darstellung hervorgehoben wurden. Insgesamt bewegt sich dieser Unterricht jedoch im traditionellen Rahmen des gymnasialen Geschichts- und Erdkunde-Unterrichts und muss erst in einer späteren Phase in exemplarische Arbeitsweisen und sozialgeschichtliche Kontexte überführt werden. Andererseits sind die Sachausführungen der Schülerinnen und Schüler, eigenständig zusammengetragen und erarbeitet, durchaus bei einem für die Autoren völlig fremdem und »exotischem« Thema bemerkenswert.

3.1.1.2. Die exogenen Ursachen für die Unterentwicklung

Die Kriege

Die kategoriale Unterscheidung von endogenen und exogenen Verursachungen von Unterentwicklung entspricht der üblichen Darstellung des Entwicklungsproblems in Schulbüchern und den erdkundlichen Paradigmen. Die Interdependenz beider Wirkungsdimensionen wird zwar seit den *dependencia*-Theorien in der Fachwissenschaft als gängige und notwendige Erklärungsdimension gesehen, bereitet jedoch für die konkrete Darstellung, die sequenziellen Argumentationsformen folgt, gerade für Nichtwissenschaftler erhebliche Schwierigkeiten.

Die exogen Verursachungen sind dabei noch schwieriger darzustellen und sind eher von stereotypen Beurteilungen betroffen, da sie das Verhältnis Europas zu den Ländern der »Dritten Welt« thematisieren und eine Brücke bauen müssen, zwischen den Orientierungs- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler selbst und der Konfrontation mit dem »Fremden«, schwer einzuordnenden. Die Darstellung dieser Faktoren bleibt daher in der

²¹⁸ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²¹⁹ *ibid.*

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Regel eher sachlich reduziert und »holzschnittartig«. Das zeigt auch, dass die menschliche Dimension von Not und Krieg weitgehend ausgespart bleibt und wiederum entsprechend der zu Grunde liegenden ökonomistischen Auffassung von »Unterentwicklung« vor allem die Folgen für die Volkswirtschaft thematisiert werden. Dabei kommt es aber zu einigen typischen Vereinseitigungen und Ungenauigkeiten in der Einordnung:

„Einer der wichtigsten Faktoren, die die Zerstörung der einheimischen Industrie²²⁰ und der gesamten Wirtschaft verursacht hatten, waren die Kriege. Die Folge dieser Kriege, die meistens religiöse Gründe hatten²²¹, waren die Zerstörung der Werkstätten, die Unterbrechung der Handelswege, die Ermordung und Beraubung der Handwerker und Händler sowie die Stagnation des internationalen Handels und eine Resignation bezüglich der Investitionsbereitschaft. Die empirische Untersuchung der persischen Geschichte zeigt, dass die von einem lang andauernden Frieden abhängige Erscheinung der technischen Entwicklung im privaten Bereich in Persien nicht aufgetreten ist. Für die Geldbesitzer hätte einer stetigen Stabilität des Staates bedurft, um eine Garantie für das investierte Kapital zu geben und das Vertrauen hervorzurufen, das für die Gründung von Werkstätten erforderlich gewesen wäre.“²²²

Gerade in diesem thematischen Kontext erweist es sich, dass auch in der Politikdidaktik – ebenso natürlich in der Geographie- und Geschichtsdidaktik – fachliche Bezüge und Begründungen zu komplexeren und prozessbezogenen Realitätsmodellen notwendig sind als das gängige Ensemble gesellschaftswissenschaftlicher Theorien vor allem im Bereich der »globalen Modelle«. In unserem Beispiel der *externen Verursachung der »Unterentwicklung«* Irans im 19. Jahrhundert wären Bezüge zur »Weltsystemtheorie« von Immanuel Wallerstein sehr hilfreich, nach der die entstehenden sozio-ökonomischen und politischen Abhängigkeiten weder im Sinne einer »Katastrophentheorie« (Kriege) noch aus dem Kolonialismus, der gerade für Iran im engeren Sinne nicht zutrifft, heraus eindimensional erklärt, sondern den differenzierten Prozess der *Inkorporation* in das von den europäischen Zentralmächten gesteuerte Weltsystem darstellt und analysiert. Dies ergibt im Unterricht auch den konkreten Ansatzpunkt, das Theorem der begrifflich auf Wallerstein zurückgehenden *semiperipheren Regionen*²²³ einzuführen, die zum Zeitpunkt des herangezogenen Referates noch nicht hinreichend rezipiert war, um im Unterricht thematisiert zu werden.

Der Kolonialismus

Dass in einer unterrichtlichen Behandlung der Geschichte und Zeitgeschichte von Ländern in den semiperipheren und peripheren Regionen das Thema *Kolonialismus und Imperialismus* explizit eine wichtige Rolle spielt, ist unbestritten. Doch ist es gerade die didaktische Aufgabe, die thematische Isolierung dieses *Topos* aufzuheben und in übergreifende inhaltlich Kontexte zu integrieren. Gerade das Thema Kolonialismus tendiert dazu, entweder allein in einer letztlich nicht erhellenden und damit wirkungslosen moralischen Dimension zu verharren, oder als *abgeschlossenes Kapitel der Geschichte* zwischen historischem Desinteresse und exotischer Neugier angesiedelt zu werden. Diese Problematik der »Dritte-Welt«-Didaktik wird im Abschnitt 3.6. eingehender behandelt. Das Schülerreferat greift das Thema *Kolonialismus* folgendermaßen auf:

„Zu dieser Zeit begannen die Stagnation und der Zerfall des persischen Handwerks, und es wurde gleichzeitig die Entwicklungsbasis für die spätere Industrialisierung durch die Kolonialisten geschaffen. Durch einen ungleichen Internationalen Austausch sowie durch die Arbeitsteilung und den ausbeuterischen Warenhandel wurde Persien jede wirtschaftliche Entwicklungsmöglichkeit genommen.“²²⁴

Die Kürze dieser Ausführungen – die hier eigentlich überflüssig gewesen wären – rührt daher, dass im Unterricht der Kolonialismus und Imperialismus in anderen inhaltlichen Kontexten zu erörtern war. Auch hier soll auf Ausführungen in dieser Untersuchung verwiesen werden, die die didaktische Umsetzung des Konzeptes der Entstehung der Semiperipherien begleiten. Von wissenschaftlichem wie von didaktischem Interesse ist es in diesem Zusammenhang, den Prozesscharakter der europäischen Einwirkung auf Iran als Beispiel für die Inkorporation der

²²⁰ Hier bemerken die Autoren nicht den Widerspruch zu ihren eigenen Ausführungen, in denen sie das Vorhandensein von Industrien in Iran zur Zeit der Safawiden bestreiten.

²²¹ Dies trifft in dieser Form nicht zu. Es ist eine wesentliche Unterrichtsaufgabe, die undifferenzierte Einschätzung und mangelnde soziale Kontextualisierung der Religion sozialwissenschaftlich zu korrigieren, um distanziertere Urteilsperspektiven und mehrschichtige Modelle der historischen Realität zu ermöglichen. Dass gerade dies in diesen Ausführungen fehlt, zeigt dass die traditionelle Urteilsperspektive im Geschichts- und Erdkunde-Unterricht recht undifferenziert ist und einem eingeforderten didaktischen wie auch wissenschaftlichen Paradigmenwandel der Politischen Bildung ebenso wie der Sozialwissenschaften unterzuordnen ist.

²²² Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²²³ Um den prozesshaften Charakter zu betonen, scheint es notwendig, die Entstehung der heutigen *Semiperipherien*, die größtenteils alte politische und kulturelle *Zentren* gewesen sind, als *Peripherisierungs-Prozess* darzustellen. Dieser korrespondiert in der Region mit Prozessen der sozialen und regionalen *Binnenperipherisierung* und *Desintegration*. Diese Voraussetzungen werden in den *Semiperipherien*, gerade weil auch das historische Gedächtnis dieser Gesellschaften hoch entwickelt ist, als schmerzhaft und negativ bewertet. Antimodernistische und antiwestliche Affekte und Bewegungen sind daher auch eine Ursache für Umsturzperspektiven und auch die Islamische Revolution in Iran. Didaktisch gesprochen, ist an diese Thematik der *externen Verursachung von Unterentwicklung* der Bogen zu spannen zu heutigen Konfliktlagen, die gesellschaftlich tiefer greifen als nur in das Problem eines ökonomischen Rückstandes.

²²⁴ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

semiperipheren Regionen zu thematisieren und zu problematisieren. Das was mit den Begriffen *Kolonialismus*, *Imperialismus* und *Neokolonialismus* an politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen und Penetrationen gemeint ist, wird allein durch die Kategorisierung nicht hinreichend erklärt.

Die Herausbildung des *modernen »Weltsystems«* ist als gegenseitiger Prozess der gesellschaftlichen Umstrukturierung zu verstehen, in dem sich die zentralen *Topoi* der Politischen Kultur nicht nur in den abhängigen Regionen sondern auch in den globalen sozio-ökonomischen und politischen Zentren herausbilden und sich das Zeitalter der Globalisierung und Universalisierung vorbereitet. Die iranisch-europäischen Kontakte in der Safawiden- wie in der Kadjaren-Zeit sind auf der einen Seite *typisch* für die Phasen der *Inkorporation* formal nicht kolonialisierter Länder, bei der der Phase der ökonomischen Konkurrenz und der Herausbildung einer europäischen Überlegenheitslegende, die in den betroffenen Ländern oft eine fatale *Suggestivwirkung* entfaltet, die Phase der *»ungleichen Verträge«* folgt, die die innere Schwäche und strukturelle Rückständigkeit der Herrschaftsorganisation in diesen rural-feudalen Gesellschaften und die *»Geldgier«* der Herrscherkaste – vgl. das Zitat über die Einkünfte des Gouverneurs von Jerewan und die Anmerkungen über Staatseinkünfte und Geschenke weiter oben – geschickt ausnutzen, um *Konzessionen und Wirtschaftsprivilegien*, letztlich aber auch *politischen Einfluss* in diesen Ländern zu erringen.²²⁵ Das erfolgte in Iran genauso wie im Osmanischen Reich, wo Bagdad-Bahn und Hedschas-Bahn ebenso wie die deutsche Hilfe beim *»ersten Genozid des Jahrhunderts«*, der gewaltsamen Umsiedlung und teilweisen Vernichtung der Armenier im äußersten Nordosten des Reiches von der *imperialen Konkurrenz* der europäischen Mächte um Einflussnahme und ökonomische Ausbreitung zeugt. In Iran wurden in der Kadjaren-Zeit, wie im folgenden Abschnitt zu erläutern ist, die ersten Konzessionen zunächst an europäische *»Abenteurer«* – heute würde man wohl positiver formulieren: Investoren in Risiko-Kapital – wie den Engländern d'Arcy und Major Talbot oder den Deutschen Baron Julius von Reuter vergeben, dem dann die größeren europäischen Konzerne, vor allem die britische BP folgten und die letztlich in wirtschaftlicher Hinsicht fast frei und unkontrolliert in Iran agieren und letztlich damit auch Einfluss auf die Politik nehmen konnten. Diese *Inkorporation* in die neu entstehende europäische Weltwirtschaft ist letztlich die Ursache der *Entwicklung der Unterentwicklung* in einem Land, das niemals formal *Kolonie* gewesen ist. Sie ist aber auch der Beginn der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse.

Im 19. Jahrhundert verliert Iran endgültig seine Stellung als Hegemonialmacht im Mittleren Osten – eingekreist durch das in immer stärker in westliche Abhängigkeiten geratene Osmanische Reich im Westen und die britischen Kolonialgebiete auf dem indischen Subkontinent im Osten – und verstrickt sich in andauernde innere Machtkämpfe, deren Ergebnis der wirtschaftliche Niedergang und die wachsende regionale Zersplitterung war: ideale Voraussetzungen für Machtpolitik der Kolonialmächte, vor allem Großbritanniens. Es entsteht die für Iran bis zur Islamischen Revolution in Iran typische halbkoloniale, abhängige Struktur, bei der auf eine formale kolonialistische Eroberung getrost verzichtet werden konnten. Viele Motive, die dann in der Islamischen Revolution eine Rolle spielten, haben ihre Wurzeln in diesem 19. Jahrhundert.

3.1.2. Historisch-ökonomische Verhältnisse Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts

3.1.2.1. Die Entwicklung Persiens unter der Kadjarendynastie

Die Kadjarendynastie (*Qadjaren*) gilt allgemein als schwache und erfolglose Herrschaft in Iran. Der unbestreitbare sozio-ökonomische Niedergang des Landes ist jedoch interpretationsbedürftig. Die nachfolgende Dynastie der *Pahlewis* legitimierte ihren Putsch ja gerade mit dem Versagen der bisherigen Herrschaft. Es ist didaktisch-methodisch aufschlussreich, die zusammenfassende Charakteristik der Zeit der Herrschaft der Kadjaren-Šahs durch einen iranistischen Historiker mit der aus der Perspektive deutscher Schülerinnen und Schüler zu vergleichen. *Alessandro Bausani*, den wir weiter oben schon in Beziehung mit der Darstellung der Safawidenzeit zitiert haben, résumiert die Herrschaftszeit der Kadjaren wie folgt:

„Mit den Kadscharen findet sich Persien zum erstenmal ernsthaft, aber ohne sich verteidigen zu können, in den Kampf um die kolonialistische Vorherrschaft Europas in Asien verstrickt. Im Innern rächte sich der unter den Safawiden schon mächtige schiitische Klerus für die Zurückdrängung, die er sich während der Epoche des Sunniten Nadir hatte gefallen lassen müssen; er eroberte sich im öffentlichen Leben eine sehr einflußreiche Stellung, indem er die unter den Safawiden gewonnenen Privilegien geltend machte und damit den Fortschritt des Landes lähmte. Die politische Geschichte der Kadscharen ist in ihrer ganzen Substanz eine Geschichte erfolgloser Kämpfe, voller Erniedrigungen; die Sozialgeschichte erscheint konservativ, während die Kultur

²²⁵ „Der Handel mit dem Westen erweiterte sich ständig und gab dem europäischen Raum weiteren Einfluss. J. B. Fraser (erste Hälfte 19. Jahrhundert) beobachtete: ‚Persien ist wirklich ein armes Land, und nur ein kleiner Teil seiner Bevölkerung kann im Überfluss leben; die zunehmenden Kontakte mit Europa aber und der europäische Fortschritt haben das Verlangen geweckt, den Luxus und die Bequemlichkeiten Europas auch zu besitzen, so dass die Nachfrage danach ausgeweitet und ständig vermehrt wird.‘“ [Bausani 1965: 163].

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Keime, deren mögliche Bewertung wir allerdings noch sehen werden, einer „Renaissance“ zeigt, eine jener „nationalen“ Phasen nach einer „assimilierenden“, die, wie wir sahen, die gesamte Kulturgeschichte Irans durchziehen.“ (Bausani 1965: 159)

Im Gegensatz zur folgenden Schülerarbeit kann Bausani die Beziehungen Irans in die von Europa dominierte koloniale Welt des ausgehenden 19. Jahrhunderts als »Verstrickung« charakterisieren, während die Schülerinnen und Schüler direkter von einer kolonialen Beherrschung und Ausbeutung ausgehen. Dabei stehen zunächst wieder die ökonomischen Perspektiven mit allen ihren schon angesprochenen Problemen im Vordergrund:

„Die nationale Industrie und das Handwerk wurden während der 125-jährigen Kadjahenherrschaft durch die ständige Zunahme der europäischen Waren im Land systematisch vernichtet. Für die exogene und endogene politische Herrschaft sowie die wirtschaftliche Ausbeutung Persiens wurden einige Institutionen geschaffen, die den Wünschen der kolonialen Machthaber entsprachen und Persien mit Gewalt unterentwickelt hielten. Für den Aufbau einer autozentristischen Industrie, d.h. für die Umwandlung einer traditionellen Produktionsweise durch Mechanisierung sind eine Summe von inneren soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen erforderlich, um eine von oben bzw. vom Ausland ungesteuerte Industrie entwickeln zu können. Hier muss betont werden, dass in Asien, vor allem in den Ländern des Nahen Ostens, im 19. Jh. keine industrielle Revolution im westlichen Sinne stattfinden konnte, da abgesehen von der imperialistischen Zerstörung in den letzten 300 Jahren, die endogenen Faktoren für eine Industrialisierung nicht vorhanden waren. Stattdessen gab es sozio-ökonomische (Kapital, Infrastruktur), sozio-politische (Despotismus, unfähige Monarchiesysteme), geographisch-klimatische (Wüste, Gebirge, Klimaextreme, Naturkatastrophen), kulturelle (Analfabetentum, islamische Religion) und soziale (Nomaden- und Beduinentum, soziale Struktur) Probleme, die eine industrielle Entwicklung verhindert haben.“²²⁶

Die additive Darstellung von *Wirkungsfaktoren*, in der Geographie auch als *Geofaktoren* bezeichnet, ist sehr deutlich und wird in der folgenden Fortsetzung des Textes noch deutlicher und dann auch didaktisch kommentiert. Besonders müsste hierbei die Liste der *endogenen Verursachungsfaktoren* aufgearbeitet und einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. Diese Faktoren sind in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit von sehr unterschiedlichem Rang zudem oft miteinander interdependent verknüpft oder den exogenen Faktoren verbunden. Die klimatisch-naturgeographische Perspektive ist, wie eigentlich immer, äußerst problematisch. Das ist rein beschreibend schon erweisbar, wenn festgestellt wird, dass heutige so genannte »Ungunstgebiete« die Kerngebiete ehemaliger Hochkulturen und grundlegender Entwicklungsschritte in der Agrargeschichte gewesen sind, wie die Wüsten und Steppen Vorderasiens, die trotz gleich bleibender natürlicher Voraussetzungen die ersten ertragreichen Ackerbaukulturen der Welt hervorbrachten und bis ins Mittelalter bessere und höhere Erträge erwirtschafteten als Europa.²²⁷ Soziale, kulturelle und religiöse Faktoren sind nur im Sinne einer interdependenten Figuration zu interpretieren; sie als getrennte »Faktoren« aufzuführen, vereinfacht die Realitätsperspektive allzu sehr. Außerdem sind die »kolonialen Einflüsse« nicht auf die ökonomische Dimension beschränkt, sondern wirken gerade politisch-sozial im Sinne einer gesellschaftlichen Desintegration.

Die Probleme der einheimischen Industrie

„Die einheimische Industrie bestand im 19. Jh. immer noch aus dem traditionellen Handwerk, das mit den im 16. und 17. Jh. entwickelten Gerätschaften und Fertigkeiten betrieben wurde. Seit dem 18. Jh. hat die persische Industrie jedoch keine Fortschritte, vielmehr nur Rückschritte gemacht. Die Industrie hätte unter einer bewussten, vom Ausland unabhängigen Regierung sich langsam technisieren können. Der Aufbau einer neuen Industrie im Sinne einer industriellen Revolution oder auch in der Nachahmung von ausländischen Produkten braucht, wie schon erwähnt wurde, mehrere wirtschaftliche, kulturelle, politische und soziale Voraussetzungen, die in Persien entweder nicht vorhanden waren, oder aber in ihrer Entwicklung von den ausländischen Machthabern gehindert wurden, so dass eine unabhängige Industrie trotz aller Bestrebungen nicht entstehen konnte.“²²⁸

Diese Überleitung ist informativ, begründet aber weitere additive Realitätsuntersuchungen. Im Folgenden kommt es dann zu einigen Verallgemeinerungen, die zwar *nicht falsch* aber dennoch *nicht hinreichend* sind und schon als typisch charakterisiert wurden: pauschale Charakteristik von »unterentwickelten Ländern«, Perspektive der *nationalen Unabhängigkeit* als wichtigstem eigenen Entwicklungsfaktor, schließlich die deutlich ökonomistische Perspektive der Untersuchung der politisch-sozialen Situation in Iran.

„Die einheimische Industrie hat das Schicksal aller Industrien unterentwickelt gehaltener Länder erlebt. Alle Versuche, eine dynamische und unabhängige Industrie aufzubauen, waren jedoch von Anfang an so angelegt, dass sie zum Scheitern verurteilt waren. Anstatt an vorhandene, traditionelle Werkstätten und Manufakturen anzuknüpfen, um somit

²²⁶ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²²⁷ Andere Beispiele für diese These finden sich z.B. in Westafrika, wo *Timbuktu* nach zeitgenössischen Reiseberichten im 16. Jahrhundert reicher, größer und gesünder war als London, oder in Bengalen, das zur gleichen Zeit einen Reichtum produzierte, der in Europa nichts vergleichbares fand, das aber heute, als Bangladesch zu den zehn ärmsten Staaten der Welt gehört: ohne dass sich *Naturkatastrophen* für diese Entwicklung heranziehen lassen könnten [vgl. Datta 1982. – Zur Bedeutung der These, dass Naturkatastrophen im Kern Sozialkatastrophen sind: Meder 1992; Schmidt-Wulffen 1985: 134–138, 155–157; Jüngst / Meder 1990].

²²⁸ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

schrittweise eine eigene Industrie zu entwickeln, wurde eine ausländische Industrie importiert. Sämtliche, für die Produktion erforderlichen Maschinen wurden importiert, womit man die Bevölkerung von modernen technischen Entwicklungsprozessen, fernhielt. Die für die Industriegesellschaft notwendigen Grundbausteine im kulturellen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen etc. Bereich wurden nicht gelegt. Als innere Probleme für den Aufbau einer Industrie kann man die folgenden nennen:

- die Einmischung der Imperialisten in alle Angelegenheiten des Landes
- eine korrupte Regierung und eine despotische Monarchie, die nur über ein mittelalterliches Herrschafts- und Verwaltungssystem verfügten und die im Ausland verschuldet waren
- die Einmischung der Religion in die Politik
- die fehlende kulturelle Aufnahmebereitschaft
- die Zerstörung der industriellen Ansätze durch Kriege und innere Unruhen
- mangelnder Schutz vor der ausländischen Produktion und den Imperialisten
- schwierige geographisch-klimatische Verhältnisse
- fehlendes Kapital
- Mangel an Rohstoffen (Besonders der Mangel an Eisen und Brennmaterialien verursachte die Stagnation einer autozentrischen Industrie)
- fehlende Infrastruktur
- Mangel an Arbeitskräften (Die Nomaden- und Beduinenvölker ließen sich kaum in den Städten sesshaft machen und für eine handwerkliche Ausbildung oder eine andere Qualifikation gewinnen)
- Naturkatastrophen (Erdbeben, Überschwemmungen, Seuchen)
- die Unwissenheit des Beamtentums (hohe Analphabetenquote)
- die Belastung der inneren Produkte durch Steuern
- das konservative Verhalten der Kapitalbesitzer und die Angst vor Enteignung durch den Schah.“²²⁹

Über die Trennung von *endogenen* und *exogenen Faktoren* der »*Unterentwicklung*« in der Geographiedidaktik wie in der Rezeption durch Schülerinnen und Schüler wurde schon einiges gesagt. In diesem Textabschnitt liegt sie der gesamten Argumentation zu Grunde. Gerade der Vergleich mit Bausani zeigt sehr deutlich die schwierige Aufgabe des Politikunterrichts, das *additive Denken* der Schülerinnen und Schüler zu überwinden und *integrative Urteils- und Argumentationsformen* zu entwickeln. Die Liste der Wirkungsfaktoren, die die Situationsdarstellung der Wirtschaft in Iran zur Zeit der Kadjaren-Herrschaft im Schülerreferat abschließt, ist wenig strukturiert und lässt den Blick auf Gewichtungen und das Aufzeigen von Interdependenzen und Prozessen vermissen. Dennoch entspricht sie der üblichen Darstellung in gängigen Unterrichtsmaterialien und ist also für die *didaktischen Prämissen* des heutigen Politik- und Erdkundeunterrichts durchaus bezeichnend und typisch.

Mit diesen Prämissen des Unterrichts kritisch-pädagogisch umzugehen, ist eine der zentralen Aufgaben einer veränderten Politikdidaktik. Es bedarf sicherlich mehrerer inhaltlicher wie didaktischer und methodischer Stufen, die von Schülerseite zu rezipieren und umzusetzen sein werden, sich diesem Ziel zu nähern. Grundlegend ist es zunächst, und das verlangt einen Paradigmenwandel der Politikdidaktik, von kategorialen Realitätskonzepten weg zu kommen zu fachwissenschaftlichen Ansätzen höheren Reflexionsgrades, die primär nach den Prozessen und Interdependenzen fragen, die die gesellschaftliche Realität strukturieren. Dies ist im didaktischen Kontext gerade am Beispiel der gesellschaftlichen und ökonomischen Modernisierungskonzeptionen zu erläutern, bei denen Postulate und Zielformulierungen der Wirtschafts- und Sozialpolitik verbunden sind mit innergesellschaftlichen Machtkämpfen und ohne deren Berücksichtigung nicht hinreichend verstanden und erschlossen werden können. Unterricht zur Thematik konkurrierender Modernisierungskonzeptionen muss daher notwendig parallel auf unterschiedlichen Realitäts- und Bedeutungsebenen erfolgen. Weder eine fachimmanente Ableitungsstringenz, noch eine additive Darstellung »*unterschiedlicher Wirkungsfaktoren*«, wie es die Geographie- und die Geschichtsdidaktik präferieren, stellen eine adäquate Realitäts- und Bedeutungerschließung dar.

Der zweite Schritt verlangt zwar fundiertes Wissen, ist jedoch zunächst als methodische Aufforderung zu verstehen. Es ist notwendig, in der Vielzahl der historischen und politischen Phänomene und Fakten eine Gewichtung herzustellen, das heißt auch: eine begründete Perspektive zu entwickeln. Zu Recht wird in der heutigen didaktischen Diskussion immer wieder die »*Multiperspektivität*« eingefordert, doch selten wird ganz konkret klar, was damit *für die Schülerinnen und Schüler* gemeint ist.

Ein solcher Vergleich zwischen Texten, wie dem von *Bausani*, der ein integratives Résumé vorlegt, dessen inhaltlichen Einzelheiten wir hier gar nicht weiter erörtern wollen, mit einer üblichen additiven Darstellung aus Schülerhand²³⁰ kann auch im Unterricht selbst hilfreich sein.

²²⁹ ibid.

²³⁰ Auch in gängigen Schulbüchern finden sich solche wenig anspruchsvollen Darstellungsformen, z.B. in dem ansonsten fachlich nicht zu beanstandenden und damals im Erdkundeunterricht weit verbreiteten Arbeitsheft von Bobek 1964² oder dem NDR-Schulfernseh-Begleitheft von Krink 1977, die das schulische Iran-Bild der Šah-Zeit repräsentieren, oder dem für die heutige Zeit *inhaltlich wegweisenden* Werk von Ehlers / Falaturi / Schweizer / Stöber / Winkelhane 1990, das me-

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Die Kadjaren-Dynastie

Die recht ausführlichen Erläuterungen zur Kadjaren-Dynastie im Schülerreferat sind als Abriss zunächst einmal sehr aussagefähig. Die kritischen Anmerkungen sind daher eher an Einzelheiten festzumachen, die für die didaktische Konzeption eines politisch-sozialkundlichen Unterrichts über das Thema der iranischen Geschichte aufschlussreich sein können, da sie auf grundsätzlichere »*Perspektivprobleme*« verweisen:

„Das Ende des 19. Jh. stand unter dem Einfluss der kapitalistischen Entwicklung und deren Expansion auf dem gesamten Erdball, von denen auch der Iran nicht unberührt blieb. Obwohl auch hier eine Steigerung der Warenproduktion zu verzeichnen war, führte die Entwicklung in Iran nicht zu einer Machtübernahme durch die Bourgeoisie. Es vollzog sich also nicht die klassische Form des Machtwechsels wie in Europa, wo die Auseinandersetzung um die Übernahme der politischen Macht – zwischen aufkommender Bourgeoisie und den Feudalisten – schließlich darin endete, dass die Bourgeoisie das Monopol über die staatliche Macht übernahm.“²³¹

Diese Ausführungen sind begrifflich-kategorial an der europäischen Geschichte entwickelt. Dabei zeigt sich ein Einfluss gesellschaftskritischer, teilweise marxistischer Theoreme. Da aber in dem Referat keine widerspruchsfrei marxistische Perspektive zu erkennen ist, kann dies nur auf die Rezeption unterrichtlicher Kategorien zurückgeführt werden, die in dem, kontextuell verständlichen, Wunsch einer »*kritischen Geschichtsauffassung*« begründet liegt.

Der Gegensatz zwischen *Feudalherren* und *Bourgeoisie* ist selbst für Europa zu simpel annotiert; für Iran sind diese Kategorien nicht ohne weiteres anwendbar, wie wir schon im Zusammenhang mit der Safawidenzeit erläutert haben. Die horizontale Gliederung der iranischen Gesellschaft in Klientele und Gentes etc. überlagert vertikale Klassengegensätze. Die These vom Eigentum des Landes durch den König (Šah) und die leihweise Vergabe an die Vasallen entspricht den Grundvorstellungen auch des europäischen Lehenswesens. Doch noch weit weniger als in Europa, wo regionale Fürsten und Grafen und erst recht geistliche Lehensträger weitgehende Autonomie vom Kaiser bzw. König besaßen, ist das dezentrale Prinzip in Iran noch viel stärker ausgeprägt, so dass der Eigentumsvorbehalt letztlich nur die Ideologie von der Unverkäuflichkeit des Landes repräsentierte²³² und nur ein relativ geringer Teil des Landes effektiv der Bewirtschaftung und dem Zugriff des Hofes und seiner Vasallen unterlag. Dass dezentrale Machtzentren, ohne die Ideologie der allumfassenden Macht des Šahs zu widersprechen, faktisch fast ebenso autonom, aber intern wiederum von dezentralen und desintegrierten Peripherien begrenzt waren, zeigte schon unser zitiertes Beispiel von den Einnahmen des Gouverneurs von Jerewan Anfang des 19. Jahrhunderts.

„Die Begründung für diese spezifische Situation im Iran liegt in der Besonderheit der historischen und ökonomischen Gegebenheiten dieses Landes. In Iran gab es keine feudalistische Klassenstruktur wie in Europa, sondern die so genannte asiatische Produktionsweise. In dieser war das gesamte anbaufähige Land im Besitz des Staates – „Staatsland“ – und somit nicht in privater Hand, wie etwa in Europa zur Zeit des Feudalismus in den Händen des Adels. Das Land wurde lediglich an Mitglieder der königlichen Familie oder ihnen nahe stehenden Personen als „Dienstland“ vergeben.“²³³

Das Problem dieser Darstellung liegt in der europäischen Begrifflichkeit. Eine real abgrenzbare Adelsschicht ist in Iran nicht vorhanden. An ihre Stelle tritt das desintegrierte Nebeneinander von Hof und lokaler Oberschicht, die in einer wechsellvollen Machtbalance stehen. Der Begriff Staat sollte besser durch Herrschaftsverband ersetzt werden, da eine Staatsverwaltung im modernen Sinne noch nicht vorhanden war und bis heute noch nicht vollständig und wirkungsvoll aufgebaut werden konnte.

„In den orientalischen Ländern mit asiatischer Produktionsweise, so auch in Iran, fungierte der König als Grundbesitzer. Er hatte das Monopol und die absolute ökonomische und politische Gewalt über das gesamte anbaufähige Land.“²³⁴

In dieser verkürzten Wiedergabe eines Abschnittes der genannten Schülerarbeit kommt ein zentrales historisches Verständnisproblem deutlich zum Vorschein: die notwendige aber kaum je vollzogene Unterscheidung von *Rechts- und Status-Positionen* einerseits, welche die »*Orientalische Despotie*«²³⁵ als eine Art *Absolutismus* begreifen und der realen *sozi-ökonomischen Machtanalyse*, die die grundsätzliche Dezentralität der Machtordnung und die Unterscheidung von (nie unangefochtener) *persönlicher Autorität* des Monarchen und seiner sehr eingeschränkten tatsächlichen Machtfülle, die eingebunden war in *do-ut-des-Gleichgewichte* der Klientelgesellschaft. Die Aussage, dass Grundbesitz mit die wichtigste *Machtressource* des Landes war, ist richtig. Doch ist der Grundbesitz abseits der Reichweite des Hofes weitgehend dezentral wie es *Bobek*²³⁶ im Zusammenhang mit seiner schon angesprochenen

thodisch und didaktisch ebenfalls im genannten Sinne zu wünschen übrig lässt. Diese Texte können ebenso kontrastiv zu neueren mehrschichtig-reflexiven wissenschaftlichen Ansätzen im Unterricht kritisch ausgewertet werden.

²³¹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²³² In anderen theologischen Kontexten wurde das Eigentum des Herrschers letztlich als Stellvertretung für das Eigentum Gottes an seiner Schöpfung bzw. das universale Eigentum der *umma* verstanden. Das legitimierte auch die große Bedeutung der *vagf-Ländereien*, die als »*fromme Stiftungen*« der Selbstverwaltung Unterlagen und sich dem zentralen Zugriff meist effektiv entziehen konnten.

²³³ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²³⁴ *ibid.*

²³⁵ Hierbei müssten religiöse Legitimationsstrukturen mit gedacht werden, die Realität nicht begründen aber eine stabilisierende Funktion im Machtprozess einnehmen.

²³⁶ Bobek 1959. Vgl. auch Beckett 1957; Beckett / Gordon 1966; Beheshti 1961; Naraghi 1957.

These vom »Rentenkapitalismus« dargestellt hat. Zwischen dem Anspruch auf »absolute Gewalt« und der sozialen Realität ist in allen Feudalsystemen ein großer Unterschied.

„Bis zur zweiten Hälfte des 19. Jh. gehörte der größte Teil aller Ländereien des Iran dem Schah. Nach einer Statistik aus dem Jahre 1858 stammen 46 % der Staatseinnahmen in dieser Zeit aus den Staatsländereien, die auch Kronländereien genannt wurden. Dies dokumentiert zugleich die starke Position des Schahs als Grundbesitzer. Zum Verkauf der Kronländereien durch den Schah kam es erst während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Gründe dieses Verkaufs beruhen auf der am Hofe herrschenden Geldknappheit, die ein Resultat der verschwenderischen Privatausgaben des Schahs waren.“²³⁷

Die Landverkäufe waren eigentlich systemfremd. Sie wurden im Lande selbst auch eher als Vergabe an in das Feudalsystem einbezogene Städte, deren Loyalität damit gesichert wurde, gegen erhebliche Beträge vergeben. Einerseits steht das in der Tradition des *do ut des*, das im neuzeitlichen Europa als »Ämterkauf« oder *Korruption* missverstanden wurde, andererseits zeigt es den Verfall der ökonomischen Basis des Schah-Regimes der Kadjaren-Zeit, der wiederum parallel zum gleichzeitigen Verfall des Sultanshofes im Osmanischen Reich interpretiert werden kann. Die ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen für autokratische Hofhaltungen und eine dem zu Grunde liegende expansive Herrschaftsausübung ändern sich im 19. und 20. Jahrhundert grundlegend. In den Ländern selbst entstehen neue, westlich orientierte städtische Schichten, die den Zustand ihrer Länder als *Anachronismus* werten und energisch *Modernisierungen* einfordern. Am Beispiel des Osmanischen Reiches wurde dies schon exemplarisch für die Situation in den semiperipheren Regionen dargestellt (Abschnitt 2.2.2.2.), hier kann nun eine iranische Parallele entwickelt werden, wobei deutlich wird, dass die relative Isolation Irans die *Verwestlichungs- und Modernisierungsbemühungen* sowohl in der *Intelligenzschicht* als auch von Seiten des Hofes viel weniger deutlich hervortreten lässt als gleichzeitig in der Türkei.²³⁸

„Die Handelsbourgeoisie kaufte bei dieser Gelegenheit große Ländereien. Von diesem historischen Hintergrund aus betrachtet, wundert es nicht, dass zwischen der iranischen Handelsbourgeoisie und Landbesitzern im 19. Jahrhundert nicht etwa ein Widerspruch bestand, sondern vielmehr eine Interessengemeinschaft. Daher lässt sich auch erklären, dass im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Ausweitung des Besitzes an Grund und Boden zu verzeichnen war, so dass die Handelsbourgeoisie ein Teil ihres Kapitals für den Erwerb der Ländereien einsetzte. Diese Interessengemeinschaft wurde nun zu einem entscheidenden Faktor für den Verbleib und für die Stärkung der Zentralmacht, also des Königshauses.“²³⁹

Wenn auch der Begriff einer *Handelsbourgeoisie* für Iran grundsätzlich nur in systemkritischen Werken der iranischen Linken verwendet wird, trifft diese Aussage recht gut die schon erwähnten Besonderheiten der iranischen Gesellschaftsordnung.

„Ende des 19. Jahrhundert, parallel zur Entwicklung der Warenproduktion, Erweiterung des Handels mit dem Ausland, Einzug der Banken und des ausländischen Kapitals in Iran, kam es zwischen dem Königshaus und der Handelsbourgeoisie wegen der Aufteilung des Gewinns zum Konflikt. Die Handelsbourgeoisie konnte nicht tatenlos zusehen, dass sich mit der Gewährung eines Sonderstatus an imperialistische Mächte, wie England, Frankreich und das zaristische Russland durch das Königshaus die Gewinnspanne verringerte und sie außerdem von den Privilegien, wie Krediten und andere Vergünstigungen, die in das Königshaus für dessen Treue gegenüber den Kolonialherren flossen, nichts abbekam.“²⁴⁰

Diese Aussage ist, mit der schon gemachten begrifflichen Einschränkung, zuzustimmen. Es könnte hier noch eine deutlichere gesellschaftliche Differenzierung erfolgen, indem die Interessenbalancen zwischen Großhändlern, Bazaris und prowestlicher Intelligenzschicht thematisiert und in Bezug gesetzt werden zu den Gesellschaftsvorstellungen der traditionellen ländlichen Großgrundbesitzerschaft und der islamischen Geistlichkeit.

„In dieser neuen Situation – Erweiterung des Handels mit dem Ausland, Aufhebung der Zollschranken für ausländische Produkte, welche die Konkurrenzfähigkeit der National-Bourgeoisie und Bazaris als Klein-Bourgeoisie einschränkte, nicht zuletzt wegen der ökonomischen Folgen dieses Ausverkaufs auf breite Schichten der Bevölkerung, deren Lage immer unerträglicher wurde – kam es zum allgemeinen Aufstand, der sich gegen den König und die Imperialisten richtete. An diesem Aufstand beteiligten sich breite Schichten der Bevölkerung, die Geistlichkeit, aber auch die Handelsbourgeoisie.

Als Beispiel sei erwähnt, dass der Kadjarenkönig Nasr ed-Din Schah durch Vergabe von verschiedenen, gewinnträchtigen Konzessionen an die imperialistische Abhängigkeit brachte. Die bekannteste und für das Volk folgenschwerste dieser Konzessionen, die Nasr ed-Din Schah an die Engländer vergab, war der „Tabak-Vertrag“, durch den das Monopol über den Anbau und Vertrieb von Tabak im In- und Ausland zu einem niedrigen Preis an einen Engländer vergeben wurde. Die iranische Bevölkerung lehnte sich gegen diesen Vertrag auf. Mullahs riefen zum Boykott gegen den Tabakkonsum auf.“²⁴¹

²³⁷ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²³⁸ Vgl. zu dieser Thematik Tibi 1987.

²³⁹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁴⁰ *ibid.*

²⁴¹ *ibid.*

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Schon in dieser Zeit bildet sich der Dualismus und Interessengegensatz der Oppositionsbewegungen gegen das Šah-Regime zwischen dem Widerstand der Landbevölkerung und der sich langsam herausbildenden städtischen Unterschichten heraus, die durch ökonomische Not motiviert und von traditionellen Wert- und Gerechtigkeitsvorstellungen geprägt war und in der konservativen islamische Geistlichkeit Unterstützung fand, und der Opposition der städtischen Schichten, die auf eine Reform drängten und durch die Wahrnehmung eines Modernitätsrückstandes motiviert waren.

Die verschiedenen Kämpfe der iranischen Bevölkerung gegen die Kadjarenkönige für die Annullierung von Verträgen, die geeignet waren, das Land stärker in die koloniale Abhängigkeit zu bringen, trug dazu bei, das Bewusstsein des iranischen Volkes zu schärfen. In den verschiedenen Phasen dieser Kämpfe wurde ihm die Handelsweise des Königs, seine Rolle beim Ausverkauf des Landes an die imperialistischen Länder deutlich vor Augen geführt.

Letztlich führten die Oppositionsbewegungen zwar zu einer generellen Destabilisierung des Herrschaftssystems, durch die damit verbundene gesellschaftliche Desintegration kam es jedoch nicht zu einem grundlegenden Systemwandel, sondern im 20. Jahrhundert alleine zu einem Dynastiewechsel. Der *Reformstau* in der iranischen Gesellschaft ermöglichte dann die Islamische Revolution in Iran, die erstmals von Seiten der Opposition ein glaubhaftes gesellschaftliches Integrationskonzept anbot und zunächst auch umsetzen konnte.

*Konstitutionelle Revolution*²⁴²

In den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts bewirkte die vom Hof bestimmte, auf eigene Einnahmen konzentrierte Wirtschaftspolitik Irans, dass die einheimische Wirtschaft nicht den ausländischen, durch Zoll- und Steuervergünstigungen unterstützten Warenangeboten standhalten konnte. Das führte zu einer allein konsumorientierten Wirtschaft, der jedoch die notwendige Produktivität und Kaufkraft fehlte, was zum Bankrott vieler Kaufleute und Kleinhändler beitrug. Die wirtschaftlich desolate Lage verursachte eine allgemeine Unzufriedenheit, die sich 1905 durch Demonstrationen und Streiks entlud.

Die Forderung nach einer Verfassung für Iran und nach freien Wahlen für ein Parlament, das für die Legislative verantwortlich sein sollte, bestimmte die bürgerlich-intellektuelle Opposition. Nach dem Muster der europäischen und nordamerikanischen Menschenrechtsdeklarationen trat diese Opposition ebenso für den Schutz persönlicher Rechte ein.

Der Šah ließ sich auf die Zulassung von Wahlen zu einem Parlament, das an die altislamische Tradition der Ratsversammlungen anknüpfte, der *madjlis*, ein. Am 07.10.1906, während der ersten parlamentarischen Periode in Iran, wurde der Entwurf des Grundgesetzes verabschiedet, der noch von Mozafar ed-Din Šah am 30.12. desselben Jahres ratifiziert wurde. Doch wurden nicht alle Forderungen durchgesetzt. So erhielten Besitzlose, Bauern und Frauen kein Wahlrecht.

Die „konstitutionelle Revolution“ schränkte – zumindest „auf dem Papier“ und deklamatorisch – die Vollmachten des Königs ein.

Die Oppositionsbewegung setzte sich fort, und es gelang der ihr mit der Zeit gegen den harten Widerstand des Königs weitere Zugeständnisse zu erlangen. Die Schwäche der Herrschaft öffnete Iran jedoch für weitere Desintegration und Einwirkungen von außen. Die *Inkorporation* in das Weltsystem trat in eine neue Phase:

„Die Imperialisten versuchten, die politische Entwicklung in Iran auf verschiedene Weise zu beeinflussen, um ihre Interessen weiterhin durchzusetzen, merkten jedoch bald, dass das immer weniger möglich war. So einigten sich die Kolonialländer England und Russland am 31. 08.1907 darauf, Iran unter sich zu teilen und das Land in ihre Einflusszonen zu spalten. Hiermit war die nationale Unabhängigkeit und territoriale Integrität des Iran aufgelöst. Man wollte so die konstitutionelle Revolution aufhalten.“²⁴³

Interessant ist in diesem Zitat die ausdrückliche *antiimperialistische Terminologie*. Es sollte, um hier noch einmal eine didaktisch-methodische Anmerkung einzuschieben, im Unterricht versucht werden, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, welche rezeptionsbestimmende Bedeutung die Wahl einer bestimmten Terminologie hat, die durchaus nicht ohne weiteres »wertneutral« verwendet werden kann. Im nächsten Zitat wird auch deutlich, dass unterschiedliche Darstellungsperspektiven möglich sind, je nachdem ob die Verschiebungen der *Machtbalancen* und der damit verbundenen *politischen Strategien* oder die Darstellung einer Ereignisgeschichte im Vordergrund des Interesses stehen. Auch hier geben die verwendeten Kategorien Aufschluss über die angelegten politischen Bewertungsmaßstäbe, die auch bestimmte Erklärungskonzepte implizieren.

„Der Abschluss des Vertrages über die Teilung des Irans stärkte den Kadjarenkönig Muhammad Ali Schah, der dem Madjlis (= erstes iranisches Parlament) den Kampf angesagt hatte. Sein Ziel war es, das Parlament zu zerschlagen und die alte Herrschaftsform wieder herzustellen. Trotz eines von ihm bewirkten, grausamen Gemetzels in einer Versammlung

²⁴² Die folgenden Abschnitte bieten in der didaktischen Reflexion wenig Neues, sorgen aber für eine sinnvolle Vervollständigung des historischen Abrisses, soweit er zum besseren Verständnis der Bedingungen der Islamischen Revolution in Iran notwendig ist. Die Darstellung folgt zwar im Prinzip noch der Argumentation der Schülerarbeit, hebt aber nur noch ausnahmsweise kommentierungsbedürftige Einzelaussagen als direkte Zitate hervor. Die Gliederung der Ausführungen ist in dem schon erörterten Sinne für eine übliche Darstellung aus Schülerperspektive typisch. – Zum Thema der „Konstitutionellen Revolution“ Anfang des 20. Jahrhunderts vgl. die neue Darstellung bei Alikhani, Behrouz, 2012.

²⁴³ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

der Madjlis, gelang es ihm nicht, die Demokraten zu stoppen. Am 12.07.1909 wurde er zur Abdankung gezwungen und musste das Land verlassen. Sein zwölfjähriger Sohn wurde sein Nachfolger. Die Niederlage des Königs war gleichzeitig Niederlage der Imperialisten. Diese waren nun von der Unfähigkeit der Einheimischen überzeugt und fielen daraufhin selber 1911 in Iran ein...

Es gelang ihnen, die konstitutionelle Bewegung im Jahre 1911 zu zerschlagen. Jedoch war die Kadjaren-Dynastie durch das bereits gewachsene Bewusstsein der Bevölkerung nicht mehr zu halten.“²⁴⁴

Iran erklärte am 02.11.1914 seine Neutralität im Ersten Weltkrieg. Dennoch wurde Iran 1915 von den Mächten der Entente teilweise besetzt und in Zonen aufgeteilt. Diese Phase direkter militärischer Einflussnahme wurde aber nicht in ein reguläres Kolonialregime umgewandelt, auch wegen der politisch-ökonomischen Rivalität der Westmächte.

*Widerstandsbewegungen*²⁴⁵

Die Geschichte des Ersten Weltkrieges und der internationalen Machtpolitik dieser Zeit sprengt den Rahmen unserer Darstellung. So soll hier nur noch auf den interessanten Aspekt hingewiesen werden, dass sich in dieser Zeit die ersten institutionalisierten Oppositionsbewegungen und auch militanten Widerstandsgruppen bilden, die die Geschichte der Herrschaft in Iran seit jener Zeit begleiten. Gleichzeitig wird aber hier auch noch einmal deutlich, wie unterschiedlich die politisch-sozialen Motive der Opposition sind und welchen unterschiedlichen sozialen Milieus sie entspringen. Die vorübergehende Integration der Interessen in der Abwehr ausländischer Okkupation reichte zu einer dauerhaften gemeinsamen Oppositionsstrategie nicht aus, auf diese gemeinsame Motivation berief sich später dann aber auch wieder die Islamische Revolution in Iran, die die Abwehr US-amerikanischer Penetration zu einem Hauptmotiv ihres Selbstverständnisses machte. Es bildeten sich somit verschiedene Bewegungen, die die Befreiung Irans zum Ziel hatten. Die *Djanganl-Bewegung*, unter *Mirza-Kutschek-Khan*, wollte ihr Land von sozialen Ungerechtigkeiten und den Imperialisten befreien. Ihre führenden Männer waren Anhänger der konstitutionellen Revolution gewesen und hatten beschlossen, die uneingeschränkte Macht der Zentralregierung zu zerschlagen. 1915 ging die Bewegung in den Norden des Landes und fand dort Anhänger unter Bauern, Intellektuellen, Handwerkern und kleinen Grundbesitzern. Daraufhin mussten die Vertreter der Zentralregierung und die Großgrundbesitzer nach Tehran fliehen.

Nach der Oktoberrevolution in Russland zogen die russischen Truppen aus Iran ab, nachdem die neue Regierung unter Lenin alle vom zaristischen Russland mit Iran geschlossenen Verträge annullierte. Darunter fiel auch der Teilungsvertrag zwischen Russland und England von 1907.

„Obwohl diese Volksbewegung immer stärker und damit zu einer wirklichen Gefahr für das korrupte Königshaus wurde, wurde der Sturz der Dynastie durch die Aktivitäten Englands verhindert. Ihr Untergang wurde durch Linksradikalismus und Opportunismus einiger der Bewegung angehörender Intellektueller hervorgerufen, die unter allen Umständen die Oktoberrevolution in der UdSSR mit all ihren Errungenschaften für sich als Modell übernehmen wollten.“²⁴⁶

Nach dem Vorbild der jungen Sowjetunion und mit ihrer Unterstützung entstand aus Teilen der militanten Opposition eine kommunistische Bewegung, ohne dass die Bevölkerung von dieser Zielsetzung erfasst werden konnte. Eine revolutionäre marxistische Massenbewegung hatte in Iran gesellschaftlich noch keine Basis. In Azerbeidjan in der Provinzhauptstadt Tabriz wurde Scheikh Mohammad Khiabani 1917 an die Spitze des Zentralkomitees der Sozialistischen Partei gewählt. Dieser Partei mit dem Namen *Ferghe-je-demokrate-azarbaidjan* gelang es im April des Jahres 1920, durch einen allgemeinen Aufstand der Bevölkerung alle Behörden und Polizeistationen der Stadt zu besetzen. Kurze Zeit darauf proklamierte sie die nationale Regierung von Azarbaidjan. Die Auseinandersetzungen zwischen den Djanganl-Revolutionären und anderen Kräften, die gemeinsam eine KPI gegründet hatte, nahmen an Schärfe zu bis schließlich die »Einheitsfront« auseinanderbrach.

Die Sowjetunion erkannte das Scheitern einer revolutionären Bewegung und unterstützte die Zentralregierung, um die Kämpfer zur Aufgabe ihrer bürgerkriegsähnlichen Strategie zu bewegen. Ein Motiv für die Politik der Sowjetunion war sicherlich die Befürchtung, beim Zusammenbruch eines unabhängigen Iran durch eine Intervention der Westmächte an einer von der Roten Armee noch nicht zu sichernden Südostflanke bedroht zu werden. Am 01.11.1921 verursachte in der Stadt Rascht die Kosakenbrigade Reza Khans ein Massaker unter der Bevölkerung und den Anhängern der Djanganl-Bewegung.

„Eines der wichtigsten Ziele der Bewegung war der Kampf gegen die »Kolonialisierung« Irans. Sie stellten folgende Forderungen:

- Abschaffung der Monarchie
- Gründung einer Republik
- Befreiung des Landes vom Joch der Kolonialherrschaft

²⁴⁴ ibid.

²⁴⁵ Diese Darstellung folgt zwar auch in der Sachdarstellung mehreren Schülerarbeiten, ist aber revidiert und kompiliert und zeigt in seiner sachlichen Faktur den üblichen schulischen Zugang zu dieser Thematik, ohne ihn hier noch einmal eigens didaktisch zu kommentieren.

²⁴⁶ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

- Selbständigkeit für Azerbeidjan (innerhalb Persiens)
- Herstellung politischer und wirtschaftlicher Beziehung zur Sowjetunion.“...

„Die britischen Imperialisten, die während dieser Jahre verstärkt damit beschäftigt waren, den Iran unter ihre Kontrolle zu bringen, gelang es erst nach sechs Monaten (14.09.1920), die Bewegung zu zerschlagen und so ihre Interessen außer Gefahr zu bringen. Scheikh Mohammad Khiabani wurde zu diesem Zweck ermordet“²⁴⁷

schreibt ein Schüler in einer Hausarbeit. Er fährt fort:

„Kolonel Mohammad Taghi Khan Pessian (M.T.K.), der unter anderem in Deutschland ausgebildet worden war, trat nach Rückkehr in den Iran einer demokratischen Partei in Teheran bei. Im Jahre 1920 wurde er zum Kommandeur der Gendarmerie in der Provinz Khorassan ernannt. Als *Reza Khan* nach dem Staatsstreich von 1921 Oberbefehlshaber der Armee wurde, widersetzte sich der Demokrat und Antikolonialist *Kolonel M.T.K. Pessian* diesem, indem er es ablehnte, die Gendarmerie mit den Kosakeneinheiten zusammenzulegen. Auch den Befehl in die Hauptstadt zu kommen, verweigerte er. Stattdessen rief er seine Truppen zur Rebellion gegen die Zentralregierung auf. Es gelang ihm innerhalb kurzer Zeit, die Provinz Khorassan unter seine Kontrolle zu bringen. Um Unterstützung der Bevölkerung für seine antiimperialistischen Ideen zu erlangen, gründete er sogenannte National-Komitees, die folgende Maßnahmen versprachen:

1. den Bauern werden Schulden geschenkt,
2. feudale Gebräuche werden abgeschafft,
3. Reorganisation der Finanzen,
4. Festsetzung einer bestimmten Steuer in Form von Geld oder auch Naturalien für die Grundherren,
5. Schaffung eines Straßennetzes,
6. Aufbau eines Krankenhauses (Gendarmerie stellt kostenlose Behandlung für Arme),
7. Einmischung des britischen Konsulats in die Angelegenheiten der Provinz werden unterbunden.“²⁴⁸

Die Darstellung folgt den historisch überlieferten Sachverhalten, bleibt aber wenig anschaulich und gibt letztlich die auf Floskeln reduzierte Selbstdarstellung der Zeitgenossen wieder. Hier wäre es eine unterrichtliche Aufgabe, die zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse von Transitionskonflikten zu erarbeiten. Eine historisch-zeitgeschichtliche Parallelisierung kann hier aufklären und führt überdies zur Erörterung der Ursachen der gesellschaftlichen Krise in Iran, die zur Islamischen Revolution führt.

Daher ist es interessant, dass in der nachfolgenden Herrschaft der Pahlawi-Dynastie genau diese Punkte in leicht modernisierter Form zum offiziellen Programm der »Weißen Revolution« in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg gemacht wurden. Doch die Glaubwürdigkeit einer Dynastie, die mit *Reza Khan* vor seiner Inthronisation gerade im Kampf gegen die Modernisierung der Gesellschaft an die Macht gekommen ist und deren Abhängigkeit von ausländischen Mächten, erst den Engländern, später den Amerikanern, eine echte auf die iranische gesellschaftliche Situation ausgerichtete Modernisierung kaum möglich werden ließ, wurde bis zum Ende der Herrschaft dieser Dynastie nicht überzeugend hergestellt.

Obwohl letztlich innerpersische Machtauseinandersetzungen zur Destabilisierung der Herrschaft der Kadjaren beigetragen hatten, ist der ausländische Einfluss in der zum Teil bürgerkriegsähnlichen Situation vor allem in Nord- und Nordwestiran nicht zu unterschätzen. Die Engländer zumindest ließen nichts unversucht, um die revolutionären und oppositionellen Bewegungen zu stoppen. *Reza Khan* persönlich stellte eine Truppe zusammen, und es kam zu einer Schlacht, in der der Kolonel fiel. Mit dem Verlust dieser starken Persönlichkeit von *Kolonel M.T.K. Pessian*, die diese Bewegung weitgehend getragen hatte, brach der Widerstand zusammen.

3.1.2.2. Charakteristiken der Kadjaren-Dynastie im Spiegel von Schülerarbeiten²⁴⁹

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass der Zugang zur sozialen Thematik bei Schülerinnen und Schülern über zwei zentrale Begriffe erfolgt: den der *Struktur* und den der *sozialen Gruppe*. Dies ist im Sinne traditioneller sozialwissenschaftlicher Ansätze durchaus adäquat und auf der Grundlage des für Schülerarbeiten zur Verfügung stehenden Quellenmaterials wohl kaum anders denkbar.

Die didaktische Kritik setzt hier eher am wenig dynamischen und wenig erklärenden Fachverständnis selbst ein. Das führt jedoch auch in sozialwissenschaftliche Kontroversen, die im Fach selbst noch nicht endgültig entschieden sind. Aus der didaktischen Situation heraus, die für unsere Untersuchungen bestimmend ist, sind jedoch die Optionen für eine fachliche *Dynamisierung* der strukturellen oder auch systemtheoretischen Ansätze, das heißt auch, die *Historisierung der Sozialwissenschaften* unabdingbar. Das führt weg von kategorialen oder normativ bestimmten Realitätsperspektiven hin zur Multiperspektivität eines historischen oder zeitgeschichtlichen Zugangs. Der Begriff der *Multiperspektivität* ist ein sinnvoller Beitrag, den die Geschichtsdidaktik der Politikdidaktik implementieren kann.

²⁴⁷ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁴⁸ ibid.

²⁴⁹ Wiederum mit Zitaten aus dem Referat von Hausmann / Kind / Pritzer (Schuljahr 1990/91. Vgl. letzten Abschnitt) mit einigen Ergänzungen zu anderen Referaten, die nicht in gleicher ausführlicher Form kommentiert werden sollen.

Die politische Struktur

Das Schülerreferat geht in der Darstellung der »politischen Struktur« zwar vom *Strukturbegriff* aus, führt diese kategoriale Ebene jedoch nicht konsequent aus, sondern vermischt die Darstellung mit moralischen Wertungen und einer Projektion der Folgen auf die ökonomische Entwicklung. Gedacht ist dieses Vorgehen als Versuch integrativen Denkens. Doch ist das Ergebnis problematisch, da sich die Realitätsperspektiven vermischen und z.B. die Wertungen nicht auf einen erkennbaren wertenden Standort bezogen werden. Eine differenziertere und systematischere Darstellung wäre hier unabdingbar:

„Die aus einer Nomadenfamilie hervorgegangene Kadjarendynastie zeigte die Züge einer Stammesherrschaft, da alle hohen Beamten- und Regierungsposten an die Mitglieder der Šahfamilie verteilt wurden. Da jeder in der Hierarchie ein Vielfaches von dem einnehmen musste, was er seinem Vorgesetzten bezahlt hatte, herrschten Korruption und Geldgier in der Oberschicht sowie Unterdrückung in der Unterschicht. Die immer stärker werdenden steuerlichen Belastungen nahmen der Unterschicht die Möglichkeit, in die Entwicklung der Werkstätten und Manufakturen oder in eine beginnende Industrialisierung zu investieren. Ihr fehlten neben dem erforderlichen Kapital bzw. Krediten vor allem die politische Ruhe und Ordnung, die Grundlage jeder Investitionsbereitschaft sind; außerdem fehlten Eisen und Brennmaterialien als Rohstoffe der Industrie, kaufmännische Entschlossenheit und Geschick sowie Arbeitskräfte, da der größte Teil der Bevölkerung noch halbnomadisch von Ackerbau und Viehzucht lebte.“²⁵⁰

Die nomadische Herkunft der Kadjaren ist für die iranische Geschichte nichts Besonderes. Nur darf man keine falschen Vorstellungen mit diesem Begriff verbinden. Der bis ins 19. Jahrhundert traditionell nomadisch und halbnomadisch von der Viehwirtschaft lebende turkmenische Norden Irans gliederte sich in traditionsrechtlich bestimmte Herrschafts-, Weide- und Durchzugsgebiete für Nomadenvölker, die in sich hochdifferenziert und regional oft dezentralisiert waren. Die *Nomadenherrscher* hatten oftmals *Schlösser* und *Paläste* in den Städten und nahmen als Gouverneure oder Grundbesitzer eine feste Stellung in der feudalen Herrschaftshierarchie ein.

Der größte und prunkvollste Palast in Širaz, am Hang außerhalb der eigentlichen Stadt und ihrer Befestigung in einem großen Garten gelegen, der Bagh-e Eram-Palast, war der Sitz der mächtigen Qašghai-Nomaden, die ihre Weidegebiete rund um die Stadt hatten und im Laufe der Geschichte oftmals in kriegerische Auseinandersetzungen mit den Städtern verwickelt waren. Ebenso hatten die *Qizilbaş*-Nomaden, von denen als Stamm, aus denen die Safawiden-Dynastie abstammte, als religiös bestimmte šiitische Sekte Nachfahren der *Aq-qoyunlu* (Weißhammel)-Nomaden²⁵¹, die ihre Weidegebiete in Azerbeidjan und im westlichen Elburz um Ardebil besaßen, sich zu Königen (Fürsten) von Azerbeidjan mit festem Sitz in Tabriz gemacht, ehe sie nach siegreichen Kriegen als Šah von Persien ihren Herrschaftssitz nach Esfahan verlegten.

In der Geschichte des Nahen Ostens wird immer wieder deutlich und wurde auch von zeitgenössischen Wissenschaftlern wie *Ibn Khaldun* so verstanden, dass die nomadische Lebensform keineswegs der sesshaft-bäuerlichen Lebensform nachgeordnet und unterlegen ist, sondern oftmals die machtstärkeren Herrschaftsgruppen stellte. Auch wirtschaftshistorisch gilt es als sicher, dass der nahöstliche Kleintiernomadismus keine »primitive Vorform« der Sesshaftigkeit gewesen ist, sondern sich in Ergänzung zur krisenanfälligeren und oft einseitigeren sesshaften Agrarwirtschaft vor allem in den Gebirgsrandgebieten mit ihren geringeren Erträgen aus dieser sesshaften Lebensform heraus entwickelte.

Trotz der oft kriegerischen Auseinandersetzung der nomadischen Völker mit den sesshaften Bauern um die Nutzung von Boden und Wasser, waren die Gruppen in Iran immer ökonomisch miteinander verflochten und voneinander abhängig. Nomaden haben ihre Produkte ebenso selbstverständlich wie die Bauern der Umgebung in den Bazaren der Städte verkauft und waren in die Geldwirtschaft einbezogen. Die Besonderheit, dass in Iran die Mehrzahl der Nomadenvölker turkmenischer, die Mehrzahl der bäuerlichen Gesellschaft persischer Abstammung ist, lässt sich aus der Siedlungsgeschichte heraus interpretieren. Wir weisen hier aber noch einmal ausdrücklich darauf hin, dass die Auseinandersetzungen zwischen Nomaden und Bauern oder Städtern in der iranischen Vergangenheit keine ethnische Dimension besaßen.

Das wirft auch aus iranischer Perspektive ein etwas anderes Licht auf den Kurdenkonflikt im nordwestlichen Grenzgebiet im Zagrosgebirge. Es ist eben nicht so, dass die Kurden in der Vergangenheit ein unterdrücktes Volk gewesen sind, sondern sie gehörten zu der zeitweise eher privilegierten Gruppe der Gebirgsnomaden. Dass sie im Gegensatz zur genannten Mehrheit der nomadischen Völker in Iran zur persischen Volksgruppe gehören, spielte auch hier keine Rolle.

Die Stellung des Šahs

Die Perspektive, die Machtspitze Irans zu beschreiben, ist in dem folgenden Zitat aus der Schülerarbeit europäisch. Die Konzentration auf den ökonomischen Aspekt haben wir schon mehrfach konstatiert. Diese Perspektive erscheint – ohne das hier quellenmäßig belegen zu können – als typisch für das Gymnasium gelten zu können. Der kulturelle

²⁵⁰ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁵¹ Diese hatten sich in langen Fehden gegen die *Kara-qoyunlu* (Schwarzhammel) durchgesetzt.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Aspekt der Herrschaft, das Verhältnis zu Tradition und Geschichte, das für die Legitimation von Herrschaft sehr wichtig ist, wird nicht thematisiert:

„Die Identität von Schah und Staat führte letztlich wegen des geringen Interesses des Hofes an einer Industrialisierung zu einer Vernachlässigung der Manufakturen und Werkstätten. Das für die Entwicklung und den Aufbau einer Industrie benötigte Kapital wurde durch die Verflechtung von Staats- und Šahvermögen nicht für öffentliche Ausgaben freigestellt, sondern vom Schah nach Gutdünken für die eigenen Interessen, die selten mit denen des Staates übereinstimmten, verwandt. Das der Hofhaltung und dem Hof zukommende Kapital musste letztlich von der arbeitenden Bevölkerung aufgebracht werden. Anstatt der Industrialisierung des Landes, der Verbesserung der Infrastruktur oder der wissenschaftlichen Forschung zu dienen, wurde es für unproduktive Sektoren, vor allem für den Aufbau eines modernen, nach europäischen Muster aufgebauten, Heeres ausgeben.“²⁵²

Die Konzentration auf den Ausbau des Militärs hat durchaus eine gewisse innere Logik und findet im Lande selbst auch bei Oppositionellen eine gewisse Unterstützung. Aus der Perspektive der Šah-Herrschaft ist das Militär nicht nur ein einsetzbares wichtiges Machtmittel, sondern dient auch gegenüber den ausländischen Mächten als Erweis der eigenen Souveränität. Diese Perspektive entspricht auch dem westlichen Staatsverständnis, in dem *staatliche Souveränität* mit militärischer Verteidigungsfähigkeit, d.h. mit der *Fähigkeit*, nach außen hin *Krieg zu führen*, und nach innen die *Zentralmacht mit Gewaltmitteln zu sichern*, gleichgesetzt wird.

Im Sinne der Opposition hat das Militär eine doppelte Funktion: einmal repräsentiert es gerade mit der Demonstration von Souveränität und Unabhängigkeit einen modernen Staatsbegriff, der der Intention nach einem modernen *nation building* entspricht; zum anderen ist das Militär durch den Zwang zu einer modernen Bewaffnung oftmals der Bevölkerungsteil, der am intensivsten mit der westlichen Moderne in Berührung kommt und von dem man sich den Wunsch und die Fähigkeit, eine Modernisierung der Gesellschaft einzuleiten, am ehesten verspricht. In der Türkei war seit der Jungtürkischen Revolution das Militär, dem *Mustafa Kemal Paşa* – als erster Staatschef der Türkischen Republik *Atatürk* genannt – entstammte, Antrieb jeder Modernisierung und der Bildung eines *westlichen Staates*.

Faktisch ergibt sich jedoch noch eine weitere gegenläufige politische Dimension. Der ausländische Einfluss und der Waffenhandel führen auch in politisch-ökonomische Abhängigkeiten. Diese stehen einer autochthonen sozio-ökonomischen Entwicklung entgegen. Gleichzeitig beschränkt sich die *militärische Modernisierung* auf die technisch-wissenschaftliche Qualifikation. Soziale und politische Qualifikationen bleiben von dieser Modernisierung in der Interessenperspektive des autoritär geführten und strikt hierarchisch aufgebauten Militärs zurück. Militärische Realitätssicht widerspricht deshalb generell emanzipatorischen und kritischen Gesellschaftsauffassungen und damit strukturell zwangsläufig einer vollständigen Akzeptanz der Menschenrechtsvorstellungen, die im Kern ja einen Schutz vor Staat und Militär beinhalten.

Die Stellung der Mullahs

Der folgende Abschnitt aus einem Schülerreferat dürfte seine Quelle und Begründung in einer Propagandaschrift der Iranischen KP haben. Die Geistlichkeit als *ausbeuterische Klasse* zu verstehen, entspricht zwar dem marxistischen, in Europa entwickelten Weltbild, dürfte aber in Kenntnis der traditionellen Gesellschaftsgliederung in Iran eine unangemessene Einschätzung sein.

Dass die islamische Gesellschafts- und Wertordnung sicher nicht ohne weiteres den staatsgesellschaftlichen Normen und Erwartungen Europas entspricht, dürfte unwidersprochen bleiben. Doch impliziert diese Einschätzung, dass es möglich wäre, Gesellschaftsordnungen einfach (revolutionär) zu ersetzen und damit zu *modernisieren*. Versuche zur westlichen Modernisierung durch das Šah-Regime der Pahlewis blieben als *Herrschaftsoktroi* ebenso erfolglos wie Ansätze zur *Verwestlichung* in der Kadjarenzeit. Dazu bedurfte es durchaus nicht des politischen Widerstandes der islamischen Geistlichkeit. Im Gegenteil: der einzige grundlegende gesellschaftliche Umsturz, der als Revolution bezeichnet werden könnte, war ja gerade die Islamische Revolution in Iran, die von dieser Gruppe maßgeblich getragen wurde. Die gesellschaftliche Integrationskraft der islamischen Funktionsträger sollte auch für die Kadjarenzeit nicht unterschätzt werden, obwohl, wie überall, auch hier Fraktionskämpfe und Machtstreben eine verhärmelnd-optimistische Perspektive als ebenso verfälschend erweisen würden.

„Die zweite Klasse, die das Volk wirtschaftlich ausbeutete, politisch in den Krallen der Kadjaren hielt und dadurch zur Erhaltung seines kulturellen und sozialen unterentwickelten Standes beigetragen hatte, war die Geistlichkeit. Wenn die Könige sich durch Gesetze bzw. militärische und polizeilich Macht die Grundlagen der Steuern und die Möglichkeit ihrer Eintreibung zu schaffen versuchte, so brachten die Geistlichen durch den Koran und die in der Schariat festgeschriebenen Gesetze die Bevölkerung so weit, dass sie unter moralischem Druck selbst ihr Existenzminimum in Form von Steuern zur Verfügung stellte. Die Einnahmen der Geistlichkeit, der Regierenden und der Basari wurden als Kapital akkumuliert. Aber diese Gruppen waren nicht in der Lage, das Kapital in den Produktionssektor zu investieren, um somit eine Basis für den ökonomischen Aufbau des Landes zu schaffen.“²⁵³

²⁵² Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁵³ *ibid.*

Die Stellung der Bazari

Wir wollen unseren didaktischen Exkurs in die Geschichte Irans zur Kadjarenzeit abschließen mit einer erneuten Kontrastierung eines Zitates aus einer Schülerarbeit mit einer fachwissenschaftlichen Darstellung und gleichzeitig mit der inhaltlichen Zuwendung zu einem zentralen Thema, das die Politische Kultur des Landes mit ihrer inneren Struktur verbindet, das Ökonomie und »Staatsverwaltung« überklammert und in gewisser Weise auch eine gesellschaftliche Alternative zu europäischen funktionalistischen Traditionen der Regelung des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt: den Bazar.

Aus Schülersicht wird, wiederum in einer für die iranische KP typischen Urteilsperspektive, die Bazarwirtschaft grundsätzlich als negativ und für die *Stagnation der Entwicklung Irans* verantwortlich angesehen. Der politische und gesellschaftliche Traditionalismus der Bazari ist bekannt – und entspricht den konservativen Grundeinstellungen des europäischen Handwerks und des Kleinhandels, die z.B. in Frankreich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine entscheidende politische Rolle gespielt haben. Dies lässt sich durchaus durch die gesellschaftliche Situation, in der diese Bevölkerungsgruppe lebt, begründen. Historisch wird diese Tendenz noch verstärkt durch die korporativen Elemente der Zünfte und der Orientierung am mündlichen Geschäftsverkehr, der auf der Entwicklung eines persönlichen Vertrauensverhältnisses zwischen den Beteiligten basiert. Erst die schriftliche Vertragsform unter rechtsstaatlicher Kontrolle – und der Möglichkeit, diese Verträge vor Gericht mit staatlicher Macht durchzusetzen – begründet größere wirtschaftliche und industrielle Einheiten, setzt aber die *vorherige Entwicklung* des Staates und zumindest in Ansätzen einer *Staatsgesellschaft* im europäischen Sinne voraus.

Dort wo diese Bedingungen nicht gegeben sind, werden ökonomische Handlungsformen wie auf dem Bazar im Nahen Osten und in fast allen Regionen der Peripherien und Semiperipherien notwendig und sinnvoll. Der Vorwurf im Schülerzitat, dass die Bazari den wirtschaftlichen und politischen Fortschritt behindern, mag zwar dem ersten Eindruck entsprechen, ist aber nur eine Folge der notwendigen Funktion dieses *Konservativismus* und seiner ausdrücklichen *Wertgebundenheit*, gesellschaftliche Sicherheit und Vertrauen in das Wirtschaftsgeschehen zu erzeugen, was die gegebene *Herrschaftsform* nicht zu sichern vermag.

„Einer der wichtigsten endogenen Faktoren für die Stagnation und die Unterentwicklung der iranischen Wirtschaft war der Bazar. Er war von Anfang an ein Platz des Handwerks, da seine Überdachung Schutz vor Kälte, Regen und Sonne und damit bessere Arbeitsbedingungen bot. In diesen Handwerkstätten waren wegen des Mangels an den erforderlichen Bedingungen für einen ökonomischen Aufbau wie technisches Know-How, kultureller Fortschritt, politische Voraussetzungen, keine weiteren Entwicklungsmöglichkeiten gegeben. Dies wurde durch die Entstehung des Kolonialismus noch verstärkt. Es gab genügend reiche Geschäftsleute, die akkumuliertes oder totes Kapital besaßen und es ohne jegliche ökonomische Kenntnisse über die technische Zusammensetzung des Kapitals desorganisiert und irrational investierten.“²⁵⁴

Die zuletzt angesprochenen Qualifikationsdefizite der *Reichen* – in Iran wäre es nicht besonders sinnvoll, schon von *Kapitaleignern* zu sprechen –, sind für eine Übergangszeit durchaus vorhanden, aber schnell überwunden. Die Kapitalverwertung, die auf eine sichere Kapital- oder Bodenrente konzentriert ist – daher der Begriff des *Rentenkapitalismus* von Bobek –, ist nicht *irrational*, sondern unter den gegebenen volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen der fehlenden staatlichen Rechtssicherheit und der *Dezentralisierung* und *Fragmentierung* der Märkte entsprechend der herrschenden Gesellschaftsstruktur *betriebswirtschaftlich* durchaus sinnvoll und rational. Dass sich aus dieser Situation zwar Reichtum akkumulieren lässt, eine kapitalistische Dynamisierung durch permanente Re-Investitionen aber verhindert wird, ist durchaus richtig gesehen, aber nicht in der im Zitat erkennbaren Form mit *moralischen Kategorien* abzuwerten.

Die Bazarverwaltung und die korporative Organisation der Bazari ist eingebunden in das System der religiösen Strukturierung und Ordnung der Gesellschaft, die gentilen Strukturen ebenso folgt wie dem Prinzip der gegenseitigen Loyalitätsverpflichtungen in Klientelen, die einerseits der Handlungsmaxime des *do ut des* verpflichtet ist, andererseits nur im Rahmen einer traditionellen Wertordnung funktionsfähig bleibt, die durch differenzierte und dezentral organisierte Hierarchien geistlicher Funktionsträger gesichert werden, die ihre Autorität weder vom *Staat* oder einer *kirchlichen Hierarchie* im Sinne des christlichen Katholizismus noch durch demokratische Legitimationsakte erhalten, sondern selbst in die traditionellen Klientelstrukturen eingebunden sind. Dieses Situation ist so differenziert und interessant, dass es auch zum Verständnis der sozialen Grundlagen, auf denen sich später die Legitimation der Islamischen Revolution in Iran entwickeln konnte, das Bazarwesen in einem längeren Zitat erläutert werden soll (*Weiß* u.a. 1994: 47 ff.):

„Größte Autorität in religiös-rechtlichen Belangen genießt – in manchen Ländern bis heute – der *mufti*. Seine Aufgabe als profunder Kenner des Korans und der Hadithen, der überlieferten Aussprüche des Propheten, besteht darin, den Gläubigen verbindliche Auskünfte hinsichtlich einer frommen Lebensführung zu erteilen und in besonders wichtigen Streitfragen Rechtsgutachten, sogenannte *fetwa*, zu erlassen. Die Rolle der Armeeführer übernahmen die *emire*, die der ‚Minister‘ die *wesire*. Als *Großwesir* galt – allerdings nur im Osmanischen Reich der Chef der gesamten Administration. Er war zugleich Siegelbewahrer und Stellvertreter

²⁵⁴ ibid.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

des *Sultans*. Das Amt des Richters – das für die Praxis bedeutsamste in der Stadt, übertrug sich auf den *kadi*. Wobei der deutsche Ausdruck in die Irre führt. Denn zum einen besaß nicht nur der Kadi richterliche Funktion. Es gab auch die *schurta*, eine Art Militärpolizei mit großen Befugnissen für Strafverfolgung und -vollzug, und die sogenannten *mazalim*-Gerichte, die gleichsam als Parallel-Instanzen direkt dem Herrscher unterstanden. Zum anderen erfüllte der Kadi nicht nur richterliche Pflichten. Er verwaltete auch fürstliche und private Stiftungen und war Vormund für Findelkinder und minderjährige Waisen, für Geisteskranke und Verschwender.

Den zentralen Part in der Verwaltung des Basars spielte der *muhtasib* (türk.: *ihtisab agasi*). Dem Kadi unterstellt, hatte er als indirekter Nachfahre des römisch-byzantinischen Marktinspektors für die Überwachung der *Suqs* zu sorgen. Er kontrollierte Maße und Gewichte, den Feingehalt der Münzen, die Qualität der Waren sowie im Besonderen die Einhaltung der – freilich recht wenigen – baupolizeilichen Verordnungen. In Krisenfällen musste er Wucher und Hamsterkäufe unterbinden und wenn nötig offizielle Höchstpreise festsetzen. Auch durfte er Strafen aussprechen und Gütezeichen verleihen. Zu den Pflichten des Marktaufsehers gehörte auch ganz allgemein die Wahrung der öffentlichen Ordnung. So kümmerte er sich etwa darum, dass die Gläubigen die Gebetszeiten beachteten, dass Christen und Juden diskriminierende Gesetze wie Kleidungsvorschriften und Kundgebungsverbote befolgten und Männer und Frauen im Umgang miteinander Sitte und Anstand wahrten (was ihn freilich mancherorts nicht daran hinderte, an der Prostitution mitzuverdienen). All dies hatte in genauer Kenntnis des aktuellen Marktgeschehens und der *schariya*, des göttlichen Rechts, zu erfolgen. Und mit der Schläue des erfahrenen Pragmatikers. Denn oberstes Ziel war in sämtlichen Streitfällen, das Problem nach Möglichkeit intern zu regeln, um es erst gar nicht vor den Kadi bringen zu müssen.

Moderne Historiker sind immer wieder verwundert, mit wie wenigen Beamten noch in diesem Jahrhundert große islamische Städte verwaltet wurden. Der Kadi und einige Viertel-Vorsteher, der Muhtasib und ein paar ihm untergeordnete Vertreter der einzelnen Berufsgruppen; dazu eine begrenzte Zahl von Notaren, Aufsehern, Gerichtsschreibern und amtlichen Zeugen ... Der bürokratische Apparat war, gemessen an den Aufgeblätheiten unserer Tage, äußerst bescheiden.

Wieso das Zusammenleben dennoch so erstaunlich reibungslos funktionierte – und in den Altstädten teilweise immer noch funktioniert? Einerseits, weil der einzelne... die rituelle Alltagsordnung so verinnerlicht hat, dass es zu ihrer Befolgung wenig äußeren Zwangs bedarf. Die Menschen haben dank der Religion ‚ihren zügelnden Einfluss in sich selbst‘ (Ibn *Chaldun*). Andererseits, weil das alte, beduinische Sippen- und Clandenken in der Stadt noch weiterlebt. Die Bewohner der verschiedenen Viertel (arab.: *hara*, bei den Türken: *mahalle*) sind meist weitschichtig miteinander verwandt oder gehören zumindest derselben Ethnie oder Konfession an. Sie bilden, ähnlich den verschiedenen Berufsorganisationen... einen sozialen Verband, der sich in hohem Maße selbst trägt. Erst wenn die Gruppeninteressen mit jenen der Allgemeinheit oder der Nachbarn kollidieren, treten die staatlichen Instanzen in Aktion. Dementsprechend brauchte es kaum kommunale Behörden. Dementsprechend verstand sich die islamische Stadt auch nie, wie etwa die antike Polis, als politische Einheit. Und dementsprechend entwickelte sie sich auch nie zu einer juristischen Person. Sie besaß weder Münz- noch Zoll- noch Steuerprivilegien, verfügte also über kein eigenes Budget (ihre Infrastruktur wurde von privater oder staatlicher Seite finanziert). Auch verfügte sie über kein Befestigungs- oder Marktrecht, kein offizielles Stadtgericht und kein institutionalisiertes Stadtparlament. Lediglich ein informeller „Rat der Notabeln“ trat bei Bedarf zusammen – ein offenes Gremium, in dem die Elite der Gemeinschaft, ihre geistigen Führer, die einflussreichsten Händler sowie Vertreter der einzelnen Berufe, über aktuelle Fragen beratschlagten. Ihm wohnte gelegentlich auch der Herrscher bei.

Was sämtliche Stadtbewohner einte, war das Bewusstsein, der *umma*, der Gemeinschaft aller Moslems, anzugehören und – jedenfalls vor dem Gesetz – dieselben Rechte zu besitzen. Jedermann – wohlgemerkt: jeder freie Mann! – durfte sich niederlassen wo er wollte und uneingeschränkt Handel treiben, lernen und lehren. Unterschiede aufgrund von Rasse oder Hautfarbe wurden nicht gemacht, nationale Schranken waren unbekannt. Der humanistische Geist gebot auch eine gewisse Toleranz gegenüber Andersgläubigen. Schriftbesitzer, das heißt Christen und Juden, waren bisweilen zwar argen Erniedrigungen ausgesetzt. Sie mussten etwa spezielle Kleidung tragen, durften nicht reiten, nicht als Zeugen auftreten und kein Regierungsamt bekleiden. Doch zwangsbekehrt wurden sie in der Regel nicht. Was freilich auch mit der Kopfsteuer zusammengehangen sein dürfte, die sie als Gegenleistung für das Recht auf Religionsausübung zu entrichten hatten.“

Als didaktisch-methodische Empfehlung soll es gelten, auf diesen Text auch als mögliches Unterrichtsmaterial hinzuweisen. – Eine ganze Reihe Themen könnten ausgehend von dieser Beschreibung der inneren sozialen Struktur des Bazars entwickelt und in die unterrichtlichen Diskurse eingeführt werden, so das problematische, doch den stereotypen Urteilen in Europa doch deutlich widersprechende Verhältnis zwischen Juden und Christen, so die Wirkungsweise einer nicht schriftlich fixierten traditionellen Rechtsordnung, die sich selbst als religiös versteht,²⁵⁵

²⁵⁵ Die Besonderheiten des islamischen Rechtswesens, das durchaus faszinierend ist und keineswegs dem europäischen Bild, reaktionär, unmenschlich oder diskriminierend zu sein, entspricht sondern im Gegenteil in der Lage war, dem Naher Osten vorher unbekannte Rechtssicherheit und gesellschaftliche Orientierung zu geben, die durchaus einen kritischen Vergleich

oder das auf Interessenausgleich und gegenseitige Verpflichtung aufbauende Grundprinzip der vorindustriellen Politischen Kultur. Festzuhalten ist auf jeden Fall die Einsicht, dass aktuelle europäische Perspektiven, besonders wenn sie mit expliziten politischen Wertungen versehen sind, die der Auseinandersetzung in der modernen Gesellschaft entstammen, zum Verständnis der iranischen Geschichte nur wenig beitragen und oft als inadäquat zurückgewiesen werden müssen.

Didaktische Auswertung: Ein erstes Résumé

Der Unterrichtskontext, der den didaktischen Überlegungen und Annotationen zur persischen Geschichte zu Grunde gelegt worden war, entspricht sicher nicht dem in der Untersuchung schon mehrfach angesprochenen grundsätzlichen Paradigmenwandel des Politikunterrichts. Dazu ist zweierlei zu sagen. Eine diskursive und exemplarische didaktische Struktur kann nicht ohne weiteres in konventionelle Unterrichtszusammenhänge und erworbene Lernstile der Schülerinnen und Schüler und Vermittlungsstile der Lehrerinnen und Lehrer implantiert werden, sondern muss umfassend und grundsätzlich einsetzen, was nicht ausschließt, dass nach und nach immer deutlicher diskursive und exemplarische Elemente in die heutige Didaktik mit einfließen; auch das wäre schon ein Fortschritt. Geklärt ist auch noch nicht die Frage nach der Abstufung von zentralen, diskursiv entwickelten Lerngegenständen (Diskursfeldern und »Schlüsselproblemen«) und propädeutischen Lernzusammenhängen. Genau dies ist die Funktion einer Auseinandersetzung mit der iranischen Geschichte für das Thema der Islamischen Revolution in Iran.

Letztlich zielen unsere didaktischen Konzepte jedoch auf Arbeitsformen, die die *Propädeutik* integrativ aus dem exemplarischen Lernen entwickeln lassen; dies würde aber einen unmittelbareren Zugang zu den Quellen durch die Schülerinnen und Schüler ebenso erfordern, wie eine größere Kompetenz im Entwickeln und Anwenden selbständiger kritischer Arbeitsformen. Das kontrollierte Anfertigen von Gruppenreferaten, die zur Grundlage unterrichtlicher Diskussionen gemacht werden, ist ein Zwischenschritt auf dem Wege, diese Kompetenzen zu entwickeln, und in diesem Sinne ist die zitatweise Wiedergabe von Schülerreferaten in unserem inhaltlichen Kontext zu verstehen. Gerade das ermöglicht es, die didaktischen Desiderate deutlicher zu erkennen und zu diskutieren, um damit dem bisher recht allgemein geforderten Wandel der Politikdidaktik auch in Bezug auf propädeutische Lernzusammenhänge schärfere Konturen zu verleihen.

In diesem Sinne lässt sich aus der kritischen Betrachtung der Schülerarbeiten herauslesen, dass die didaktisch-unterrichtliche Arbeit auf verschiedenen Ebenen einsetzen muss. Einmal sind im Selbstverständnis der heranzuziehenden gesellschaftswissenschaftlichen Fächer *Politik*, *Erdkunde* und *Geschichte* die Fachbezüge und der wissenschaftliche Anspruch der didaktischen Arbeit zu verändern. Das bedeutet nun keineswegs, dass die *Schülerinnen und Schüler* diese wissenschaftlichen Fachbezüge zusätzlich und direkt erlernen sollen, sondern dass die Realitätserschließung innerhalb der didaktischen Vorbereitung des Unterrichts durch eine Qualifikationsverbesserung der Lehrerschaft verändert und in adäquatere Bezüge zu setzen ist.

Ein Teil der in der kritischen Auseinandersetzung mit den Schülerarbeiten gewonnenen Perspektiven für eine Verbesserung der historischen Realitätserschließung sind notwendig an eine fachliche Modernisierung des Unterrichts wie der heranzuziehenden Quellen gebunden. Problematisch wird eine Schülerarbeit dann, wenn sie, wie schon gefordert und im vorliegenden Falle ja auch versucht originäre historische Quellen mit einbezieht (hier z.B. *Olearius*). Das erfordert die Entwicklung einer Kompetenz, perspektivisch-kritisch zu denken und zu interpretieren, die in dieser Form auch im Fach *Geschichte* nur ansatzweise entwickelt ist. Der sozialwissenschaftliche Ansatz der *Ideologiekritik* greift methodisch und fachlich zu kurz, da er sich zumindest in schulischen Zusammenhängen einer *kritischen Politikdidaktik* meist darauf beschränkt, *individuelle oder klassenspezifische Interessen* des Verfassers »aufzudecken«. Hier wird jedoch meist eine Denkfigur bemüht, die selbst ideologisch-stereotyp ist und mit *Aufklärung* im philosophischen Sinne wenig zu tun hat: die Überzeugung kommt hier zum Tragen, dass jede *Realität* »uneigentlich« sei und dass die *Wahrheit* hinter der Realität *verborgen* ist und »aufgedeckt« werden muss. Abgesehen von dem hier eingeleiteten unendlichen Rekurs des »Aufdeckens« immer neuer *Hintergrundwahrheiten*, der in seiner Absurdität leicht wahnhaftige Züge des Misstrauens und der Verdächtigungen transportiert,²⁵⁶ verhindert diese Realitätssicht gerade auch ergebnisorientierte diskursive Ansätze distanziert-ideologiekritischen Arbeitens.

Ein weiterer Bereich, der didaktisch – und zwar interdisziplinär – erschlossen werden muss, ist das Problem der sprachlichen Semantik. Schülerinnen und Schüler gebrauchen Sprache und auch Fachsprache zunächst einmal wie sie sie gehört oder gelesen haben »naiv«. Die *Signalwirkung* von sprachlichen Wendungen ist dabei noch nicht

mit europäischen Rechtstraditionen lohnen, können hier nicht im Einzelnen vorgestellt und diskutiert werden. Es soll hier ein erster Quellenverweis auf die Entstehung des islamischen Rechts im mittelalterlichen Kalifat genügen: v. Grunebaum 1966: 122-123; Cahen 1968: 77-79; Mahmud 1964: 181; für das Verhältnis von Juden und Muslimen: Lewis 1987: 13 f., 19-26. Als zusammenfassende knappe Einführung sei noch einmal verwiesen auf Khoury 1988.

²⁵⁶ Von hier bis zu Wahngebilden der »Dunkelmänner«, »Hintermänner« und unfassbarer dunkler Mächte im Hintergrund ist es nicht weit. Diese Denkfigur liegt auch faschistischen Ideologien zu Grunde. Zu dieser »Projektivität« vgl. Adorno u.a. 1973: 45; Gottschalch 1977: 35. Die gefährliche gesellschaftliche Wirksamkeit lässt sich auch heute in der amerikanischen Gesellschaft besonders gut beobachten, wo Hexenjagdideologien und UFO-Wahn endemischen Charakter haben.

erkannt, kann aber die angemessene Aufnahme der Schüleraussagen beeinträchtigen. Daher ist es notwendig, im Unterricht eine kritisch-distanzierte Sensibilität für die *symbolische Funktion* von Sprache, für das nicht direkt ausgesprochene zu entwickeln. Das können historische Kontexte sein oder auch politische Wertoptionen, wie sie z.B. in einer »faschistischen«, »kommunistischen« oder »konservativen« Terminologie nachzuweisen sind. Im historisch-wissenschaftlichen Kontext ist vor allem ein *anachronistischer* Gebrauch von Kategorien nahe liegend, der jedoch bewirkt, dass Bedeutungsinhalte, die diese Kategorie aus der Perspektive der Gegenwart heraus prägen, in die Vergangenheit projiziert werden, in der sie zu inadäquaten Realitätsdeutungen führen. Zentrale Begriffe, die in unserem Zusammenhang diesem Problem unterworfen sind und die wir daher hier und an anderer Stelle kritisch vermerken bzw. vermerkt haben, sind z.B. »Staat«, »soziale Klassen«, »Industrie«, »Bourgeoisie«, »Kapital«. Wenn, u.a. auch in Bezug auf die herangezogenen Quellen, für historische Sachverhalte keine angemessenen Alternativbegriffe zur Verfügung stehen – z.B. statt vom Staat vom Herrschaftsverband, von der Šah-Herrschaft oder vom Land zu sprechen –, muss zumindest ein reflexiver, erläuterter und kritischer Begriffsgebrauch erwartet werden.

Zentrales didaktisches Desiderat ist jedoch, den *Realitätsbegriff* der Schülerinnen und Schüler selbst zu beeinflussen, um zu *mehrschichtigen* und *prozessualen* gesellschaftlichen Realitätsvorstellungen zu gelangen. Dieses Problem wurde schon angesprochen bei dem Vergleich des integrativ-analytischen Zitates von Bausani und der *Additiven Darstellung* der Realitätsfaktoren in der Schülerarbeit. Dieses Problem ist von zentraler Bedeutung und führt direkt in die Konzeption von *Diskursivität* und *Exemplarität* des Lernens.

In den folgenden Abschnitten werden sich diese résumierten Charakteristiken der didaktischen Arbeit wieder finden, doch wird dann verstärkt im zeitgeschichtlichen Zusammenhang auch der inhaltliche Kontext zur Islamischen Revolution in Iran und seine adäquate fachliche Interpretation im Vordergrund stehen.

Die Entwicklung in Iran im 20. Jahrhundert wurde, hergeleitet aus den Verwerfungen des 18. und 19. Jahrhunderts, schon – unter Einbeziehung von Schülerperspektiven und ihrer kritischen Einordnung – dargestellt. Mit einer Verschiebung der Fragestellung greifen wir noch einmal auf die Kadjar-Dynastie und der Entstehung halbkolonialer Abhängigkeiten und der Pahlawi-Dynastie mit ihrer politischen Integration in die Interessenpolitik des „Westens“ zurück und stellen damit die Frage, in wie weit die Konflikte und Krisen dieser Zeit zu den Ursachen der Islamischen Revolution in Iran beigetragen haben.

3.1.3. Zur Vorgeschichte der Islamischen Revolution

3.1.3.1. Die Pahlawi-Dynastie²⁵⁷

Die Regierungszeit der Pahlawi-Dynastie ist eng mit tief greifenden Veränderungen in der iranischen Gesellschaft verbunden. Diese Veränderungen werden je nach politischer Voraussetzung sehr unterschiedlich interpretiert und wahrgenommen. Einige dieser Einschätzungen sollen stichwortartig aufgelistet werden und können in der folgenden Darstellung didaktisch pointiert weiter diskutiert werden:

- Der Machtwechsel, der zur Inthronisation der Pahlawi-Dynastie führte, ist einzuordnen in die lange Folge orientalischer Dynastie-Wechsel, die Machtverschiebungen in einer Klientel-Gesellschaft ausdrücken und letztlich keine Systemänderung bedeuten.
- Die Pahlawi-Dynastie ist Produkt europäischer Machtinteressen in Iran und steht in der Folge der Konzessionspolitik von d'Arcy Ende des 19. Jahrhunderts und der daran anschließenden Etablierung der europäischen Ölkonzerne, so der Anglo-Iranian Oil Company, der späteren British Petroleum (BP).²⁵⁸
- Die Pahlawi-Dynastie leitet die Transformation der iranischen Wirtschaft von der ruralen Gesellschaft zur Industriegesellschaft ein. Dies ist vor allem das Selbstverständnis des zweiten Pahlawi-Herrschers, Mohammed Reza Šah, in der Phase der »Weißen Revolution« in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts.²⁵⁹
- Die Pahlawi-Dynastie leitet die »Orientalische Despotie« in die Phase der modernisierten, auf militaristischer Gewalt basierenden *Einherrschaft*²⁶⁰ über. Damit verbunden ist eine bewusst eingeleitete Säkularisierung, bei der versucht wird, islamische Traditionen durch nationalistische Volkstumsmythen zu ersetzen.²⁶¹

²⁵⁷ Dieser Abschnitt folgt einer Ausarbeitung, die im Unterricht des Verfassers an der Bismarckschule Hannover angefertigt und vom Schüler Michael Buchs aus dem Politik-Kurs 327 im Schuljahr 96/97 niedergelegt worden ist. Dieser Text wurde vom Verfasser korrigiert und überarbeitet und stellt damit ein gemeinsames Unterrichtsergebnis dar, bei dem direkte Zitierungen von Schülerformulierungen nicht mehr sinnvoll sind. Es ist zu bemerken, dass im schulischen Kontext im Rahmen einer traditionellen, an Rahmenrichtlinien orientierten Arbeitsform, relativ konforme Perspektiven und Einordnungen entwickelt werden, die die Problemlage einer Revision didaktischer Paradigmen noch verdeutlicht.

²⁵⁸ Die Machteinflüsse der Erdölindustrie sind auf dem Wege zu ökonomischen Globalisierung ein bedeutsamer Faktor, der noch im Iraq-Krieg 2003 eine wichtige Rolle spielt.

²⁵⁹ Iran. Ministry of Interior, 1973: Atlas of Iran: White Revolution. Record of Achievements in Iran in Honour of the First Ten Years of the White Revolution. Tehran (Sahab). – Iran. Ministry of Information, 1969: 12 points pour le progrès. Tehran.

²⁶⁰ Dieser nicht weit verbreitete Begriff von Norbert Elias fasst verschiedene auf eine Herrscherpersönlichkeit konzentrierte Herrschaftsformen zusammen, ohne nach deren Legitimität oder gesellschaftliche Akzeptanz zu fragen. Daher fallen so-

- Die Pahlawi-Dynastie ist Symptom des Übergangs der ruralen Feudalgesellschaft zur semiperipheren Gesellschaft, bei der staatsgesellschaftliche »Inseln« in den Großstädten der Persistenz ruraler Lebensformen auf dem Lande und in den *Binnenperipherien* gegenüber stehen. Eine regionale und soziale Teilung der Entwicklung ist dafür typisch. Didaktisch ist ein solcher Ansatz mit der Analyse von *Disparitäten* (zum Beispiel sozialen Ungleichheiten) zu fundieren.

Mit Hilfe britischer Truppen fand 1921 ein Staatsstreich statt, der Reza Khan zum Kriegsminister und Sayed Zia ed-Din Tabatabai zum Ministerpräsidenten machte. Das Kabinett der beiden ist als »Schwarzes Kabinett« bekannt und konnte sich 90 Tage an der Macht halten. In der folgenden Zeit stürzte eine Regierung nach der anderen, aber Reza Khan blieb ununterbrochen Kriegsminister.

Interessant ist, dass sowohl im Bewusstsein der handelnden politischen Eliten in Iran wie in der historisch-politischen Rezeption der Ereignisse im »Westen« eine Dissoziation der beschreibenden Terminologie, die sich den staatsgesellschaftlichen Mustern annähert, und den sozialen Fundierungen des politischen Handelns auftritt. Die terminologische »Modernität« des Herrschaftshandelns und das an klientelgesellschaftlich-ruralen Mustern orientierte Handeln selbst zeigen, dass zu diesem Zeitpunkt ein wesentlicher Umbruch von einer Feudalgesellschaft zu einer semiperipheren Struktur eintritt. Es ist durchaus kein Zufall, dass gerade bei diesen Ereignissen zunehmend europäisch-amerikanische Interessen zunehmend wirksam werden und diese Widersprüchlichkeit der Realitätsdefinitionen vertiefen. Der Wandel zur semiperipheren Gesellschaftsform ist daher nicht ausschließlich autochthon bedingt, sondern entspricht, zum Teil in Interessenskongruenz zu den aktuellen herrschenden Eliten, aus denen sich innerhalb einer sich herausbildenden sozialen Stratigraphie eine neue städtische Oberschicht entwickelt, dem Fortschritt der ökonomischen Inkorporation, wie sie den gesamten Nahen und Mittleren Osten zu dieser Zeit erfasst, so auch das Osmanische Reich²⁶²

Reza Khan wurde Ende 1925 König, nachdem man die Kadjaren-Dynastie durch Entmachtung von Ahmad Šah beendete. Nun begann die Pahlawi-Dynastie.

Der neue *Šah Reza* regierte autokratisch und vereinigte bei sich die Legislative als auch die Exekutivgewalt. Er stütze sich auf eine straff organisierte Armee um seine Macht wahren. Es wurden neue Truppenteile geschaffen und die Ausrüstung modernisiert. Er ließ Dienstgrade regulieren und die Löhne erhöhen. Die allgemeine Wehrpflicht wurde eingeführt, und die Armee bekam eine stark zentralistische Organisation mit oberstem Kriegsrat, dessen Präsident der Kriegsminister war. Es wurden verschiedene Formationen gebildet oder neu organisiert, wie die Luftwaffe, Artilleriebrigaden, Kavalleriebrigaden und Militärschulen. Die Ausgaben für das Kriegsministerium wurden in den 30er Jahren ständig erhöht, ebenso die Steuern. Auch Finanzreserven waren fast erschöpft, so dass Iran in eine tiefe Wirtschaftskrise stürzte.

Die Ansätze einer Verfassung und der Menschenrechte, die gegen die schwachen Kadjaren-Herrscher durchgesetzt werden konnten, wurden von Reza Šah rückgängig gemacht und jede Opposition verboten.

Nach traditioneller Autonomie strebende Nomadenstämme wurden mit militärischer Gewalt unterdrückt, ihr Widerstand mit äußerster Brutalität niedergeschlagen. Viele Stammesführer wurden ermordet, ihre Besitztümer und die Ländereien dem Šah überlassen. Nach 20-jähriger Herrschaft war er vom mittellosen Soldaten zum größten Grundbesitzer Irans aufgestiegen.

Hier ist auch deutlich zu machen, dass kaum eine Parallele zum politischen Wirken *Atatürks* in der benachbarten Türkei zu ziehen ist, obwohl dies immer wieder behauptet wird auf Grund der starken militärischen Bindung beider Regime. In der Türkei wurden tatsächlich grundlegende politische und gesellschaftliche Reformen durchgeführt und eine konstitutionelle Ordnung durchgesetzt. Der Charakter als *Republik* steht im Mittelpunkt der kemalistischen Staatskonzeption. Wenn auch mit einigen Problemen belastet, versuchte und versucht die Türkei tatsächlich eine moderne *Staatsgesellschaft* nach europäischen Muster zu entwickeln, wobei gerade die Probleme, die auch in Europa in diesem historischen Prozess aufgetreten sind – die gewaltsame Homogenisierung und Zentralisierung einer vorher dezentralen wenig integrierten Gesellschaftsstruktur mit großen kulturellen Differenzen – wiederholt werden und aus europäischer Sicht entsprechend anachronistisch erscheinen.

Reza Šah ist nur in Hinblick auf die militärische Aufrüstung modern und westlich orientiert; ein Interesse an gesellschaftlichen Reformen im Sinne eines nachhaltigen *nation building* wird nicht erkennbar. Erst bei seinem Sohn Mohammed Reza Šah nach dem Zweiten Weltkrieg kommt das Bestreben nach wirtschaftlichen Reformen hinzu, um Iran verstärkt außenhandelsfähig zu machen und ausländisches Kapital ins Land zu ziehen. Doch werden dabei die ohnehin großen Diskrepanzen zwischen dem westlich-modernen Gesellschaftssektor und der von

wohl Monarchien wie auch Diktaturen unter diese Kategorie, nicht jedoch verfassungsmäßig begrenzte „konstitutionelle Monarchien“ oder Präsidialherrschaften.

²⁶¹ Ein Beispiel für diese Politik war die vom Šah aufwendig inszenierte »2000-Jahr-Feier« Irans in Persepolis 1971. Iran stellt sich damit in die Reihe der Staaten, in denen neue Volkstumsideologien durch nationalistische Herkunftsmythen den Prozess des *nation building* forcieren, wie die Türkei seit den Zeiten der *Jungtürken* Ende des 19. Jahrhunderts und der Entwicklung des so genannten »*Panturanismus*«.

²⁶² Wallerstein, Immanuel / Decdéli, Hale / Kasaba, Resat, 1984: Die Inkorporation des Osmanischen Reiches in die Weltwirtschaft, in Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Vorderen und Mittleren Orients. S. 397-417.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Veränderungen kaum berührten, meist ländlichen Bevölkerungsmehrheit immer größer, bis die Basis für einen gewaltsamen Umsturz, die Islamische Revolution in Iran, entstanden war.

Die Reformen des Reza Schah sind eine Täuschung

Die Anfänge der Herrschaftsjahre der Pahlawi-Dynastie wurden mit einigen Reformen im Bereich der Staats- und Wirtschaftsverwaltung eingeleitet, die letztlich aber kaum reale Verbesserungen für die Bevölkerung bewirkten. Im Schülerreferat wird das den verwendeten politischen Quellen folgend begründet, dass diese Reformen durchgeführt worden wären, „um die Gemüter der Bevölkerung zu beruhigen. Bei den Reformen handelte es sich um Maßnahmen zur Täuschung der Bevölkerung und nicht etwa um plötzliche Einsicht der Regierung“.

Die soziale und ökonomische Lage in Iran verschlechterte sich in der Zeit der Weltwirtschaftskrise sehr stark. Dabei wurde die schon gefährliche Abhängigkeit der iranischen Volkswirtschaft und des Staatshaushaltes vom Außenhandel, d.h. hier, vom Erdölexport deutlich, die sich trotz dieser Krisenerfahrung bis zur Islamischen Revolution in Iran immer weiter verstärkte.

Die britische Erdölfirma AOPC, Vorläuferin der BP, die das iranische Erdöl förderte, reduzierte innerhalb von drei aufeinander folgenden Jahren die an Iran zu zahlende Dividende auf ein Drittel, im Jahre 1929 auf 20 %, 1930 auf 15 % und 1931 schließlich auf 5 %. Auf die darauf folgende Entrüstung der Bevölkerung sah sich die Regierung gezwungen, den Vertrag mit der AOPC zu kündigen. Der vorhandene Vertrag ließ eine Kündigung jedoch nicht zu. Man einigte sich schließlich darauf, einen neuen abzuschließen. Die iranische Regierung stellte die Tatsache als großen Sieg hin, obwohl die englische Firma für weitere 60 Jahre ihr Recht auf die für die Erdölförderung in Iran vertraglich festschreiben konnte. Während der 20-jährigen Herrschaft Reza Schahs wuchs die Ausbeutungsmenge des iranischen Erdöls von 55 Mio. auf 960 Mio. Barrel pro Jahr an.

Die Wirtschaftskrise in Iran in der Folge der Weltwirtschaftskrise führte zu dramatischen Einkommensverlusten bei der ohnehin noch zahlenmäßig und politisch schwachen Arbeiterschaft. Doch kam es jetzt zu den ersten Streiks in allen Industrieorten. Sie bewirkten zunächst, dass die bisherige Arbeitszeit von durchschnittlich 10-14 Stunden auf 9 Stunden herabgesetzt wurde. Außerdem konnte eine Lohnerhöhung durchgesetzt werden.

Auf diese Streiks reagierte jedoch die Regierung mit neuen Gesetzen, die die Mitgliedschaft in der kommunistischen Partei, sowie jegliche Streiks verboten oder hart bestrafen.

Die Šah-Administration versuchte nach den bitteren Erfahrungen während der Weltwirtschaftskrise einen größeren politischen Handlungsspielraum zu gewinnen, indem sie sich partiell an Hitler-Deutschland anlehnte, dessen Regierung beim Šah auch gewisse politische Sympathien fand, die weiter unten noch einmal angesprochen werden sollen.

Dennoch war der politische und militärische Einfluss der Westmächte so groß, dass Iran den Aufbau einer Nachschublinie für Waffen und technische Hilfe für die Sowjetunion durch Iran und den Kaukasus nicht verhindern konnte. Die Konferenz von Teheran, die erste Weichenstellungen für die gemeinsame Politik der Westmächte und der Sowjetunion über eine absehbare Niederlage Hitler-Deutschlands hinaus und die Behandlung der besiegten Achsenmächte erarbeitete, war auch eine Demonstration der Machtverhältnisse in Iran.

Unmittelbar nach Kriegsende wurde Reza Šah auf Druck der Westmächte abgesetzt. Sein Sohn Mohammad Reza übernahm den Thron. Reza starb kurze Zeit später im Exil in Südafrika.

Mit der neuen bipolaren Weltordnung der Nachkriegszeit lösten die USA die bisherige Hegemonialmacht Großbritannien im Einfluss auf Iran ab. Mohammad Reza Šah wurde zum besten Verbündeten der USA im Nahen Osten, während Großbritannien, d.h. die BP, weiterhin die führende ökonomische Rolle in der Erdölwirtschaft spielte.²⁶³

Die Stützen der Macht des Schahs

In den Schülerreferaten wird diesem Aspekt eine wichtige Rolle eingeräumt und vor allem auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bezogen, in der sich die Situation bis zur Islamische Revolution in Iran immer weiter zuspitzte. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei vor allem auf die scheinbare *Omnipräsenz* des Šah und seiner Familie. Als Transmissionsriemen dieser Herrschaftsausübung wird die militärische Organisation erkannt, die als einzige Institution im Land zentralistisch und effektiv organisiert ist und in vieler Hinsicht die nicht vorhandene oder nur rudimentär ausgebildete Staatsverwaltung ersetzt.

Wie wir noch sehen werden, übernimmt die Armee dann in der Zeit der »Weißen Revolution« unter Šah Mohammed Reza Aufgaben, die in der zivilen Staatsgesellschaft von der Verwaltung ausgeübt werden, so die »*Armee des Wissens*«, die die Alphabetisierungskampagne durchsetzen soll und auch Lehrkräfte für ein neu errichtetes gymnasiales Bildungswesen rekrutiert. Einsätze im Gesundheitswesen, im Aufbau der Infrastruktur und im landwirtschaftlichen Beratungswesen gehören jetzt zu den Aufgaben der Armee. Dass damit faktisch zugegeben wird, dass für die tatsächlich nicht mehr vorhandene äußere Bedrohung Irans die Hochrüstung jedes vernünftige Maß überschritten hatte, so dass das Militär beschäftigt werden musste, und dass andererseits dadurch sichtbar wurde, wie wenig und ineffektiv die zivile Staatsverwaltung ausgebildet war, zeigt die historische Perspektive deutlich. Dass andererseits das Militär weder von seiner Qualifikation noch von seiner hierarchischen Befehls-

²⁶³ Bezeichnend ist, dass die gesamte geologische Kartierung Irans und die Herausgabe der auch topographisch recht zuverlässigen geologischen Kartenwerke (1:250.000 für Südwestiran, 1:2 Mio. für das ganze Land) von der BP durchgeführt wurde.

struktur her wirklich geeignet war, diese zivilen Aufgaben sinnvoll und erfolgreich durchzuführen, zeigt letztlich das noch zu thematisierende Scheitern der »Weißen Revolution«.

Die Schülerarbeit untersucht die »Stützen des Regimes« vor allem in institutioneller Hinsicht. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erschließen sich Schülerinnen und Schülern noch sehr schwer. So finden wir zunächst eine Sachdarstellung in üblicher Form:

„Neben der Rastakhiz-Partei, die im März 1975 als iranische Einheitspartei gegründet wurde, und dem SAVAK-Geheimdienst gab es noch andere Institutionen, die die Stellung des Schahs sicherten. Beispielsweise hatte die Regierung Einfluss auf die Gerichte. Das Finanzamt hatte sogar eigene Steuergerichte. Jeder Armeeangehörige wurde bei jeder Straftat vor ein Militärgericht gestellt, und bestimmte Vergehen kamen ausschließlich vor Militärgerichte. Zu diesen gehörten alle Straftaten im Bereich der Zivilluffahrt.“²⁶⁴

Wie schon gesagt stützt sich die Herrschaft der Pahlawi-Dynastie fast ausschließlich auf das Militär, das mit starker ausländischer Hilfe auf modernem Stand gehalten wird. Dieses Thema wird im Schülerreferat nun sehr ausführlich und detailliert geschildert, indem die Waffenkäufe in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg dargestellt und zu Recht als wachsende auch politische Bindung an die USA gewertet werden. In unserem Kontext ist die detaillierte Darstellung nicht notwendig, vor allem, da sie kaum didaktische Interpretationsansätze vermittelt.

Zur Information über die soziale Dimension der vom Šah abhängigen Oberschicht aus Familie, Militär und Wirtschaft dient ggf.: *Schapour Ravasani*²⁶⁵. Als Material für den Abschnitt „Unterrichtsvorschläge“ (Kapitel 5.2.3.2. Zweite Unterrichtskonzeption: Länderkundlicher Ansatz, II.) vorgeschlagen und auf dem „Verzeichnis mit vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ als Material M 26 aufgeführt. Insbesondere sind die Anhangtabellen zu diesem Aufsatz aufschlussreich, die Namenslisten der dem Šah loyalen Oberschichtangehörigen mitteilen.²⁶⁶

Der erste siebenjährige Entwicklungsplan

„Nach dem zweiten Weltkrieg investierten viele ausländischen Firmen mit Unterstützungen ihrer Regierungen und der Zustimmung des persischen Staates im Iran. An der Spitze dieser Investoren standen die US-amerikanischen Firmen und die USA-Regierung, die gezielt bestimmte Projekte für den Iran erarbeiten und durchführen ließen. Nach der Truman-Doktrin sollte der Iran – wirtschaftlich gesehen – als Exporteur für Rohstoffe, Mineralien und bestimmte Agrarprodukte an neue internationale Arbeitsteilungen angeschlossen werden. Da dieser Plan vom Ausland bzw. von der herrschenden Klasse entwickelt worden war, fehlte ihm die Basis in der Gesellschaft. Er stellte somit einen Fremdkörper dar. Die nationale Bourgeoisie hatte weder seine Zielsetzung mitbestimmt, noch sollte sie an seiner Durchführung teilhaben. Zwar fehlte ihr das Wissen und Können, um hochtechnisierte Projekte unabhängig und in eigener Leitung zu verwirklichen, jedoch wurde ihr auch der Einfluss auf die Projekte, die sie in der Lage gewesen wäre selbständig durchzuführen, wie z.B. Straßenbau, Staudämme, nicht bewilligt. (Dieser Entwicklungsplan wurde am 15.02.1949 vom Parlament bestätigt und vom Schah ratifiziert.)“²⁶⁷

Die Schülerdarstellung, die diesen Ausführungen zu Grunde liegt, ist recht informativ und detailliert, wenn auch die durch die erste Bodenreform – und später die »Weißen Revolution«²⁶⁸ – verursachten Prozesse der gesellschaftlichen Desintegration nicht adäquat interpretiert werden. Das entspricht durchaus den üblichen gesellschaftlichen Wahrnehmungsperspektiven von Schülerinnen und Schülern, wie auch den Rezeptionsstrukturen, die der Geschichts- und Erdkunde-Didaktik traditioneller Weise zu Grunde liegen: Lernen geschieht vor allem im Zusammentragen und (chronologischen oder systematischen) Ordnen von Fakten und Sachverhalten und einer daran anschließenden Bewertung.

Die Notwendigkeit, aus dem Rezeptionsvorgang selbst hervorgehende Spannungsverhältnisse zu thematisieren und die Aufmerksamkeit auf die Mehrschichtigkeit von Realitätswahrnehmungen und -deutungen zu richten, was in den oberen Klassenstufen durchaus explizit zu thematisieren ist und zumindest in der didaktischen Strukturierungs- und Reflexionsebene dem Unterricht grundsätzlich berücksichtigt werden müsste, fehlt in der Praxis meistens. Dies spiegelt sich in einer gewissen Eindimensionalität der Schülerarbeiten und erweist die Notwendigkeit eines

²⁶⁴ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁶⁵ Schapour Ravasani: Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie. Quelle: Ulrich Tilgner (Hg.): Umbruch im Iran. Augenzeugenberichte – Analysen – Dokumente. Reinbek bei Hamburg März 1979 (Rowohlt rororo aktuell 4441)

²⁶⁶ Unterrichtseinheit „Länderkunde“ 2 – M 26-1: Materialien I – Die Besitztümer des Šah und: Unterrichtseinheit „Länderkunde“ 2 – M 26-2: Materialien II – Kapitaltransfer ins Ausland im September und Oktober 1978

²⁶⁷ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

²⁶⁸ Die politische Symbolik dieser vom Šah kreierte Bezeichnung sollte nicht vernachlässigt werden; sie setzt diese angebliche »Revolution« gegen die linke, sozialistische oder kommunistische Revolution ab, die von der linken Opposition, z.B. dem sozialistischen Studentenverband CISNU, propagiert wurde, und damit natürlich auch von den entsprechenden Wertvorstellungen einer demokratischen, säkularen, liberalen und egalitären rechtsstaatlichen Gesellschaftsordnungen – alles Charakteristiken, die auf Iran zur Šah-Zeit keineswegs zuträfen. Der »Revolutionsbegriff« war damit in Iran allgemein rezipiert, so dass es nur folgerichtig erscheint, dass das oppositionelle Machtbündnis, das den die Šah-Zeit abschließenden Umsturz trug, eine *Islamische Revolution in Iran* postulierte.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

didaktischen Paradigmenwandels. Wie Schülerinnen und Schüler die Situation am Ende der gescheiterten »Weißen Revolution« in Iran résumieren, soll als Zitat nachgetragen werden.

Es wird eine gewisse Ambivalenz der Beurteilungsrichtung erkennbar, die im Sinne einer »fortschrittlichen« Perspektive – durchaus die autochthonen Potentiale positiv gewichtend etwa im Sinne einer Entwicklungspolitik der »Hilfe zur Selbsthilfe« –, doch weitgehend der ökonomischen und technisch-praktischen Zielbestimmung nach in Europa entwickelten Determinanten verhaftet bleibt. Wie wir später noch sehen werden, wird durchaus bei Schülerinnen und Schülern, die diesen Unterricht zum Thema Iran engagiert verfolgt haben, eine direkte Kausalität zwischen dem Scheitern der »Pseudo-Reformen« des Šah und der Islamische Revolution in Iran erkannt und interpretiert, dennoch wird eine gewisse, sicher nicht im rein schulischen Rahmen negativ zu bewertende, Einseitigkeit und Fixierung auf europäische Entwicklungsperspektiven für die Gesamtbeurteilung dominant bleiben. Eine Veränderung der Politikdidaktik muss gerade an dieser Beobachtung festgemacht werden und darf sich daher nicht auf eine Veränderung der Sachstrukturen und ihrer methodischen Aufbereitung konzentrieren oder beschränken sondern benötigt einen veränderten Zugang zum *Politischen* selbst.

„Politisch gesehen braucht ein Land wie Iran eine vom Ausland unabhängige Regierung. Doch durch seine strategisch günstige Lage am Persischen Golf war der Iran schon seit Jahrhunderten Zielscheibe ausländischer Beeinflussung und Manipulation. Auf dem wirtschaftlichen Sektor wären folgende Punkte besonders zu beachten, um den Iran aus seiner, aus der Abhängigkeit geborenen, Unterentwicklung herauszuhelfen:

- 1) Die heimische Industrie muss aufgebaut und weitgehend revolutioniert werden. Dies bezieht sich auf Faktoren wie z.B. Rationalisierung und Technisierung.
- 2) Es muss eine Verstaatlichung des Ex- sowie des Imports stattfinden.
- 3) Das Vertrauen in eigene Fachleute muss aufgebaut werden, wobei man über kurzfristig auftretende Unzulänglichkeiten, die aus Mangel an Erfahrung entstehen, hinwegsehen müsste.

Dieses sind nur die Wichtigsten von unzähligen Punkten, die man in Iran beachten müsste, um mit dem gesteckten Ziel, den Weg aus der substitutionellen Unterentwicklung zu finden, konform zu gehen.“²⁶⁹

Die hier durchscheinende revolutionäre Entwicklungskonzeption wird heute in dieser Form politikwissenschaftlich nicht mehr vertreten werden können. Sowohl – wie an anderer Stelle schon begründet – auf autochthonen Strukturen fundierte *Abkoppelungsstrategien* als auch die *Dominanz der staatlichen Planung* haben sich auch unabhängig von der Interessendurchsetzung der europäischen Hegemonialmächte als ökonomisch weitgehend erfolglos und gerade in der sozialen Krisensituation der Peripherien als ungeeignet für die ökonomische Entwicklung erwiesen. Dass bedeutet andererseits auch nicht, dass nun ein Gegenentwurf eines *reibungslosen Einfügens* in die bestehenden Globalisierungsprozesse eine geeignete Krisenlösungsstrategie sei. Doch diese grundsätzliche Frage kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden, wird aber im Zusammenhang mit der Stellung der Islamischen Republik Iran im internationalen Kontext von Globalisierungs- und Universalisierungsprozessen noch einmal aufscheinen.

Die USA gewinnen an Einfluss in Iran

Die Schülerarbeiten thematisieren in diesem Zusammenhang vor allem die wachsende Einflussnahme der USA auf Politik und Wirtschaft in Iran, die die Dominanz britischer Einflüsse nach dem Zweiten Weltkrieg ablöst. Die Urteilsperspektiven und die kritische Terminologie sind schon mehrfach erörtert worden, sie prägen auch diesen Abschnitt der Schülerarbeit:

„Iran war gegen Ende des Zweiten Weltkrieges ein wirtschaftlich ruiniertes Land. Auf internationaler Ebene war der Imperialismus durch die Folgen des Krieges so angeschlagen, dass er nicht mehr seinen kosmopolitischen Interessen nachgehen konnte. Anders sah es bei dem US-Imperialismus aus, der als eigentlicher Sieger des Zweiten Weltkrieges zu betrachten war. Das US-amerikanische Kapital hatte nun die Chance, in Iran fest Fuß zu fassen. Die USA erstrebten von Anfang an die totale Herrschaft über den Iran. Im Jahre 1943 drängten die USA Iran einen Handelsvertrag auf, der den Handel mit Amerika von jeder Kontrolle freistellte und einen Strom amerikanischer Waren, für die kein anderer Abnehmer zu finden war, nach Iran fließen ließ. Die US-Imperialisten versuchten ihren Einfluss auf Iran auszubauen und zwar nicht nur auf dem wirtschaftlichen Sektor, sondern besonders auf militärischem Sektor. Sie haben alles darauf gesetzt, die iranische Armee und andere Streitkräfte unter ihre Kontrolle zu bringen, da sie wussten, dass derjenige das iranische Militär in der Hand hat, der zugleich auch die Regierung in der Hand hat.“²⁷⁰

Auch in Iran lebte der Widerstand gegen den Šah nach dem Zweiten Weltkrieg wieder auf. Er konnte sich nun in der frühen Nachkriegszeit als Teil der internationalen antikolonialistischen Bewegungen in der »Dritten Welt« verstehen und fand damit zunehmend auch internationale Aufmerksamkeit und Resonanz. Dass 1968 beim Šah-Besuch in Berlin der Herrscher von Iran zur Symbolfigur der zu bekämpfenden internationalen Reaktion für die demonstrierende politische Linke in Deutschland wurde, ist daher keineswegs zufällig sondern entspricht der politischen Entwicklung nach dem Kriege.

Die »fortschrittlichen« liberalen und linksgerichteten Kräfte des Landes sammelten sich hauptsächlich in der von *Mossadegh* angeführten Iranischen National-Front oder Tudeh-Partei.²⁷¹

²⁶⁹ Aus dem schon zitierten Schülerreferat von 1996/97.

²⁷⁰ *ibid.*

²⁷¹ Vgl. S. 141 ff.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Entsprechend der Forderung anderer nationalistischer und revolutionärer Bewegungen in den abhängigen Gebieten stand während der Jahre 1947-49 die Forderungen nach Annullierung des Ölvertrages mit der AIOC und die Verstaatlichung der gesamten Erdölindustrie im Vordergrund. Die Unruhen veranlassten den Šah, vorübergehend das Land zu verlassen, was die revolutionären Bewegungen ermutigte – letztlich ohne Erfolg. Erst in der Islamischen Revolution in Iran verließ der Šah endgültig das Land. Die Popularität von Mossadegh ermutigte die städtische Bevölkerung und die noch wenig organisierte Arbeiterschaft zu weitergehende sozialen und politischen Forderungen. Durch Streiks erzielte sie im Juni 1949 die Verabschiedung neuer Arbeiterschutzgesetze, die folgende Neu-Reglungen umfassten:

- Verkürzung der täglichen Arbeitszeit
- ein bezahlter arbeitsfreier Tag in der Woche
- arbeitsfreie Feiertage, darunter der erste Mai
- zehntägiger Jahresurlaub
- achtwöchiger bezahlter Schwangerschaftsurlaub für die Arbeiterinnen
- Legalisierung von Gewerkschaften

1950 wurden neben den genannten Parteien immer mehr Organisationen gegründet, die das Ziel der Verstaatlichung verfolgten, so z.B. „Gesellschaft zur Befreiung Irans“, „Nationale Gesellschaft zum Kampf gegen die AIOC“ oder die „Gesellschaft zur Unterstützung der Bauern“.

Als Mossadegh 1951 Premierminister wurde, trat das Gesetz zur Verstaatlichung der Ölindustrie in Kraft. Dieses traf Großbritannien als bisher vorherrschende ökonomische Macht am härtesten, so dass sie und die USA die Verstaatlichung zu verhindern suchten. Dieses gelang durch Boykott iranischen Erdöls seitens der Abnehmerstaaten.

1953 wurde Mossadegh durch einen Putsch entmachtet und der Schah kehrte zurück.

Der zweite Entwicklungsplan

Nach dem Sturz Mossadeghs²⁷² und der Aufhebung seiner Gesetze bezüglich einer Nationalisierung der importierten Industrie schuf die neue Regierung im Rahmen eines zweiten Entwicklungsplanes die Voraussetzung für die Begründung einer freien Marktwirtschaft. Damit wurde die Wirtschaftspolitik des ersten Entwicklungsplanes, die durch Mossadegh unterbrochen wurde, fortgesetzt.²⁷³

Mit fast allen Industrieländern, an der Spitze die USA, die BRD und Großbritannien, wurden Investitions- und Handelsabkommen geschlossen. Die wegen des Abbruchs der diplomatischen Beziehungen während des Zweiten Weltkrieges annullierten Verträge (1941) über die technische und wirtschaftliche Zusammenarbeit, wurden am 4. November 1954 erneuert. Neben den im Rahmen des Zweiten Entwicklungsplanes und der internationalen Abkommen vorgesehenen Entwicklungsprojekten gab es eine Reihe von Privatinvestitionen, die jedoch der staatlichen Verwaltung unterlagen. Die stärkste staatliche Behörde, die im Laufe der Zeit eine gewisse Allgegenwärtigkeit entwickelte und neben dem Militär wohl die einzige zentrale Staatsorganisation war, die unmittelbar in das Leben vieler Menschen auch in den Peripherien des Landes eingriff, war die *Planorganisation*. Diese Planorganisation umfasste nach Artikel 11 folgende Verwaltungsorgane:

- a) Generaldirektor
- b) Beirat
- c) Aufsichtsrat

Der Generaldirektor wurde (Art. 11a) wie die weiteren Beiratsmitglieder (Art. 11b) auf Regierungsvorschlag durch kaiserliche Firmen ernannt. Die sechs Mitglieder des Aufsichtsrats wurden durch das Abgeordnetenhaus gewählt. An der Durchführung und Förderung der Industrialisierung wirkte neben den Behörden und der Planorganisation vor allem das »Industry Ministry Development Centre« (IMDC), welches die öffentliche Arbeit verwaltete, mit. Dem Büro des Ministers war ein Wirtschaftsrat (Economic Council) angeschlossen, der Studien zu einzelnen Fragen veröffentlichte.

Schließlich befasste sich das »Economic Research Department« insbesondere mit in- und ausländischen Investitionsvorhaben. Ziele des zweiten Siebenjahresplans waren unter anderem die Erhöhung der Produktion, die Steigerung des Exportvolumens, die Vervollkommnung der Landwirtschaft sowie die Erschließung und Ausbeutung der Mineralien und Bodenschätze, um nur einige Punkte zu nennen. Hinzu kamen Ziele wie der Ausbau des Verkehrswesens ebenso wie die Reform der alten Verkehrsanteile und die Verbesserung der sanitären Bedingungen. Die für den Siebenjahresplan benötigten Kredite sollten durch Erdöleinnahmen bis zu 80 % finanziert werden (§ 8,2A) und die weiteren Vorhaben (bis § 20) sollten durch das dem Finanzministerium verfügbare Ölgeld abgedeckt werden. Damit gingen die gesamten Einnahmen der Ölförderung in die Hände der »Siebenjahresplan-Behörde«.

²⁷² Vgl. dazu Mahrad, Ahmad, 1988: Iran nach dem Staatsstreich von 1953 gegen Ministerpräsident Dr. Mohammad Mossadegh. Berlin, Centaurus Verlag.

²⁷³ Nachgewiesen zum Beispiel in: Iran. (amtl.), 1969: General Import–Export Regulations for the Iranian Year 1348 (1969/70) Teheran. – Auch für andere Rechnungsjahre erschienen.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

„Da dieser Entwicklungsplan nicht von den Iranern, die die Probleme der Industrie, der Landwirtschaft und der sozialen Angelegenheiten kannten, aufgestellt wurde, sondern vielmehr vom Ausland entwickelt und mit Hilfe des Schahs und der oberen Klassen durchgesetzt wurde, konnte er der realen Entwicklung nicht dienen. Die Pläne waren so angelegt, dass man bei deren Verwirklichung direkt oder indirekt auf das Ausland angewiesen war. Da der Plan den neuesten Erkenntnissen der Wissenschaft entsprach, war es den heimischen Institutionen unmöglich, ihn zu verwirklichen. Anstatt ausländischem Know-How wurden ausländische Maschinen und ausländisches Fachpersonal ins Land geholt, um an der Planausführung nicht nur mitzuarbeiten, sondern um sie zu leiten. Der gesamte Ausbau war ausschließlich auf die Wünsche der Interessenten und nicht auf die Belange der Einheimischen ausgerichtet. Es wurde eine Verkehrsverbindung Teheran-Persischer Golf errichtet, obwohl die nationale Wirtschaft an anderen Strecken interessiert war, was hier als exemplarisches Beispiel für das Fehlschlagen des Aufbaus des Entwicklungsplanes dienen soll.“²⁷⁴

Dieser Entwicklungsplan, der die Einleitungsphase der so genannten »Weißen Revolution« darstellte, wurde nicht nur durch seine innere Widersprüchlichkeit um den Erfolg gebracht, sondern auch durch das Hereinschliddern in eine internationale Wirtschaftskrise, an deren Dynamik die erdölproduzierenden Länder ungewollt einigen Anteil hatten. Nachdem OPEC und OAPEC beschlossen hatten, die objektiv sich seit Mossadegh ständig verschlechternden *terms of trade* für Rohstoffe und vor allem für Erdöl, dessen Preis nur nominell, nicht der Kaufkraft nach gestiegen war, durch systematische Kartellpolitik zu korrigieren, um damit auch die Einnahmen für die von inneren Krisen gezeichneten Volkswirtschaften der Erdölländer zu verbessern, waren die gesamtökonomischen und politischen Folgen weit weniger positiv als erwartet.

„Am 14.02.1971 wurde von den Ölkonzernen und den ölproduzierenden Ländern beschlossen, den Ölpreis um 30 Cent zu erhöhen, um die betreffenden Länder vor Inflation zu schützen. Die Folgen erwiesen sich für den Iran als erheblich und dabei nicht ausschließlich als positiv. In den ersten Jahren erhoffte man sich einen wirtschaftlichen Aufschwung, nachdem 1973 der Ölpreis erneut angehoben wurde: 1973 betrug das Wirtschaftswachstum 25,9 % statt zuvor 11,4 % , doch als der Iran auf Öl als Haupteinnahmequelle baute, kehrte sich dieser Aufschwung um in eine Finanzkrise.“²⁷⁵

Im Unterrichtszusammenhang sind hier eine Reihe von weltpolitischen Dimensionen dieser Phase der internationalen *Erdölkrise* zu thematisieren im Bewusstsein, dass diese Zeit für die heutigen Schülerinnen und Schüler nicht erlebte Vergangenheit und in der Regel auch nicht bekannte Vergangenheit ist. Die Situation vor der Islamischen Revolution in Iran muss daher pädagogisch vergegenwärtigt und veranschaulicht werden. Ansatzpunkt ist dabei die auch heute noch andauernde Einbeziehung Irans in die regionalen und geopolitischen Konfliktfelder des Nahe Osten, wenn sich auch die Position der Islamischen Republik gegenüber der politischen Interessenlage der Šah-Zeit grundlegend, zum Teil diametral verändert hat. In der didaktischen Konzeption ist daher der Kontext zum *Nahost-Konflikt* herzustellen, die Auseinandersetzungen mit den israelisch-arabischen Kriegen wie auch die Frage nach der Position Irans in diesem Konflikt sind dabei aufzuarbeiten. Dadurch wird eine *Überkreuz-Verbindung der Interessen* zur Zeit der Šah-Herrschaft sichtbar. Islamische Volkskultur als Integrationselement der persischen Gesellschaft und ökonomisches Interesse als erdölproduzierendes Land bringt Iran an die Seite der arabischen Staaten, die ökonomisch in OPEC und OAPEC organisiert sind. Andererseits steht Iran in militärisch-politischer Zusammenarbeit mit den USA und damit in einer ökonomisch-politischen Abhängigkeit. Besonders deutlich wird dieser Widerspruch dadurch, dass die Beziehung zu den USA Iran faktisch in den Waffenhandel mit Israel einbezieht und damit in Widerspruch gegen die politischen Interessen der arabischen Seite bringt. Dass diese Gegensätzlichkeit durch den West-Ost-Konflikt noch verstärkt wird, gibt der internationalen Situation eine gefährliche Brisanz.

Irans politische Stellung wird durch die Ambivalenz der Interessen seiner Regierung geschwächt und Iran wird zunehmend isoliert, was auch seine ökonomischen Entwicklungschancen weiter beeinträchtigt. Darauf weist auch das Schülerreferat hin, das im Grundsatz die Beurteilungsperspektive der CISNU folgt, die noch einmal direkt zitiert werden soll. Diese Darstellung zielt vor allem darauf, die politische Verantwortung für diese Krise im Sinne einer linken politischen Beurteilung zu benennen. Eine differenzierte Analyse der Weltpolitik erfolgt deshalb nicht. Dass sich Iran in dieser Krisensituation auf die Erstellung eines neuen *Entwicklungsplanes* konzentriert, zeigt einmal, dass ältere Konzeptionen gescheitert sind und auf der Grundlage einer veränderten weltpolitischen Situation als nicht mehr zu verwirklichen erscheinen, zum anderen aber auch, dass diese scheinbare Konzentration auf die inneren Probleme die offensichtlich werdende *Legitimationskrise* des Šah-Regimes erkennen lässt.

„Es begann mit einem Entwicklungsplan, dessen finanzieller Rückhalt vor allem auf den Öleinnahmen beruhte, in dem der neue Reichtum nun vorteilhaft genutzt werden sollte. Zwischen 1973 und 1978 sollte in kürzerer Zeit etwa das geschehen, was schon zuvor in einem über zwanzig Jahre angelegten Plan ausgearbeitet war. Die Zielvorstellungen seien kurz umrissen: Geld sollte zur Hebung des Lebensstandards ausgegeben werden, zum Beispiel zur Einführung allgemeiner Schulpflicht, zur Verbesserung des Gesundheitswesens, zur Schaffung billiger Wohnungen oder zur Subvention von Gebrauchsgegenständen und Lebensmitteln. Auch wurde der Versuch unternommen Arbeitsplätze zu schaffen indem neue Industrie angesiedelt wurde, die,

²⁷⁴ ibid.

²⁷⁵ ibid.

langfristig gesehen, eine Steuereinnahmequelle für die Regierung bedeutete. Doch viel Geld wurde auch in das Militär investiert, um die regionale Macht zu sichern. Festgesetzte Gesamtinvestitionen 1973-78 (in Mrd. \$) (bei 1\$=67.5 Rs).²⁷⁶

Der Entwicklungsplan musste mehrfach verändert werden, da er von unrealistischen Vorstellungen und Daten ausgegangen war und insbesondere einen weitaus größeren Staatsanteil an den einzelnen Projekten erforderlich machte. Diese finanzielle Vergrößerung des Staatsanteiles brachte aber keine bessere Qualität der Projekte, sondern erhöhte auf dem Wege einer komplexen Eigentumsumschichtung über die im Besitz der Šah-Familie stehenden Entwicklungs- und Landwirtschaftsbank den persönlichen Einfluss und Reichtum des Šahs und führte damit zu einer weiteren Entmachtung der ohnehin schwachen gesetzgebenden Versammlung, dem *madjlis*. Die Daten sollen hier exemplarisch für die Größenordnungen der Sektoren in der Entwicklungsplanung nach regierungsamtlichen Quellen zitiert werden, wobei die Dominanz des Primären Sektors in Bezug auf die Rohstoff-Förderung bezeichnend ist.²⁷⁷

	Anteil des revidierten Etats	Original	Revision	Zuwachs
Industrie und Minen	8,18	12,53	18,0 %	53 %
Landwirtschaft/nat. Rohstoffe	2,67	4,58	6,6 %	72 %
Transportwesen/Kommunikation	2,79	7,29	10,5 %	161 %
Wohnungsbau	5,96	13,70	19,7 %	130 %
Öl und Gas	6,83	11,72	16,8 %	72 %
Verschiedenes	10,41	19,77	28,4 %	90 %
Gesamt	36,84	69,59	100 %	

Auf die strukturelle Ungleichgewichtigkeit der iranischen Wirtschaftspolitik, die die regionalen und strukturellen Disparitäten der Volkswirtschaft nicht minderten, sondern im Gegenteil verstärkten, wird im Zusammenhang mit dem Versuch einer ersten Beurteilung dieser Zeit an Hand eines wirtschaftsgeographischen Textes von W. Eilers von 1971 noch einzugehen sein. Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Islamischen Revolution in Iran wird dann deutlich werden, dass die Probleme gesellschaftlich viel tiefer reichen, als es eine äußerliche wirtschaftliche oder wirtschaftsgeographische Darstellung zunächst erscheinen lässt, und dass Strukturdisparitäten und Entwicklungsbrüche im *Zivilisationsprozess*, in der sich verändernden *Politischen Kultur* und in den Deformationen des Prozesses des *nation building* zur adäquaten Realitätsdeutung herangezogen werden müssen. Die in diesem Abschnitt entsprechend der üblichen westeuropäischen Rezeption der iranischen Entwicklung dargestellten sozio-ökonomischen und politischen Prozesse und das Aufzeigen ihrer Krisenhaftigkeit wird in der umfassenderen historisch-soziologischen und kulturwissenschaftliche Perspektive zu einem wesentlichen Bestandteil der Darstellung sich verändernder gesellschaftlicher Figurationen und Machtbalancen werden. Doch zunächst sollen mögliche Beurteilungsperspektiven an Hand zeitgenössischer Texte vorgestellt und erläutert werden, um hier eine weniger zeitlich distanzierte Realitätsebene repräsentieren zu können.

3.1.3.2. Die Reformen von Premierminister Mohammed Mossadegh: Angelpunkt der Nachkriegsgeschichte Irans

Für eine didaktische Untersuchung zeitgeschichtlicher Abläufe und Prozesse ist die Suche nach „Angelpunkten“ und „Weichenstellungen“ von besonderer Bedeutung, um die notwendigen inhaltlichen Strukturierungen vornehmen zu können.

Dieser Ansatz ist sozialwissenschaftlich und historiographisch durchaus problematisch, da selten zwingende Periodisierungen unmittelbar aus den bekannten Sachverhalten abgeleitet werden können. Periodisierungen sind zugleich Konventionen und kategoriale Festlegungen – Realitätsdefinitionen eben. In reflexiven Kontexten jedoch erweist sich, dass die bewusste Suche nach bezeichnenden – in der Didaktik wäre besser zu formulieren: exemplarischen – Zeitpunkten und Ereignisabschnitten hilft, komplexere und differenziertere Fragen an die Geschichte zu stellen.

Der Kernbereich unserer Untersuchung ist gerade durch die Frage nach solchen Angelpunkten im Verlauf der Islamischen Revolution in Iran bestimmt; die Auswahl des Beispielmonats April 1980 ist der Versuch, einen solchen *Angelpunkt* der Entwicklung herauszuarbeiten und von ihm ausgehend die Entwicklungslinien und gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erläutern und didaktisch zu strukturieren. Dies führt zu der Erkenntnis, dass kritisch-distanzierende Periodisierungsversuche unmittelbar in diskursive Zusammenhänge hineinführen und die Frage nach den rezeptiven Voraussetzungen eben dieser periodisierten Geschichtsmodelle evozieren.

²⁷⁶ ibid.

²⁷⁷ Vgl. folgende Datenquellen: Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1969: *Investor's Guide to Iran*. Teheran. – Iran. Ministry of Information, 1970: *Facts and Figures Iran*, 1-10. Copy-print by Ministry of foreign Affairs, Dept. of Press and Information. Teheran. – Iran. Ministry of Information, 1970: *Facts and Figures Iran*, 13- 20 (Jan.-März 1970). Teheran. – Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1968: *National Income of Iran (1959-65)*. Teheran. – Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1968: *The Iranian revised Cost of Living Index 1346 (1967/68)*. Teheran.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

In der Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran nach dem Zweiten Weltkrieg ist die politische Krisenperiode der Präsidentschaft von Premierminister Mohammed Mossadegh sowohl in innergesellschaftlicher als in außenpolitischer Hinsicht ein solcher Wendepunkt.

Gerade in einer didaktischen Reflexion ist kritisch zu fragen, welches die Gründe für eine solche Hervorhebung eines bestimmten Ereignisses in der iranischen Zeitgeschichte sind und wie dieses problembezogen zu verknüpfen ist mit der Islamischen Revolution in Iran und auch der heutigen weltpolitischen Situation im „Mittleren Osten“. Dass die Islamische Revolution in Iran, symbolisch festgemacht an der Besetzung der US-amerikanischen Botschaft in Tehran 1980 bis heute die Feindbild-Definition in den USA bestimmt, wird an anderer Stelle – gerade auch bezogen auf die Berichterstattung im Beispielmonat April 1980 – erläutert. Dass aber beinahe spiegelbildlich die Intervention der Westmächte im Zusammenhang mit der Absetzung Mossadeghs 1953 und seiner Verurteilung 1954 die antiamerikanischen und antiwestlichen Stereotypen in Iran zu einem konsensfähigen Agens der Politischen Kultur verfestigt haben, ist im Zusammenhang mit mehreren Dimensionen des zeitgeschichtlichen Diskurses festzumachen.

Dass historische Aufmerksamkeit sich auf Jahrestage richtet, ist eine bekannte, für ein rationales Geschichtsverständnis aber problematische Tatsache. Deutlich wird dabei, dass Geschichtsbewusstsein ein Teil der Diskurse der Politischen Kultur ist, woraus umgekehrt folgt, historische „Tatsächlichkeit“ aus der Reflexion der Diskurse heraus zu entwickeln. Dies ist die Grundannahme, von der aus der dieser Arbeit zu Grunde liegende Gedanke einer diskursiven Didaktik konzipiert worden ist. Bei der „Gedenktag“-Kultur spielen die kulturellen Multiplikatoren, Medien und Journalisten, aber auch der Aktualität verpflichtete Politiker eine entscheidende Rolle.²⁷⁸ Historische Diskurse sind immer asymmetrische Diskurse, die die Machtdisparitäten in einer Gesellschaft ebenso repräsentieren und zum Ausdruck bringen wie die Interessen der herrschenden politischen Elite.

Von der Medien-Präsenz des fünfzigsten Jahrestages des Sturzes des iranischen Premierminister Mohammed Mossadegh 1953 ausgehend, lässt sich erkennen, dass diesen „Zeitläuften“ zunehmend der Charakter einer Schlüsselperiode für die Entwicklung des Verhältnisses zwischen der islamischen (šitischen) und der westlichen (US-amerikanischen) zugewiesen wird mit deutlichen Bezügen zur heutigen krisenhaften Situation im Nahen Osten nach drei »Golf-Kriegen«.²⁷⁹

Diese mediale Aufmerksamkeit lässt sich festmachen an den vielen aktuellen Internet-Seiten zum Thema *Mossadegh*, wie sie in den »Suchmaschinen« wie *Google.de* sehr schnell aufgerufen werden können. Es ist hier nicht der Ort, ein Profil dieser Web-Präsenz von *Mossadegh* nachzuzeichnen. Sehr wohl kann aber hier festgestellt werden, dass die Aufmerksamkeit zwei deutliche Schwerpunkte hat: das biographisch-historiographische Interesse²⁸⁰ – das stellenweise von persischen Autoren her auch die Form einer Hagiographie annehmen kann²⁸¹ – und das zeitgeschichtlich-politische Interesse, das die Beziehungen Mossadeghs zur heutigen Situation in Iran in den Vordergrund stellt. Dabei spielen die inneriranischen Konsequenzen bei den englischsprachigen Internet-Seiten, die für unsere didaktische Arbeit verfügbar sind, keine wesentliche Rolle. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Aktivitäten der CIA, die sehr kritisch gesehen werden, was sicher mit der umstrittenen Rolle der Geheimdienste vor und im 3. Golfkrieg 2002 zu tun hat, und mit den Erdöl-Interessen, deren Persistenz bis zum heutigen Tag evident ist und Ansatz zu vielfältiger Kritik bietet.²⁸²

Der „Jahrestag“ veranlasst jetzt auch politische Zeitungen und Zeitschriften, aus ihren Archiven zeitgenössische Artikel vom Anfang der fünfziger Jahre ins Internet zu stellen. Hier sei vor allem auf die *New York Times* verwiesen, die eine Link-Seite veröffentlicht hat, die sehr brauchbare Quellen erschließt,²⁸³ und *The Nation* (New York) mit dem Artikel von *Andrew Roth* vom 5. September 1953 über *General Zahedi*, der als „Iran's New Strong Man“ tituliert wird und dem in äußerst kritischer Form ein „*Aura of Nazism*“ zugeschrieben wird.²⁸⁴ Ein Tradition, dem iranischen Šah-Regime *faschistische* oder *faschistoide* Züge zuzuschreiben, die in der europäischen Linken nahezu Konsens war und die Anti-Šah-Demonstrationen in der Bundesrepublik Deutschland munitionierte, lässt sich zumindest bis auf diese zeitgenössische Einschätzung, die noch unter dem Eindruck der Kriegserfahrungen des Zweiten Weltkriegs standen, zurück führen, auch ohne die ansonsten auch gültige problematische Gleichsetzung aller „autoritärer Regime“ mit dem pauschalen Faschismus-Verdacht.

²⁷⁸ Vgl. dazu bezogen auf Nationalgedenktag Schiller, Dietmar, 1993: Vom Sedantag zum ‚Heldengedenktag‘ Über die Ritualisierung des Nationalen: Der 3. Oktober im Spiegel politischer Feiertage. Frankfurter Rundschau, Nr. 229, 2. Okt. 1993. S. 14: Dokumentation.

²⁷⁹ Präsident George W. Bush und sein Vater als Vertreter einer „etwas anderen »Generation Golf«“?

²⁸⁰ The Biography of Dr. Mohammad Mossadegh: <http://www.jebhemelli.org/Mosadegh/English-Mosadegh.htm>. – Mohammed Mossadegh. From Wikipedia, the free encyclopedia: http://www.wikipedia.org/wiki/Mohammed_Mossadegh.

²⁸¹ Hier wären die Veröffentlichungen im Umfeld der Mossadegh Foundation zu nennen: http://www.mossadegh.com/page_en.htm.

²⁸² Ali, Tariq, 2003; Operation Iranian Freedom. All the Shah's Men: An American Coup and the Roots of Terror in the Middle East - by Stephen Kinzer: <http://www.thenation.com/doc.mhtml?i=20030818&s=ali>. –

²⁸³ The Nation: The Coup in Iran: From the Archives. <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/041600iran-archive-articles.html>.

²⁸⁴ Roth, Andrew, 1953: Iran's New Strong Man, General Zahedi. *Aura of Nazism*. *The Nation* (New York), 5.9.1953

Einige gute Artikel aus dem Umkreis der *New York Times* vom Anfang der fünfziger Jahre können auch als didaktisches Hintergrundmaterial in heutige Diskurse des Politik-Unterrichts einbezogen werden. *Michael Clark* kennzeichnet den Rücktritt des damaligen Premierministers und Šah-Vertrauten *Hussein Ala* in einem Artikel vom 28. April 1951 als Wendepunkt der iranischen Erdöl-Politik und Niederlage des Šahs gegenüber dem iranischen Parlament (Madjlis), das die Verstaatlichung der Erdölindustrie beschlossen hat.²⁸⁵

Ansonsten zeigen die Berichte vom Anfang der fünfziger Jahre sehr deutlich die Wahrnehmungsschwerpunkte, die auch die westliche Politik jener Jahre bestimmten: Konkurrenz um politische Hegemonie im Nahen Osten vor allem zwischen Großbritannien und den USA, zwischen denen schon im Zweiten Weltkrieg eine deutliche Machtverschiebung stattgefunden hatte, die nun auch in den nahöstlichen Einflussbereichen wirksam zu werden beginnt.²⁸⁶ Eine kurze Zusammenfassung der Ereignisse an Hand von Artikeln der *New York Times* bietet auch *Leuven* in einer persönlichen Web-Site in einem brauchbaren Résumé.²⁸⁷ Die Schlussfolgerung ist sicherlich zutreffend und führt zum Kern unserer didaktischen Überlegungen:

„The Iranian people never forgave the Shah for the 1953 illegitimate and bloody coup d'état against the Iranian national hero, Dr. Mohammad Mossadegh and his nationalist cabinet. The Iranian people deeply suffered under the Shah's dictatorship, corruption, phony elections, heavy censorship on the public media, torture and execution of thousands of dissenters until the 1979 Revolution.“ (*Leuven* 2002)

Wir können daher festhalten, dass die Absetzung von *Mossadegh* in Iran das Bewusstsein der *Illegitimität* der bestehenden Herrschaft des Šah Mohammed Reza befestigte und ein bedrückendes Gefühl der Abhängigkeit von auswärtigen Interessen vermittelte, deren Hauptrepräsentant die USA waren.

Dass von heutiger Geschichtsperspektive aus geurteilt dabei eine merkwürdige Verschiebung der Wahrnehmung eingetreten ist, hat seinen Ursprung schon in der damaligen Zeit selbst. Die viel rigidere imperialistische Position Großbritanniens, die eigenen Erdölinteressen zu verteidigen und auch vor einem Krieg nicht zurückzuschrecken, wurde gerade durch die Interessen der USA neutralisiert, welche in dem dauernd wirksam werdenden Grundwiderspruch der Politik der USA zwischen ideologischen Anspruch, Vertreter der „*Freiheit*“ und des „*Antikolonialismus*“ zu sein, und ihrer vor allem ökonomisch fundierten Großmachtpolitik gründet. Die USA bevorzugen indirekte, geheimdienstliche Operationen und politische Pressionen, solange sie wirksam sind, bevor die militärische Option wirksam wird. Dass dieses Auftreten von den betroffenen Völkern als zynisch und neoimperialistisch wahrgenommen wird, ist eine der Begründungen für die gewalttätigen und krisenhaften „antiwestlichen“ Entwicklungen nicht nur in der Islamischen Revolution in Iran sondern bis in die Gegenwart hinein in vielen Regionen der Welt. Afghanistan, Iraq und das Terrornetzwerk von Al-Qaida drängen sich als zu thematisierende Vergleichsbeispiele zum Thema Iran geradezu auf, wobei eine kritische didaktische Analyse die Gemeinsamkeiten eher auf der Kontinuität einer auf Dominanz bauenden Politik des „Westens“ und der nivellierenden Wahrnehmung der internationalen Krisen durch die Industrieländer finden wird als auf einer realen „Gleichheit“ der Konflikthintergründe in den Semiperipherien und den Ländern der Dritten Welt. Der „hässliche Amerikaner“ wird zu einem festen Begriff weltweit und erzeugt so erst die scheinbare „Solidarität“ der „Unterdrückten“, wie sich der Begriff des „Fundamentalismus“ erst durch die amerikanische Wahrnehmungsperspektive zur einer globalisierten politischen Kategorie entwickeln konnte.

Die *New York Times*²⁸⁸ résumiert in einem aufschlussreichen Bericht 2002 die Aktivitäten der CIA beim Sturz von *Mossadegh*. Im Internet wird dies publiziert unter dem Titel: „*How The United States Destroyed Democracy In Iran*“, die das Department of Psychology²⁸⁹ der University of Pennsylvania in einer kommentierten, medienkritischen Internet-Publikation bereitstellt. Die kritische Gegenposition wird parallel unter dem Titel „*How The New York Times Lies To The Public*“ daneben gestellt.²⁹⁰

„The NY Times article below gives an account of the CIA role in the destruction of Iranian democracy. This episode, like many others, demonstrates the colonial attitude that the US has towards the rest of the world, and just how little respect for democracy it has.“

²⁸⁵ Clark, Michael, 1951: Premier Quits as Iran Speeds Nationalization of Oil Fields. *New York Times*, 28.04.1951. – <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/042851iran-oil.html>.

²⁸⁶ Daniel, Clifton, 1951: British Warn Iran of Serious Result if She Seizes Oil. *The New York Times*, May, 20, 1951: <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/052051iran-britain.html>. – Carmical, J. H., 1951: World Eyes Iran on Oil Seizure Bid. *The New York Times*, March 25, 1951. – <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/032551iran-oil-vote.html>.

²⁸⁷ Leuven, 2002: Dr. Mohammad Mossadegh and the Shah's coup d'état in 1953. <http://perso.wanadoo.fr/leuven/CIA.htm>.

²⁸⁸ *The New York Times*, April 16, 2000, Sunday, Late Edition - Final, Section 1; Page 1; Column 3; Foreign Desk, 4522 words, SECRETS OF HISTORY: The C.I.A. in Iran -- A special report.; How a Plot Convulsed Iran in '53 (and in '79), By JAMES RISEN

²⁸⁹ Department of Psychology, University of Pennsylvania, 3815 Walnut St., Philadelphia, PA, 19104-6196, U.S.A.

²⁹⁰ Risen, James, 2000: Secrets Of History: The C.I.A. in Iran - A special report.; How a Plot Convulsed Iran in '53 (and in '79). In: *How The United States Destroyed Democracy In Iran*. Department of Psychology, University of Pennsylvania. – <http://www.psych.upenn.edu/~fjgil/IranCoup.html>.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Der Autor der Web-Site der University of Pennsylvania leitet seine kritische Position mit folgender einleitender Passage ein:

„Below I have reposted an article which appeared in the New York Times concerning the role that the press played in assisting the CIA to overthrow the popular democratic prime minister of Iran, Mohammed Mossadegh, in 1953.

When appropriate I have inserted bracketed comments because the article is a very clear example of how the mainstream press misinforms the public.

It is very important that the NYT mislead its readers here, because this story reports the shameful role of the media, and the last thing the NYT wants is for the readers to draw the conclusion that the press acts on orders from the CIA.

It is a very educational piece. “

Der Ansatz dieser Kritik ist weiter führend, da er die notwendige Beziehung zwischen politischem Handeln und seiner Reflexion in den Medien thematisiert und dabei auch die *kritischen Medien* nicht aussparen kann.

So können wir zusammenfassend festhalten, dass die Charakterisierung der Periode des Sturzes von Premierminister Mossadegh als Schlüsselperiode der Nachkriegsgeschichte von Iran angesehen werden kann. In der zeitgenössischen Aktualität wurde diese Ära zunächst nur in Iran selbst politisch bedeutsam für oppositionelle Bestrebungen gegen die Monarchie und die politische Unterdrückung. Die nationalistische Komponente der Politik von Premierminister Mossadegh stellte sie in der westlichen Wahrnehmung in eine Reihe mit anderen internationalen Konflikten, bei denen Konkurrenz um Einflussphären und um Ressourcen eine hinreichende Verständnisgrundlage zu liefern schienen. Erst in der Rückschau ist dann der Schlüsselcharakter dieser Phase für die Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran wie auch für die weiteren krisenhaften Entwicklungen im Nahen Osten deutlicher hervorgetreten. So erlosch über Jahrzehnte das Interesse außerhalb Irans an diesen Ereignissen, die in ihrer historisch-politischen Bedeutung sicherlich unterschätzt worden sind. Dass aber die fünfzigjährige Wiederkehr des Datums dieser Ereignisse erneut ein Medieninteresse zunächst in den USA und dann auch in Deutschland provoziert, die zu einer Umgewichtung der Wahrnehmung des historischen Stellenwertes führt bzw. führen kann, ist nicht nur erwachendem historischen Interesse zu danken, sondern muss vielschichtiger analysiert werden. Die Koinzidenz dieses Jahrestages mit der neuerlichen Verstrickung der USA in den Problemen des Nahen Ostens macht diese neue Aufmerksamkeit politisch brisant und führt zu einer Veränderung des Geschichtsbildes der nahöstlichen Zeitgeschichte.

Folgende Diskursebenen bezüglich der Ereignisse der Regierungszeit und des Sturzes von Premierminister Mossadegh sind zu benennen und führen zu durchaus differenzierten Urteilsperspektiven gegenüber der „historischen Realität“:

- In Iran selbst blieb die öffentliche Erinnerung an die Ereignisse 1951 bis 1954 wach und oftmals verhaltensbestimmend. Der Verfasser konnte bei seinen Reisen in Iran gegen Ende der Zeit des Šah-Regimes (1970, 1974) einen Eindruck mitnehmen von der aktuellen Diskussion über das „Erbe von Mossadegh“ vor allem bei Studenten und Mittelschichtangehörigen – durchaus auch in ländlichen Gebieten –, was die Grundlage für einen breiten Konsens der Ablehnung des Šah-Regimes war.
- In den USA und Westeuropa wurde die Erinnerung an dieses Ereignis vor allem von den offiziellen Stellen weitgehend verdrängt.
- Nur die europäische Linke sah – fälschlicherweise – in Mossadegh einen Repräsentanten einer iranischen revolutionären Linken. Das für die Linke ungelöste Problem des Nationalismus als Agens der Modernisierung im Gegensatz zum revolutionären Internationalismus, das schon in der Geschichte des europäischen Kommunismus eine – oft irrationalen Lösungen offen stehende – Rolle gespielt hatte, verhinderte hier eine sachgerechte Einschätzung der *iranischen Perspektive*.
- Zum fünfzigsten Jahrestag der Ereignisse in Iran entdecken die politischen Medien das Thema neu und es entsteht eine Veränderung der öffentlichen Diskurse über die Entwicklung in Iran, die von den Interessengegensätzen bezüglich der aktuellen Politik im Nahen Osten geleitet ist.²⁹¹

Deutlich wird aber durch diese Überlegungen auch, dass in einer breiteren westlichen und bundesdeutschen Öffentlichkeit die Beurteilung der Ereignisse in Iran nach dem Zweiten Weltkrieg und die Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran keine Rolle spielt.²⁹² So ist es auch nicht verwunderlich, dass gerade zu diesem wichtigen Zeitabschnitt in den Belegen aus Schülerarbeiten keine bemerkenswerten Zitate zu finden sind.

²⁹¹ Dass die politische Führung in den USA dieses neue Interesse an Mossadegh nicht positiv aufnimmt, dürfte klar sein; ist doch mit einer tendenziell positiven Bewertung von Mossadegh eine Verurteilung der westlichen Politik ebenso wie des mit dem Westen verbündeten und von ihm abhängigen Šah-Regimes verbunden und ermöglicht damit ein tieferes Verständnis für die Ursachen der Islamischen Revolution in Iran, die nicht wie von der US-Regierung bevorzugt als Teil der „Achse des Bösen“ abqualifiziert werden kann.

²⁹² Diese Begrenzung öffentlicher politischer Diskurse ist letztlich nicht weiter verwunderlich. Dass sich das auf alle Themen zur „Dritten Welt“ ebenso wie zu den Semiperipheren Regionen beziehen lässt, wird an anderer Stelle in Bezug auf die Motivationshemmnisse bei Schülerinnen und Schüler zum Thema „Dritte Welt“ ausführlich und empirisch fundiert diskutiert (Kapitel 3.4.2., S. 195).

In der Dokumentation der Ereignisse in Iran vom April 1980 spielt der Bezug auf Mossadegh erstaunlicherweise keine wesentliche Rolle, was mit den Anmerkungen zu den Diskursebenen zu erklären ist. Nur an wenigen Stellen, so bei einem kenntnisreichen Hintergrundbericht von *Ulrich Encke*, wird auf Mossadegh und die Šah-Opposition nach dem Zweiten Weltkrieg Bezug genommen.²⁹³ Dies geschieht im Kontext der Darstellung der Geschichte der revolutionären Linken und der kommunistischen *Tudeh*-Partei in Iran.

Die wissenschaftliche Aufarbeitung dieser Periode ist bis vor kurzem weitgehend unter Ausschluss der politischen Öffentlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland erfolgt. Dass in der Darstellung der Islamischen Revolution in Iran bei *Gholamasad* (1985) diese Periode eine erklärende Rolle spielt, ist selbstverständlich. Auch bei *Massarat* 1977 finden wir eine Bezugnahme auf diese Periode, doch bleibt deren Rezeption auf einen engeren Kreis linker Wissenschaftler beschränkt. Politische Schriften thematisieren zwar hin und wieder Mossadeghs Wirken, vertiefen die gesellschaftswissenschaftliche Analyse aber kaum.²⁹⁴

Zum Abschluss soll noch auf einen interessanten Aufsatz über diese Periode verwiesen werden, der 2003 in der *ZEIT* erschienen ist und mit *Jürgen Martschukat* einen kompetenten Historiker aus Hamburg als Autor hat.²⁹⁵

„Ich verdanke meinen Thron dem lieben Gott, meinem Volk, meiner Armee – und Ihnen!“ Als Schah Reza Pahlevi am 22. August 1953 nach wenigen Tagen Exil aus dem Irak nach Teheran zurückkehrte, hatte er allen Grund, dem amerikanischen Agenten Kermit Roosevelt mehr zu danken als den Iranern. Bei dem CIA-Mann waren in den Wirren der zurückliegenden acht Tage alle Fäden zusammengelaufen. Er war es gewesen, der den Sturz des iranischen Premierministers Mohammed Mossadegh koordiniert, General Fazlollah Zahedi an die politische Spitze gebracht und den Schah zum starken Mann im Land erhoben hatte.“ (*Martschukat* 2003.)

Martschukat steht in der Tradition der Historiographie. Die Darstellung der Abläufe steht im Vordergrund, die politischen Konsequenzen und Wertungsmöglichkeiten erfolgen implizit. Die gesellschaftliche Situation wird erwähnt, aber kaum auf ihre Ursachen und ihr Selbstverständnis hin abgeklopft. Dennoch zeigen die argumentativen Schwerpunktsetzungen deutlich eine moderne historische Perspektive gegenüber den Ereignissen in Iran, die der verengten US-amerikanischen Bewertung überlegen ist. Der Ausgangspunkt der Darstellung der Erdöl-Verhältnisse unter britischer Dominanz ist durchaus traditionell und findet sich in den Geschichtsdarstellungen, die den entsprechenden Schülerdarstellungen zu Grunde liegen, die wir schon interpretiert haben. Diese Perspektive wird damit historisch-wissenschaftlich gestützt; die Kontroverse der 70er Jahre über alternative linke und sozialistische Geschichtsinterpretationen wird von dieser „neuen Sachlichkeit“ völlig ausgeklammert. Bei einer didaktischen Interpretation ist daher nach den Auswirkungen des gewandelten „politischen Mainstreams“ und den Ursachen dafür zu fragen, warum bestimmte Interpretationen und alternative Geschichtsbilder „sang- und klanglos“ verschwunden sind, ohne dass die sachliche Auseinandersetzung jemals zum Abschluss gekommen wäre. In der politischen Öffentlichkeit sind also nicht nur typische Diskurse sondern ebenso typische *Diskursverweigerungen* kennzeichnend für den gesellschaftlich-politischen Wandel.

„Während das Geschäft mit dem Öl boomte und AIOC und britische Regierung Millionen Pfund einstrichen, zog der Iran kaum Gewinn aus seinen Bodenschätzen. So übertrafen etwa die Einnahmen des britischen Konzerns allein aus dem Jahr 1950 die Tantiemen, die der Iran seit Beginn der Ölförderung in seinem Land insgesamt erhalten hatte. In der Abneigung gegen die europäischen Ausbeuter ihrer Bodenschätze waren sich die ansonsten recht disparaten gesellschaftlichen und politischen Kräfte im Iran einig. Im Herbst 1947 beschloss das iranische Parlament daher, mit den Briten einen neuen Vertrag zu verbesserten Konditionen zu verlangen, obschon der bestehende noch bis 1993 gültig gewesen wäre.“ (*Martschukat* 2003.)

Aktueller ist dagegen, dass der Autor die Bedeutsamkeit dieser Epoche, wenn auch vor allem auf die westliche Situation bezogen, in dem Widerspruch von politisch-imperialistischer Tradition des Westens, hier vor allem Großbritanniens, und der zunehmenden Akzeptanz des Antikolonialismus in den eigenen politischen Eliten sieht. Das lässt einen Rückblick auf das der Einleitung zu der vorliegenden Arbeit vorangestellte Motto und die Interpretation der bei *Rufin* aufgezeigten Widersprüche in der Konzeption einer „Festung Europa“ sinnvoll erscheinen. Dass *Martschukat* aber sogleich auf die ökonomische Ebene der Erdölpolitik ausweicht, zeigt sein eher konventionelles historisches Vorgehen. Beide Aspekte sind aber in der didaktischen Auswertung von entscheidender Bedeutung, wodurch die Eignung des Textes auch für eine Arbeit im Unterricht erwiesen wird.

„Es waren weltpolitisch bedeutsame Jahre. Eine globale antikoloniale Bewegung nahm das Versprechen der anglo-amerikanischen Allianz ernst, weiterhin, auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, für Freiheit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung aller Länder zu kämpfen. Allerdings: Die Briten hatten damit ihr eigenes Empire infrage gestellt. Zudem konnte nach 1945 kein Zweifel mehr daran bestehen, dass Erdöl die

²⁹³ Encke, Ulrich (Teheran), 1980: Persiens Kommunisten entdecken ihren eigenen Ayatollah. Der Großvater des Tudeh-Generalsekretärs Kianouri spielte 1906 allerdings eine reaktionäre Rolle. Frankfurter Rundschau, 25.04.80. Dokument 122. Archiv-Nr. 00425F01.DOC.

²⁹⁴ Nirumand, B., 1965: Persien. Modell eines Entwicklungslandes, oder Die Diktatur der Freien Welt. Reinbek – Keddie, Nikki R., 1981: Roots of Revolution. An Interpretative History of Modern Iran. New Haven

²⁹⁵ Martschukat, Jürgen, 2003: „So werden wir den Irren los!“ Wie der amerikanische Geheimdienst CIA vor 50 Jahren den iranischen Premierminister Mohammed Mossadegh stürzte und das Schah-Regime installierte. DIE ZEIT 14.08.2003 Nr. 34. Zeitläufte.

bedeutendste Ressource der Gegenwart und Zukunft war. Der Verbrauch stieg enorm an, auch in Friedenszeiten. Und sollte es tatsächlich einen neuerlichen Krieg geben, würden die Vereinigten Staaten nicht noch einmal den Löwenanteil der Ölversorgung aus den eigenen Quellen übernehmen können. Die Zukunft des Öls lag eindeutig im Nahen Osten: Die dortigen Reserven waren wesentlich größer und die Förderkosten deutlich niedriger als an irgendeinem anderen Ort der Welt.“ (*Martschukat* 2003.)

Der Abschlussabschnitt des Artikels schildert die Konsequenzen der Ereignisse in Iran, die der Autor heutigem Sprachgebrauch folgend als „*Coup*“, d.h. Staatsstreich, charakterisiert. Das ist parallel in mehreren Internet-Quellen, die wir schon erörtert haben, zu verfolgen und steht im Widerspruch zu Wertungen in vergangener Zeit, die in US-amerikanischer Perspektive als „Verhinderung des Kommunismus“ oder als „Sichern der inneren Ordnung“ dargestellt wurden. Diese aus den politischen Interessen geborenen Euphemismen finden sich auch heute Leitmotivartig in den Politikbegründungen der USA, nur dass heute „der Kampf gegen die Schurkenstaaten“, „der Kampf gegen die ›Achse des Bösen‹“ oder der „Krieg gegen den Terror“ im Vordergrund stehen. Die Funktion ist die gleiche: politisches – aggressives und kriegerisches Verhalten – gegen Kritik zu immunisieren und Kritik und Kritiker zu anathematisieren und sozial auszugrenzen.

„In den Monaten nach dem Coup handelten Briten, Amerikaner und Iraner die Rückführung des iranischen Öls auf den Weltmarkt aus. Dabei ließen die US-Unterhändler nie auch nur den Hauch eines Zweifels daran aufkommen, wer in diesen Unterredungen den Ton angab. Vor allem der „Stabilisierung“ des Irans und somit der Region sollte nun absolute Priorität eingeräumt werden. Daran hing, wie man in Washington meinte, nicht zuletzt die nationale Sicherheit der USA. Währenddessen zögerten die amerikanischen Ölkonzerne nicht, im Iran einzusteigen. Eine Wiederaufnahme der Ölproduktion unter britischer Leitung wäre selbst nach dem Regierungswechsel für die Iraner nicht hinzunehmen gewesen. Also gründete man nun ein internationales Konsortium, in dem die britische AIOC nur noch 40 Prozent der Anteile hielt. Weitere 40 Prozent gingen an die großen fünf amerikanischen Ölkonzerne, das letzte Fünftel teilten sich die Royal Dutch Shell und die Compagnie Française de Pétrole. Die Iraner erhielten fortan die Hälfte der Profite, die das Konsortium einstrich, die AIOC bekam eine moderate Entschädigung zur Deckung ihrer Verluste, und die AIOC-Aktie schnellte auf Rekordhöhe.“

„Die Amerikaner hatten im Laufe der Irankrise im Nahen Osten das Heft in die Hand genommen – mehr als drei Jahre vor dem Konflikt um die Besetzung des Sueskanals in Ägypten. Im Iran errichteten sie das Paradebeispiel eines korrupten und brutalen Marionettenregimes. Gefüttert mit hoher Militär- und Wirtschaftshilfe sowie gestützt durch einen rücksichtslosen Geheimdienst, machten sie den Schah für die nächsten 25 Jahre zur starken Figur im Land – und zu einem der verhasstesten Diktatoren der islamischen Welt.“ (*Martschukat* 2003.)

Die Konsequenzen, die *Martschukat* hier zieht, sind bis zum Ende der Šah-Ära gültig und begründen die politischen Voraussetzungen der Islamischen Revolution in Iran. Diese vielfältigen Quellen erweisen den Sinn einer Kennzeichnung der Ära Mossadegh als Angelpunkt der iranischen Nachkriegsgeschichte und als Zeichen für die gesellschaftlich-politische Verankerung der Islamischen Revolution in Iran in den Erfahrungen Irans mit seiner eigenen Geschichte. Es ist notwendig, diese Periode auch in der didaktischen Arbeit zu betonen und differenziert herauszuarbeiten und zu interpretieren.

3.1.3.3. Die Beurteilung der Situation zur Zeit der »Weißen Revolution«

Die bisherigen Zitate und Ausführungen zur Geschichte und Zeitgeschichte Irans habe deutlich gemacht, zu welchen Konflikten und sozio-ökonomischen Disparitäten das Land sich hin entwickelt hat und wie wenig deutlich Perspektiven einer integrativen und problemlösenden Entwicklung aus der Situationsdarstellung abzulesen sind.²⁹⁶

Bevor wir an Hand einiger Dokumente über das endgültige Scheitern der »Weißen Revolution« und damit über das Scheitern des Šah-Systems die Grundlagen für ein Verständnis der Ursachen der Islamischen Revolution in Iran legen wollen, sollte aus dem Jahrzehnt bis zum Systembruch eine Anzahl ausgewählter Situationsbeurteilungen aus unterschiedlicher Wertungsperspektive den Zustand der Gesellschaft und des Staates in Iran verdeutlichen.

²⁹⁶ Auch hier sollte noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass in dieser Untersuchung keine *iranistische Forschung* betrieben werden soll, sondern dass verfügbare Materialien in didaktische Kontexte gestellt werden, um eine veränderte didaktische Konzeption am exemplarischen Beispiel Iran entwickeln und begründen zu können. Dennoch sei hier auf einige vom Verfasser zu Grunde gelegte iranistische und historische Werke mitgeteilt werden, die zum besseren Verständnis möglicher adäquater Urteilsperspektiven im Zusammenhang mit dem Scheitern des Šah-Regimes und des Erfolges der Islamische Revolution in Iran beitragen können und diesen Beurteilungen und Einschätzungen ihre notwendige historische Vertiefung oder auch Relativierung verleihen. Zur grundlegenden Information über die Gesamtgeschichte Persiens dürfte auch heute noch das ältere Werk von Alessandro Bausani (»Die Perser«, 1965) empfehlenswert sein. Wir haben es schon in einigen Auszügen verwendet und zitiert. Für eine politisch prononcierter kritische und sozialwissenschaftliche Interpretation der iranischen Geschichte sei vor allem auf folgende Werke verwiesen, die dem Verfasser für die Entwicklung seiner Perspektiven wichtig gewesen sind, auch wenn sie hier nicht im Einzelnen kommentiert und zitiert werden: Eine an marxistischen Kategorien entwickelte Perspektive der Geschichte Irans findet sich bei Massarat 1977. Die gesellschaftliche und politische Krise am Ende der Šah-Zeit wird ausführlich dargestellt bei Irnberger 1977 und Nirumand 1965. Zur Dynamik und zur Problematik der Islamischen Revolution in Iran finden sich wichtige Darstellungen bei Behr-awan 1980, Gholamassad 1995 und 1997, Massarat 1979, Nirumand 1985 und Tilgner 1979. Die oppositionelle Rolle der šitischen Geistlichkeit in der iranischen Geschichte wird dargestellt bei Algar 1972 und Alomand 1979.

An den Anfang soll eine wirtschaftsgeographische Darstellung ohne explizite politische Zielrichtung stehen, die aus einer empirischen Arbeit von Wilfried Eilers in der Provinz Fârs im Jahre 1970 hervorgegangen ist und die zunächst die vorhandenen positiven Potentiale betont, um dann zu konstatieren, dass diese von der damaligen Šah-Administration nicht erkannt und sinnvoll genutzt worden sind, was zur Befürchtung eines gewaltsamen Umsturzes dieser Regierung führte, der ja dann auch tatsächlich erfolgte.

Für das *geographische Denken* ist in diesem Zitat bemerkenswert, dass die innergesellschaftlichen Disparitäten und das der Krise zu Grunde liegende Auseinanderfallen der Politischen Kultur nicht thematisiert wird und dass das Interesse auf die materielle und strukturelle Dimension konzentriert ist. Die richtigen Überlegungen in dieser Darstellung müssten dann soziologisch und kulturwissenschaftlich fundiert und ergänzt werden, z.B. mit Blick auf die mehrfach herangezogenen ebenfalls empirisch begründeten und sehr konkreten gesellschaftswissenschaftlichen Arbeiten von *Kippenberg* und *Hooglund*. So scheint der Argumentationsgang von *W. Eilers* ausgehend von der Darstellung der positiven Potentiale – die ohnehin noch auf ihre gesellschaftliche Realisierbarkeit hin überprüft werden müssten – zur negativen politischen Prognose doch zu wenig konsistent und zwingend:²⁹⁷

„Die Kopflastigkeit der iranischen Wirtschaft zugunsten des Erdöls und seiner Produkte ist ... deutlich geworden. Es steht außer Zweifel, dass dies die politische Entscheidungsfreiheit des Landes stark beeinträchtigt. Wichtig sind daher Maßnahmen, die Wirtschaftsstruktur zu verändern und andere Exportgüter in die Produktion aufzunehmen.

Dass die Staatsverschuldung bedenklich hohe Ausmaße angenommen hat – exakte Zahlen werden in letzter Zeit nicht mehr veröffentlicht –, ist in der Außenhandelsbilanz nur andeutungsweise zu erkennen. Neben den nachteiligen Wirkungen auf die Währung, sind die Folgen für die internationale Einschätzung des Iran als Handelspartner zu berücksichtigen.“ (*W. Eilers*, 1971)

Die konkreten Angaben zur Rohstofforientierung der iranischen Volkswirtschaft sind durchaus auch in unserem Zusammenhang sinnvoll, zeigen sie doch einerseits die daraus zwingend abzuleitende geringe Produktivität und Wachstumsdynamik dieser Ökonomie. Andererseits sind die folgenden Aussagen zur Erweiterung der Rohstoffprospektion durchaus bemerkenswert, da sie letztlich in gewisser Weise anachronistisch sind, indem sie an Stelle von Investitionen im produktiven Sektor, nur die exportorientierten Rohstoffvorkommen erweitern wollen, was einerseits wichtige finanzielle Mittel für die volkswirtschaftliche Entwicklung blockiert, andererseits die Abhängigkeit vom Ausland verstärkt:

„Die Investitionen auf dem Sektor der Industrie und der Verbesserung der Infrastruktur dieses Landes werden vorwiegend über den Etat der Planorganisation aus Mitteln der Erdölabgabe finanziert. Eine Schlüsselstellung hat dabei die National Iranian Oil Company (NICO). Die Zentren der Erdölförderung, Verladung und Aufarbeitung liegen im Südwesten, im Gebiet von Khuzistan.

In neuester Zeit dehnen sie sich nach Norden und Westen in Richtung Luristan und Fârs aus. Durch Pipelines ist das Gebiet um Ghom und Teheran an die Erdölvorkommen angeschlossen. Fârs steht bisher noch zurück, soll aber auch stärker in die Erdölwirtschaft einbezogen werden.

Die Kohle- und Eisenerzvorkommen sind geringfügig.... In Nordwest-Fârs existieren Prospektionsvorhaben für Buntmetalle; ob sich der Abbau lohnen wird, ist noch nicht erwiesen. Eine gewisse Bedeutung für die zukünftige Wirtschaftsentwicklung des Irans werden unter Umständen die neu entdeckten Kupfervorkommen mit ihrem Zentrum um Kerman bekommen“ (*ibid.*)

Ebenfalls werden aus diesen Darstellungen die großen regionalen Disparitäten sowohl in infrastrukturelle als auch in sozio-ökonomischer Hinsicht deutlich, die auch durch eine Erweiterung der Erdölwirtschaft nicht verringert werden können. Die Interdependenzen zwischen Industrialisierungspotentialen und einer möglichen Verbesserungen der Situation in der Landwirtschaft werden von *Eilers*, europäischen Erfahrungen folgend, positiv eingeschätzt. Dass die parallelen Disparitäten in der Politischen Kultur und der Sozialstruktur dieser positiven Einschätzung zuwider laufen, wird im wirtschaftsgeographischen Kontext nicht thematisiert:

„Diese Vorhaben und Entwicklungen werden sich über kurz oder lang auf die landwirtschaftliche Struktur des Untersuchungsgebietes auswirken, und zwar in folgender Weise:

- a. Die Industrialisierung verändert die Bedarfsstrukturen und fördert die Marktorientierung auch in der Landwirtschaft, die sich dem Trend zu qualitativ hochwertigen und spezialisierten Produkten nicht verschließen kann.
- b. Die wirtschaftliche Entwicklung ermöglicht eine gewisse Kapitalintensivierung des landwirtschaftlichen Produktionssektors, was sich z.B. in einer verstärkten Mechanisierung und in verbesserten Bewässerungssystemen niederschlägt.

²⁹⁷ Was in der wirtschaftsgeographischen Untersuchung nicht explizit einbezogen werden konnte, aber diesen Argumentationsprung erklärlicher machen kann, ist, dass Eilers während seiner Arbeit in Iran, bei der der Verfasser dieser Arbeit mit einer parallelen Untersuchung beteiligt war, im persönlichen Bereich der vielfältigen Kontakte und Gespräche ein äußerst negatives Bild von der sozialen und politischen Lage in Iran gezeichnet bekam und eigentlich nirgendwo auf überzeugte Anhänger des Šah-Regimes stieß, noch nicht einmal in den Ministerien und Staatsorganen. Der Eindruck, dass eine Revolution möglich wäre, wurde dadurch unabweislich, doch konnten diese Stimmungen und Eindrücke im gegebenen fachlichen Rahmen nicht eingesetzt oder gar zitiert werden.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

- c. Die Veränderung der Sozialstruktur durch bessere Bildungschancen, höheres und differenzierteres Einkommen, dazu ein verstärkter Umgang mit modernen Techniken und die Folgen der Landreform, dies alles wird in den nächsten Jahren und Jahrzehnten das Bild der Agrarlandschaft grundlegend ändern. Neue Anbaumethoden und Feldstrukturen werden sich durchsetzen, bessere Verkehrsverbindungen, sowie neue Siedlungsstrukturen werden mit Sicherheit entstehen.

Ansätze dazu konnten in der Analyse der Städte und der stadtnahen Regionen, die der Entwicklung grundsätzlich vorausseilen, und in den landwirtschaftlichen Schwerpunkten (Marvdasht), die staatlicherseits gefördert worden sind, beobachtet werden.

Es ergibt sich dabei die Frage, ob diese Entwicklung schnell vor sich gehen kann, so dass eine wirtschaftliche Besserung (Struktur- und Finanzänderung) wirksam werden kann, oder ob die Entwicklung die Regierung „einholt“ und, anderen Entwicklungsländern ähnlich, so zu revolutionären Umstürzen oder regionalistischer Anarchie führen könnte.

Bei der derzeitigen Administration, die einseitig und den dem Neuen wenig aufgeschlossen, meist nur die Interessen einer kleinen Teheraner Oberschicht vertritt und relativ wenig Beziehungen zu den Problemen hat, ist diese Frage nicht einmal abwegig. Man kann der heutigen Regierung nur wünschen, dass sie die Gefahren ihrer Position rechtzeitig erkennt und mit genügender Härte die ersten Schritte, die sie mit der Landreform begonnen hat, weiter verfolgen wird. Nur so kann sie die Probleme meistern, die dem Iran mit Sicherheit in den nächsten Jahren entgegenkommen werden.“ (W. Eilers 1971: 86-87.)

Um diese abwägende, sachperspektivisch orientierte Darstellung politisch zu kontrastieren, folgt ein Zitat aus einer grundsätzlich kritischen Darstellung der iranischen Situation durch die linke, z.T. auch sozialistisch-kommunistisch orientierte CISNU, die zu dieser Zeit nur im Ausland auftreten konnte und unter iranischen Studenten großen Einfluss gewonnen hatte. Die an marxistischen Kategorien orientierte Darstellung ist in Argumentation und Duktus durchaus vergleichbar mit den schon zitierten Auszügen aus einer Schülerarbeit zur Geschichte Irans.²⁹⁸ Die Studenten-Conföderation argumentiert historisch-kritisch und betont vor allem die quasi-kolonialen Abhängigkeiten Irans. Die Verursachung der Krise in Iran liegt für die CISNU einerseits in der imperialistischen Penetration und der aus ihr folgenden Dependenz, zum anderen in der feudal-autokratischen Herrschaftsordnung eines Šah-Regimes, das sich aus Eigennutz mehr an den Interessen der ausländischen Mächte als an der Perspektive einer eigenständigen Verbesserung der Lebensbedingungen in Iran orientiert:

„Unter den Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts vergebenen Konzessionen nimmt das Reuter-Abkommen mit Großbritannien und der 1. Erdölvertrag mit d'Arcy (1901) eine besondere Stellung ein, implizierten sie doch faktisch die Auslieferung der wichtigsten natürlichen Ressourcen des Landes an Vertreter einer Kolonialmacht. Zwar hatten auch die »asiatischen Despoten« die Bevölkerung ausgeplündert, doch nahmen sie dabei immerhin noch bestimmte ökonomische Funktionen wahr, die unabdingbar für die landwirtschaftliche Arbeit und den Handelsverkehr waren. Die Kolonialisten dagegen beschränkten sich auf die Plünderung, unterließen aber die Aufrechterhaltung der Produktionsbedingungen. Unter diesen Bedingungen begann ein für die dörflichen Gemeinwesen langer und qualvoller Desintegrationsprozess.

Entscheidend für die Zerstörung dieser Gemeinwesen, deren ökonomische Grundlage die Verbindung von Ackerbau und Handwerk bildete, war dabei nicht so sehr die Existenz des Kolonialismus als solcher, sondern vielmehr die Zerstörung dieser Einheit durch billige europäische Industrieprodukte, die aber durch die Herrschaft des Kolonialismus erst in diesem Umfang ermöglicht wurden.“²⁹⁹

In eine größere historische Perspektive gestellt, relativiert sich diese kritische Bewertung doch sehr deutlich und müsste sehr viel mehr auf die politisch-kulturelle und sozialstrukturelle Entwicklung konzentriert werden. Die Verdrängung »einheimischer Produkte« durch Importe ist Kennzeichen jeder Handelsgesellschaft und im Nahen Osten, wo der Fernhandel schon sehr früh zur Blüte kam, nichts Außergewöhnliches.

Heute haben sich die Verhältnisse im Prozess der Globalisierung sogar umgekehrt. Von »billigen europäischen Industrieprodukten« kann heute keine Rede mehr sein. Europäische Produktionsstandorte werden ja gerade in die semiperipheren Regionen verlagert. Das hätte schon zum Zeitpunkt des CISNU-Dokumentes offensichtlich sein sollen. Die Problematik dieser Urteilsperspektive erschließt sich, wenn man die Argumentation vom konkreten historischen Sachverhalt abstrahiert und verallgemeinert. Die grundsätzliche Bevorzugung der »einheimischen Produktion« der ökonomischen Innovation und des Wirtschaftswachstums erteilt dem Welthandel eine Absage und basiert letztlich die Vorstellung vom souveränen und tendenziell autarken Nationalstaat. Diese Vorstellung ist heute in den Industrieregionen durch übernationale Integration unumkehrbar überwunden. Dieser ökonomische Entwicklungsprozess ist in den Semiperipherien noch nicht voll entwickelt, wird sich aber zwangsläufig im Industrialisierungsprozess auch dort durchsetzen. Das statisch-regionalistische Wirtschaftskonzept des CISNU-Dokumentes widerspricht aber den politischen und gesellschaftlichen Fortschritts- und Modernisierungsvorstellungen gerade dieser politischen Linken.

²⁹⁸ Didaktisch interessant mag es sein zu erwähnen, dass einem der Autoren des herangezogenen Schülerreferats der nachfolgende Text als mündliche Abituraufgabe vorgelegt worden ist mit der Maßgabe, insbesondere die historischen Urteilsperspektiven herauszuarbeiten und ihren Widerspruch zu einer islamistischen Kritik des Šah-Regimes zu erläutern.

²⁹⁹ Iran Report. Zu den ökonomischen Hintergründen des Aufstandes und der Krise des Schahregimes im Iran. Oktober 1978. CISNU = Conföderation Iranischer Studenten (N.U.).

„Die Ära des Freihandels ist gekennzeichnet durch die Unterwerfung des Handelskapitals unter die Botmäßigkeit des Industriekapitals. Zugleich konstituiert sie die Epoche der formellen Subsumtion des Grundeigentums unter das Kapital und den Beginn der klassischen internationalen Arbeitsteilung. Hatte das Handelskapital dafür mehrere Jahrhunderte benötigt, so stellte das Industriekapital binnen eines Jahrhunderts eine seinen Bedürfnissen entsprechende Weltmarktstruktur her.

Dieser Prozess, der bis zum Ende der 50er Jahre dieses Jahrhunderts andauerte, kann als die Phase verstanden werden, in der mit Hilfe des Industriekapitals dem Prozess der Ausbildung privaten Grundeigentums in den beherrschten Ländern zum erstenmal zum Durchbruch verholfen wurde und in der dieses neue Grundeigentum vom Imperialismus auch konserviert wurde.“³⁰⁰

Die Phasengliederung, auf die sich die ökonomische Darstellung der CISNU stützt, ist durchaus aufschlussreich; die Urteilsperspektive ist jedoch sehr einseitig und trotz der zu Grunde liegenden politischen Motivation im Argumentationsstil eher unpolitisch, wenn man mit Politik das Erkennen und Bewirken von Veränderungen bezeichnen will. Es fehlt die eingehendere gesellschaftliche Perspektive.

Dass der personalisierte Feind der CISNU und allgemein der iranischen Linken ein nicht weniger einseitiges Geschichts- und Iranbild pflegt, ist zu erwarten. Letztlich denkt er recht »europäisch« und legt ein funktionalistisches Gesellschaftsbild zu Grunde, das seiner politischen Dimension entkleidet ist. Er fordert und erwartet einen Prozess der technisch-wissenschaftlichen Qualifikation und sieht die Potentiale dafür in der Geschichte von Iran. Unausgesprochen beruft er sich damit auf die gleiche kulturellen Blütezeit der Vergangenheit, die auch die »positive ideologische Motivation« der Islamischen Revolution in Iran ausmacht, eine sozialpsychologische Mischung aus wahrgenommener Kränkung durch die Gegenwart und projektiver rückwärtsgerandter Utopie.

„Schah: ... Unser einziges Problem ist, die Techniker und Facharbeiter auszubilden.

Spiegel: In den Ländern des Westens dauerte es Generationen, den heutigen Stand zu erreichen. Und Sie glauben, Sie könnten das überspringen?

Schah: Ja, unser Volk ist ein fleißiges Volk und lernbegierig, das ist gar keine Frage. Fragen Sie Ihre Leute, die in unserem Lande arbeiten. Und wir haben alle Anreize. Wir haben unsere eigenen Traditionen, wir haben eine sehr alte Geschichte – 3000 Jahre. Warum sollten wir andere nachahmen?

Spiegel: Und westliche Technologie?

Schah: Sie haben Millionen für die Forschung ausgegeben, und nach Jahren harter Arbeit haben Sie manche Dinge entdeckt. Warum sollten wir die nicht übernehmen? Aber wir übernehmen alle diese Dinge und bewahren, was bei uns für uns gut ist. Und auch wir sind in der Lage, eigene Ideen zu entwickeln.“³⁰¹

Die diametrale Widersprüchlichkeit gleichzeitiger Beurteilungen der Situation in Iran und der darauf aufbauenden Entwicklungsperspektiven zeigt letztlich auch eine große Verunsicherung im gesellschaftlichen und kulturellen Selbstverständnis. Das ist die Phase, in der gesellschaftliche Integrationsbemühungen im Prozess des *nation building* verstärkt auf irrationale Elemente, wie Abstammungs-, Herkunfts- und Vergangenheitsmythen zurückgreifen, wie es in Europa in der Zeit der Nationalstaatsbildung durch die populär werdenden *Nationalmythen* geschah.

In Iran ist auch hier eine neue Dichotomie aufgebrochen, indem die *islamischen Vergangenheits- und Überlegenheitsmythen*, die letztlich noch etwas eher auf die realen Geschichtserfahrungen Irans bzw. Persiens basieren, werden von dem Šah-Regime aus machtpolitischen Gründen und um einer wachsenden Autonomie und kulturellen Definitionsmacht einer islamischen Geistlichkeit konterkariert durch die Berufung auf das *Altpersische Reich* vor der Islamisierung. Diese Ideologie ist strukturell und funktional zu vergleichen mit der Berufung auf »germanische« *Volkstumsvorstellungen* und die Ideologie des »Ariertums« in der nationalsozialistischen Ideologie und Propaganda.

Dies hat aber in der Zeitgenossenschaft des Gründers der Pahlawi-Dynastie, Šah Reza, mit Hitler durchaus auch bewusste Berührungspunkte. Im Schülerreferat, auf das wir hier noch einmal vergleichend zurückgreifen wollen, wird dies auch erkannt und auch als Ursache für diese Koinzidenz ausgedrückt, ohne dass die historisch-sozialen Ursachen für diese Konstruktionen einer fiktiven Vergangenheit im Sinne einer nachholenden, gewaltvollen gesellschaftlichen Homogenisierung interpretiert werden können:

„Im indogermanischen Ursprung des Volkes von Iran entdeckte Reza Schah seine arische Herkunft und somit dann auch seine Vorliebe für Hitler. Mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten verbesserten sich nach und nach wieder die wirtschaftlichen Beziehungen Irans zu Deutschland, die vorher wegen der aufkommenden Proteste und daraus folgenden Verstimmungen abgekühlt waren. Dem Luftverkehrsabkommen zwischen Iran und Deutschland folgten die deutschen Militär- und Wirtschaftsberater, ebenso wie die Gestapo, die auch im Iran ihr Geheimnetz aufbaute.“³⁰²

³⁰⁰ ibid.

³⁰¹ DER SPIEGEL vom 7.1.1974

³⁰² Zitate aus dem Referat „Die Unterentwicklung des Irans“ von Sönke Hausmann, Torsten Kind und Wilm Pritzer (Schuljahr 1990/91). – Vgl. Fußnote 194. – Abstammungsmythen haben eine zentrale Funktion im Prozess des *nation building*, um eine einheitliche („homogenisierten“) Staatsgesellschaft herauszubilden. Dieser theoretische Bezug ist auch didaktisch von großer Bedeutung, da er differenziertere Zugänge zum Verständnis des Verhältnisses von Geschichte und Geschichtsbeusstsein, d.h. zur *Interpretation der Geschichte* öffnet. Vgl. dazu Voigt 2002a und 2002b.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

In den Jahren 1937-38 haben Importe aus Deutschland in Iran den zweiten Platz nach der UdSSR eingenommen. Die Engländer sanken auf den dritten Platz ab. Zu dieser eindeutigen wirtschaftlichen Annäherung kam bald auch die politische hinzu. Dank der Verbindung zwischen Reza Schah und Hitler konnte die Gestapo auch im Iran arbeiten. Die Propagandisten hoben die „gemeinsame arische Rasse“ der Deutschen und der Iraner hervor. Sie trieben die deutsch-iranische Beziehung voran, indem sie den schon vorhandenen Hass auf die englischen Imperialisten schürten.

„Reza Schahs Vorliebe für Hitler ging so weit, dass er bereit war, trotz Neutralitätserklärung, Hitler im Kampf gegen die Sowjetunion zu unterstützen. Die Alliierten des Zweiten Weltkrieges hatten jedoch von diesen Plänen erfahren und ließen ihre Truppen im August des Jahres 1941 in Iran einmarschieren.“³⁰³

Um noch einmal auf den Unterschied zwischen *Šah Reza* und *Atatürk* in der Türkischen Republik zurück zu kommen, soll hier ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass trotz der *historischen Freundschaft* zwischen Deutschland und der Türkei sich *Atatürk* jeder Annäherung an das Hitler-Regime enthielt und die Türkei zu einem sicheren und beliebten Emigrationsland für politisch Verfolgte aus Nazi-Deutschland wurde.

Die CISNU konzentriert sich weniger auf die ideologische Dimension der Herrschaftssicherung des Šah in Iran, als auf die internationale Dimension der *Inkorporation* der iranischen Volkswirtschaft in das ökonomische *Weltsystem*, das ja durchaus kapitalistisch strukturiert ist. Ob aber die Ersetzung von Arbeitskraft durch Kapital ein im Kern machtpolitisch motivierter aktiver Vorgang ist, sollte bezweifelt werden. Die Dynamik der Kapitalakkumulation folgt einer inneren Logik, der sich auch periphere Volkswirtschaften nicht entziehen können.

Die Kritik der CISNU an diesem Prozess hat wiederum eine widersprüchliche Note, wenn sie verallgemeinert wird. Ein Verzicht auf Kapitalwachstum bedeutet auch einen Verzicht auf die Entwicklung zu einer Industriegesellschaft. Der soziale Schutz der menschlichen Arbeitskraft kann, wenn man den ökonomischen Zusammenbruch der RGW-Länder als Beispiel heranzieht, nicht *gegen* den Kapitaleinsatz sondern nur *mit* der Innovationsfähigkeit der technisch-wissenschaftlichen Kultur erfolgen. Doch verlangt dieser notwendige Schutz, und dort ist die kritische Haltung der CISNU durchaus nachzuvollziehen, ein funktionsfähiges Rechts- und Ordnungssystem, das in der Gegenwart untrennbar mit der Entwicklung der säkularisierten *Staatsgesellschaft* verbunden ist.

„Die neueste Phase der Entwicklung des Kapitalismus ist seit Ende der 50er Jahre gekennzeichnet durch die formelle Subsumtion der Arbeitskraft der sich zu kapitalistischen Satelliten entwickelnden Länder unter das Kapital. Die Voraussetzung für die Freisetzung der Arbeitskraft für die Zwecke der industriellen Produktion ist aber nichts anderes als ein Prozess der ursprünglichen Akkumulation in diesen Ländern. In vielen Regionen der unterentwickelten Länder kommt den dort seit Beginn der 60er Jahre verkündeten Bodenreformen die Funktion zu, eben diesen dazu erforderlichen Expropriationsprozeß der Bauernschaft zu beschleunigen. Der entscheidende Unterschied zwischen diesem Prozess und der „ursprünglichen Akkumulation“ in den europäischen Metropolen besteht vor allem darin, dass das Kapital jetzt selbst in den rückständigen Ländern einen Prozess gewaltsam durchsetzt, dessen es sich in Europa als „Hebel“ bediente. Das „Vollzugsorgan“ dieses Prozesses ist die in diesen abhängigen Ländern anzutreffende personelle Form der diktatorischen Herrschaft.“³⁰⁴

Kontrastieren wir diese systemkritische Perspektive der Entwicklung der internationalen Beziehungen und ihrer daraus hergeleiteten Kritik an den sozialen und politischen Zuständen in Iran mit der Urteilsperspektive des Šah, so zeigt sich wieder, dass der eurozentrische Entwicklungsoptimismus und das Vertrauen auf die Einbindung Irans in eine funktionierende Weltwirtschaft wenig Raum für das Erkennen der politischen und sozialen Probleme im Lande selbst, die ihn letztlich Herrschaft und Existenz kosten.

„*Stern*: Ist es richtig, den Ölpreis weiter anzuheben, wo doch die Nachfrage fällt? Iran hat in diesem Jahr 22,7 Prozent weniger Öl exportiert als im Vorjahr, und dabei einen Einnahmeverlust von schätzungsweise drei bis vier Milliarden Dollar gehabt. Das sind ungefähr zehn Prozent Ihres Jahresbudgets...

Schah: Ja, das stimmt. Aber wir wollen ja, dass weniger Öl für unvernünftige Zwecke verbraucht wird. Wir würden es gerne sehen, wenn Sie Kohle oder was anderes nehmen würden, um Elektrizität zu erzeugen oder Ihre Häuser zu heizen...

Stern: Sie haben einmal gesagt, dass Ihr Land in zwölf Jahren dort sein wird, wo Europa heute ist, und dass Sie Europa in 25 Jahren eingeholt haben werden. Glauben Sie, dass Sie bei rückläufigen Einnahmen dieses Ziel noch erreichen?

Schah: Mit jedem Tag bin ich eher ermutigt als entmutigt. Denn ich sehe in unserem Volk Fähigkeiten, unglaubliche Fähigkeiten. Es ist ein fleißiges, intelligentes, hart arbeitendes Volk. Ich glaube, wir schaffen es schon.

Stern: Sie glauben nicht, dass Sie das Tempo der Entwicklung Ihres Landes drosseln müssen?

Schah: Der Einnahmeverlust trifft zu, aber andererseits ging er Hand in Hand mit einem sehr milden Winter in Europa und einer fürchterlichen Rezession überall in der Welt. Und das kommt nicht vom Ölpreis, denn der war nur für zwei Prozent Ihrer Inflation verantwortlich, während Sie Ihre Produkte 35 Prozent teurer verkaufen. Die Rezession, die Schließung von Fabriken bei Ihnen, ist nicht auf den Ölpreis zurückzuführen, sondern auf Mangel an Disziplin. Und wenn Sie Ihren Laden in Ordnung bringen können,

³⁰³ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

³⁰⁴ Iran Report. a.a.O.

werden Sie mehr Öl benötigen – so lange, bis Sie andere Energiequellen finden, die das Öl ersetzen können. Also, wenn die Weltwirtschaft wieder gesund ist, sich wieder erholt hat, wird Ihr Ölbedarf mindestens ebenso groß sein wie vorher, auch wenn Sie das Öl in vielen Fällen durch Kohle und Atomenergie ersetzt haben.³⁰⁵

Die positive, wenn auch völlig unkonkrete Darstellung der Erfolge der Šah-Administration durch regierungsamtliche Propaganda basiert auf der These eines grundlegenden Strukturwandels durch die Politik des Šah, vor allem durch die Landreform von 1963.³⁰⁶

Dass diese wie auch zehn Jahre später die »Weiße Revolution« sehr wenig tatsächlich änderte und feudale Abhängigkeiten der Landbevölkerung zunehmend durch Verschuldung und Abhängigkeit von den šaheigenen Banken ersetzte – womit dem Šah faktisch die Rolle des ersten Feudalherrn des Landes zurückgegeben wurde – bestätigt eher die kritische Analyse der CISNU. Für die iranische Regierung stellt sich die Bodenreform aber als großer gesellschaftlicher und ökonomischer Erfolg dar.

„Bis zur Einführung der Land- und Bodenreform im Jahre 1963 basierte die iranische Wirtschaft auf einem mittelalterlichen, feudalen Landwirtschaftssystem... Die Großgrundbesitzer behandelten die Bauern wie Leibeigene und erhielten 80 % der Ernteerträge – die verbleibenden 20 % stellten für die meisten Bauernfamilien das bare Existenzminimum dar.

Deshalb wurde im Januar 1963 für das Gesetz der Landreform ein Zusatz verabschiedet; die für die Land- und Bodenreform zuständige Organisation wurde beauftragt, sich in der zweiten Phase der Reformarbeiten der restlichen Probleme anzunehmen. In diesem Zeitraum erfolgte ein großer Sprung in der Geschichte Irans zugunsten des Bauernstandes, denn das Referendum vom 26. Januar 1962 endete mit einer fast einstimmigen, eindeutigen Willenserklärung des Volkes.³⁰⁷

Welche Bedeutung Referenden in Ländern ohne funktionierenden Verwaltungs- und Rechtsinstitutionen haben, braucht hier nicht eigens betont zu werden. Aus eigenen Beobachtungen in Iran kann jedoch bestätigt werden, dass gerade die Offensichtlichkeit der Manipulation von Referendum- und Wahlergebnissen den Widerstand gegen das Šah-Regime drastisch verstärkte.³⁰⁸

Bezeichnend ist eine durch ihre letztlich an Europa orientierten politischen Perspektiven auftretende Koinzidenz der Realitätsdefizite bei den beiden kontroversen Standpunkten der iranischen Regierung und der linken iranischen Studentenorganisation, dass nämlich die Situation der Landwirtschaft ebenso wie die konkreten Lebensverhältnisse der Landbevölkerung kaum thematisiert werden. Auch die Studenten der CISNU entstammen mehrheitlich der iranischen Oberschicht und teilen, wenn auch in kritischer politischer Zielrichtung, deren perspektivische Gesellschaftswahrnehmung.

Dass die Islamische Revolution in Iran in viel breiteren Bevölkerungsschichten Resonanz fand, ist auch dadurch zu erklären, dass die islamische Geistlichkeit den Kontakt zur Landbevölkerung nicht verloren hatte und sich auch zum Sprachrohr der Interessen und Probleme der iranischen Binnenperipherien machte. Dies wird deutlich in der Stellungnahme des islamischen Studentenverbandes UISA, der in scharfer politischer Konkurrenz zur linken Opposition der CISNU stand. Nur in der kurzen Integrationsphase der Revolution standen beide gemeinsam und verbündet für den Kampf gegen das Šah-Regime.

„Der Iran verfügt über Ressourcen in der Lebensmittelproduktion, die ihn von Importen unabhängig machen. Diese Unabhängigkeit ist wesentliches Anliegen der islamischen Republik und wird durch Wiederbelebung der Landwirtschaft und Viehzucht, Errichtung geeigneter Bewässerungssysteme im ganzen Land und Bewirtschaftung des gesamten fruchtbaren Bodens und durch Errichtung von Landwirtschaftskooperativen erreicht. Alle erforderlichen Geräte und Produktionsmittel werden den Kooperativen kostenlos zur Verfügung gestellt. Landwirtschaftliches Gelände wird dem zur Verfügung gestellt, der es bewirtschaftet.“³⁰⁹

Die Islamische Revolution in Iran hat die »politische Landkarte« des Nahen Ostens ebenso wie die *mental map* in unseren Köpfen wesentlich verändert. Traditionelle internationale und innergesellschaftliche Machtbalancen sind »aus dem Gleichgewicht« geraten und müssen in einem mühsamen Anpassungs- und Transformationsprozess neu austariert werden. Der wechselvolle und riskante »Friedensprozess« im Nahen Osten wie die Veränderung globaler Konflikte und Hierarchien nach dem Ende des ideologisch legitimierten West-Ost-Konfliktes gehören ebenso zu dieser Suche nach einer »Neuen Weltordnung« wie der globale Nord-Süd-Konflikt, der durch die Verelendungs-

³⁰⁵ DER STERN, Heft 30, 17.7.1975, S. 22, 80 f. – Zur Erdölpolitik des Šahs vgl. ferner Meyer, Lutz, 1982: Ziele, Konfliktbereitschaft und Bedingungen der iranischen Erdölpolitik 1970 – 1980: Vom Schahregime zur Islamischen Republik, Verlag f. Entwicklungspolitik Saarbrücken

³⁰⁶ Zur ökonomischen Entwicklung vgl.: Balaghi-Mobayen, Moustafa, 1992: Die wirtschaftliche Entwicklung des Iran seit dem Zweiten Weltkrieg unter dem Gesichtspunkt der ausenwirtschaftlichen Verflechtung. Ein Beitrag zur sozio-ökonomischen Entwicklung. Berlin, Centaurus Verlag

³⁰⁷ Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. Köln 1973

³⁰⁸ Vgl. Heshmati, Manoochehr, 1982: Die „weisse“ Revolution und deren Wirkung auf die sozio-ökonomische Entwicklung Persiens. Anatomie eines gescheiterten Modernisierungskonzepts. Frankfurt am Main, Haag + Herchen Verlag.

³⁰⁹ UISA = United Islamic Students Association, 1979

problematik als Sozialkonflikt gekennzeichnet und durch internationale Migrationen, durch Kriege und den grundsätzlichen Dissens über legitime Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen bestimmt ist.

Der Islamischen Revolution in Iran ist es gelungen, Iran von einem durch seine westlich orientierten konservativen Eliten bestimmten Brückenkopf westlicher Interessen im Nahe Osten und der »Dritten Welt« – zu denen sowohl strategische Interessen im damaligen West-Ost-Konflikt wie auch ökonomische Interessen an Ressourcen und Märkten gehörten – zu einem Sprecher radikaler Gegenentwürfe zum »westlichen Modell« in der so genannten »Ablehnungsfront« zu machen.

Nicht die tatsächliche, materielle und soziale Situation in Iran sondern dieses – unerwartete und doch eigentlich vorhersehbare – Ausbrechen aus den traditionellen westlichen Weltbildern und Ordnungsvorstellungen, das den Westen auf seine eigenen Irrtümer, moralischen Zweideutigkeiten und sozialen Defizite stieß, macht die Emotionalität, z.T. sogar den Hass, in der Reaktion vor allem der USA auf die Islamische Revolution in Iran verständlich.

*Das folgende Kapitel befasst sich mit dem zentralen Thema der gesellschaftlichen und sozioökonomischen Modernisierungsversuche in Iran vor der Islamischen Revolution in Iran. Da es sich weitgehend um eine an den ökonomischen Interessen orientierte Modernisierung handelte, die den autochthonen Problemdruck ignorierte, entstand daraus die Dichotomie zwischen industriellem Fortschritt, der vor allem globalisierten Handels- und Kapitalverwertungsstrukturen folgte und zunehmender gesellschaftlicher Orientierung an traditionellen Identitäts-Angeboten. Ähnliche Phasen kennt auch die europäische Industrialisierungsgeschichte, doch wurde die Modernisierung hier letztlich als autochthone Entwicklung fortgeführt und die europäischen Revolutionen sind „Modernisierungsrevolutionen“, die sich gegen traditionalistische Herrschaftsschichten richteten. In den heutigen Ländern der Semiperipherien haben sich demgegenüber Herrschaftsschichten herausgebildet, deren ökonomischen Modernisierungsvorstellung – durchaus im eigenen Interesse – gegen die realen Entwicklungsbedürfnisse der eigenen Gesellschaft gerichtet sind. Die „Weiße Revolution“ des Šah war eine oktroyierte Maßnahme der Herrschaftsdurchsetzung mit dem untauglichen Versuch, über sozio-ökonomische Reformen eine kulturelle Homogenisierung zu erreichen. Diese mehrfach differenzierte Perspektive ist die **Schlüsselproblematik** der didaktischen Analyse der Islamischen Revolution in Iran, die diesem Thema die notwendige Allgemeingültigkeit und gesellschaftlich-zeitgeschichtliche Übertragbarkeit sichert.*

3.2. Vom Scheitern der »Weißen Revolution« zur Islamischen Revolution: Exemplarische Perspektiven und Diskurse

3.2.1. Ereignisse im Vorfeld der Islamische Revolution in Iran

3.2.1.1. Die Krise der Industrialisierungspolitik der »Weißen Revolution«

Die Islamische Revolution in Iran ist als historisches oder besser zeitgeschichtliches Ereignis – der zeitliche Abstand der Jahre 1980/81 macht die Ereignisse für heutige Schülerinnen und Schüler, im Jahr 2000, nicht mehr zur selbst erlebten Geschichte, was für die Unterrichtskonzeption von einiger Bedeutung ist! – im öffentlichen Bewusstsein Europas und der USA präsent. Die gesellschaftlichen und politischen Wahrnehmungs- und Bedeutungsebenen dieses fundamentalen Umbruchs in Iran sind als zentrales Thema unserer Untersuchung immer wieder von verschiedenen Seiten beleuchtet worden. Eine knappe Einführung in die Revolutionsgeschichte selbst soll als zeitgeschichtliche Einführung der exemplarischen Auswertung des Referenzmonats April 1980 und der aus diesem Kontext zu entwickelnden gesellschaftlichen und didaktischen Diskurse vorangestellt werden. Dabei soll hier wiederum die Darstellung des faktischen Rahmens des Revolutionsablaufes, auf der Grundlage inhaltlich weitgehend übereinstimmender Medienberichte, an der *Perspektive der unterrichtlichen Rezeption* orientiert werden.³¹⁰

Didaktisch ist ein solches Vorgehen ebenfalls schulbezogen, da es für die Rezeptions- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler durchaus wichtig ist, neben der eigenen Erarbeitung und der Diskussion im Unterrichtsgespräch größere Zusammenhänge in geschlossenen Texten aufnehmen zu können. Das *narrative Element* des Unterrichtens wird heute oft in seiner Bedeutung unterschätzt, weil es fälschlich mit ‚lehrerzentriertem Frontalunterricht‘ gleichgesetzt wird.

(In der Phase der grundlegenden pädagogischen Umbrüche vor allem in den 70er-Jahren wurde dieses Element des Unterrichtens polemisch auch als ‚autoritär‘ diskreditiert, was gerade bei Politik-Lehrerinnen und -Lehrern bis heute tief verwurzelte Ängste vor *narrativen Unterrichtsphasen* ausgelöst hat.) Die Renaissance historischer Romane und die Faszination *spannender Erzählungen* erweist aber das große Bedürfnis nach *Geschichten*, die im schulischen Rahmen erst die kognitive und affektive Basis eines distanzierenden, diskursiven Arbeitsunterrichts

³¹⁰ Darstellender Teil nach einem Referat »Das Ende der Šah-Zeit. Chronik« von Dirk Voelz und Sven Herzfeld im Schuljahr 1990/91. Die kritische Auswertung der Schülerperspektiven zu den einzelnen politisch-gesellschaftlichen *Topoi* erfolgt in den folgenden Abschnitten und exkursorisch parallel zur Darstellung selbst.

herstellen. Nun also zu einem in Ansätzen durchaus kritisch reflektierenden Bericht über die Vorgeschichte und den Verlauf der Islamischen Revolution in Iran, wie er als Ergebnis des Politikunterrichts in einer dreizehnten Klasse erarbeitet und ausgewertet worden ist.

Zunächst war die »Weiße Revolution« von Šah Reza Pahlawi international mit einer gewissen Sympathie aufgenommen worden. Westliche Beobachter sahen in ihr ein wirksames Instrument einer notwendigen *nachholenden Modernisierung*, die – mit dem Šah als »westlichem Verbündeten« an der Spitze – mit der Erwartung einer grundlegenden Demokratisierung und wirtschaftlichen Liberalisierung verbunden wurde.

Das zeigt aber die fundamentale Unkenntnis der inneriranischen gesellschaftlich-kulturellen Situation und der grundlegend *vormodernen Machtbasis* des Šah-Regimes, dessen tatsächliche *Modernisierung* im gegebenen gesellschaftlichen Rahmen unmöglich war. Die aus heutiger Sicht oft grotesk erscheinenden Fehleinschätzungen der Situation in Iran und der damit zu begründenden Modernisierungs- und Entwicklungschancen lassen sich leicht vor allem in amerikanischen Aufsätzen und Dokumenten nachweisen, mit denen in unseren Kontexten eine ausführlichere Auseinandersetzung nicht mehr sinnvoll erscheint. Besonders bedenklich sind dann diese Fehleinschätzungen, wenn sie in regierungsamtlichen Dokumenten wie dem auf offiziellen Quellen und CIA-Berichten aufbauenden *Area Handbook for Iran* von 1971³¹¹ auftauchen und so zur Grundlage von oft verhängnisvollen amerikanischen Regierungsentscheidungen werden. Bezüglich der »Weißen Revolution« werden in den siebziger Jahren vor allem die statistisch belegbaren »Erfolge« kolportiert, die sich zunächst noch faktisch begründen ließen. Dabei folgt die westliche Wahrnehmung den propagandistischen iranischen Bilanzen, wie sie z.B. im *Atlas of Iran: White Revolution (Iran... 1973)* vorgelegt wurden.

In manchen Bereichen, wie z.B. der Schulpflicht, erzielte man durchaus Erfolge, doch viele Versuche, die gesteckten Ziele vor allem im sozialen und ökonomischen Bereich zu erreichen, blieben mehr oder weniger erfolglos. Eine starke Zunahme der Importe sowohl im Konsumgüter- wie im Investitionsgüterbereich, vor allem aber bei den Waffenkäufen, deuten auf eine kritische Entwicklungsphase hin, die in vielen Schwellenländern zu beobachten ist, in der eine kleine städtische Ober- und neu entstehende kapitalistische Mittelschicht entsteht, die sich in Wirtschaftsverhalten und Konsumgewohnheiten zunehmend an den Maßstäben der westlichen Industriestaaten orientiert, ohne in der Lage zu sein, eine entsprechende Erhöhung der volkswirtschaftlichen Produktivität zu erreichen.

Dieser allgemein bekannte Entwicklungsprozess führte auch in Iran zur wachsenden ökonomischen Belastung und Verarmung der nicht zu dieser „modernen Schicht“ zählenden Bevölkerung. Die Preise für die Importe stiegen entsprechend der globalen Entwicklung der *terms of trade* in den beginnenden siebziger Jahren stark an. Die starke Konsumgüternachfrage in Iran sowie die staatlichen Investitionsprogramme, die sich aber fast ausschließlich auf die Wirtschaftsregion Tehran/Karadj und sekundär noch Tabriz, Esfahan und die Erdölprovinz Khuzistan beschränkten, ermöglichten den westlichen Firmen, die nach Iran exportierten, sogar überdurchschnittliche Preissteigerungen von ca. 28 % im Zeitraum von 1970-1974 durchzusetzen. Gerechtfertigt wurde dies politisch auch mit dem Argument, dadurch den seit 1973 gestiegenen Ölpreis der OPEC-Länder auszugleichen.³¹² Die Importe stiegen trotzdem. Sie nahmen so große Ausmaße an, dass sie von der schwerfälligen Bürokratie³¹³ und der ungenügenden Infrastruktur nicht mehr bewältigt werden konnten. Viele wichtige Güter stauten sich in den Häfen, insofern sie überhaupt abgeladen werden konnten.³¹⁴

³¹¹ Vgl. dazu gleich die einleitende oberflächliche Charakteristik der iranischen Gesellschaft, S. 1-8, oder die Abschnitte über das Regierungssystem (243-266), die Entwicklungsdynamik (267-290), die mit »westlichen« Maßstäben beurteilt wird, oder die politischen Werte und Haltungen (351-368).

³¹² Dabei sollte im Auge behalten werden, dass die durchgesetzten Rohölpreise des OPEC-Kartells, die zum so genannten »Ölschock« in den Industrieländern führten, gemessen am Maßstab der *terms of trade*, also der Kaufkraft der Ölexporterlöse, nur das Preisniveau von 1951 wieder hergestellt wurde. Erdöl gehört zu den Rohstoffen, die real trotz konjunktureller Schwankungen immer billiger geworden sind.

³¹³ Eine anekdotische eigene Beobachtung des Verfassers 1970 in Iran mag dies illustrieren. Er besuchte einen Freund, der als Abteilungsleiter im iranischen Wirtschaftsministerium für die Genehmigung von Ausfuhren in einem bestimmten Wirtschaftsbereich zuständig war. Bei seinem sehr ruhigen und eintönigen Arbeitstag von etwa fünf Stunden im Amt, erteilte er Ausfuhrgenehmigungen auf Grund der Eintragungen in einem, handschriftlich geführten, »Hauptbuch«, in dem zum Jahresanfang die vom Minister genehmigten Gesamtausfuhrmengen, geordnet nach Zollnummern, aufgeführt waren. Wenn nun noch eine Quote frei war, wurde dem Antragsteller die Ausfuhrgenehmigung auf einem vom Sekretariat in mehrfacher Ausführung ausgefertigten Genehmigungsformular durch Stempel und Unterschrift erteilt und die abgängige Menge im Hauptbuch vermerkt. Im Prinzip konnte das Ministerium ohne Weisung vom Minister selbst also in keiner Weise auf während des Jahres eintretende wirtschaftliche Entwicklungen reagieren. Dieser Sachbearbeiter ohne Entscheidungsbefugnis – über die persönlichen Genehmigungsvoraussetzungen im Amtsdurchlauf haben wir nicht gesprochen – war in Göttingen promovierter Volkswirt (und insgeheim Šah-Gegner – was sicher nicht verwundert). – Vgl. Iran. (amtl.), 1969: General Import–Export Regulations for the Iranian Year 1348 (1969/70) Teheran. – Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1969: Investor's Guide to Iran. Teheran.

³¹⁴ Dieses Problem ist in den siebziger und achtziger Jahren auch aus anderen Schwellenländern wie Nigeria, Ghana oder Saudi Arabien und den Golf-Emiraten bekannt geworden. Es ist also ein typisches strukturelles Krisenmerkmal einer nicht integrierten industriellen Entwicklung, für die die Phase der »Weißen Revolution« in Iran ein typisches Beispiel ist.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Große Probleme ergaben sich für breitere Bevölkerungskreise vor allem im städtischen Bereich durch die in der Folge einsetzenden Preissteigerungen für Konsumgüter. Eine Inflation begann, die man zwar in Wirtschaftskreisen erwartet hatte, für deren Bewältigung aber keine wirtschaftspolitischen Instrumentarien bereit standen. So musste unter anderem die Lebensmittelsubventionen gesteigert werden, um die Preise auf einem für die Bevölkerung erschwinglichen Niveau zu halten und die Verarmung der Landbevölkerung nicht zur sozialen Katastrophe anwachsen zu lassen.

Besonders gravierend wirkte sich die Inflation jedoch auf dem Grundstücksmarkt in Tehran aus. Um Industrie anzusiedeln und Arbeitsplätze zu schaffen wurde Land benötigt, dessen Preis auf Grund der hohen Nachfrage nicht selten auf das Hundertfache anstieg. Anfang 1975 war die Wirtschaft völlig außer Kontrolle geraten. Die Ausgaben des Staates lagen um 208 % über denen im Vorjahreszeitraum, der Kreditrahmen der Banken war zum größten Teil erschöpft und es wurden Kredite gewährt, die den Kreditrahmen der Banken überschritten. So musste auf staatlichen Druck hin durch Weisung der Nationalbank der Kreditrahmen auch der privaten Banken oft um mehr als 100 % erhöht werden, was die Stabilität und Liquidität der Geldinstitute erheblich beeinträchtigte. Inzwischen verdoppelten sich die Importe auf einen Gesamtumfang von etwa 1,2 Mrd. \$.³¹⁵

Diese Politik führte letztlich zur Abkehr von ökonomisch vernünftigen Wirtschaftsstrategien: Natürlich versuchte man mit den wenigen zur Verfügung stehenden Haushaltsmitteln und angesichts des generellen Kapitalmangels zwar im Sinne *ökonomischer Prinzipien* möglichst viel zu erreichen, stellte aber bald fest, dass man auf Grund des ökonomisch wenig durchdachten und schlüssigen Fünfjahresplanes trotz steigender nominaler Steuereinnahmen und staatlicher Unternehmensgewinne immer weniger Entwicklungserfolge erzielen konnte. Der Haushaltsplan 1976/77 wies ein Defizit von 2,4 Mrd. \$ auf, bei bedeutenden Geldaufnahmen im Ausland.³¹⁶

Probleme ergaben sich auch auf dem Arbeitsmarkt. Zur Industrialisierung waren hochqualifizierte Arbeitskräfte erforderlich und so musste man diese im Ausland anwerben, da die meisten inländischen für die neuen Anforderungen ungeeignet waren und das eigene Bildungswesen trotz der »Armee des Wissens« noch längst nicht ausreichte, die Qualifikationslücke zu schließen. Und so wurde die ohnehin starke Inflation weiter verstärkt durch die unvermeidbare Kapitalflucht, die von Transferzahlungen der Gastarbeiter in ihre Heimatländer im arabischen und indisch-pakistanischen Bereich ausging. Dies steigerte die inflationäre Tendenz ebenso wie die oft höheren Löhne, die an ausländische Arbeitskräfte gezahlt werden mussten,³¹⁷ und barg zudem sozialen Sprengstoff. Die wachsende Desintegration der Gesellschaft wurde auch als *Gerechtigkeitslücke* sichtbar und hatte eine destabilisierende Wirkung.

Zu allem Überfluss konnten sie höchste Löhne fordern, die die unveränderten Löhne der normalen Arbeiter um ein vielfaches überstiegen, was mit Recht Unmut in der Bevölkerung hervorrief. Preisentwicklung und Produktivitätssteigerung von Fahrzeugen, Maschinen und Konsumgütern aus iranischer Fertigung – oft auch nur als Endfertigung importierter Halbfertigteile in iranisch-europäischen Gemeinschaftsbetrieben (*joint ventures*) oder Zweigwerken internationaler Konzerne – standen letztlich in keinem ökonomisch vertretbaren Verhältnis mehr.³¹⁸

³¹⁵ Zusammengestellt nach unterschiedlichen Bankinformationen, statistischen Jahrbüchern und Zeitungsberichten. Die Genauigkeit und Schlüssigkeit der Daten sollte daher nicht überschätzt werden; es geht hier nur um Trends der Krisenabläufe in Iran im Zusammenhang mit dem Scheitern der »Weißen Revolution«.

³¹⁶ Iran. Gouv. Imperial de l'Iran. Org. du Plan, 1968: Extrait de la Lois du Budget Année 1346 (1966/67). Teheran. – Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich Iranischen Botschaft in Deutschland, 1969 (?): Neues aus Iran. Der Iran im Aufbau. Köln, o.J., mehrere Folgen.

³¹⁷ So gab es 1977 im Iran 60.000 legale Gastarbeiter. Man schätzt, dass weitere 70.000 illegal im Iran arbeiteten. Unter den legalen Gastarbeitern waren etwa 20.000 Ärzte aus europäischen Ländern. Eine durchaus beachtliche Zahl von Ausländern, besonders Amerikanern, war aber auch im militärischen Bereich beschäftigt. Die Widersprüchlichkeit dieser Entwicklung wird deutlich, wenn man den »*brain drain*« dagegen stellt, der durch die sowohl politisch wie ökonomisch motivierte Emigration insbesondere studierter Iraner, vor allem auch wieder Ärzte, nach Europa und in die USA vor allem in den siebziger Jahren die iranischen Qualifizierungsbemühungen konterkarierte. Vieler dieser Emigranten konnten auch nach der Islamischen Revolution in Iran als den westlichen politischen und sozialen Werten zuzuordnende Intellektuelle nicht nach Iran zurückkehren, so dass in vielen Fällen eine – wohl in der Konsequenz lebenslange – Kettenemigration zu konstatieren ist. Auch dies muss als für Iran hemmendes und menschlich schmerzendes Ergebnis der gescheiterten gesellschaftlichen Modernisierung in der Zeit des Šah-Regimes gesehen werden.

³¹⁸ Zur Verdeutlichung dieser Situation soll folgendes Beispiel beitragen: Der im Iran von General Motors gebaute Chevrolet benötigte zu Beginn der Produktion 80 Mann-Stunden für die Fertigung. Nach 12 Monaten hatte man den Aufwand auf 45 Mann-Stunden verringert, das Auto kostete 8500 \$. Das gleiche Auto, in der Bundesrepublik Deutschland als Opel Commodore hergestellt, benötigte 25 Mann-Stunden für die Produktion und konnte demzufolge für nur 4500 \$ hergestellt werden.

3.2.1.2. Das Scheitern der Landreform³¹⁹

1962 begann die erste Phase der Landreform, für die die Agrarreformgesetze vom 09.01.1962 und vom 17.01.1963 (siehe unten) galten.³²⁰ Die Dörfer der Grundbesitzer wurden vom Staat aufgekauft. Zur Erlangung der finanziellen Mittel wurden über 200 industrielle Betriebe privatisiert und den ehemaligen Großgrundbesitzern in Form von Aktienkapital wieder zur Verfügung gestellt.

Vor allem exportorientierte und kapitalintensive landwirtschaftliche Betriebe sollte in dieser Form als private Großbetriebe geführt werden. Dabei war es auch möglich, dass landwirtschaftliches Aktienkapital durch industrielle Investitionen ersetzt werden konnte. So diente die Landreform partiell auch zur Kapitalschöpfung für die Industrialisierungspläne der Regierung.

Die zweite Phase der Landreform wurde 1963 mit dem so genannten „Zusatzgesetz“ eingeleitet. Hinsichtlich der Ländereien blieben den Großgrundbesitzern drei Wahlmöglichkeiten offen:

- Verpachtung des Landes, das der Grundeigentümer nach dem Gesetz nicht mehr selbst bewirtschaften durfte – was er in der Regel auch vorher nicht getan hatte –, für einen Zeitraum von dreißig Jahren an die Bauern,
- Verkauf des Landes zu vereinbarten Bedingungen unter Kontrolle und im Einvernehmen mit den örtlichen Stellen der Landreformorganisation,
- Aufteilung des Besitzes an die bewirtschaftenden Bauern in demjenigen Verhältnis, in welchem ihnen im bisherigen Feudalsystem Ertragsanteile zustanden bei gleichzeitiger finanzieller Entschädigung der Grundeigner durch mit Hypotheken abgesicherte Bankkredite der staatlichen Landwirtschaftsbank.

Das Ziel der dritten Phase bestand in der Erhöhung der landwirtschaftlichen Produktion und des Lebensstandards sowie in einer Stabilisierung der Erzeugerpreise. Es sollte erreicht werden durch die verstärkte Kooperation der Kleinbauern, der Bildung von großen landwirtschaftlichen Einheiten durch die Schaffung von „Landwirtschaftlichen Aktiengesellschaften“ (LAG) und dem verstärkten Aufbau einer Agro-Industrie erreicht werden.

Schon in der ersten Phase war festgelegt worden, dass nur solche Personen Land erhalten sollten, die in eine zu bildende Genossenschaft eintreten würden. Der Betrag, der für den Eintritt in die Genossenschaft zu entrichten war, betrug etwa 1/8 des Jahreseinkommens einer Bauernfamilie, so dass auch hier die Tagelöhner von vornherein ausgeschlossen waren. Bei den meisten dieser Genossenschaften handelte es sich im Grunde aber nur um Institutionen zur Vergabe von staatlichen Krediten. Sie überwachten die pünktliche Rückzahlung der Kredite und nahmen Einfluss auf die Anbauform und die Vermarktung der Produkte. Dabei handelte es sich jedoch nicht um demokratisch-selbstbestimmte Cooperativen, sondern um vom Staat bzw. der Landwirtschaftsbank kontrollierte Institute, deren Hauptinteresse ein möglichst hoher abzuführender Gewinn aus der landwirtschaftlichen Produktion war.

Die damit verbundene wachsende Verschuldung der Bauern bei den Banken führt dann aber auch zu wachsender Abhängigkeit und schleichender Enteignung, die oft als drückender und bedrohlicher empfunden wurde als die vorherige Abhängigkeit vom Grundherrn. Eine gesellschaftliche Modernisierung und ökonomische Entwicklung der ländlichen Peripherien war mit dieser Politik nicht zu erreichen, im Gegenteil, die *regionalen und sozialen Disparitäten* wuchsen und die *gesellschaftliche Desintegration* verstärkte sich.³²¹

Als ein wichtiges Kennzeichen der Landreform im Iran muss festgehalten werden, dass sie unter undemokratischen Bedingungen durchgeführt wurde. Daraus ergeben sich einige Merkmale, die für die Reform charakteristisch sind und die die Grundzüge des Systems, innerhalb dessen sie verwirklicht wurden, erkennen lassen.³²²

Die neuen landbesitzenden Kleinbauern hatten Schwierigkeiten, die Abzahlungsfristen für ihr Land einzuhalten. Da die Anfangskredite zu 82 % eine Laufzeit von nur 10 Monaten hatten, mussten die Kleinbauern neue Kredite bei privaten Geldverleihern, bei Wucherern, aufnehmen, um die Schulden beim Staat begleichen zu können. Das Resultat bestand darin, dass viele der neuen Landbesitzer ihren Boden schon nach kurzer Zeit wieder verloren hatten. Auf Grund der finanziellen Schwierigkeiten, waren viele von ihnen nicht in der Lage, den Betrieb zu modernisieren und zu mechanisieren. Entsprechend dieser Gegebenheiten war und ist die Produktivität der

³¹⁹ Die Darstellung fußt auf Schülerarbeiten und Unterrichtsprojekten auf der Grundlage von Zeitungsberichten, wurde aber vom Verfasser ergänzt und zum Teil korrigiert auf Grund eigener Recherchen in Iran 1970. Die Quellenlage über die realen »Erfolge« der Landreform ist schlecht und weitgehend interessengeleitet. Für die Diskurse über die Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran ist es bemerkenswert, dass gerade ein solcher zentraler Bereich des Scheiterns der »Weißen Revolution« wenig Interesse gefunden hat. - Vgl. dazu die Materialien im zweiten Unterrichtsvorschlag (länderkundliches Arbeiten) in Kapitel 5.

³²⁰ Iran. Ministry of Landreform and Rural Co-Operation, (1967): (Selbstdarstellung ohne Titel). o.O., o.J. – Iran. Ministry of Landreform, 1967: Bill for Formation Farm Cooperations 1967. Teheran. – Iran. Plan Organization, 1961: 3rd Plan, Frame: Agriculture. Teheran. – Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 1-10. Copyprint by Ministry of foreign Affaires, Dept. of Press and Information. Teheran. – Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 13- 20 (Jan.-März 1970). Teheran.

³²¹ Vgl. für die Agrarsituation in Iran vor der Landreform Frauendorfer 1955

³²² Vgl. Sartipi-Yarahmadre 1961 und Delavalle 1963.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

iranischen Landwirtschaft im Durchschnitt sehr niedrig. Das schlägt sich im folgenden Index der landwirtschaftlichen Produktion nieder (1970 = 100)³²³:

	1968	1970	1971	1973
Gesamterzeugnis	102	100	97	103
je Einwohner	197	100	93	94
Nahrungsmittelerzeugung	102	100	97	102
je Einwohner	107	100	93	93

Wie aus der Tabelle ersichtlich, ist die Erzeugung landwirtschaftlicher Produkte je Einwohner nach der Landreform gesunken. Beim wachsenden Bedarf insbesondere nach Nahrungsmitteln, der vor allem durch die hohe Wachstumsrate der Bevölkerungszahl verursacht ist, ist der Iran deshalb in den siebziger Jahren zunehmend auf Importe angewiesen. Im Schülerreferat wird die landwirtschaftliche Problematik an Hand amtlicher Quellen (vgl. Fußnote 277) folgendermaßen zusammengefasst:

Hinsichtlich der Produktivität muss allerdings unterschieden werden zwischen der staatlich geförderten, mit hohen Gewinnspannen arbeitenden und teilweise nur für den Export produzierenden Agro-Industrie und den subventionierten landwirtschaftlichen Aktiengesellschaften einerseits und den kleinen, mit einfachen Mitteln (in der Schülerarbeit mit dem Begriff »primitiv« bezeichnet) bewirtschafteten Parzellen andererseits. Oftmals konnten die Kleinbauern dieser Konkurrenz nicht standhalten.

Im Zusammenhang damit und mit der offenen und versteckten Arbeitslosigkeit auf dem Lande wurde die Landflucht zu einer allgemeinen Erscheinung. Das Verhältnis von Stadtbevölkerung und Landbevölkerung änderte sich von 1959, 27 % Stadtbevölkerung zu 73 % Landbevölkerung auf 1971, 40,7 % Stadtbevölkerung zu 59,3 % Landbevölkerung.

Von den erwähnten Problemen waren die ehemaligen Großgrundbesitzer nicht betroffen. Ihr ökonomischer Status hatte sich zwar verändert, die sozialen Unterschiede waren aber keineswegs beseitigt worden. Auch heute noch üben viele jener, die von der Landreform feudalistische Führungspositionen innehatten, leitende Tätigkeiten aus. Die Umwandlung der selbständigen Kleinbauern in Aktionäre der landwirtschaftlichen Aktiengesellschaften glich dagegen eher einem sozialen Abstieg.³²⁴

Den entscheidenden Einfluss in den landwirtschaftlichen Aktiengesellschaften behielten die traditionellen großen Grundbesitzer, die den eingebrachten Produktionsfaktoren entsprechend in der Regel über die Aktienmehrheit verfügten.

3.2.1.3. Die Entwicklungspläne der »Weißen Revolution«³²⁵

Für Schülerinnen und Schüler war die positive propagandistische Darstellung der Entwicklungspläne der »Weißen Revolution« in den Informationsschriften der Kaiserlich-Iranischen Botschaft und von anderen Regierungsstellen in Iran nicht glaubwürdig und nachvollziehbar. Mehrheitlich neigte dieser Oberstufenkurs dazu, das Material der oppositionellen CISNU für glaubwürdiger zu halten. Die Schülerbeiträge übernahmen dabei, wie folgendes Zitat zeigt, die marxistische Semantik und die Perspektivverengung auf die exogene Verursachung der iranischen Krise durch die »imperialistischen Mächte«, die in der »Dritte-Welt«-Journalistik in den siebziger Jahren auf Grund der vorherrschenden Imperialismus- und Dependenztheorie gängig gewesen waren. Ein kritisches Hinterfragen dieses Ansatzes war schwierig, da die politischen Frontstellungen in der Auseinandersetzung um den Charakter der Šah-Herrschaft in Iran das Entwickeln diskursiver mehrschichtiger Problemzugänge außerordentlich erschwerten.

„Auch in den sechziger Jahren waren die USA bestrebt, die autozentristische Entwicklung der unterentwickelt gehaltenen Länder zu verhindern oder diese Entwicklung unter westlicher Führung zu koordinieren. Der dritte Entwicklungsplan für den Iran, der im September 1962 beginnen und 1968 enden sollte, wurde angeblich von Sachverständigen der Harvard University ausgearbeitet. Nach langen Recherchen dieser Gruppe und durch eine Weltbankkommission wurde die Finanzierung dieses dritten Entwicklungsplanes trotz der erheblichen Verschuldung des Iran von der internationalen Bankinstitution genehmigt. Doch wie schon der zweite, zeigte auch der dritte Entwicklungsplan Strukturen auf, die nicht dem Wohl der Einheimischen, sondern dem der ausländischen Planer diene. Die alten Fehler wurden wieder begangen, so dass auch dieser Plan dem Iran wenig Besserung und in einigen Gebieten sogar Verschlechterung brachte.“³²⁶

Die moralisierende Perspektive ist auffällig und zeigt ein Diskursproblem des Politikunterrichtes an. Kritische Perspektiven können sich nicht auf moralische-ethische Ablehnung beschränken, sondern müssen zunächst

³²³ Umgerechnet aus offiziellen Daten. Vgl. Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1968: National Income of Iran (1959-65). Teheran (Vergleichsdaten), und Statistisches Bundesamt: Allgemeine Statistik des Auslands. Länderbericht: Iran. Mehrere Folgen.

³²⁴ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

³²⁵ Im Unterrichtsprojekt wurde ein Überblick über die politische und gesellschaftliche Bedeutung der Entwicklungspläne der »Weißen Revolution« zusammengestellt auf der Grundlage kontroverser Quellen der Iranischen Botschaft und des Oppositionellen Studentenverbandes CISNU. Hier sind die Urteilspräferenzen der Schülerinnen und Schüler wiederum sehr interessant, die im Folgenden als Zitate ausgewiesen werden. Vgl. u.a. Iran. Ministry of Economy Research 1968, Iran. Bank Markazi Iran 1969. Neuere kritische Perspektiven aus der politischen Linken: Lucke, Ralf, 1979.

³²⁶ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1.

analytische Distanz aufbauen. Vor allem verstellt eine vorschnelle moralisch urteilende Personalisierung („ausländische Planer“) den Aufbau einer rationalen Verständigungsebene und verweigert sich damit letztlich einem diskursiven Zugang zur gesellschaftlichen Realität. Diese Rezeptionsalternative *moralische Beurteilung* oder *sachliches Desinteresse* ist für die Unterrichtssituation in der Schule typisch und entspricht den Realitätszugängen von Jugendlichen. Den Aufbau von *Diskursfähigkeit* und *kritisch-analytischer Distanzierungsfähigkeit* bei den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Politischen Bildung zu erreichen, ist daher ein zentrales didaktisches und pädagogisches Problem, das seine inhaltliche Bedeutung und Dimension gerade auch am Beispiel unserer Thematik deutlich werden lässt. Die kritische Auseinandersetzung mit den Schülerarbeiten soll jedoch hier hintangesetzt werden, um tabellarisch die wesentlichen Punkte aus den veröffentlichten Entwicklungsplänen der »Weißen Revolution« zu zitieren.

Grundsätze der „Weißen Revolution“ vom 1.9.1963³²⁷

1. *Abschaffung des Feudalsystems.* Verteilung von Acker an die Bauern zur privaten Bewirtschaftung, wodurch die Möglichkeit gegeben wird, „das Land vorteilhaft und zu langfristigen Bedingungen zu erwerben“.
2. *Verstaatlichung der Wälder* zur Sicherung des Forstbestandes, sachkundigen Verwaltung und besseren Nutzung.
3. *Verkauf von Aktien der staatlichen Industrie* an private Körperschaften und Einzelpersonen. Diese Aktion soll die Bodenreform, das Entwicklungsprogramm finanzieren und zugleich günstige Investitionsmöglichkeiten für frühere Großgrundbesitzer und kleine Sparer bieten.
4. Erhöhung der Arbeitsleistung und Arbeitsproduktivität durch *Beteiligung der Industriearbeiter* am Gewinn der Betriebe bis zu 20 % der Nettoeinnahmen.
5. Novellierung der *Wahlgesetze*. Stimmrecht für die Frauen. „Alle iranischen Staatsbürger haben die gleichen Rechte und Pflichten.“
6. Gründung der »*Armee des Wissens*«. „Hochschulabsolventen sollen im Iran in Elementarschulen, im Kampf gegen das Analphabetentum, Dienste leisten.“

1967 wurden weitere Punkte hinzugefügt:³²⁸

7. Gründung der »*Armee der Hygiene*«, die sich aus Ärzten und Dentisten rekrutiert, um für die Landbevölkerung unentgeltlich medizinische Versorgung zu sichern, sanitäre Einrichtungen zu verbessern und den Gesundheitszustand der Bevölkerung zu überwachen.
8. Einrichtung von *Dorfgerichten*, die kleinere Fälle „selbständig, unparteiisch und ohne Verzögerung entscheiden“, um die Landbevölkerung an den modernen Rechtseinrichtungen teilnehmen zu lassen.
9. *Verstaatlichung aller Wasserquellen* im Lande. „Jeder Tropfen Wasser trägt zu Aufbau des Landes und zur Hebung des Lebensstandards der Bevölkerung bei.“
10. *Neugestaltung der Gesellschaft* auf breiter Basis. Soziale Probleme, die mit der Durchführung der Reform verbunden sind, werden von Anfang an ausgeschaltet.
11. Reform der *Verwaltung* und des *Erziehungswesens*. „Die *Entbürokratisierung* sichert den produktivsten Einsatz von Beamten und Angestellten.“
12. Der Verkauf von 49 % der Betriebsaktien privater Gesellschaften und 99 % der Aktien staatlicher Gesellschaften – wobei der Staat die Leitung der Firmen behält – an die Bevölkerung (*Privatisierung der Industrie*).
13. Vorgehen gegen die ausufernde Inflation und Korruption.
14. Die kostenlose Ausbildung in den Mittel- und höheren Schulen für diejenigen Lernenden, die sich verpflichten, nach Absolvierung der Lehreinrichtung eine bestimmte Anzahl von Jahren zu arbeiten.
15. Die kostenlose Ernährung der Kinder bis zum Alter von zwei Jahren.
16. Die Offenlegung von privaten Einkünften der Staatsbediensteten.
17. Die Einführung fester Bodenpreise.

³²⁷ Arfa 1963, Beheshti 1961 und die aufschlussreiche exemplarische Studie über die „Landverteilung in Waramin“ von Gharatchehdagi [1967]. – Zu den amtlichen Fakten vgl. *Iran*, 1967: First National Census of Agriculture, mehr 1339 (= etwa Okt. 1966). Teheran. – Iran. Plan Organization, 1961: 3rd Plan, Frame: Agriculture. Teheran.

³²⁸ Unter anderem nach: Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 1-10. Copy-print by Ministry of foreign Affaires, Dept. of Press and Information. Teheran. – Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 13- 20 (Jan.-März 1970). Teheran.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Khomeini wird seit seiner theologischen Ausbildung in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts in die Auseinandersetzungen der šii-tisch-islamischen Geistlichkeit mit den Säkularisierungsbestrebungen der Herrschaft herein gezogen und von ihr geprägt. Er wird zum entschiedenen Gegner des Šah-Regimes und im Laufe der Zeit zu einem der führenden Männer der šii-tischen Opposition (Floor 1981). Innerhalb der Geistlichkeit vertritt er eine an der Šariah orientierte konservative Position und steht im Konflikt mit dem so genannten liberalen oder sozialen Flügel um Ayatollah Širazi oder dem bedeutenden Theologen Šariati.

3.2.1.4. Der islamischen Herausforderung ist ein Ziel gesetzt³²⁹

Am 22. November 1979 erklärt Ayatollah Khomeini in seiner Rede, die von Radio Tehran übertragen wurde, dass der Kampf zwischen den USA und Iran eher ein Kampf zwischen dem Islam und der Welt der Ungläubigen sei.

„Die Moslems werden triumphieren in diesem Kampf!

„Der Ayatollah hatte für die Zukunft den Plan, dem Heiligen Krieg die Bedeutung der Eroberung der noch nicht vom Islam beherrschten Gebiete zuzumessen. Um diesen Plan durchführen zu können bedurfte es einer ihrer Bezeichnung würdigen islamischen Regierung. Die Führung über jeden volljährigen und waffenfähigen Mann sollte ein Imam, ein Mann des Glaubens, übernehmen. Er konnte zwar die Befehlsgewalt weiterleiten, musste aber die Aufsicht behalten. Das absolute Ziel des Heiligen Krieges war die Unterwerfung der restlichen Welt unter die Gesetze des Korans.“

In dieser Textstelle wird – der islamistischen Propaganda-Semantik nicht ganz fremd – ein inadäquater Begriff des »*dšihad*« im Sinne eines »Heiligen Krieges« zu Grunde gelegt.³³⁰ Die „Unterwerfung der restlichen Welt unter die Gesetze des Korans“ kann man zwar aus der Grundlegenden Überzeugung der Muslime von der moralischen Überlegenheit des Islam und der Superiorität des »*Dar as Salam*«, des »Haus des Friedens«, wie der Bereich der islamischen Welt bezeichnet wird, ableiten, doch richtet sich die Islamische Revolution in Iran zunächst auf den Iran selbst und setzt auf die Vorbildfunktion der *Islamischen Republik* in der islamischen Welt. Die aggressive Haltung gegenüber den USA ist dabei weniger Ausfluss der islamischen Grundüberzeugungen sondern eine Reaktion auf das politisch-imperialistische Verhalten der USA in Iran zur Zeit der Šah-Herrschaft. Die USA haben in dieser Zeit deutlich gemacht, dass ihnen die iranische Bevölkerung völlig egal war und dass ökonomische und strategische Interessen zur »Bündnis-Brüderschaft« mit dem Šah führten. Das Verhalten der USA im zweiten (1990) und dritten Golfkrieg (2003) bestätigt dieses Diktum und bestärken auch einen heute mit deutlicheren reformorientierten Kräften auftretenden Iran festzuhalten an der grundsätzlichen Gegnerschaft zu den USA. Dass die USA im *ersten Golfkrieg*, der durch den Angriff des Iraq auf Iran 1980 begonnen hatte und acht blutige Jahre währte, auf Seiten des Aggressors Iraq stand, vertieft diese negative und in der iranischen Bevölkerung weit verbreitete ablehnende Haltung gegenüber allem »Amerikanischen«. Die Bezeichnung der USA als »Reich des Satans« durch Khomeini war ein Konflikt-Topos gerade auch in der Zeit um 1980, in der die Botschaftsbesetzung in Tehran aktuelles Thema der internationalen Auseinandersetzungen war. Wir beschäftigen uns mit diesem Faktum und seiner Rezeption im Westen im entsprechenden Teil dieser Arbeit.

„In den Ländern der christlichen Welt hat man das Fürchten vor den Kriegsdrohungen der Moslems verlernt, längst sind die Erfahrungen unserer Vorfahren vergessen. Seit dem Ausgang des 17. Jahrhundert hatte sich die Aggressivität des Islam beruhigt, so dass es für das Christentum keine Bedrohung aus dem Osten mehr gab. Bis der alte Mann aus Qum, Ayatollah Khomeini, kundgibt, dass der Islam den Anspruch habe, der alleingültige Glaube für alle zu sein.

Ohne Freiraum für Kompromisse ließ er seine Anklagen verlauten: „Die Juden, die Christen und die Materialisten verzerren die Wahrheiten des Islam – Allah möge sie erniedrigen! Der Westen ist nichts als ein Haufen von Diktaturen voller Unrecht. Wir müssen diese Unruhestifter mit eiserner Energie schlagen. Alle westlichen Regierungen sind Diebe. Nichts als Schlechtigkeit kommt von ihnen. Wir werden die Verurteilung des amerikanischen Präsidenten fordern.“³³¹

Dieser Textabschnitt ist in mehrfacher Hinsicht sprachlich und inhaltlich einer kritischen Interpretation zu unterziehen. Ausgehend von völlig unkritisch gebrauchten Formulierungen wie „*Kriegsdrohungen der Moslems*“, „*Aggressivität des Islam*“, „*Bedrohung aus dem Osten*“ oder „*der alte Mann aus Qum*“ ist es bemerkenswert, dass Schülerinnen und Schüler, die in der kritischen Auseinandersetzung mit der Politik des Šah auf die Erklärungs-

³²⁹ Anschauliche, eher journalistische Darstellung aus dem Unterrichtszusammenhang (überarbeitet und ergänzt) - .Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier vor allem aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2

³³⁰ Zur Problematik des Begriffes „Heiliger Krieg“ und seiner europäischen Missdeutung vgl. Antes, Peter, 1996: Selbstverständnis und Weltbild des »Politischen Islam« in der modernen Welt. In: politik unterricht aktuell 1-2/1996, Hannover: 1-6. – Antes, Peter, 1997: Der Islam als politischer Faktor. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, 3. Auflage. Hannover. – Khoury, Adel Th., 1988: Der Islam, sein Glaube – seine Lebensordnung – sein Anspruch. Freiburg im Breisgau (Herder-Taschenbuch 1602). – Im Gegensatz zu Antes tendiert Bassam Tibi dagegen zu einem westeuropäischen Verständnis der affektiv beladenen Begriffe „*dšihad*“ und *Fundamentalismus* in seinen Schriften zum Thema „Fundamentalismus“, Tibi, 2000 und 2002.

³³¹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

muster der »Dritte-Welt-Theorien«, vor allem auf die »Neuen Imperialismustheorien«³³² und teilweise auch auf eine marxistische Semantik zurückgreifen, in der Darstellung des Kulturkontaktes mit dem Islam auf traditionelle Vorurteile, Geschichtsbilder und stereotype Realitätsdeutungen zurückgreifen. Diese Stereotypen sind in der Politischen Kultur angelegt, wie wir es im Abschnitt 1.1. schon einleitend zu unseren Ausführungen dargestellt haben.

Es ist notwendig, sich vor Augen zu führen, dass die stereotypen Urteilmuster in der Politischen Kultur die Reflexion widersprüchlicher kollektiver historischer Erfahrungen sind und dass daher ihre jeweilige Aktualisierung ebenso widersprüchlich und nach rationalen Urteilmustern inkonsistent erscheint. Daher ist es kaum verwunderlich, dass im Unterrichtszusammenhang dann erkennbar wurde, dass diese widersprüchlichen ideologischen Implikationen von den Schülerinnen und Schülern nicht bewusst wahrgenommen werden und sich im europäischen oder deutschen politischen Kontext durchaus mit antikommunistischen Optionen verbinden lassen.³³³

Die immanente Widersprüchlichkeit und mangelnde Differenzierung der *politischen Reflexion* und der *politischen Sprache* in unserer Politischen Kultur zeigt sich in der schulischen Vermittlung im Erdkunde- und Politikunterricht, sie wird an solchen »Ergebnissen der Politischen Bildung« deutlich und als Aufgabe für eine diskursive Politikdidaktik sichtbar.

Gerade eine solche Beobachtung macht die Relevanz der vom Georg-Eckert-Institut im Rahmen seiner Schulbuchforschung publizierten umfangreichen, mehrbändigen Schulbuchanalyse aller betroffenen Fächer zum Thema und zur Behandlung des Islam deutlich, deren Zusammenfassung die Initiatoren dieses Projekts Falaturi und Tworuschka 1992 vorgelegt haben. Bei den Schulbuchverlagen haben diese Untersuchungen seither Resonanz gefunden, in den Schulen leider kaum, obwohl die mangelnden Kenntnisse über den Islam und die damit verbundenen stereotypen Realitätsverzerrungen gerade auch in der Lehrerschaft eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema unabdingbar erscheinen lassen. In Niedersachsen hatte das in den achtziger und beginnenden neunziger Jahren das Kultusministerium auch eingesehen und als Konsequenz verstärkt Lehrerfortbildungsmaßnahmen des Niedersächsischen Landesinstituts für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) zum Thema Islam, Türkei und Interkulturelles Lernen angeboten, an denen der Verfasser aktiv und z.T. in Zusammenarbeit mit Lehrerverbänden beteiligt war. Leider, und das wird hier erwähnt, weil es für die derzeitige Entwicklung der Politischen Kultur typisch zu sein scheint, ist dieser Themenschwerpunkt wieder aufgegeben worden bzw. nur religionskundlich und wenig kritisch intendiert in der Weiterbildung von »Werte und Normen«-Lehrkräften einbezogen worden. Der Bezug auf die finanzielle Situation des Landes oder auf die »Störung« der Unterrichtsversorgung durch Fortbildungsmaßnahmen erscheint vordergründig und nicht überzeugend. Es ist eher anzunehmen, dass die Schulpolitik hier dem aktuellen politisch regressiven Krisenmanagement folgt und auch in SPD-regierten Bundesländern konservative, herkömmliche Realitätsdeutungen zum politischen Maßstab erhebt

„Die Reaktionen des Westens waren äußerst unterschiedlich, sie reichten von wütenden Protesten bis zur Verspottung des alten Mannes. Es erkannte aber keiner so recht, dass der Ayatollah mit seinen Anklagen, auch wenn sie noch so verrückt klangen, exemplarisch die Meinung des Volkes traf.“³³⁴

Die hier sichtbar werdende *aggressiv-emotionalisierte Reaktion* auf die Person von Khomeini, die von den Schülerinnen und Schülern wohl geteilt wird, wird hier richtig erkannt, doch nicht gedeutet. Sie ist in dieser Schärfe nicht nur eine Folge der aggressiven Stereotypen gegen den Islam insgesamt, sondern auch die Reaktion auf das Charisma dieser Persönlichkeit, das noch zu thematisieren sein wird, und auf die Emotionalität der Zuwendung der Iraner in Massendemonstrationen und in der Ermutigung zur politischen Widerstandesaktion gegen dem Šah. In der Schülerarbeit wird das Konzept von Khomeini folgendermaßen beschrieben:

„Khomeini verurteilte alle Regierungsformen der Gegenwart.³³⁵ Er behauptete Gerechtigkeit und Vernunft könne es nur in einem vom Koran beherrschten Staat geben. Der Islam habe für alles, was den Menschen und die Gesellschaft betrifft, Lehren, die vom Allmächtigen den Menschen durch die Propheten überliefert worden sind. Heilung, so sagte er, gäbe es für die „kranke Welt“ nur in der Unterwerfung.³³⁶ Die Gesetze des Propheten müssten überall herrschen.“³³⁷

³³² Schmidt-Wulffen 1979a/b.

³³³ Gegen Ende der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts ist die Situation eher komplizierter geworden, da in der Schülerschaft ein größer werdender Teil aus ehemals kommunistischen Herrschaftsgebieten sowohl in Deutschland wie in Osteuropa stammt, deren ideologisch-semantische Voraussetzungen differenzierter und widersprüchlicher, oft auch emotional z.T. extrem antikommunistisch aufgeladen sind. Marxistische Semantik ist damit insgesamt auch bezogen auf europäische Sachverhalte *bekannter* und »gängiger«, d.h. weniger tabuisiert, als in der vormaligen Bundesrepublik Deutschland in der Zeit des West-Ost-Konfliktes. Andererseits ist die Haltung zu den *Inhalten* einer kritischen (»linken«) Gesellschaftstheorie weitaus stärker individualisiert entsprechend der zunehmenden Fragmentierung der Biographien und der Politischen Kultur, wie sie schon in unseren Eingangskapiteln ausführlich dargestellt worden ist.

³³⁴ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³³⁵ Vgl. Chomeini, 1983: Der islamische Staat.

³³⁶ Dieser Begriff wird in Europa oft missverstanden und ist in der islamischen Welt nicht als politische Unterwerfung unter einen Machthaber gemeint. »Islam«, übersetzt als *Unterwerfung* und gleichzeitig *Niederwerfung* – wie sie auch im Gebet

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Der Tradition zufolge sollte ein islamischer Verfassungsrat jedes neu erlassene Gesetz auf seine Übereinstimmung mit den Vorschriften des Korans überprüfen; entschied der Verfassungsrat, ein Gesetz widerspreche in Buchstaben und Geist den Anweisungen, die der Prophet einst hinterlassen habe, so durfte dieses Gesetz nicht angewandt werden. In diesem seit der Safawiden-Zeit anerkannten Tradition steht Khomeini. Die Pahlawi-Dynastie wendet sich von dieser Praxis ab und leitet eine Phase der Säkularisierung ein.

„Die Rückständigkeit des Kalifenreiches – und des heutigen Iran – basierte schon für den Gründer der Türkischen Republik, Kemal Paşa Atatürk, Vorbild von Reza Khan, dem Begründer der Dynastie der Pahlawi,³³⁸ auf der Religion. Atatürk postulierte in der neuen türkischen Verfassung die absolute Trennung von Religion und Staat. Şah Reza versuchte ihm darin in Iran zu folgen, blieb damit letztlich aber weitgehend erfolglos. Er verletzte damit das islamische Prinzip des „din wa daula“, die Einheit von Religion und Staat. Um die Proteste der Geistlichen kümmerte sich der Şah nicht, sondern er zwang die Einführung eines zivilen Strafrechts. Ohne die bisherige Domäne, die Rechtspflege, der islamischen Geistlichen wurde deren Einfluss gemindert. Ruhollah Khomeini beschloss, kompromisslos gegen den Feind des Glaubens auf den Thron von Iran zu kämpfen.“³³⁹

Gemeint ist in dem vorherigen Zitat aus einer Schülerarbeit die Kalifatswürde des Osmanischen Sultans in der europäischen Neuzeit, da das Osmanische Reich sichtlich in seiner Entwicklung gegenüber den sich ausbreitenden europäischen Hegemonialmächten und Industriestaaten Großbritannien, Frankreich, in gewissem Maße aber auch Deutschland und Russland zurückgeblieben war. Zu den Ursachen vgl. *Wallerstein / Decdeli / Kasaba* 1984, *Tibi* 1987, *Voigt* 1996c. Die Ursachen liegen einmal in dem Herrschaftssystem des Sultanats selbst, das auf Kriegführung und Eroberung, nicht aber auf der Entwicklung von Handel und Produktivität gegründet war und daher seit der Niederlage am Kahlenberg in eine sozi-ökonomische Verfallsphase geriet, andererseits aber auch in den Inkorporationsprozessen während der Herausbildung des modernen ökonomisch-politischen Weltsystems, das des Osmanische Reich ähnlich wie Iran seit der Safawidenzeit Peripherisierungszwängen unterwarf. Bezogen auf das klassisch-mittelalterliche Kalifat von Damaskus und Bagdad wäre eine solche Aussage grundfalsch, da zu dieser Zeit der vorderasiatisch-arabische Raum Mittel- und Westeuropa materiell, wissenschaftlich und politisch um Jahrhunderte voraus war (vgl. v. *Grunebaum* 1966, *Hourani* 1992 und *Hunke* 1965). Die unpräzisen historischen und begrifflichen Zuordnungen in der Schülerarbeit, soweit es die arabische, türkisch-osmanische oder iranische Geschichte betrifft, sind wiederum typisch für die Vereinseitigungen und Defizite im europäischen Geschichtsbild und dem immanenten Eurozentrismus in der eigenen Politischen Kultur, die von uns schon mehrfach kritisch thematisiert wurden. Obwohl die Geschichtswissenschaft in den siebziger und achtziger Jahren sehr intensiv zur Überwindung dieses Eurozentrismus beigetragen hatte – wir haben hierzu z.B. *Said* 1981 ausführlich referiert. Auch die Konzeption der *Propyläen Weltgeschichte* weist auf einen entsprechenden historiographischen Paradigmenwandel hin –, folgt der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland diesen Veränderungen nur zögernd. Eher ist in den neunziger Jahren tendenziell eine Renaissance eurozentrischer Perspektiven zu beobachten, die auch ein verändertes politisches Paradigma von der »Weltmacht Europa« widerspiegelt.

Mittels Waffengewalt erzwang der Şah die Durchführung der Reformen, und somit blieb der Widerstand der Geistlichkeit erfolglos. Auch sein Sohn *Mohammed Reza Pahlawi* stützte sich auf die bewaffnete Macht und entfernte sich bewusst oder unbewusst immer stärker von der islamischen Religion.

„Für Khomeini war der Islam das Gewebe der Gesellschaft, der soziale Zusammenhalt. Er sah nur die Zerstörung des »Gewebes der Gesellschaft«, registrierte dabei aber nicht den Fortschritt, den der Schah ins Land bringen wollte.“³⁴⁰

Hier wäre diese verkürzte Aussage zu ergänzen durch eine Reflexion über die schon ausführlich diskutierte Widersprüchlichkeit, soziale Unangemessenheit und letztlich Erfolglosigkeit der »Fortschritts-Vorstellungen« der Şah-Zeit, die sich nicht autochthon gründen ließen sondern weitgehend unreflektiert europäische und amerikanische Fortschrittsideologie und den damit verbundenen säkularen gesellschaftlichen Funktionalismus der Industriegesellschaft auf Iran übertragen wollten. Für eine inneriranische kritische Perspektive nicht nur in der šiitischen Geistlichkeit musste das westliche Gesellschafts- und Staatsmodell als in Iran gescheitert wahrgenommen werden. Der Rückgriff auf iranische und islamische Traditionen lag also nahe. Khomeini setzte sich nur durch sein Charisma an die Spitze dieser Oppositionsbewegung.

Khomeini griff zur Zeit des Şahs jede Veränderung an, die Fortschritt *im westlichen Sinn* bedeutete: „Das soziale Leben hat sich verhängnisvoll umgestaltet. Brutstätten der Unmoral sind entstanden. Dazu zählen Theater, Kinos, Stätten für Tanz und Musik. Junge Männer begegnen Frauen, die ihre Reize zeigen, auf den Straßen. Wein

symbolisch vollzogen wird – ist aus der gleichen Wortwurzel abzuleiten wie »Frieden« (şalam; beides aus, nicht vokalisiert, şlm). »Frieden« ist dann religiös-ideologisch zu verstehen, nicht aber *politisch-analytisch* z.B. im Sinne von »Nicht-Krieg«. »Islam« bedeutet daher eher »seinen Frieden in Gott finden in der Anerkennung Seiner Allmacht«. Vgl. *Hunke* 1965, *Khouri* 1988 und *Hartmann* 1944/1987.– Für den Unterricht sind die heute diskutierten Facetten des *europäischen Friedensbegriffes* aufbereitet bei *Reimer Gronemeyer* 1978.

³³⁷ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³³⁸ Über die politische Inadäquanz dieser Parallelsetzung ist an anderer Stelle einiges ausgeführt.

³³⁹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³⁴⁰ *ibid.*

wird getrunken, Radioapparate und lächerliche westliche Hüte sind ins Land gekommen, dafür ist die Fähigkeit geschwunden, zwischen dem Guten und dem Bösen zu unterscheiden. Die schändlichen Bräuche, dass Männer und Frauen im Schwimmbad zusammentreffen, müssen verschwinden, damit endlich die Morgenröte eines neuen Lebens für dieses Land beginnen kann. Es ist die Pflicht aller geistlichen Würdenträger, die neuen teuflischen Gesetze abzulehnen. Alle Moslems sind verpflichtet, gegen die Anwendung solcher Gesetze Widerstand zu leisten. Allah möge diejenigen züchtigen, die Gesetze erlassen haben, die im Widerspruch stehen zu den Anordnungen des Koran. Denen sich zu nähern, die solche Gesetze gemacht haben, ist eine Todsünde.“³⁴¹

„Der Schah ist der Satan!‘ Mit diesem Schlagwort wehrte sich Khomeini. Dies schrie er den Gläubigen, die sich zum Gebet versammelt hatten, entgegen. Die Meinung des Volkes richtete sich gegen ihn, wie das Ergebnis einer Abstimmung über die Reformen des Schahs bewies. Mohammed Reza Pahlewi fühlte sich stark genug für die Auseinandersetzung mit dem geistlichen Mann. Gestützt auf die breite Zustimmung der Wähler ließ er Khomeini festnehmen.“³⁴²

Es ist problematisch, in dieser politischen Auseinandersetzung in Iran mit »Mehrheiten« und Wahlen im westlichen Sinne zu argumentieren, da eine *Staatsgesellschaft*, die erst eine politisch-institutionelle Repräsentation tragen könnte, in Iran nicht existierte. Die Legitimationsversuche der politischen Kontrahenten sind daher eher durch eine massenpsychologische Analyse zu erklären. Der Erfolg im Kampf um die Macht ist nicht das Ergebnis demokratischer Mobilisierung von Mehrheiten, sondern aus den die Verschiebungen von Machtbalancen bedingenden gesellschaftlichen Formations- und Habitusveränderungen abzuleiten, die sich in wechselnden Desintegrations- und Integrationsphasen innerhalb der Bevölkerung ausdrücken.

In den sechziger Jahren gelang es Khomeini noch nicht, über die vorhandene islamisch-politische Opposition hinaus durch gesellschaftliche Integration eine gemeinsame Opposition um seine Person herum zu gruppieren, obwohl die massenpsychologischen Instrumente schon damals entwickelt wurden. Obwohl schon in den sechziger Jahren vermutlich eine Mehrheit der Iraner oppositionell gegen das Šah-Regime eingestellt war, konnte erst das offensichtliche Scheitern der »Weißen Revolution« und das wachsende Ansehen und Charisma Khomeinis in seinem Exil zunächst in Iraq und dann in Frankreich die notwendigen integrativen Impulse und Bedingungen bereitstellen, die die Islamische Revolution in Iran ermöglichten.

Wie stark die massenpsychologische Determinante des Auftretens Khomeinis in seinen Reden und Schriften auch heute noch erkennbar und wirksam bleibt, zeigt zum Beispiel die Reaktion in der Darstellung in der Schülerarbeit, die sich sprachlich-argumentativ auf die gleiche affektiv aufgeladene Ebene begibt und die notwendige sachlich-analytische Distanz verfehlt.

„Angestachelt von den Mullahs brannten bald Autos in der Hauptstadt und Flammen schlugen aus den Bauten des Basars. Jetzt zeigte sich durch den offenen Aufstand der Massen in Teheran, dass dem Schah durch seine Landreform doch nicht so viel Sympathie zugewachsen war. Die Armee, dem Schah noch treu ergeben, zwang den Aufstand mit Waffengewalt nieder. Durch Opfer ließen sich die Aufständischen allerdings nicht abhalten, die Revolution konsequent weiterzuführen. Da der Kriegszustand auf Dauer nicht durchzuhalten war, gab der Schah den Geistlichen frei. Allerdings musste er diesen schon nach wenigen Wochen unter Hausarrest stellen, da dieser ihn weiterhin öffentlich beleidigte.“³⁴³

In den sechziger Jahren und Anfang der siebziger Jahre im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt und der so genannten »Erdölkrise«, die schon erwähnt wurde, geriet das Šah-Regime zunehmend in eine Legitimationskrise. Die so genannten »Reformen« hatten sich für eine umfassende Modernisierung des Landes als ungeeignet erwiesen und kamen nur einer kleinen, dem Šah loyal verbundenen Oberschicht zugute (*Jungfer* 1979).

Hier konnte die šiitische Geistlichkeit ihre oppositionelle Rolle ausbauen, stand aber noch in Konkurrenz zur linken revolutionären Opposition,³⁴⁴ mit der eine gemeinsame Oppositionsbewegung noch nicht zu erreichen war. Das gelang erst mit dem Beginn der Islamischen Revolution in Iran, die eine Phase der gesellschaftlichen und politischen Integration innerhalb der Oppositionsbewegung einleitete. Gründe dafür sind das zunehmende Krisenbewusstsein in der iranischen Gesellschaft, die Veränderungen in den internationalen Machtbalancen zu Beginn der später dominierenden Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse, sowie die zunehmende Dominanz der sozialrevolutionären Thematik (oder zumindest Semantik) in der oppositionellen Geistlichkeit.³⁴⁵

³⁴¹ Chomeini, Ajatollah (Ruhallāh Ibn-Saiyid Mustafā Hūmainī), 1983, Anhang.

³⁴² Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³⁴³ Ibid.

³⁴⁴ Bürker 1979, Roth 1979: Mazdak: die erste sozialrevolutionäre Bewegung im Iran.

³⁴⁵ July, Serge [Liberation], 1979a: Der Schiitensozialismus der Khomeinisten. – Deaglio / Jasaville 1979. Historisch ist dies nicht überraschend, da sich in der Šia seit der Kalifatszeit vor allem die nichtarabischen Unterschichten und die östlichen Peripherien des Kalifenreiches sammelten und in ihr oppositionelle Bewegungen initiierten. Am spektakulärsten sind die revolutionären Gottesreichsvorstellungen der *Assassinen*, die ihre Vorstellungen durch systematischen individuellen Terror gegen die Herrschenden – daher z.B. *to assassinate*, *Assassination*, engl. für den politischen Mord, *assasin*, frz. Mörder – durchzusetzen suchten. Ihre Hauptfestung *Alamut* lag im Elburzgebirge im heutigen Iran nördlich von Teheran. Geistige Traditionslinien zum heutigen politischen Islam, insbesondere zu den Gottesreichsvorstellungen Khomeinis, sind sehr

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

„Von seinen amerikanischen Partnern bekam der Schah den Rat, den Mann, der so viel Unruhe stiftete, deportieren zu lassen. Nach elf Monaten im türkischen Exil erhielt der Ayatollah ein Visum zur Einreise in den Irak; dem Staatschef Ahmed Hassan Al Bakr kam dieser zu Verwirklichung seines Ziels, dem Sturz des Schahs, gerade recht.“³⁴⁶

Ungeachtet der Frage danach, inwieweit diese Aussagen verifizierbar sind, ist es für die Perspektive dieser Schülerausführungen bezeichnend, dass dem amerikanischen Einfluss ein dominierender Stellenwert eingeräumt wird. An diesem Punkt der Realitätswahrnehmungen treffen sich linke, revolutionäre und šitisch-oppositionelle Perspektiven. Somit ist die Haltung gegenüber den USA ein Katalysator für die spätere temporäre Vereinigung aller iranischen Oppositionsbewegungen zur Islamischen Revolution in Iran. Didaktisch ist dies von Bedeutung, da hier Aspekte der noch zu erörternden „Dritte-Welt“-Didaktik und Bezüge zu der in den 70er Jahren in der fortschrittlicheren Politik- und Erdkunde-Didaktik vorherrschenden *dependencia*-Theorien aufgegriffen werden.³⁴⁷

Im Frühjahr 1975 verschlechterte sich das politische Klima im Iraq für den unerbittlichen Gegner des Schahs: Am 06. März 1975 beschlossen die Regierungen von Iraq und Iran, ihre langjährige Feindschaft zu beenden. Grund dafür war ein geplantes Zusammengehen gegen den bewaffneten separatistischen Aufstand von Kurden im iranisch-iraqischen Grenzgebiet in den Tälern des Zagros-Gebirges. Mit diesem Ende des Streits war der „alte Mann“ für den irakischen Präsidenten *Ahmed Hassan Al Bakr* zu einer politischen Belastung geworden. Khomeini emigrierte nach Paris bzw. Neauphle-le-Château.

Am 29. November 1977 starb Mustapha Khomeini, der 49jährige Sohn des Ayatollah, im Iraq. Als die Nachricht die Städte Qum und Teheran erreichte, glaubten Tausende, er sei im Auftrag des Šahs umgebracht worden. Die gewalttätigen Proteste wurden von Polizei und Militär blutig niedergeworfen. Darauf mussten wieder Demonstranten beerdigt werden.

So löste die Erinnerung an die Märtyrer ein weiteres Mal Trauerzüge und Protestdemonstrationen aus. Die Polizei ging, nach Tränengas und Wasserwerfern, erneut mit Feuerwaffen vor. Wiederum gab es Anlass zum Trauerritual, die Mengen kam nicht mehr zur Ruhe. Hier ist zum ersten Mal die politische Funktionalisierung der Märtyrer- und Trauerrituale für die Opposition gegen den Šah sichtbar, die dann in weiteren Wellen in den Massendemonstrationen der Islamischen Revolution in Iran kumulierten. *Mary E. Hooglund* (1981) hat dieses Phänomen der Mehrdeutigkeit kultureller Rituale und Symbole am Beispiel des Martyriums des *Hussein* als des zentralen Identitätsmythos der Šia kulturell und religiös untersucht und erklärt.

In jenen Monaten tauchten plötzlich Bilder des Ayatollah Khomeini an den Häuserwänden auf: ein Mahner für den Glauben und zum Kampf gegen den „Tyrannen“. Die Parolen, die der Mann im schwarzen Turban formulierte, prägten sich ein. Seine Worte verwandelten in den Köpfen der Iraner aus allen Schichten, aus Stadt und Dorf, die Vorstellung vom Šah als erhabener Majestät in das böse Abbild vom Šah als Verbrecher. Am 20. August 1978 schwand jede Aussicht des Monarchen, Staat und Menschen von Iran jemals wieder führen zu können. Von nun an gab es keine Ruhe mehr. In den großen iranischen Städten kam es fast täglich zu Tumulten.

Am 11. November 1978, einem Tag nach blutigen Zusammenstößen zwischen Demonstranten und der Armee in der iranischen Hauptstadt, hielt *Khomeini* die folgende Rede: „Keine Regierung der Welt kann behaupten, der Schah regiere legal und befinde sich mit der Zustimmung des Volkes im Land. Wir sagten schon immer, dass dieser Schah unrechtmäßig ist. Schon lange behaupte ich, der Schah regiert nach Art eines Verbrechers. Falls Carter und Leute wie Carter noch Zweifel hatten, so müssen ihnen die Ereignisse klargemacht haben, dass der Schah keinerlei Legitimation besitzt. Ganz Iran ist aufgestanden und hat gesagt: Wir wollen den Schah nicht. Das amerikanische Parlament muss Carter und seine Regierung zur Verantwortung ziehen und fragen, warum sie ein Regime unterstützt haben, dem niemand im Iran zustimmt. Wenn Du, Carter, den Schah weiterhin unterstützen willst, dann schadest Du den Interessen Amerikas. Solange Du und Deine Regierung an der Macht sind, wird es kein Erdöl für die USA geben. Dies gilt in gleicher Weise für alle übrigen Staaten, die dem Schah helfen. Nun wissen die Parlamente, wie sie mit ihren Regierungen verfahren müssen. Die ist eine Botschaft, gerichtet an das Ausland, an die Regierungschefs, damit sie ihre Augen öffnen und den richtigen Weg gehen.“³⁴⁸

Ende 1978 lähmte ein Generalstreik die iranische Wirtschaft. Die Arbeiter und Angestellten wollten erst dann wieder an ihre Arbeitsplätze wieder zurückkehren, wenn Mohammed Reza Pahlawi nicht mehr Šah dieses Landes sei. Weder Drohungen noch Verhaftungen konnten die Entschlossenheit der Arbeitnehmer lähmen.

„Mohammed Reza Pahlawi, der jahrelang im Glauben gelebt hatte, sein Volk liebe ihn, machte sich mit dem Gedanken vertraut, außer Landes zu gehen. Der amerikanische Botschafter William Sullivan empfahl, der Monarch möge einen längeren Erholungsurlaub antreten. Hinter diesem Rat stand der Gedanke einer behutsamen Ablösung des Šahs, der Verwandlung der Monarchie in einen eher demokratisch geordneten Staat. Kontrolleur des Übergangs sollte die Armee

wahrscheinlich. Zur Geschichte der *Assassinen* vgl. Lewis, Bernard, 1993: Die Assassinen. Zur Tradition des religiösen Mordes im radikalen Islam.

³⁴⁶ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³⁴⁷ Vgl dazu Senghaas 1972 und 1978 und die Schriften von Schramke und Schmidt-Wulffen, v. a. 1979a und 1981.

³⁴⁸ Chomeini, Ajatollah (Ruhallāh Ibn-Saiyid Mustafā Hūmainī), 1983, Anhang.

sein, der, wiederum nach Plan der US-Regierung, ein ziviles Kabinett, eine unimilitärische Ministerrunde, beizuordnen war.“³⁴⁹

Noch auf dem Flugplatz wurde die Fiktion, der Šah breche zu einem Urlaub auf, beibehalten. Zu den zum Abschied versammelten Offizieren, die ihre Tränen nicht verbergen konnten, sagte Mohammed Reza Pahlewi: „Aber meine Herren, es dauert doch nicht lange!“ Der „aufgeklärte absolute Monarch“ hatte alle Macht verloren. Der Abflug gestaltete sich zum Trauerakt.

Im Gespräch mit dem ägyptischen Präsidenten Anwar as-Sadat zog Mohammed Reza Pahlewi das Fazit der Ereignisse: „Ich hatte mein Volk verloren und merkte es nicht. Ich war in Richtung Zukunft gerannt, ohne zu spüren, dass mein Volk zurückblieb, dass es gar nicht mitrennen wollte.“ Doch er verkannte noch immer die Wurzeln der Kraft, die ihn vertrieben hatten. Seine Prognose für die unmittelbare Zukunft war, dass den Mullahs die Marxisten folgen werden. Die Macht der Religion in Iran, die eben nicht als Vorstufe für die Herrschaft einer anderen Ideologie gelten kann, war ihm wie dem Westen unbegreiflich.

Im Zusammenhang mit den sozialwissenschaftlichen Perspektiven dieser Arbeit und unter Anwendung diskursiver Reflexionen muss diese verbreitete Perspektive und Erklärung jedoch als unvollständig und wenig befriedigend erscheinen. Das Selbstverständnis von Khomeini und der Islamischen Revolution in Iran sieht ebenso wie der *westliche Beobachter* den Islam, also die *Religion*, als die treibende Kraft der politischen Ereignisse und der gesellschaftlichen Veränderungen. Das übersieht, dass Religionen, Wert- und Deutungssysteme grundsätzlich ambivalent sind und der situativen Definition und Interpretation bedürfen.

Die Religion als solche ist kein gesellschaftliches Agens, sondern ein kulturelles Symbolsystem, das die *Semantik der Handlungsmotivationen* in der *Politischen Kultur* bereitstellt. Politische Transformationen sind nur in mehrschichtiger Realitätsanalyse verständlich zu machen, in denen die Veränderungen gesellschaftlicher Figurationen und Machtbalancen und ihre Wahrnehmung und Deutung durch die Gesellschaft im Mittelpunkt stehen. Nicht der Islam ist die Ursache der Islamischen Revolution in Iran, sondern das Handeln der revolutionären Muslime, die ihre religiös definierten Vorstellungen vom *richtigen und guten Leben* durchzusetzen versuchen.

Diese Reflexionsebene im Politikunterricht mit Schülerinnen und Schülern zu erreichen, ist sehr schwierig und bedarf eingehender und gesellschaftlich konkreter Unterrichtsschritte. Doch ist diese pädagogische Aufgabe von solch zentraler Bedeutung, dass sie trotz aller Schwierigkeiten in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen für den Politikunterricht gestellt werden muss.

Wie die zitierten Texte zeigen, ist das Erreichen einer adäquaten sozialwissenschaftlichen Reflexionsebene gerade in den sensiblen Kontexten der gesellschaftlichen Wirkung religiöser und kultureller Bewegungen auch für gymnasiale Abiturienten in der Regel nicht zu erwarten. Umso wichtiger ist es, wenn in der Fachdidaktik und in der Lehrerbildung gerade auf diese mehrschichtigen Realitätsdeutungen besonderen Wert gelegt wird, um die kultur- und sozialwissenschaftliche Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern deutlich zu verbessern.

„Khomeini war willens und bereit, nach Teheran zurückzukehren, um auch den bürgerlichen Nachlassverwalter des alten Systems zu verjagen. Als unsichere Fragen blieb nur, wie sich die Armee verhalten würde, deren tägliches Bekenntnis immer noch lautete: „Khoda, Šah, Mihan“ (Gott, Šah, Vaterland). Die Geistlichkeit musste den Männern beibringen, dass Gott nicht mehr in Verbindung mit dem Šah genannt werden durfte. Die Propaganda der Mullahs konzentrierte sich auf Soldaten und Offiziere: „Kehrt in die Arme des Volkes zurück. Das Volk wird Euch aufnehmen, die islamische Regierung wird Euch schützen.“... Die ständige Wiederholung dieser Propaganda ließ den Zusammenhalt der militärischen Verbände langsam zerbröckeln. Als Zentrum des Widerstandes gegen den Ayatollah blieb schließlich nur die Kaiserliche Garde. Fuhren diese Männer auf Lastwagen durch Teheran, dann riefen sie noch immer: ‚Es lebe der Šah!‘³⁵⁰

Am 1. Februar 1979 fliegt Ayatollah Khomeini von Paris nach Teheran. Die Fluggesellschaft Air France stellt für diesen Sonderflug einen Jumbo-Jet zu Verfügung. Um 9.39 Uhr steht der Geistliche, der den Sieg über den Šah durch seine Beharrlichkeit erkämpft hat, nach nahezu fünfzehn Jahren Exil wieder auf iranischem Boden. Ohne jegliche Gefühlsbewegungen oder Worte des Triumphs bringt er nur seine Wut zum Ausdruck: „Der Šah hat dieses Land zugrunde gerichtet. Zwanzig Jahre wird der Wiederaufbau brauchen, bis die Folgen der Landreform und der Strukturveränderungen wieder gut gemacht sind. Wirklich ausgebaut hat Mohammed Reza Pahlewi nur die Friedhöfe im Iran.“

„Am Freitag, dem 9. Februar 1979, fällt endgültig die Entscheidung über die Position der Armee. Noch immer gilt die Verfassung, die von den Soldaten Treue zum Monarchen oder zu der von ihm bestellten Regierung vorschreibt. Als Kadetten einer Kaserne in der Nähe von Teheran wahren eines Fernsehprogramms in Hochrufe auf Khomeini ausbrechen, kommt es zu Gefechten mit der Kaiserlichen Garde. Ayatollah Khomeini sieht im Ausgang des Kampfes die Bestätigung seiner schon immer geäußerten Meinung, dass letztlich der Glaube über den Materialismus siegt. Seine Vision von der „Islamischen Republik“ wird Wirklichkeit. Er selbst lässt sich fortan „Erleuchteter Führer des Volkes“

³⁴⁹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³⁵⁰ Ibid. – Gerade diese Garde gab dann aber in der letzten Phase der Revolution das Signal für das Ende des Šah-Regimes, als sie sich weigerte, weiterhin auf die Menge der Trauerdemonstranten zu schießen.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

nennen...Als ein Riesenposter, mit dem Schah als Teufel und Khomeini als Engel, im Vorgarten der amerikanischen Botschaft aufgestellt wurde, waren die US-Diplomaten schon nicht mehr die Herren auf diesem Gelände, sondern die Gefangenen revolutionärer Gruppen, die von niemand Befehle annahmen als von Ayatollah Khomeini selbst. Er hatte den Vorschlag der Gruppen gutgeheißen, die Botschaft zu besetzen und das Personal gefangen zu nehmen.“³⁵¹

Mehrmals hatten sich schon Hunderte von Demonstranten mit Drohgebärden vor die Gitter gestellt, um die Auslieferung des Schahs zu fordern. Die Sorge der Amerikaner wuchs jedoch erneut, als sie von einer Rede des Ayatollah erfuhren: „Bei den Amerikanern haben wir es mit gemeinen Geschöpfen zu tun. Alle Probleme der Moslems kommen von Amerika. Die Amerikaner unterstützen und stärken den Zionismus derart, dass er in der Lage ist, unzählige unserer Brüder hinzumetzeln. Die USA sind der Feind des Islam. Sie verbünden sich mit jedem, der und schaden kann. Amerika ist der große Satan.“

Genau eine Woche nach dieser Rede zitieren Demonstranten Khomeini wörtlich: „Amerika den Todesstoß zu geben, ist ein wunderbarer Gedanke.“ Mit eisenbrechenden Geräten sprengen sie die Kette, die das Tor der Botschaft sichert. Sie kennen ihr Ziel genau: Die Residenz und die Arbeitsräume des Botschafters sind nicht interessant für sie, denn seit der Abberufung von Botschafter William Sullivan ist dieser Teil der Botschaft unbenutzt – die eindringenden Gruppen finden den Weg zur Kanzlei der Botschaft.

Um 13.00 Uhr gibt der Botschafter den Befehl: „final destruction“ – alle wichtigen Dokumente werden vernichtet. Die Besetzung der US-Botschaft in Tehran beginnt. Die Besetzer nennen sich „Islamische Studenten der Imam-Khomeini-Linie“ und begründen die Besetzung damit, dass die Botschaftsgebäude „ein Nest der Intrige“ seien; hier seien die Konspirationen ausgeheckt worden, die dem islamischen Volk von Iran schweren Schaden zugefügt hätten.³⁵²

Die »Weiße Revolution« von Šah Reza Pahlewi sollte für Iran einen großen und durchgreifenden Modernisierungsschub bringen. Mit Hilfe der beiden vom Šah direkt kontrollierten zentralen Institutionen Militär und Planorganisation sollten die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche nach »Šah-Plan« entwickelt werden, wobei die Planorganisation die planerische und finanzielle Seite der materiellen Investitionen beherrschte, während das Militär durch extra gebildete Sondereinheiten wie z.B. die schon erwähnte »Armee des Wissens« das Personal stellte.

3.2.2. Von der »Weißen Revolution« zur »Islamischen Revolution«

Der Finanzbedarf wurde von staatlichen bzw. dem Šah direkt unterstellten Banken (z.B. die Landwirtschaftsbank) gedeckt; die Banken selbst finanzierten sich ebenso wie die industriellen Investitionen des Staates und der kaiserlichen Familie aus den Erlösen der *Bodenreform*. Diese funktionierte folgendermaßen: *Großgrundbesitz* und *Hofländereien* wurden gegen angemessene Entschädigung durch die Landwirtschaftsbank an Klein- und Mittelbauern überschrieben und mit entsprechenden Hypotheken belastet. Dem Gesetz nach sollten die neuen Eigner die ehemaligen Pächter sein, was jedoch nicht immer eingehalten wurde, so dass es durchaus zu Landspekulation und Rückübertragungen an Familienmitglieder der »enteigneten« Großgrundbesitzer kam. Die Verzinsung und Rückzahlung dieser Hypotheken musste nun aus den laufenden Erträgen der neuen Besitzer gezahlt werden. Das löste die traditionellen Pacht- und Tributzahlungen ab.

Die Bodenreform als Kernstück der »Weißen Revolution« schuf daher nur sehr begrenzt neues Produktivvermögen. Sie bewirkte statt dessen durch eine unvorstellbar hohe Verschuldung und Belastung der Landwirtschaft eine *Umverteilung* vom Land zum städtischen Zentrum – wobei sich *Hof*, *staatliche Investitionen* und *Militär (Rüstung)* – die Einnahmen teilten, die damit zu mehr als der Hälfte unproduktiv blieben. Die soziale Lage auf dem Lande verschlechterte sich ständig. In den späten 60er Jahren kam es in den Peripherien mehrfach zu Hungeraufständen (z.B. in der Region *Firuzabad* östlich von Širaz).³⁵³ Gleichzeitig wuchs die Staatsverschuldung, so dass für eine durchgreifende Modernisierung – wenn sie überhaupt gewollt war – keine Mittel mehr zur Verfügung standen. Diese Phase der iranischen Zeitgeschichte ist durchweg mit wachsender *Destabilisierung* und regionaler und sozialer *Desintegration* zu kennzeichnen.

Dies blieb dann letztlich auch den westlichen, im Prinzip zunächst einmal dem Šah-Regime gegenüber freundlich und optimistischen Regierungen und Medien nicht mehr verborgen, wobei sich die westlichen Regierungen mit direkter Einmischung zunehmend zurückhielten. In den Medien sind die Monate vor der Islamischen Revolution in Iran in den Jahren 1978 und 1979 als soziale und politische Talfahrt des Šah-Regimes wahrgenommen und dargestellt worden. Die dann folgende revolutionäre Phase wurde aber in dieser Form nicht wahrgenommen.

³⁵¹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³⁵² Zur internationalen Auseinandersetzung um diese Botschaftsbesetzung geht es in den noch eingehender und exemplarisch zu diskutierenden Dokumenten und Berichten im *Referenzmonat April 1980*.

³⁵³ Eine persönliche Erinnerung: In Širaz 1970 warnte man uns, als man von unserem Plan erfuhr, auch Firuzabad zu besuchen, mit den Worten: „Geht nicht dahin! Das ist Texas! Dort wird geschossen!“ – Tatsächlich war dies der einzige Ausflug, bei dem wir gleich mehrfach von Polizei und Militär kontrolliert worden waren...

In diesem letzten geschichtlichen bzw. zeitgeschichtlichen Abschnitt – bevor der exemplarische Monat April 1980 inhaltlich und didaktisch als Kern dieser Untersuchung ausgewertet werden soll – bietet es sich daher an, diese kurze Periode des Niedergangs des Šah-Regimes in ausgewählten Zitaten aus deutschen Tageszeitungen zu verfolgen, ohne dass hier noch einmal eine detaillierte Einzelauswertung dieser Berichte notwendig würde. Dem wird dann unserer didaktischen Perspektive folgend, die Rezeption dieser Darstellungen in Schülerarbeiten gegenübergestellt und mit einem didaktischen Résumé versehen.³⁵⁴

Es ist dabei wichtig, dass im Gegensatz zur bisherigen eher aktuell-exkursorischen Wahrnehmung der Ereignisse in Iran zumindest in den seriösen Medien (hier vor allem die Wochenzeitschrift DIE ZEIT und die überregionale Tageszeitung Frankfurter Rundschau) ein Interesse für die zeitgeschichtlichen Perspektiven, in denen die Krise steht, erkennbar wird. Die Perspektiven sind jedoch zum Teil etwas andere, als wir sie aus unserem Kontext heraus erwarten, was aber zu mehrperspektivischer Wahrnehmung anregt. Beginnen wir mit Auszügen aus einem Artikel vom August 1978 aus DIE ZEIT:

„1974 hat der Schah selbst und wider besseren Rat die Revolution der steigenden Erwartungen in Gang gesetzt, um seinen Thron dauerhaft zu sichern. Sein erster Versuch, die Loyalität des Volkes durch Bodenreform und Frauenemanzipation an den Pfautron zu binden, war 1963 in einem Blutbad untergegangen. Denn kaum hatte der Schah die „Weiße Revolution“ verkündet, da bliesen die Mullahs und Feudalherren im Juni 1963 zum Aufbruch. 3 Tage und Hunderte von Toten später war der Spuk vorbei und Khomeini in Gefängnis... Es folgte ein Jahrzehnt der nackten Diktatur – bis die Vervielfachung der Erdölpreise gegen Ende 1973 schlagartig eine ungeahnte Herrschaftsperspektive eröffnete. Die Ölmilliarden sollten buchstäblich politischen Stabilität erkaufen.“³⁵⁵

Durchaus absichtlich stellen wir dabei einen Bericht an den Anfang, der die schon früher wichtig gewordene Oppositionsrolle der islamischen Geistlichkeit in der Person Khomeinis deutlich werden lässt.

Die Fortsetzung dieser Betrachtungen konzentriert sich dann durchaus im Sinne unserer eigenen Darstellung auf das Scheitern der »Weißen Revolution«:

„Anfang 1974 wurde der fünfte Fünfjahresplan, kaum ein Jahr alt, revidiert. Der neue Plan sah Ausgaben in Höhe von 69 Milliarden Dollar vor, doppelt soviel wie im beiseite gewissten Originalentwurf. Im Haushaltsjahr 1974-75 gab die Regierung 22 Milliarden Dollar aus – fast genau soviel wie in vorangegangenen drei Jahren. Der Schah wollte ein Wirtschaftswachstum von 27 Prozent an Stelle der nicht gerade niedrigen 11 Prozent von Vorjahr... Im Oktober 1975 zeigten sich bereits die ersten Risse im iranischen Wirtschaftswunder, aber zugleich protzte der Schah vor einer englischen Journalistin: ‚Ich gebe mir 13 Jahre Zeit, um ein Fundament zu bauen, das niemand und nichts erschüttern kann. Wir werden dann den Lebensstandard erreicht haben, den ihr im Westen heute habt.‘... Ein Jahr später hatte sich die iranische Wirtschaft festgefahren, und der Traum von der Weltmacht Iran lag in Scherben. Die Inflationsrate war auf 40 Prozent emporgeschossen, während die Öleinnahmen wegen der weltweiten Rezession um 20 Prozent gesunken waren. Das Land musste kurzfristige teure Kredite auf dem Weltmarkt aufnehmen, um ein Drei-Milliarden-Dollar-Loch in der Handelsbilanz zu stopfen... Zu Beginn des Jahres 1977 lockerte der Schah plötzlich die Zügel seiner Alleinherrschaft. Den Abgrund, vor dem er stand, wollte er oder konnte er nicht wahrhaben: ‚Niemand kann mich stürzen‘, protzte er noch im Sommer dieses Jahres kurz vor Ausbruch der großen Unruhen. Der Schah ist gestrauchelt, aber noch nicht gefallen.“³⁵⁶

Deutlich wird in diesem Bericht wie in vielen anderen seriösen Zeitungsartikeln dieser Zeit, wie sehr sich die „Realitätswahrnehmung“ des Šah von der seiner *Untertanen* und auch derjenigen der ausländischen Beobachter und Wissenschaftler entfernt. Die abgeschlossene höfische Oberschicht in Tehran verliert immer mehr den Blick für die sie letztlich selbst bedrohenden Konflikte und sozioökonomischen Krisen in Iran.

So greift hier wieder unsere eingangs entfaltete Reflexion der *Krisenthematik* als Wahrnehmungsproblem. Iran übernahm vom *Westen*, d.h. von Großbritannien und den USA, vor allem die liberal-ökonomische Realitätssicht, ohne deren historischen und rechtlich-staatlichen Fundamente zu besitzen oder auch nur zu verstehen. Das ist zu begründen mit dem Fehlen einer entwickelten Staatsgesellschaft in Iran und den mangelnden Erfahrungen mit Industrialisierungsprozessen. Korrespondierend dazu sind auch wesentliche Unterschiede in der Politischen Kultur Irans zu derjenigen der »westlichen Staatsgesellschaften« zu konstatieren. Bezogen auf das von uns verfolgte gesellschaftswissenschaftliche Konzept ist es daher besonders auffällig, dass in Iran jeglicher Diskurs über die Krisenursachen fehlte und wohl auch heute noch fehlt. Diskursive Ansätze zur Interpretation der eigenen gesellschaftlichen und politischen Krise wurden massiv durch Zensur und Verfolgung von oppositionellen Strömungen unterdrückt. Der Geheimdienst SAVAK wurde neben dem Militär zur wichtigsten institutionellen Macht in Iran. Umso deutlicher wurde damit die Legitimität einer geistlich-islamischen Opposition, die nicht beschränkt war auf die soziale Schicht der Mullahs sondern auch eine wesentliche Rolle in den Intellektualisierungsprozessen einer sich formenden *sozialen Opposition* einnahm mit Repräsentanten wie *Šariati* oder *Ayatollah Širazi*

³⁵⁴ Die Auswahl der konkreten Zitate aus den Tageszeitungen erfolgte als Unterrichtsprojekt in Gruppenarbeit durch einen Politik- (Gemeinschaftskunde-) Kurs der Klassenstufe 13.

³⁵⁵ DIE ZEIT 1978-08-22

³⁵⁶ *ibid.*

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

und anderen. Dass auch die Islamische Revolution in Iran letztlich nicht die dargestellten gesellschaftlichen und habituellen Entwicklungsrückstände gegenüber den notwendigen und geforderten Modernisierungsschüben in den Griff bekommen hat und sich ähnlicher politischer Unterdrückungsmechanismen bedient, ist angesichts der von uns erörterten gesellschaftlichen Situation in semiperipheren Räumen wie Iran nicht überraschend.

„Die Geistlichkeit war als eine Komponente der revolutionären Kräfte an der Durchsetzung der ersten islamischen – Verfassung (1906) beteiligt, die dem Volk Grundrecht zusicherte. Auch heute ist die fortschrittliche Geistlichkeit einer der Träger der demokratischen Opposition in Iran.“³⁵⁷

Mit der Krise der Šah-Herrschaft vergrößerten sich in Iran die sozialen und regionalen Disparitäten. Die sich in den Städten durchsetzende soziale Stratigraphierung war durchaus ein Zeichen der Modernisierung der iranischen Gesellschaft, aber auch ein Teil des sich ständig erhöhenden inneriranischen *Spannungsniveaus*. Die damit verbundenen massiven *Dissonanzerfahrungen* führten zum Bewusstwerden des Scheiterns der bisherigen Herrschaftsform und der mit ihr verbundenen »Weißen Revolution«. Jetzt fand durch die zunehmende Politisierung der Opposition *gegen das Šah-Regime* das statt, was dieses bisher propagandistisch postuliert hatte, die Modernisierung und Transformation der iranischen Gesellschaft. Damit verbunden war aber auch die sich dramatisch verstärkende Krise des traditionellen ruralen sozioökonomischen Sektors der iranischen Gesellschaft, der zu Versorgungskrisen und einer zunehmenden Peripherisierung der ländlichen Gebiete und zur verstärkten Binnenmigration führte.

„Die Demonstrationen fanden zum größten Teil in Industriestädten statt, wie Täbriz, Isfahan, Abadan (traditionell hoch industrialisierte Arbeitsstadt; in Abadan wurde ab 1909 die erste Raffinerie der Welt gebaut, seit 1911 produziert man dort Erdölderivate) und Schiraz. Bei allen genannten Städten handelt es sich um Handwerks- Industrie- und Arbeitszentren; nicht um religiöse Stätten... Die Wirtschaftspolitik des Schah-Regimes sah vor, aus einem überwiegend landwirtschaftsorientierten Staat eine Industrienation zu machen. Dieses Vorhaben ist im Ansatz gescheitert... Vor zehn Jahren noch vermochte Iran sich selbst zu ernähren, ja sogar kleiner Mengen Agrarprodukte zu exportieren. Heute wird jedoch der größte Teil der Lebensmittel importiert... Eine zusätzliche Belastung der iranischen Wirtschaft kommt aus der finanziellen Krise des Landes. Die finanzpolitischen Pläne der Zentralbank zur Bekämpfung der Inflation (Jahresrate zwischen 20 und 40 Prozent) führen zu Geldknappheit in den Basaren, zur enormen Steigerung der Zinsen privater Geldverleiher und Börsenspekulanten und schließlich zum Bankrott der kleinen und mittleren Industriezweige... Das Erdöl, Nationalreichtum Irans (Erdöleinkommen von 22-25 Milliarden Dollar pro Jahr) wird durch rücksichtslose Ausnutzung verschwendet, wie zum Beispiel durch den Ankauf von Waffen für mehr als 40 Milliarden Dollar innerhalb von 7 Jahren. Diese Waffenkäufe haben eine akute Zahlungskrise hervorgeufen, zumal die Öleinnahmen sanken, weil Großabnehmer jetzt sparen.“³⁵⁸

Für die Vorphase der Islamischen Revolution in Iran ist es wichtig, die sozialpsychologischen und massenpsychologischen Veränderungen in der vor allem städtischen Gesellschaft zu verstehen. Symptomatische Zugänge sind in dieser Zeit aus den Medien durchaus zu entwickeln.

Die schon genannte *Politisierung der Opposition* und ihrem für Iran neuen Schritt *in die Öffentlichkeit* weist auf Veränderungen in der Politischen Kultur der städtischen Gesellschaft hin. Wie *Kippenberg* (1981: 243-248) und *Hooglund* (1981: 258-259), die an anderer Stelle intensiver ausgewertet werden, nachweisen, ist jedoch auch hier ein *Anknüpfen* an traditionale Realitätssichten und die starke und für diese Region typische *Ritualisierung* des Alltagsverhalten in der Neudeutung des »*Martyriums des Hussein*« und der damit verbundenen politischen Funktionalisierung der *'Ašura-Rituale* gegeben und für die Durchschlagkraft der politischen Aktion notwendig gewesen.

Partiell tritt jedoch vor allem in Tehran an die Stelle der in der iranischen šiitischen Politischen Kultur dominierenden Ritualisierung des Alltags, die verbunden ist mit der Unterdrückung und Zügelung von spontanem und unmittelbar emotionalem Verhalten und mit dem religiös legitimierten »*Verbergen*« eigener Überzeugungen und Ziele, ein extrovertierteres politisches Massenverhalten, das zunehmend aggressive Züge annimmt.

Das bereitet eine neue kulturelle Frontstellung vor, die die folgende Islamische Revolution und das Ziel der Re-Islamisierung der Gesellschaft ermöglicht und legitimiert: die »*Abwehr des fremden Einflusses*«.

„Die Deutschen sehen sich nicht in der Schußlinie. Vor allem Briten und Amerikaner werden von Ausländerfeindlichkeit betroffen. Besonders Amerikaner werden immer wieder beschimpft, angerempelt, bespuckt... „Haut ab, wir brauchen euch nicht! Ihr Amis macht uns kaputt, ihr zerstört unsere Kultur und unsere Gesellschaft! Haut endlich ab!“ Beim Banken- und Kinosturm am 5. November stand auch ein Teil der britischen Botschaft in Flammen. Die amerikanische Vertretung wurde nur durch den Schutz der Armee vor dem gleichen Schicksal bewahrt, aber an der deutschen, die zwischen den beiden Gebäuden liegt, zogen die Demonstranten vorbei. Da flog nicht ein einziger Stein. „Wir sind die Händler der Welt“, begründet Dr. Wulff Martin, der Geschäftsführer der Deutsch-iranischen Industrie- und Handelskammer in Teheran, die relative Beliebtheit seiner Landsleute. „Politik betreiben wir hier nur als Wirtschaftspolitik“. Mit einem Volumen von mehr als sechs Milliarden Mark ist Iran heute gleich nach den USA der zweitgrößte deutsche Exportmarkt außerhalb

³⁵⁷ Frankfurter Rundschau 1978-08-28.

³⁵⁸ ibid.

Europas. „Das ist ziemlich krisensicher“, sagt IHK-Chef Martin. „Das bleibt so, wenn die hier weiter industrialisieren.“³⁵⁹

Auch diese Einstellung dürfte auf einem Missverständnis beruhen, das die *Modernisierungsstrategien* der Šah-Zeit in eine sich dann grundlegend andere Zukunft hinein verlängert. Dennoch reflektiert das mehr oder weniger aggressive Massenverhalten die historischen bzw. zeitgeschichtlichen Erfahrungen, die Iran mit den ausländischen, »westlichen« Hegemonialstaaten gemacht hat. Vor allem die enge Verbindung und Interessenkonvergenz der USA mit dem Šah-Regime wird als Bedrohung für einen politisch-sozialen Wandel, wie ihn die Opposition anstrebt, verstanden.

„Wer tritt noch für den Schah ein? Abgesehen von US-Präsident Jimmy Carter, der im Fall Iran die Menschenrechtskampagne souverän vergessen hat, und abgesehen von kurzichtigen Politikern in Ost und West, die noch dem Aberglauben huldigen, mit den Schah und seinem Regime sei auf längere Sicht Gleichgewichtspolitik zu betreiben, steht nur noch die Armee auf seiner Seite, sonst buchstäblich niemand. Auch diese Armee ist keine Einheit.“³⁶⁰

„Beleg für die unsicheren Überlebenschancen, die dem Schah-Regime in internationalen Finanzkreisen eingeräumt werden, ist die Tatsache, dass der Iran eine langfristige Anleihe auf den Finanzmärkten nicht unterbringen konnte. Damit ist der Schah gezwungen, auf seine Devisenreserven zurückzugreifen, die – gegenwärtig noch etwa 10 Milliarden Dollar betragen dürften.“³⁶¹

Deutsche Medien sehen durchaus klar, dass sich Ende 1978 auch das Ende des Šah-Regimes abzeichnet. Die Begründungen sind jedoch oft einseitig aus der europäischen Urteilsperspektive heraus verstanden worden. Im Mittelpunkt steht die ökonomische Krise, die aus der verfehlten Wirtschaftspolitik des Šah und seiner »Weißen Revolution« hergeleitet wird. Auch die internationalen Konflikte um die Hegemonie im Nahen Osten und die Kontrolle des Erdölhandels wird thematisiert. Weniger deutlich werden die kulturellen und innergesellschaftlichen Gründe für das Scheitern des Šah-Regimes erkannt und vermittelt.

Als Anfang 1979 ein Revolutionskomitee zumindest teilweise die Macht übernimmt, wird dessen Ziel und Aufgabe in Deutschland durchaus noch mit europäischen Urteilkategorien bewertet. Besonders aufschlussreich ist die Bemerkung, dass im Zentrum der Aufgaben der Revolution der Aufbau eines modernen Nationalstaates stünde.

„Das Revolutionskomitee hat die schwere Aufgabe, den Iran von einer Monarchie in das umzuwandeln, was Khomeini eine islamische Republik nennt, einen nationalistischen Staat.“³⁶²

Formal wäre dies das gleiche Ziel, das schon der Šah postuliert hatte. Wir hatten gesehen, dass gerade das *gescheiterte »nation building«* des Šah-Regimes und die *dissonante Modernisierungsstrategie* zur gesellschaftlichen Desintegration in Iran geführt hatte und damit Ursache der Islamischen Revolution wurde.

Letztlich kommt aber auch die Islamische Republik, die nun in einer parallelen Abfolge von Massendemonstrationen auf der einen Seite und von Um- und Neubildungen der staatlichen Machtapparate auf der anderen Seite entsteht und durch eine fundamentale Verschiebung der Machtbalancen gekennzeichnet ist, um eine Auseinandersetzung mit den Modernisierungsdefiziten Irans nicht herum. Wie die folgenden Jahre zeigen, beschleunigt sich der Prozess eines modernen »nation building« trotz der ideologischen Deutung als *Re-Islamisierung*, führt dann aber folgerichtig wieder in eine nachrevolutionäre Desintegrations- und Konfliktphase, die nur mühsam durch den äußeren Konflikt des ersten *Golf-Krieges* gegen Iraq unter Kontrolle gehalten werden kann. Die Doppelgesichtigkeit der Revolutionsereignisse soll in einer kurzen Kompilation von Zeitungszitaten dargestellt werden:

„Beide Kammern des iranischen Parlaments nominierten am Mittwoch in nichtöffentlichen Sitzungen den bisherigen Oppositionspolitiker Shapour Bakhtiar zum Ministerpräsidenten... Am Dienstag hatte Bakhtiar in einer Rundfunk – und Fernsehansprache eine Liberalisierung sowie die Freilassung politischer Häftlinge angekündigt. Er versprach die schrittweise Aufhebung des im September verhängten Kriegsrechts und kündigte ein demokratisches System an mit freier Presse, freier politischer Betätigung in vom Ausland unabhängigen Parteien und Gewährleistung aller Bürgerrechte. Die künftige Rolle des Monarchen ließ er jedoch offen... Die israelische Regierung und andere Institutionen bemühen sich verzweifelt, die rund 50.000 in Iran lebenden Juden zu evakuieren.“³⁶³

„Die Oppositionsgruppierung Nationale Front, die den designierten iranischen Ministerpräsidenten Shapour Bakhtiar aus ihren Reihen ausgeschlossen hatte, rief die Bevölkerung für den kommenden Sonntag zur einem Generalstreik zum Gedenken an die in den letzten Tagen ums Leben gekommenen Anti-Schah-Demonstranten auf. Gleichzeitig solle mit dem Streik der Zorn der Öffentlichkeit über den „Verschwörer, der mit dem gegenwärtigen Regime paktiert“, zum Ausdruck kommen. Mit „Verschwörer“ ist Bakhtiar gemeint. Die Nationale Front wendet sich gegen jede Regierungsneubildung, solange der Schah auf dem Thron bleibt.“³⁶⁴

³⁵⁹ Frankfurter Rundschau 1978-10-23

³⁶⁰ Frankfurter Rundschau 1978-12-06

³⁶¹ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1978-12-08

³⁶² Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-03

³⁶³ Frankfurter Rundschau 1979-01-04

³⁶⁴ Frankfurter Rundschau 1979-01-05

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, in wie weit traditionelle politische Kategorien wie »Nation« oder »Nationale Front« in die politischen Auseinandersetzungen eingeführt und wirksam gemacht werden. Auch wenn die zumindest partielle Inadäquanz dieser politischen Definitionen sozialwissenschaftlich zu erweisen ist, markieren sie einen widersprüchlichen Vorgang, indem die Auseinandersetzungen über die Islamische Revolution in Iran zu einer stärkeren Verwestlichung im Sinne der Rezeption europäischer politischer Verhaltensmuster und Deutungskategorien geführt hat, als die explizite Verwestlichungspolitik des Šah es zu erreichen vermocht hatte. Dass sich in dieser Situation die dem *modernen sozialen Sektor* zuzurechnende, wenn auch zahlenmäßig kleine *Industrie-
arbeiterschaft* vor allem in der Schlüsselbranche der *Ölindustrie* ihrer *Gegenmacht* bewusst werden und in den politischen Streik treten, markiert einen deutlichen politischen Modernisierungsschub, der das traditionelle »*Aushandeln*« der Situationsdefinitionen innerhalb der traditionellen Feudalordnung nach dem Prinzip des *do ut des* abzulösen beginnt. Es wäre also völlig falsch, die Islamische Revolution in Iran als traditionalistische Bewegung eines anachronistischen Feudalismus zu verstehen, im Gegenteil, sie repräsentiert in auffällig ambivalenter Weise einen wesentlichen autochthonen Modernisierungsschub in der iranischen Gesellschaft als Reaktion auf eine *gescheiterte dependente Modernisierung* in der Zeit der Šah-Herrschaft.³⁶⁵

„Unterdessen ging der Streik der Ölarbeiter, der die Produktion des einst zweitgrößten Ölexporteurs der Welt weitgehend lahmgelegt hat, weiter... Mitarbeiter der staatlichen Ölgesellschaft im Erdölzentrum Abadan erklärten auf telefonische Anfrage, Mechdi Basargan, ein Beauftragter Khomeinis, setze seine Verhandlungen mit Streikführern fort... Der Landsitz der Schwester des Schah, Prinzessin Aschraf, in Beverly Hills (Kalifornien) war auch am späten Mittwochabend Ziel von etwa 100 persischen Demonstranten. Am Vortage hatten sich rund 100 Iraner und amerikanische Polizeibeamte blutige Auseinandersetzungen geliefert.“³⁶⁶

„Der neue iranische Ministerpräsident Bakhtiar versucht den Staat rasch zu beruhigen, um den für diesen Fall angekündigten Auslandsaufenthalt von Schah Mohammed Reza Pahlawi zu ermöglichen. Am Sonntag gab es in Teheran wieder regimfeindliche Demonstrationen kleineren Ausmaßes... Soldaten gaben am Sonntag in Teheran Schüsse in die Luft ab, um die junge Demonstranten auseinanderzutreiben. Die Läden in Basarviertel waren geschlossen, da die Nationale Front einen Generalstreik aufgerufen hatte.“³⁶⁷

Zwischen dem faktischen Ende der Šah-Herrschaft und der eigentlichen Gründung der Islamischen Republik tritt eine Phase, in der traditionelle Kräfte versuchen, einen »*kontrollierten Machtübergang*« zu sichern, während die »*revolutionären Kräfte*« auf einer radikalen Trennung vom bisherigen System bestehen. Das Schicksal der Islamischen Revolution in Iran ist in diesen Tagen noch völlig offen, da der Machtkampf temporär Züge sozialer Anomie annimmt.

„Trotz der Übernahme der Regierungsgewalt durch ein Zivilkabinett dauern die Unruhen im Iran an. Massendemonstrationen gegen den Schah, in deren Verlauf es auch zu heftigen Zusammenstößen kam, fanden gestern in der Hauptstadt Teheran sowie in anderen großen Städten statt. In Täbris sind Schulen und Büchereien in Brand gesetzt worden, dazu Banken, Kinos, Kaufhäuser und Autos.“³⁶⁸

Mit dem faktischen Sieg der Revolutionäre verschieben sich Ziele und Aufgaben der Islamischen Revolution in Iran und ihrer Repräsentanten. Die personelle Abrechnung oder juristische Aufarbeitung der »*Verbrechen des alten Regimes*« wird zu einem zentralen Anliegen. Dies hat eine doppelte gesellschaftliche Bedeutung. Einmal besteht ein dringendes Bedürfnis, eine saubere Trennlinie zwischen den Angehörigen und unmittelbaren Profiteuren des Šah-Regimes und den Anhängern der Islamischen Revolution zu ziehen, die Grundlage für die soziale Stellung und die sozialen Chancen im neuen System wird.

Das ist umso wichtiger, als in den letzten Jahren des Šah-Regimes der Legitimationsverlust von Regierung und Hof so groß war, dass außer den unmittelbaren Angehörigen dieser höfischen und industriellen Oberschicht sich kaum ein Iraner als Anhänger des Šahs zu erkennen geben mochte, wie der Verfasser bei Iran-Reisen während dieser Zeit selbst beobachten konnte.

Zum anderen ist die personelle Abgrenzung der *Gruppe der Feinde* ein wichtiges machtpolitisches Mittel, die eigene Gruppe und ihre Anhänger zu integrieren, um durch *Feindbildorientierung* eine emotionale Solidarisierung und damit gesellschaftliche Integration zu erzeugen. Kontinuitäten und Kompromisslösungen im Aufbau der neuen Herrschaft gefährden die revolutionäre gesellschaftliche Integration. Dazu wird es als wichtig angesehen, des Šahs als zentralem Verantwortlichen habhaft zu werden und ihm den Prozess zu machen. Andererseits sieht die mili-

³⁶⁵ Der wertende Begriff der »*Modernisierung*«, der dem Selbstverständnis der politisch Handelnden entsprach, kann hier nicht problematisiert werden. Soziologisch handelte es sich um »*Veränderungsschübe*« oder »*Umwandlungsprozesse*«, die von den Betroffenen als im Widerspruch zu den *offiziellen Intentionen stehend* und damit als »*Scheitern*« erlebt wurden. Gemessen an dem politischen Ziel, *Modernisierung* als *Entwicklung einer industriell gegründeten Staatsgesellschaft* zu verstehen, ist die Politik des Šah nun tatsächlich als »*gescheitert*« zu bewerten. Ohne hierbei fehlleitende Parallelen postulieren zu wollen, sollte für die Geschichte des 20. Jahrhunderts in Europa doch darauf hingewiesen werden, dass die faschistischen Bewegungen trotz ihrer *antimodernistischen Intentionen und Affekte* als Reaktion auf mehr oder weniger gescheiterte gesellschaftliche *Modernisierungsversuche* selbst ungewollt zu einem enormen *Modernisierungsschub* durch Ablösung traditioneller sozialer Bindungen und Wertorientierungen beigetragen haben. Die Frage nach den sozialen und moralischen Kosten der Moderne ist noch nicht abschließend beantwortet.

³⁶⁶ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-05

³⁶⁷ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-08

³⁶⁸ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-09

tärische Hierarchie durchaus realistisch, dass ihre Macht zusammenbricht, wenn der Šah als Kommando-Spitze nicht mehr wirksam ist. Hier deutet sich auch von der alten Machtelite her die Perspektive einer noch möglichen blutigen Unterdrückung der Revolution an.

„Eine Gruppe von iranischen Generalen will nach einem Bericht der britischen Zeitung „The Guardian“ verhindern, dass der Schah das Land verläßt. Manoucher Khosrodat habe erklärt, die neue Zivilregierung unter Ministerpräsident Bakhtiar werde sich ihr eigenes Grab schaufeln, falls sie den Schah gehen lasse... Die Armee werde keine Zivilregierung ohne den Schah akzeptieren, betonte Khosrodat, der die iranischen Hubschrauber-Verbände befehligt.“³⁶⁹

„Nach einem Jahr blutiger Unruhen hat Schah Mohammed Reza Pahlevi gestern vormittag den Iran heimlich verlassen. Mit seiner Frau flog er zunächst nach der Südgypischen Stadt Assuan, wo ihn Staatspräsident Sadat empfing. Die Kinder des Kaiserpaars und Verwandte waren vorher in die USA geflogen. Die vom Rundfunk verbreitete Nachricht von der Abreise des Schahs ging in der Hauptstadt Teheran in unbeschreiblichen Jubelszenen unter. Obwohl der Schah offiziell nicht abdankte, sondern seine Reise als „Erholungsurlaub“ bezeichnete, gilt seine 37jährige Alleinherrschaft als beendet.“³⁷⁰

Eine hier nicht zu vertiefende Perspektive betrifft die massenpsychologische Erklärungsdimension, die in der Revolutionstheorie eine sehr strittige und ambivalente Rolle spielt. Der Begriff der »Masse« als sozialer Entität ist nicht unumstritten. Die wenig reflexive Vorstellung von der *Masse als politischem Agens* und damit als Träger von Revolutionen, ob es sich hier um die kommunistische Revolution oder die Islamische Revolution in Iran handelt, wird konfrontiert mit der Vorstellung von der *Masse als „verführbar“ und „wankelmütig“*, aus der politische Eliten ihre Legitimation als »Avantgarde« der Revolution ableiten. Für die Untersuchung der Islamischen Revolution in Iran sind diese Pauschalpositionen, die vor allem in der revolutionären Linken diskutiert worden sind, wenig ergiebig und aufschlussreich. Determinanten der Erklärung der iranischen Entwicklung ergeben sich aus

„Khomeini und die neue Regierung haben ihre erste große Bewährungsprobe am Wochenende offenbar bestanden: Ihr Aufruf zur Beendigung der seit Wochen und Monaten anhaltenden und von Khomeini selbst zum Sturz der Schahs ausgerufenen Streiks wurde von der Mehrheit der arbeitenden Bevölkerung befolgt... In Teheran war am Wochenende ein sehr großer Teil der Geschäfte und Banken wieder geöffnet. Der Teheraner Flughafen war soweit geöffnet, dass rund 1100 Amerikaner und Briten evakuiert werden könnten.“³⁷¹

Immer deutlicher wird, dass die Islamische Revolution in Iran nicht nur eindimensional als politischer Machtkampf zwischen dem *monarchistischen Regime* und den *Revolutionären* zu begreifen ist, sondern dass die politischen Veränderungen in einem mehrschichtigen System von sich verschiebenden Machtbalancen eingebunden sind, in dem die ausländischen Mächte, insbesondere die USA und Großbritannien eine aktive, wenn auch schwindende Rolle spielen. Andererseits wäre der politische Machtkampf, wie wir schon mehrfach ausgeführt haben, nicht zu verstehen ohne seine soziale Fundierung. Inwieweit dieser soziale Entwicklungsprozess, den wir zunehmend auch als Modernisierungsschub zu begreifen haben, als Schritt in einem *Zivilisationsprozess* zu deuten ist, muss angesichts sich deutlich verändernder gesellschaftlicher Figurationen im revolutionären Iran noch erörtert werden.

„Die USA stehen vor dem Trümmern ihrer Politik gegenüber dem Iran. Ihr Vasall, der Schah, hat sich der Auflehnung des persischen Volkes gegen ihn zu guter Letzt gebeugt und ist auf dem Weg ins amerikanische Exil... Trotz aller Hilflosigkeit in den letzten Wochen hat der... US-Präsident wenigstens nicht den Fehler begangen, eine Intervention auch nur ernsthaft zu erwägen, auch wenn er einen schwachen Moment lang den Einflüsterungen Zbigniew Brezinskis nachgab und mit der Entsendung eines Flottenverbandes liebäugelte... Was hätte denn gerettet werden sollen: die Verlängerung der gefährlichen Illusion, dass „der Iran dank der großartigen Führerschaft der Schahs eine Insel der Stabilität ist“, wie ihm Jimmy Carter an Silvester 1977 in Teheran verblendet bescheinigte? Der Fehler Amerikas war es ja gerade, dass es den Schah mit Persien gleichsetzte, sein polizeistaatliches Regime nicht nur hinnahm, sondern auch noch nährte und bewußt gegenüber den oppositionellen Kräften gegen diese absolute Monarchie Augen und Ohren verschloß.“³⁷²

Die außenpolitischen Perspektivverengungen, die den USA in diesem Kommentar der Hannoverschen Allgemeine Zeitung vorgeworfen werden, erscheinen zeitgeschichtlich typisch zu sein und finden ihre Parallele in der Außen- und Militärpolitik dieser Hegemonialmacht gegenüber Konfliktgegnern von Korea über Vietnam, von Iraq bis zum Jugoslawien der zweiten Hälfte der neunziger Jahre. Diese Thematik hat zwar eminente außen- und weltpolitische Wirksamkeit, ist aber nur aus der Geschichte und Politischen Kultur der USA heraus zu begreifen, die nicht Gegenstand unserer Untersuchungen sein können. Doch liegt am Beispiel der Iran-Politik der USA seit dem Zweiten Weltkrieg das Fazit nahe, den amerikanischen Einfluss im Nahen Osten als generell verhängnisvoll und konfliktverschärfend einzuschätzen.

„Ungeachtet der harten Vorwürfe, die der am Donnerstag nach Iran zurückgekehrten Schiitenführer Ayatollah Khomeini gegen die Regierung des Landes unter Premier Shapour Bakhtiar erhoben hatte, haben in Teheran

³⁶⁹ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-11

³⁷⁰ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-17

³⁷¹ Frankfurter Rundschau 1979-01-19

³⁷² Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-01-19: „Irans Lektion“

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

nach Darstellung diplomatischer Beobachter bereits Verhandlungen zwischen den streitenden Parteien mit dem Ziel begonnen, einen möglichst friedlichen Machtübergang zu erreichen... Der Vorsitzende der iranischen Nationalen Front, Karim Sanjabi, erklärte am Freitag, es bestehe zwischen ihm und Khomeini völliges Einvernehmen über die Notwendigkeit, ein nationales Referendum über die künftige Staatsform Persiens abzuhalten... Die Nationale Front ist die politische Oppositionspartei, die in den vorgegangenen 14 Monaten in der innenpolitischen Auseinandersetzung in Iran am stärksten hervorgetreten ist. Sie hatte Bakhtiar aus der Partei ausgeschlossen, als er Anfang Januar vom Schah den Auftrag zur Regierungsbildung annahm.³⁷³

Zu diesem Artikel sind die wesentlichen Kommentare schon gegeben worden, indem auf die politische Rolle der kontroversen Vorstellungen von einem »friedlichen« oder einem »revolutionären« Übergang der Macht und auf die Rolle der europäisch induzierten *Nationalsemantik* verwiesen wurde.

„Der 78jährige Khomeini forderte das iranische Volk auf einer Pressekonferenz in Teheran auf, mit friedlichen Demonstrationen im ganzen Land seine Unterstützung für Bazargan zu bekunden... Bazargan Mehdi stand schon einmal im politischen Rampenlicht. Vor 25 Jahren leitete er die Nationale Iranische Ölgesellschaft, nachdem die Ölindustrie vom damaligen Ministerpräsidenten Mossadegh verstaatlicht worden war.“³⁷⁴

Dass Khomeini ganz bewusst Vertreter der sozial-nationalistischen Opposition, die sich auf den seinerseits vom Šah – hier nachweislich auf politischen Druck Großbritanniens und der USA, die ihre Erdölinteressen tangiert sahen – gestürzten Premier *Mossadegh* berufen, in den revolutionären Umbruch einbezieht, obwohl deren islamische Verwurzelung eher oberflächlich ist, sichert ihm die Unterstützung der bürgerlichen und sozialdemokratisch orientierten städtischen Opposition, für die *Mossadegh* ein wichtiges Leitbild geworden war. Für eine vorübergehende Zeit erschien eine tiefer gehende gesellschaftliche Integration, die bürgerlich-demokratische wie ländlich-islamische Kräfte vereint, möglich. Die politische Terminologie der islamistischen Opposition lässt ja gerade durch die Ablehnung monarchistisch-autokratischer Herrschaftsmodelle zu Gunsten der zentralen Kategorie der Republik solche Deutungen und Anknüpfungspunkte zu. Dass hier *Republik* von Khomeini³⁷⁵ im Sinne der traditionellen »*umma*«-Vorstellungen des Islam und der persischen Institution des *Madjlis*, die erst im Laufe der Zeit monarchistisch funktionalisiert worden war,³⁷⁶ verstanden wurde, zeigte sich erst deutlich in der nachfolgenden Phase der Herrschaftssicherung der Islamischen Republik und der damit verbundenen erneuten gesellschaftlichen Desintegration, in der auch die Anhänger *Mossadeghs* ihren Einfluss wieder verloren.³⁷⁷

„Die islamisch-republikanische Partei hatte die Bevölkerung anlässlich des islamischen „Opferfestes“ zu Kundgebungen für Ayatollah Khomeini und gegen den Imperialismus aufgerufen. Das Fest markiert den Abschluss der jährlichen Pilgersaison nach Mekka. Die Schüler- und Studentendemonstrationen der vergangenen Tage und die Besetzung von Teheraner Hotels durch wohnungslose Studenten, die auf ihre akute Not aufmerksam machen, dokumentieren eine starke Unruhe und Unzufriedenheit über den Verlauf der iranischen Revolution, von der sich besonders die intellektuellen und progressiven Iraner viel versprochen haben. Sie sehen, dass ihre Vorstellungen einer demokratischen, auf iranischen Islam basierenden Republik, auf islamische Idealen basierenden Republik – nicht verwirklicht werden.“³⁷⁸

Hier ist erneut auf die politische Bedeutung symbolischer und ritualisierter Verhaltensmuster zu verweisen, die sich oft an die Verhaltenstraditionen zu bestimmten islamischen Feiertagen, hier dem *Opferfest*, anknüpfen lassen. Für das Verständnis ist es wichtig zu sehen, dass hier nicht der religiöse Inhalt einer Überlieferung als politisch-gesellschaftliches Agens zu werten ist, sondern dass das *integrative Potential* von Feerritualen zur politischen Mobilisierung »*Massen*« über die Grenzen der streng religiösen Gruppen hinaus eignet.

³⁷³ Frankfurter Rundschau 1979-02-03

³⁷⁴ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-02-06. – Vgl. dazu auch Mahrad, Ahmad, 1984: Iran nach dem Sturz des Schahs. Die provisorische Revolutionsregierung Bazargans. Frankfurt am Main, Campus Verlag.

³⁷⁵ Vgl. Chomeini, 1983: Der islamische Staat.

³⁷⁶ Parallelen zu diesen »*Ältestenparlamenten*« finden sich auch in der Arabischen Welt und repräsentieren hier wie dort Institutionen innerhalb der Stämme, bzw. *gentes* und Großfamilien. Die *madjlis* ist damit weniger ein Instrument der ruralen Feudalgesellschaft als der nomadischen Lebensform, auch wenn sie sich in Iran formal überall durchgesetzt hatte. Das Iranische Parlament wird traditionell und bis heute als *Madjlis* bezeichnet. Dagegen ist der nomadischen Tradition, die einen wesentlichen Anteil an der Gesellschaftsentwicklung des frühen Islam hatte und sein Selbstbewusstsein prägte, die monarchistische Herrschaftsform fremd. In der volkstümlichen Überlieferung tritt der König, *malik*, meist als der »böse König« auf, der vom Helden zu besiegen ist. Die Verbreitung von Königreichen im Nahen Osten ist daher schon eine Reaktion auf modernere Staatsvorstellungen. Die Šah-Herrschaft in Iran ist daher gesellschaftlich auch zwiespältig zu beurteilen. Vor der Safawidenzeit wechselten die Herrschaftsbezeichnungen der meist turkmenischen Herrscher sehr häufig. Der Rückgriff auf die Würde des Šah-in-Šah (des »König der Könige« oder »Kaiser«) bewahrt historische Erinnerungen an vorislamische Zeiten, in denen in der Zeit der Sassaniden ein *Priesterkönigtum* ganz anderen gesellschaftlichen Charakters herrschte. Ansonsten war die Herrschaft als eine Folge von Usurpation und *Orientalischer Despotie* [vgl. 3.2.4.1. und Gholamasad 1997], nicht aber als Monarchie im engeren Sinne zu begreifen.

³⁷⁷ Auch hier sollte der Bezug zu persönlichen Erfahrungen nicht ausgespart bleiben, wenn daran erinnert wird, wie ein Freund des Verfassers, der elf Jahre auf Flucht vor der SAVAK des Šah-Regimes in Hannover im Exil lebte und sein Studium abschließen konnte, in der kurzen »liberalen« Phase der Revolution nach Teheran zurückkehrte und dort sogleich eine Professur an der Universität übernahm, aber schon kurze Zeit später gezwungen war, mit seiner Familie erneut das Land zu verlassen, um dann in den USA Asyl zu finden.

³⁷⁸ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-02-11

„Gegen einflußreiche Männer des Schahregimes rollt offensichtlich eine Verhaftungswelle. Die iranische Nachrichtenagentur Pana meldete am Dienstag außer der Festnahme Bakhtiars auch die Verhaftung einer „Anzahl“ von Zivilisten und Militärs der ehemaligen Regierung „durch das Volk“... Alle Truppen, die ihre Kasernen in vergangenen Tagen verließen, wurden am Dienstag aufgerufen, ihren Dienst wieder aufzunehmen... Zahlreiche Staaten haben den neuen Machthaber in Iran bereits anerkannt. Zu ihnen gehören unter anderen Großbritannien, die Sowjetunion und andere Ostblockländer, Ägypten, Pakistan, Kuwait... Zu einem halbstündigen Schußwechsel kam es am Dienstag in Teheran, als Khomeini-treue Milizionäre den Angriff einer Gruppe bewaffneter Zivilisten auf den Amtssitz des Ministerpräsidenten abwehrten... Bakhitar, dem die iranische Armee am Wochenende die Unterstützung entzogen hatte, ist vermutlich zu seinem eigenen Schutz inhaftiert worden... Presseberichten zufolge sind in der Nacht zum Dienstag die im vornehmen Norden Teherans gelegene Wohnung Bakhtiars und das Haus des ehemaligen Schwiegersohns des Schahs und bisherigen Botschaften in Washington, Sahedi, verwüstet worden.“³⁷⁹

Die Beschreibung der Ereignisse in Teheran folgt hier dem üblichen publizistischen Muster. Die alte Regierung ist abgesetzt, ihre Repräsentanten werden verhaftet, soweit ihnen nicht die Flucht ins Ausland gelungen ist, und es folgt die internationale Anerkennung der neuen Regierung nach dem staatsrechtlichen Selbstverständnis der ausländischen Mächte. Nur die USA schließen sich aus und wollen, verständlicherweise, die neue Regierung und die neue Situation in Iran noch nicht akzeptieren. Dieser tief greifende Konflikt wird in den folgenden politischen Ereignissen, vor allem auch in unserem noch exemplarisch aufzuarbeitenden Referenzmonat April 1980, noch eine entscheidende Bedeutung haben.

„Der deutsche Rüstungsbeitrag für Iran beschränkt sich keineswegs auf die 6 U-Boote. Er schließt ein die Lieferung von Gewehren G3, Maschinengewehren MG-42, die Lieferung von Rüstungsgütern für den Ausbau der Waffenproduktion in Iran durch die bundeseigenen Fritz Werner Industrierüstungen GmbH im Werte von 400 Mio. DM, die Ausbildung von Spezialisten in der Heeresschule (Aachen) und der Heeresfachschule (Darmstadt) etc.“³⁸⁰

In Deutschland stellt sich nun verstärkt die Frage, in wie weit die Bundesrepublik Deutschland als Verbündeter der USA und NATO-Mitglied von den Ereignissen in Iran unmittelbar involviert wird. Drei Dimensionen werden in den folgenden Wochen und Monaten die öffentliche Aufmerksamkeit berühren. Einmal die deutsche Abhängigkeit von Erdöllieferungen aus Iran, die 1980 im Zusammenhang mit den von den USA durchgesetzten Wirtschaftssanktionen gegen Iran und den folgenden Lieferboykotts Irans – wir werden dies noch eingehender analysieren – in den Vordergrund rücken, dann die innenpolitische Funktionalisierung des Themas Iran seit den Anti-Šah-Demonstrationen, an denen die damalige sozial-liberale Regierung nicht vorbei gehen konnte, und schließlich die Frage der politischen Mitverantwortung an der Krise in Iran, die sich zum Beispiel mit dem Hinweis auf die massive Beteiligung an der iranischen Aufrüstung in der Šah-Zeit thematisieren lässt. Parallelen zur politischen Kontroverse um Rüstungsexporte in die Türkei zwanzig Jahre später sind nicht von der Hand zu weisen.

„Nach dem am Mittwoch erfolgten Angriff auf die US-Botschaft hat der amerikanische Missionschef Sullivan seine 8000 Landsleute dringend aufgefordert, Iran zu verlassen. Auch den Engländern, Deutschen wurde die Ausreise empfohlen. Die amerikanische Botschaft in Teheran steht jetzt unter dem Schutz schwerbewaffneter Khomeini-Anhänger.“³⁸¹

Der Konflikt in Teheran konzentriert sich nun auf das Schicksal der amerikanischen Botschaft. Wird hier in der Hannoverschen Allgemeine Zeitung noch die iranische Formulierung übernommen, dass die Botschaft „unter dem Schutz schwerbewaffneter Khomeini-Anhänger“ stehe, setzt sich sehr bald die Erkenntnis durch, dass die noch verbliebenen Botschaftsangehörigen für viele Monate zu Geiseln für die politischen Forderungen der Revolutionsregierung an die USA werden.

Nur äußerlich wird der Schein gewahrt, es handele sich um autonom handelnde „revolutionäre Studenten“; damit kann die Iranische Regierung zumindest äußerlich den Vorwurf der Völkerrechtsverletzung mit dem Bruch der diplomatischen Immunität abwehren und schließlich bei den Freilassungsverhandlungen „das Gesicht wahren“.

„Wochenlang kamen aus Iran nur Hiobsbotschaften: Einstellung der Ölexports, Stilllegung großer Baustellen, Sperrung der Grenzen für Importgüter, verzögerte und schließlich gar keine Zahlungen mehr. Für die deutsche Wirtschaft, die im ehemaligen Schahreich 485 Millionen Mark Waren nach Iran exportierte und Aufträge zum Bau vom Großprojekten, wie des Kernkraftwerk Busher abwickelte, war dies jedesmal ein harter Schlag. Seit kurzem sind die Nachrichten aus Iran wieder freundlicher. Der neue Regierungschef Bazargan erklärte, die Bundesrepublik gehöre selbstverständlich zu den Ländern, die mit Öl beliefert werden.“³⁸²

„Angesicht der andauernden Lähmung der Wirtschaft des Landes forderte Khomeini die Zusammenarbeit der provisorischen Regierung... Eine vollständige Wiederaufnahme sei unerlässlich. Besondere Bedeutung hätten

³⁷⁹ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-02-14

³⁸⁰ Frankfurter Rundschau 1979-02-15

³⁸¹ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-02-16

³⁸² DIE ZEIT 1979-03-09

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

die Qualität der Arbeit, die Einhaltung der Arbeitsdisziplin und die Vermeidung jeglicher Verschwendung. Nach Berichten aus verschiedenen Städten sind die meisten Fabriken weiter geschlossen.³⁸³

In mehreren Berichten im März 1979 tritt die wirtschaftliche Entwicklung in Iran wieder in den Vordergrund des Interesses. Für die globalen sozio-ökonomischen und politischen Zentren in Europa und den USA ist es zunächst einmal der Erwartung entsprechend, wenn Iran nach Absetzung des »westlich-kapitalistisch« orientierten Šah in eine fundamentale ökonomische Krise verfällt. Sozial motivierte Revolutionen gelten wie religiöse oder ethisch-moralisch motivierte politische Richtungen per se als wirtschaftlich inkompetent. Doch hatten wir schon ausgeführt, dass die Wurzeln des ökonomischen und sozialen Zerfalls nicht in den Revolutionsereignissen, sondern im Scheitern der Modernisierungskonzeption des Šah zu suchen sind. Die aktive Ausgrenzungspolitik der USA gegenüber Iran, auch wenn sie angesichts der politischen Ereignisse verständlich erscheint, übernimmt dann jedoch immer mehr die Rolle einer *self-fulfilling prophecy*. Die USA reproduzieren ihre traditionellen Methoden rigider Machtpolitik, indem sie versuchen, Iran in den ökonomischen Bankrott zu treiben:

„USA sperren iranische Bankkonten US-Präsident Jimmy Carter ordnete am Mittwoch die Sperrung sämtlicher Bankguthaben der islamischen Regierung in den USA... Der islamischen Regierung und ihrem Beauftragten ist es jetzt unmöglich, an ihr Geld in amerikanischen Banken heranzukommen... Außerdem dürfen Vermögenswerte (beispielsweise Immobilienbesitz) nicht transferiert werden.“³⁸⁴

„Die islamischen Revolutionäre sind zusehends in die Defensive geraten. Die Konsequenz, mit der der um Wahlkampfpunkte bemühte amerikanische Präsident wirtschaftliche Sanktionen gegen Iran verhängte, hat die Revolutionsführung offenbar überrascht... Im Gegensatz zur Zeit der Regierung Basargan wird es der neuen Revolutionsführung künftig sehr viel schwerer fallen, die weltlichen und angeblich zu verwestlichten Politiker für alle Fehlentwicklungen im Lande verantwortlich zu machen. Jetzt haben die Mullahs und Ayatollahs auch nach außen hin die direkte politische Verantwortung übernommen.“³⁸⁵

Die Zwischenschritte der innenpolitischen Konsolidierung bei durchaus weiter bestehender ökonomischer Stagnation und der außenpolitischen Konzentration auf den Konflikt mit den USA, bei dem die Forderung Irans auf Auslieferung des Šahs ins Zentrum gerückt ist, braucht hier nicht im Einzelnen nachvollzogen werden, da sich weder die inhaltlichen *Topoi* noch die Perspektiven der Berichterstattung ändern. Im Januar 1980 wird dann mit der Wahl von *Bani-Sadr* zum Staatspräsidenten die Konsolidierung der islamischen Regierung zum Abschluss gebracht und die Verfassung der Islamischen Republik Iran etabliert. *Bani-Sadr* ist ein integrierender und fähiger Repräsentant der Islamischen Revolution in Iran, der maßgeblich dazu beigetragen hat, das Geiselnproblem in der amerikanischen Botschaft 1980 zum Abschluss zu bringen der Islamischen Republik Iran wieder internationale Reputation zu verleihen. Doch mit dem ersten Golfkrieg, der achtjährigen militärischen Auseinandersetzung zwischen Iraq und Iran wird *Bani-Sadr* als »oberster Kriegsherr« in seinem Ansehen bei der islamistischen Führungsschicht diskreditiert und fällt schließlich einem Machtkampf zum Opfer, der ihn ins Exil und in die Opposition treibt. Auch hier zeigt sich wieder die historische Einsicht: „Die Revolution frisst ihre Kinder.“³⁸⁶

„Hassan *Bani-Sadr* ist der neue Staatspräsident. Revolution von oben ist für ihn nicht das Ziel. Politische Parteien sollen vielmehr den neuen Staat tragen, Parteien, die dem Volk keine Meinung aufdrängen, sondern die in Volk verankert sind. Diese innere Entwicklung setzt für *Bani-Sadr* die Unabhängigkeit nach außen voraus. Mehrfach schon hat er sich gleichermaßen hart gegenüber Amerika und gegenüber Moskau abgegrenzt. Der amerikanische Einfluß in Iran dürfte mit der Wahl *Bani-Sadr*s auch künftig gestoppt bleiben.“³⁸⁷

In den didaktischen Kontexten unserer Untersuchung ist jetzt die Frage vordringlich, wie dieses von deutschen Zeitungen ausgebreitete Informationsangebot, das selbst schon eine distanzierte Rezeptionsstufe des internationalen Kontextes über die Entwicklung in Iran ist und ersichtlich nur wenig gesellschaftswissenschaftliche Deutungsangebote vermittelt, von Schülerinnen und Schülern aufgenommen und bearbeitet wird. In einem längeren Zitat soll nachfolgend ein Kommentar einer Schülergruppe aus der Unterrichtspraxis des Verfassers mitgeteilt und kurz charakterisiert werden, der sich auf eben die oben genannten Zeitungsartikel stützt, die im Unterrichtszusammenhang ausgewählt worden sind:³⁸⁸

„Einer der vielen Gründe der islamischen Revolution ist sicherlich die »Weiße Revolution« und ihre Folgen. Das war das große Experiment des Šah und es bestand darin, dass er versucht hat mit mittelalterlich-patriarchalischen Herrschaftsstrukturen einen modernen Industriestaat zu errichten. Er hat riesige Anstrengungen unternommen, um die ökonomische Entwicklung voranzutreiben, das wirtschaftliche Wachstum zu steigern, modernste Technologien einzuführen – aber politisch hat er keinen Fortschritt zugelassen. Er wollte von seiner absoluten Macht nichts abgeben; vielleicht nicht einmal

³⁸³ Hannoversche Allgemeine Zeitung 1979-03-19

³⁸⁴ Frankfurter Rundschau 1979-10-15

³⁸⁵ Frankfurter Rundschau 1979-10-17

³⁸⁶ Vgl. zur Politik *Bani-Sadr*s Deaglio / Jasaville 1979, July 1979b.

³⁸⁷ Frankfurter Rundschau 1980-01-28

³⁸⁸ Jewgenij Botaschanjan, Marina Ott und Nadeschda Werner, 13. Klasse der Bismarckschule Hannover, im Schuljahr 96/97. Anmerkenswert ist, dass diese Schülerinnen und Schüler osteuropäische Migranten mit russischer Muttersprache sind, was bei der Analyse von immanenten Wertungsperspektiven eine Rolle spielen kann, da es Problemparallelen zwischen semi-peripheren Gesellschaften und den Transformationsländern gibt.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

aus Herrschsucht, sondern weil er überzeugt war, dass nur er den Aufbau steuern könnte, denn andernfalls, so meinte er, würden die vielen rivalisierenden Kräfte übereinander herfallen und alles zum Stillstand bringen. Er stürzte sein Regime auf die Armee, die er darum mit großen Privilegien ausstattete und mit modernsten Waffen. Verteidigt hat er sein Regime mit Hilfe der Geheimpolizei, bei der mittelalterliche und modernste Formen der Folter an der Tagesordnung waren. So geriet der Schah zwischen die Mühlsteine seines autoritären Anspruches als absoluter Monarch und der wachsenden Schicht einer aufgeklärten Mittelklasse, die nach Bürgerrechten und politischer Teilhabe strebt. Das Tempo der Entwicklung hat die Kluft zwischen Armen und Reichen ständig vergrößert.“³⁸⁹

Dieses Résumé ist für eine Arbeit von Schülerinnen und Schülern durchaus bemerkenswert, da verschiedene Urteilebenen angesprochen und reflexive Positionen eingenommen werden.

„Die viele Investitionen, die die Inflation auf 30 % steigen ließen, was vor allem die Masse der Armen belastete, boten gleichzeitig den gewieften Reichen die gern wahrgenommene Gelegenheit zur weiteren Bereicherung. Die so entstandene, ungerechte materielle Welt nahm sich in der Vorstellung der Mullahs und Strenggläubigen dekadent, verworfen, sündig aus und rief in der Bevölkerung das Verlangen nach moralischen Halt hervor.

So scharte sich denn das Volk um den puristisch eingestellten höheren Klerus der Schiiten, der als Hüter moralischer Untadeligkeit und sozialer Gerechtigkeit gilt.“³⁹⁰

Hier ist die Gegenüberstellung der ökonomischen Perspektive und ihrer ethischen Abwertung richtig erkannt worden und als politisch wirksam gekennzeichnet. Diese Dissonanzerfahrung ist nicht nur in Iran wesentliches Moment der potentiellen Politisierung und der Begründung der Forderung nach grundlegenden Änderungen in der Gesellschaft und im Herrschaftssystem. Parallelen sind häufig in der Vorgeschichte revolutionärer Ereignisse zu finden. Die zweite „Revolutionsbedingung“, glaubwürdige, vielleicht auch charismatische personelle Träger und Repräsentanten der Veränderung zu finden, ist in dem Text mit dem Hinweis auf die moralische Rolle der Mullahs erfolgt.

Ein auf diesen Einsichten aufbauender Politikunterricht wird nun eine historisch-soziologische Vertiefung in dem von uns schon mehrfach angesprochenen gesellschaftswissenschaftlichen Konzept anstreben, um die richtig dargestellte Situation über das intuitive Begreifen hinaus begründen und verstehen zu können.

„Der Šah aber sah in jenen nur das rückwärtsgewandte, aller Modernität feindlich gesinnte Moment und bekämpfte sie mit Verhaftungen, Auflösung religiöser Versammlungen und Verboten.

Mitte der 70er Jahre schien es eher noch unwahrscheinlich, dass Khomeini mit seinen radikalen Zukunftsidealen einmal durchschlagenden Erfolg hätte haben können. Dabei gärte es zu dieser Zeit in vielen Teilen der islamischen Welt, denn so mancher glaubensstrenge Moslemführer forderte ebenfalls eine Rückbesinnung auf die geistigen Grundwerte des Islam.

Der Koran als alleinige Richtschnur für das öffentliche wie das private Leben! Nieder mit dem westlichen Einfluss! Forderungen wie dieser hörte man Mitte der 70er Jahren mehr und mehr.

Für die Demokratie hat Khomeini – genau wie der Schah – nur Verachtung übrig. Ein Staat mit einem „Erleuchteten“ an der Spitze braucht keine Opposition, braucht keine Diskussion. Ein solcher Staat kennt auch keine Parteien, sondern nur die „Hezbollah“, die „Partei Allahs“.“³⁹¹

Das Thema der unterschiedlichen Staats- und Herrschaftsvorstellungen, der unterschiedlichen Modernitäts- und Entwicklungsbegriffe wird zum zentralen Element einer diskursiven Aufarbeitung der Islamischen Revolution in Iran an Hand von »Schlüsselproblemen« sein, wie sie im weiteren Verlauf unserer Untersuchung vorgenommen werden soll.³⁹²

³⁸⁹ Zitat aus einem Schülerreferat. Vgl. Vorbemerkung zum Abschnitt 3.1.1., hier aus einem Referat von Botaschanjan/Ott/Werner (13. Klasse der Bismarckschule Hannover) – vgl. Anm. zu 3.2.2.

³⁹⁰ *ibid.*

³⁹¹ *ibid.*

³⁹² Vgl. Kapitel 4.

Der Verlauf der Islamischen Revolution in Iran ist in einigen zeitlich zu umreißenen »Angelpunkten« in ihrem Charakter, ihrer gesellschaftlich-kulturellen Funktionalität und in ihren internationalen Kontexten, aber auch in dem erkennbaren Wandel des so zu beschreibenden Charakters zwischen 1978 und 1990 – dem Jahr des Zweiten Golfkrieges, in dem Iran aus dem Brennpunkt des öffentlichen Interesses verschwand und wieder (mit Ausnahme für die traumatisierten USA) zu einem »normalen« Staat innerhalb der weltpolitischen und weltökonomischen Interdependenzentwicklungen wurde – zu beschreiben und zu beurteilen.

3.2.3. Phasen der Islamischen Revolution in Iran

Die erste und bezeichnende Phase der Islamischen Revolution in Iran liegt zwischen dem innenpolitischen Zusammenbruch des Šah-Regimes und der Ausrufung der Islamischen Republik nach der triumphalen Rückkehr von Ayatollah Khomeini³⁹³ aus dem französischen Exil. Dieser Abschnitt ist seiner Bedeutung nach *innen- und gesellschaftspolitisch dominiert* und als eine *gesellschaftliche Integrationsphase* zu charakterisieren. Wesentliche traditionelle Elemente der iranischen wie der ši'itisch-islamischen Kultur werden als Agens und Legitimation formalisierten und ritualisierten Alltagsverhaltens des Widerstandes und des Protestes in Wert gesetzt und potentialisiert. Deutlich zeigt sich die Ambivalenz und Funktionalisierbarkeit von *Bewusstseinsinhalten* und *Glaubensinstitutionen*, wie es Kippenberg (1981: 243-248) und Hooglund (1981: 258-259), auf die schon mehrfach verwiesen Freud, in ihren Aufsätzen zu den 'Ašura-Ritualen³⁹⁴ und der politisch-gesellschaftlichen Funktionalisierbarkeit des Hussein-Martyriums erörtern, indem sie klar herausarbeiten, dass nicht religiöser Glaube als solcher als politisches Handeln bewirkendes Agens auftritt, sondern dass gesellschaftliche Notwendigkeiten – in der konkreten gesellschaftlich-historischen Situation – sich religiöser und mythologischer Ausdrucksformen bedienen.³⁹⁵

„Akademische Kreise erklärten den Erfolg der iranischen Revolution häufig mit der enormen Bedeutung der ši'itischen Religion und der ši'itischen Rituale. Dabei geraten die Iraner zu Menschen, die fast instinktiv dem Ruf der religiösen Revolution folgten und sich beinahe wie in einer Reflexhandlung als Märtyrer anboten. Ganz besonders die 'Ašura-Rituale des Jahres 1978 mit ihren Klagen über den Tod Hoseyns sollen die Iraner zu revolutionärem Handeln getrieben haben. Durch die Teilnahme an den traditionellen 'Ašura-Ritualen seien so starke Emotionen erregt worden, dass die Menschen fast automatisch in die Revolution hineingezogen wurden. Die Wandlung der Iraner zu einer Nation revolutionären Aktivisten verdanke sich dabei ausschließlich dem ši'itischen Weltbild und Ritual. Gegen eine solche rein kulturelle Interpretation bestehen jedoch erhebliche Einwände. Vor allem beteiligten sich auch nicht-ši'itische Iraner an der Revolution – ja, es gab eigentlich keine religiöse, tribale oder ethnische Minorität, die nicht ihren Beitrag zur Revolution geleistet hat. Als ich 1979 die kurdische Stadt Mahabad besuchte, erhielt ich detaillierte Angaben über revolutionäre Aktivitäten unter sunnitischen Kurden. Etwa 180 Personen sollen allein im Gebiet von Mahabad während der Revolution getötet worden sein. In Širaz beteiligten sich Angehörige der großen jüdischen Minorität an Aufmärschen und Kundgebungen. Sie waren häufig in eigenen Gruppen organisiert und riefen ihre eigenen Slogans. Diese Einheit aller religiöser Gruppen kam in der Parole zum Ausdruck: »Mosalman, Yahudi, Masihi: Begu marg bar šah!« (»Moslem, Jude, Christ – rufe ‚Tod dem Schah!‘«). Aus allen Teilen des Landes wurde durch Mundpropaganda, über die Presse sowie das Radio und das Fernsehen von derartigen revolutionären Aktivitäten unter faktisch allen religiösen, ethnischen und tribalen Gruppen – darunter auch vielen sunnitischen – berichtet. Es waren also keineswegs nur Ši'iten an der Revolution beteiligt, und es war auch nicht ausschließlich die ši'itische Ideologie, die das revolutionäre Handeln vorantrieb: Auch nicht-religiöse Linke, Liberale und Nationalisten verschiedener politischer Richtungen wurden aktiv. Und selbst innerhalb der ši'itischen Gemeinschaft verhielt man sich dem Islam und der Politik gegenüber nicht einheitlich. Einige Ši'iten nahmen an der Revolution überhaupt nicht teil, andere widersetzten sich sogar vehement den revolutionären Entwicklungen. Im Dorf, in dem ich während der Revolution meine Feldforschungen durchführte, hielten sich ganze Gruppen aus dem Konflikt heraus: Bauern, die politische Elite, Opiumschmuggler und Polizisten verhielten sich im allgemeinen entweder ruhig oder versuchten sogar – häufig mit sehr brutalen Methoden –, die Bewegung zu unterdrücken. Und diese Leute empfanden sich selbst durchaus als ebenso gute, wenn nicht bessere, Moslems als die Teilnehmer an der Revolution“ (Hooglund 1981: 258)

Dass dieses Primat *religiöser Legitimierungen* sozialer und politischer Forderungen einen durchaus realen sozialstrukturellen Hintergrund hat, stellt A. H. Behrawan so dar:

³⁹³ In der vorliegenden Arbeit wird Ayatollah Khomeini immer in dieser Schreibweise erwähnt; auch die zitierten Quellen sind in diesem einen Punkt »korrigiert« worden, um eine einheitliche Dokumentation und Indizierung zu ermöglichen.

³⁹⁴ Am 'Ašura-Tag wurde Hussein, der jüngere Sohn von 'Alī, des Schwiegersohns und vierten Nachfolgers (,Kalif«) des Propheten, Muhammad, von seinen Gegnern, der Mekkaner Oligarchie der Omayyaden unter ihrem Anführer Mu'awiyya, bei Kerbala *nachts im Schlaf* in seinem Feldlager überfallen und zusammen mit seinen Generälen getötet. Nach arabischem *Kriegsethos* wurden sie sohin *ermordet*. Die Ši'ā, die »Partei des 'Alī«, leitet ihre Legitimation aus einer Prophetennachfolge über die Familienzugehörigkeit der »Imame« in der Nachfolge von 'Alī und Hussein ab. Der 'Ašura-Tag wird als Trauer- und Bußtag zu einem der wichtigsten Gedenk- und Feiertage in der Ši'ā, die Staatsreligion in Iran ist.

³⁹⁵ Hooglund 1981: 258.

„Obgleich unter dem Schah-Regime zwei Jahrzehnte lang keinerlei oppositionelle Organisationen und demokratische Tätigkeiten zugelassen waren, blieben während dieser ganzen Zeit die religiösen Stätten, auch die Moscheen, weitestgehend unangetastet. Sie stellen in Iran einen wichtigen Sammelpunkt und ein Kommunikationszentrum für die Bevölkerung dar. Diese Tatsache muss als ein entscheidender Grund für die Übernahme der Führung der Volksbewegung durch den islamischen Klerus betrachtet werden.“ (*Behrawan* 1980: 121).

Kippenberg wendet sich jedoch gegen diese These, indem er auf eine tiefere Verankerung dieser religiösen Realitätsdeutungen in der persischen Alltagskultur verweist und ihren traditionell handlungsleitenden Charakter hervorhebt:

„Was Behrawan hier beschreibt, wäre eine Pseudomorphose zu nennen: Unter dem Druck des Schah-Regimes konnte sich die politische Opposition nur in religiöser Form äußern. Dass jedoch auch noch nach dem Wegfall dieses Druckes die Opposition sich religiöser Traditionen versichert, spricht schlagend gegen diese These. Die Bedeutung der shi'itischen Traditionen für das soziale Handeln wird daher ein Stück systematischer konzipiert werden müssen. Damit ist auch ein methodologisches Element im Spiel, das A. Macintyre (1967) in dem Aufsatz »A Mistake about Causality in Social Science« glänzend dargestellt hat. Er legt – meines Erachtens überzeugend – dar, dass das Verhältnis von »Glaube« (belief) und »Handeln« (action) nicht äußerlich und kontingent ist. Die beiden Bereiche können nicht als separate Dinge angesehen werden, die in einem Verhältnis der Kausalität zueinander stehen. Vielmehr sind sie innerlich und konzeptionell aufeinander bezogen. Die Erklärung von Handlungen kann folglich nicht dem Kausalitätsschema folgen, sondern muss sich auf die Wahl der Beschreibung der Handlung, das heißt des »belief«, stützen.“ (*Kippenberg* 1981: 218-219)

Beide Aspekte scheinen jedoch jeweils für sich genommen nicht ausreichend zur Erklärung des spezifischen Charakters der Islamischen Revolution in Iran. Es wäre sinnvoll, die beiden Ansätze als interdependente oder sogar dialektisch miteinander verknüpfte Seiten einer umfassenderen Beurteilung zu werten. Nur so ist es zu verstehen, wie eine, wenn auch temporäre, soziale Integration unter dem Symbolbestand der islamischen Tradition erreicht werden konnte. Fachlich richtiger wäre jedoch ein Zugang, der *figurationssoziologische Perspektiven* mit einbringt, die im konkreten Falle vor allem das Argument in den Vordergrund rücken, da die *offensichtlichen Verschiebungen der Machtbalancen Bündnisse zwischen* sozialen Gruppen erforderlich machen, die sich – im Sinne der erst erfolgenden Herausbildung der Gruppenidentität unter dem äußeren Druck der Infragestellung traditioneller Machtpositionen, also auch im Sinne einer *internen Homogenisierung* – über die Religion definieren. Dies führt die im vorangegangenen Zitat angesprochene Problematik der *sozialen Kausalitäten* (nach *Macintyre*) weiter und rückt sie sachlich zurecht.

Auch die *nächste exemplarische Phase* der Islamischen Revolution trägt ihren eigenen Charakter. Mit der Etablierung der Herrschaft der Islamischen Republik beginnt ein Prozess der *zwangsläufigen Institutionalisierung der Macht* und der Aufbau einer strukturierten Herrschaftsordnung. Diese Vorgänge sind sozialwissenschaftlich in verschiedenen Revolutionstheorien diskutiert und verallgemeinert worden, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter diskutiert werden sollen. Es wird zu zeigen sein, dass nicht der im klassischen Sinne *revolutionäre Charakter*³⁹⁶ der Ereignisse in Iran das Besondere und Bezeichnende ist, sondern die noch genauer zu analysierende *Vielschichtigkeit der Kontexte*, die *Interdependenzen* und *Machtbalancen*, die sowohl das »Einmalige« des Fallbeispiels wie auch seine »exemplarische Bedeutung« ausmachen, was gerade nicht als *diametraler Gegensatz* sondern als *dialektische Beziehung* zu verstehen ist.³⁹⁷

Es sei in einem ersten Ansatz die Parallele zur Dialektik von Individualisierung und Globalisierung angesprochen, welcher für die didaktische Analyse zentrale Bedeutung zuzumessen ist und die z.B. Cas Wouters (1994) folgendermaßen charakterisiert: „In den westlichen Gesellschaften haben die inneren Differenzierungs- und Integrationsprozesse sowie die Konkurrenz- und Verflechtungstendenzen auf dem Weg zu einer globalen Integration eine besondere Form des Statuswettbewerbs: einen Wettbewerb der Selbstregulierung oder des Affektmanagements stimuliert und verstärkt. Der jeweilige individuelle Stil der Selbstregulierung hat im Kampf um Status und Macht als ein Kriterium der Rangordnung an Bedeutung gewonnen. Dagegen überwiegen in den meisten Ländern der Dritten Welt Statusmerkmale wie Herkunft und Reichtum, die sich auf Gruppen beziehen und auf deren Nähe zu den Zentren der Macht... Diese Zwänge zur Identifikation und Individualisierung, zu Konformität und Profilierung, gehen wie die zwei Seiten eines Januskopfes aus ein und demselben Prozess der Zivilisation hervor. Aus diesen Zusammenhängen wird ersichtlich, wie wichtig es ist, in Gleichgewichten zu denken. Denn oft genug wird eine kulturkritische Diagnose, welche die diktierten Muster der fortschreitenden Einschränkung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten verzeichnet, einer Individualisierungdiagnose gegenübergestellt, die, wie auch immer formuliert, die gewachsene individuelle Freiheit betont. Freilich sind die beiden miteinander verschränkten Diagnosen gleichermaßen einseitig: diktierte Muster und Freiheitsträume spiegeln einander wie Ängste und Passionen, Schreckensbilder und Ideale. Jene Verschränkung macht aber jeden Versuch einer Bewertung des Gesamtprozesses zu einem allenfalls ambivalenten Balanceakt. Immer mehr Erfahrungen, Interpretationen und Ideale sind selbst ambivalent geworden. Im Prozess der Informalisierung vollzieht sich eine »kontrollierte Dekontrolle« des sozialen Verkehrs- und des Gefühlslebens; aber wo genau liegen deren Grenzen?“

³⁹⁶ Vgl. Fußnote zu Kapitel 1.

³⁹⁷ Vgl. dazu u.a. auch: Claußen 1993: 55-76.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Die Islamische Revolution in Iran ist, gängigen Begriffsbestimmungen folgend, durchaus korrekt als ›Revolution‹ zu bezeichnen, in dem Sinne, als die Ablösung der bisherigen herrschenden Machtelite durch unmittelbare soziale und politische Aktion einhergeht mit der Ablösung der das Herrschaftssystem tragenden Institutionen – als Abstraktion der sozialen Gruppen, die mit ihren Machtinteressen Subjekt des ›Handelns‹ der Institutionen sind –, und dass tief in die Alltagskultur hinein sich die Verschiebungen der gesellschaftlichen Machtbalancen in einer Umwertung der gängigen Realitäts- und Situationsdefinitionen ausdrücken; als soziale Revolution charakterisiert sich die Islamische Revolution in Iran dadurch, dass – nach der sozial integrierenden Anfangsphase, in der heterogene soziale Interessen zusammengefasst wurden, um den Sturz der Šah-Autokratie zu bewirken – letztlich die sozial benachteiligten ländlichen Schichten als auch die durch den in der Šah-Zeit massiv geförderten ökonomischen Modernisierungsprozess im Sinne globaler marktwirtschaftlicher Verflechtungen ›deprivierten‹ ökonomisch aktiven Schichten der ›Bazaris‹ Träger der Umgestaltung zur ›Islamischen Republik‹ waren, neben den in der Šah-Zeit deklassierten und um ihren traditionellen politischen und sozialen Einfluss und Machtanspruch gebrachten Schichten der islamischen Gelehrten. Letzterer Aspekt zeigt jedoch auch die Widersprüchlichkeit dieser Begriffsbestimmung, da ›Revolution‹ gleichzeitig auch gesellschaftliche Restauration ist, was aber in den rückwärtsgewandten ›Renaissance-Utopien‹ – die ›Antike‹ der europäischen Renaissance, das ›Mittelalter‹ der Romantik, aber auch die Geschichtsmythen des Panarabismus, des Panturanismus oder, für unser Beispiel heranzuziehen, des Panislamismus und der darauf aufbauenden islamischen Reformbewegungen – der meisten anderen revolutionären sozialen und politischen Umbrüchen nachzuweisen ist; der ambivalente, z.T. sicherlich ebenfalls utopisch-restaurative Kern marxistischer Revolutionsvorstellungen wäre sicherlich an anderer Stelle ausführlicher zu diskutieren, vor allem vor dem Hintergrund der merkwürdig widersprüchlichen historischen Tatsache, dass aus den marxistisch-revolutionären politischen Zielen überall die autoritär-restaurativen Staaten des ›real existierenden Sozialismus‹ entstanden. Ist gesellschaftliche Restauration damit die zwangsläufige Konsequenz des Versuchs, innerweltliche Heilsvorstellungen verwirklichen zu wollen, die der Revolution einen eschatologischen Charakter verleiht? Die Konsequenzen dieses Gedankens zur Beurteilung auch der Ideologieggeschichte der Islamische Revolution in Iran sind interessant, aber noch nicht hinreichend geklärt; Anhaltspunkte für eine weitere religionsgeschichtliche Untersuchung wäre die Tatsache, dass breite Kreise in Iran Ayatollah Khomeini – gegen seinen ausdrücklichen Widerspruch! – mit dem Imam, dem Mahdi der šiitischen Eschatologie identifizierten und damit ihre endzeitlichen Heilserwartungen auf ihn projizierten.

Die erneute *Desintegration* entstand im Zuge der *Etablierung und Definierung* der neuen sozialen und politischen *Machteliten*³⁹⁸, die zum Teil noch in der Kontinuität der traditionellen und ländlichen Eliten (den alten *Loyalitätsgruppen* stehen, anderenteils aber auch gewisse soziale Umschichtungen ermöglichte durch die Aufstiegschancen des geistlichen Amtes, des Militärs – darin der Šah-Zeit nach dem Muster vieler Umbruchgesellschaften in den ›Halbperipherien‹ durchaus noch ähnlich – und insbesondere für die jungen, begeisterungsfähigen wie entwurzelten Männer durch die *pasdaran*, die ›Glaubenskämpfer‹ bzw. ›Revolutionswächter‹, als paramilitärischer Gruppe hoher sozialer Abgeschlossenheit.³⁹⁹

›Loyalität‹ ist das zentrale Element des Zusammenhalts dieser im modernen Sinne wenig formal institutionalisierten Gesellschaft, die sich in Bewusstsein und Funktion deutlich von den ›westlichen‹ Staatsgesellschaften unterscheiden lässt. Diese Loyalitäten sind durchaus nicht ›machtneutral‹, sondern verlangen spezifische, oft ritualisierte soziale Aktionen, für den Machtunterlegenen im Sinne einer durchaus zweckrational zu begreifenden ›Vorleistung‹, die als Opfer ihr legitimierendes Spiegelbild in religiösen Wertvorstellungen und Ritualen (hier sind die genannten ›Ašura-Rituale‹ anzusiedeln) finden.

„Das Opfer ist Teil einer Gegenseitigkeitsbeziehung ... Wohl keine Begriffe fallen in der Ta'zīyah häufiger als die von Opfer und Erlösung. Das erinnert an das christliche Dogma, und M. Ayoub (1978, 205) hat eine solche Parallele auch zu ziehen versucht. Er kann sich dabei auf Aussagen wie diese stützen: ‚Für die sündige Gemeinde habe ich das Blut geopfert‘ (Monchi-Zadeh: 1967, 125/Litten: 1929, 124, Z.9). Doch ist der Zusammenhang dieser Idee ein anderer als in der christlichen Überlieferung. Was unter Sünden zu verstehen ist, wird an anderer Stelle wie folgt aufgezählt: Vielgötterei, unberechtigte Tötung, Zinserhebung, Genus von Wein und als Schlimmstes Ungehorsam gegenüber den Eltern (Monchi-Zadeh: 1967, 197). Dagegen ist im christlichen Verständnis die Sünde zur Natur des Menschen geworden: Der Sünde Sold ist der Tod (Römerbrief 6, 23). Der Tod Christi nimmt diesen Fluch der Menschheit stellvertretend auf sich. Eine solche theologische Konstruktion liegt den Ta'zīyah-Texten jedoch völlig fern. Zwar zitiert M. Ayoub eine Überlieferung (hadis) dieses Inhaltes. Der siebte Imam, Musa al-Kazem, hat erklärt: ‚Gott wurde mit der Šī'ah zornig, und so befahl er mir, zwischen ihnen und mir selbst zu wählen, und ich beschirmte sie, bei Gott, mit meiner Seele.‘ Diese Worte kommentiert Ayoub (1978, 205) mit der Bemerkung: ‚Der Imam zog den Zorn Gottes lieber auf sich als auf seine Gefolgsleute.‘ Das wäre in der Tat die christliche Idee einer stellvertretenden Erlösung. Doch ist dies höchstens eine marginale Auffassung, die von einer anderen Idee, nämlich der der Gegenseitigkeit zwischen Erlöser und Erlösten, völlig überdeckt wird...“ (Kippenberg 1981: 237)

³⁹⁸ Der soziologische Zusammenhang von sozialer *Desintegration* (sozialer Ungleichheit bzw. Statushierarchisierung) und den stabilen, institutionalisierten Herrschaftsbeziehungen im sozialen Machtprozess ist hinreichend bekannt und untersucht, so dass hier nur auf einige Standardwerke verwiesen werden soll: Popitz 1968: u.a. 29-42; Bolte 1974 (3): u.a. 23-24 und Bolte / Hradli 1984 (5): u.a. 49-54; Luhmann 1985 und 1986: 202-217.

³⁹⁹ Kippenberg 1981: 237.

Kippenberg (1981: 223) gibt, der Literatur folgend, am Beispiel der Konstituierung eines ›Kollegiums‹ zur Vorbereitung der ‘Ašura-Rituale, in das selbstverständlich nur die traditionellen nicht-staatlichen sozialen Institutionen einbezogen werden, einen aufschlussreichen Überblick über die Sozialbeziehungen der traditionellen iranischen Dorfgesellschaft, die sich von der modernen westlichen Staatsgesellschaft ebenso absetzen lässt – auch wenn zu berücksichtigen ist, dass in ländlichen und binnenperipheren Regionen (›Dorfgemeinschaften‹) der ›westlichen‹ Industrieländer durchaus auch heute noch vergleichbare interne Loyalitätsstrukturen und Staatsferne zu beobachten sind –, wie trotz einiger struktureller Ähnlichkeiten von der europäischen mittelalterlichen Feudalgesellschaft, gerade weil in Iran eine Machthierarchie bis in die Staatsspitzen, wie sie das mitteleuropäische Lehenswesen sie zumindest tendenziell impliziert, prinzipiell fehlt; als über den örtlichen Bereich hinaus reichende soziale Klammer tritt hier die umma muhadja auf, die nicht nur eine religiöse Vorstellung, sondern eine konkret handlungsbestimmende soziale Loyalitätsbestimmung darstellt. Kippenberg bezieht sich dabei auf eine Arbeit von E. Neubauer (1972: 259 f.), der, wie im folgenden Zitat ausgeführt, drei Möglichkeiten der Bildung solcher Kollegien erwähnt:

1. „die Zugehörigkeit zu einer Moschee und damit zu einer bestimmten Nachbarschaftsgruppe;
2. die religiöse Gefolgschaft (taqlid), zu der jeder ši‘itische Laie einem Mojtahed (einem Geistlichen, der in religiösen Fällen eine Entscheidung treffen kann) gegenüber verpflichtet ist und die durch Akhunds bzw. Mollas vermittelt wird (s. *Algar*: 1969, 1-25; *Lambton*: 1964; *Ende*: 1980);
3. die Zugehörigkeit zu einer Klientelgruppe.
4. Zu diesen drei Elementen, die die Organisation der Aufzüge bestimmen, kommen dann noch die Verwandtschaft, die viel zu selbstverständlich ist, als dass sie besonders betont werden müsste, und schließlich
5. die Handwerkskorporationen, die wohl vor allem die Masse der Teilnehmer gestellt haben.“

Kippenberg erläutert in einer Anmerkung dazu:

„Zur Unterscheidung der Freitagsmoschee der Stadt und der kleinen Moschee, die für einen Teil der Bevölkerung oder Stadtteil reserviert ist, siehe *Grabar* (1969).“ – „Aus allen diesen Angaben geht unzweifelhaft hervor, dass die Prozessionszüge sich nicht auf Grund einer Summe individueller Entscheidungen, sondern nach vorgeprägten Loyalitäten bilden. Sie leben aus dem, was *H. Alavi* (1973) die »primordial loyalties« genannt hat: angestammte, von unten aufgebaute Loyalitäten, die von Prinzipien der lokalen Zugehörigkeit, der Handwerkskorporation, der religiösen Gefolgschaft und der Klientele bestimmt werden. Dieser Sachverhalt ist für das Verständnis der Straßenkämpfe von größter Wichtigkeit. Denn wenn die Prozessionszüge identisch sind mit sozialen Gruppen, dann ist die rituelle Organisation der Durchschlag einer gesellschaftlichen Ordnung – einer Ordnung, die die Individuen nicht horizontal nach gemeinsamer Klassenlage organisiert, sondern vertikal nach segmentären Koalitionen (*Alavi*: 1973; *Wolf*: 1966, 81-95)“ *Kippenberg* (1981: 224).

Zunächst mögen gerade in Hinblick auf eine didaktisch motivierte Untersuchung die Ausführungen zu den historischen »Straßenkampf«-Ritualen in Iran exotisch und fernliegend erscheinen. Doch sie bieten Frageanstöße zu wesentlichen Fragen der Politischen Bildung, so z.B. der Frage nach der Bedeutung von Verhaltensritualen überhaupt, die in interkultureller Perspektive in beiden Richtungen fremdartig, sinnleer und ›absurd‹ erscheinen mögen, aber wesentliche Elemente intersubjektiver gesellschaftlicher Sinnstiftung und Sinnvergewisserung darstellen; ferner der Frage nach der politisch und machtpolitische ambivalenten Funktionalisierbarkeit offener Rituale und Realitätsdeutungen. Konkret auf die Islamische Revolution in Iran bezogen bedeutet das, dass die Kenntnis der im Volk verankerten Sinnvorstellungen und ihr Ausdruck in kollektiven Ritualen wesentlichen Aufschluss über Motive und Abläufe der Revolution wie der anschließenden Etablierung einer neuen Herrschaft geben, und gerade die in westliche Sicht ›absurd‹ erscheinenden Züge des Massenverhaltens wie der Gewaltbereitschaft erklären können, was der journalistischen Sicht kaum je befriedigend gelingt. Dies ist auch von Anfang an ein wichtiges Korrektiv zum gewählten didaktischen Ansatz, Realitätserklärungen und didaktische Motivation aus den sich auf Zeitungsberichten fundierenden politischen Diskursen zu entwickeln und bestärkt die Notwendigkeit aktueller sozialwissenschaftlicher Perspektiven und Kenntnisse für jeden Politikunterricht.

In den bisherigen Überlegungen ist deutlich geworden, dass die Beurteilung der Islamischen Revolution in Iran sehr stark abhängig ist von der wissenschaftlichen Perspektive.

Makrosoziologisch-strukturorientierte Untersuchungen konzentrieren sich auf die *Modernisierungsprozesse* in der iranischen Gesellschaft, untersuchen die sich *kontinuierlich* und *diskontinuierlich* verschiebenden *Machtbalancen* und beobachten die *Probleme der Entwicklung einer Staatsgesellschaft* in einem Land der *Semiperipherien*. Sozialpsychologisch, ethnologische und religionswissenschaftlich modifiziert und vertieft sich diese Perspektive noch durch eine bewusstre Einbeziehung der *subjektiven Realitätserfahrungen* in der islamischen Gesellschaft und ihren Auswirkungen auf den *Zivilisationsprozess* und die – verzögert sich an verändernde materielle Realitäten und Machtverhältnisse anpassende – *Habitusentwicklung* (*Gholamasad* 1997: 366-368) und die damit verbundene *Umfunktionalisierung sozialer Alltagsrituale* (*Kippenberg* 1981: 243-248 und *Hooglund* 1981: 258-259).

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Abzusetzen davon ist die *außen- und weltpolitische Perspektive*, die den Hegemonialauseinandersetzungen im Nahen Osten oder den *Machtbalancen im Weltsystem* Priorität in der Bedeutung zumessen.

Festzuhalten ist jedoch, dass die unterschiedlichen Frageperspektiven Realitäten betreffen, die untereinander interdependent sind und dass nur ein interdisziplinärer Ansatz angemessene Maßstäbe zur Beurteilung der *zeitgeschichtlichen Bedeutung der Islamischen Revolution in Iran* liefern kann.

Da im Zentrum einer *didaktischen Analyse der Realität* gerade nicht die wissenschaftliche Einzelfrage steht, sondern eben die Frage nach der Bedeutung der Prozesse und zeitgeschichtlich-gesellschaftlichen Abläufe, muss eine integrative Fragestellung und methodische Kategorienbildung leitend sein, die damit eine weitere allgemeine wissenschaftliche Dimension ins Spiel bringt: Die Frage nach dem »Entstehend der Realität« im gesellschaftlichen Bewusstsein, nach der Rezeption von »Ereignissen« und »Bedeutungen« in der Öffentlichkeit und ihrer Umsetzung in »Selbstverständlichkeiten«, die Gegenstand der Politischen Bildung sind.

Zum Jahreswechsel 1978/79 wird der Zusammenbruch des politischen Systems des Šah-Regimes offensichtlich. Die Legitimationsverluste der Regierung wie des Herrscherhauses führen zu einem dramatischen Machtverlust der bisherigen »modernen« politischen Elite in Iran. Dieses Scheitern der Modernisierung von Oben („nach Schah-Plan“; Krink 1977) hat vielfältige Gründe, die sowohl im objektiven, auch personell begründeten, politischen Versagen der Regierung, aber auch in der sich verändernden internationalen politischen und ökonomischen Situation, als auch – und das dürfte wohl der zentrale Erklärungsansatz auch in der didaktischen Umsetzung sein – in dem typischen Scheitern einer externen Modernisierungsstrategie, das zur grundlegenden Desintegration der sozialen Kontexte geführt hatte und zur Verschiebung der Machtbalancen konkurrierender Eliten beitrug, die letztlich zur Entmachtung des Šahs führte.

3.2.4. Die kontroverse Wahrnehmung des »Politischen« in der Islamischen Revolution

In den deutschen Medien, die durchaus um verständnisvolle, verstehende Berichterstattung bemüht waren⁴⁰⁰, werden diese gesellschaftlichen Erklärungsperspektiven, wird das Element der besonderen gesellschaftlichen Strukturen in den Semiperipherien zunächst kaum wahrgenommen. Die »Krise« wird auf der Ebene der existierenden staatlichen Institutionen beschrieben und als *Machtkampf* und Auseinandersetzung um *staatlich-politische Konzepte* nach dem Muster der westlichen Parteiendemokratie beschrieben.

„Beide Kammern des iranischen Parlaments nominierten am Mittwoch in nichtöffentlichen Sitzungen den bisherigen Oppositionspolitiker Shapour Bakhtiar zu Ministerpräsidenten...“⁴⁰¹

Der grundlegende gesellschaftliche Konflikt in Iran wird zunächst eher als, wenn auch gravierende („blutige“) *Unruhen* klassifiziert, deren gesellschaftlicher Kontext noch nicht deutlich wird. Das Interesse liegt zunächst einmal an der Darstellung der Reaktionen und des Schicksals des bisherigen Herrscherhauses. Andererseits ist die *Flucht des Šah* durchaus ein tiefer Einschnitt in der erfolgreichen Revolutionsgeschichte, da auch auf die letzten Versuche verzichtet wird, das eigene Herrschaft- und Modernisierungskonzept zu verteidigen und auf eine monarchistische Integration zurückzuführen.

„Nach einem Jahr blutiger Unruhen hat Schah Mohammed Reza Pahlevi gestern vormittag den Iran heimlich verlassen. Mit seiner Frau flog er zunächst nach der Südyptischen Stadt Assuan wo ihn Staatspräsident Sadat empfing. Die Kinder des Kaiserpaares und Verwandte waren vorher in die USA geflogen. Die vom Rundfunk verbreitete Nachricht von der Abreise des Schahs ging in der Hauptstadt Teheran in unbeschreiblichen Jubelszenen unter. Obwohl der Schah offiziell nicht abdankte, sondern seine Reise als „Erholungsurlaub“ bezeichnete, gilt seine 37-jährige Alleinherrschaft als beendet.“⁴⁰²

Dieser Artikel wurde von uns schon einmal zitiert, hier soll er noch einmal in anderer Weise herangezogen werden. Er ist ein typisches Beispiel dafür, wie nicht nur ganz allgemein unterschiedliche Realitätsperspektiven in der politisch-gesellschaftlichen Situation der Islamische Revolution in Iran verständnislos aufeinander prallen, sondern dass vor allem auch die Realität des »Politischen« unterschiedlich wahrgenommen und in gesellschaftlichem Handeln umgesetzt wird.

Der Šah, so sehr er anachronistischen Gesellschafts- und Herrschaftsutopien anhängt, die ihm die Sicht auf die krisenhafte iranische Situation verstellen und die ihm den falschen Eindruck vermittelt hatten, sich als »*Günstling des Westens*« unbegrenzter Unterstützung Europas und der USA sicher zu sein, denkt in den politischen Begriffen und Kategorien einer staatlichen Politik, wie sie sich in den politischen Oberschichten seit den beiden Weltkriegen universalisiert haben und zum Garant internationaler Anerkennung und ökonomischer Prosperität durch Welthandelsintegration als Vorstufe heutiger Globalisierungsprozesse universalisiert worden ist – eine strukturelle Bedingung auch des Funktionierens der UNO auf der Grundlage gültigen Völkerrechts.

So sieht die vom Šah eingesetzte Übergangsregierung unter *Shapour Bakhtiar*, die der revolutionären Motivation und Gewalt „*die Spitze brechen soll*“, Lösungs- und Kompromissmöglichkeiten in einer forcierten

⁴⁰⁰ Ein hier nicht weiter zu verfolgendes Thema wäre der Vergleich mit den amerikanischen Medien, die weitaus »holzschnittartiger« und *stereotyper*, auch stärker *emotionalisiert* berichtet haben.

⁴⁰¹ 1979-01-04 Frankfurter Rundschau (im vorhergehenden Abschnitt in anderem Kontext schon zitiert).

⁴⁰² 1979-01-17 Hannoversche Allgemeine Zeitung (im vorhergehenden Abschnitt in anderem Kontext schon zitiert).

Verwestlichung im Sinne der Respektierung und Einführung der international akzeptierten Werte der Demokratie und der Menschenrechte. Ungeachtet der Frage, ob eine solche Politik überhaupt inhaltlich ernst gemeint war – die Person des Šah spricht eher dagegen – und ob sie durchsetzbar gewesen wäre, verkennt dieses Bild des »Politischen« im Sinne westlicher Staats- und Regierungsvorstellungen, dass in der iranischen Bevölkerung und in der revolutionären Opposition die dem westlichen Staatsmodell zu Grunde liegenden Diskurse noch gar nicht geführt worden sind und das Motivation und Kraft der gesellschaftlichen Revolution in den Dissonanzerfahrungen im Scheitern der »Weißen Revolution«, in der Konfrontation mit der Despotie, für die der Geheimdienst SAVAK stand, und in der systematischen Kränkung der traditionellen Wertvorstellungen der Bevölkerung begründet lagen, die zusammen genommen die Alternative einer Islamischen Republik Iran attraktiv werden ließen und nicht eine sich noch weiter *verwestlichende* konstitutionelle Monarchie:

„Am Dienstag hatte Bakhtiar in einer Rundfunk- und Fernsehansprache eine Liberalisierung sowie die Freilassung politischer Häftlinge angekündigt. Er versprach die schrittweise Aufhebung des im September verhängten Kriegsrechts und kündigte ein demokratisches System an mit freier Presse, freier politischer Betätigung in vom Ausland unabhängigen Parteien und Gewährleistung aller Bürgerrechte. Die künftige Rolle des Monarchen ließt er jedoch offen... Die israelische Regierung und andere Institutionen bemühen sich verzweifelt, die rund 50.000 in Iran lebenden Juden zu evakuieren.“⁴⁰³

Shapour Bakhtiar, der in früherer Zeit in Opposition zum Šah-Regime gestanden hatte und augenscheinlich im guten Glauben einen friedlichen Modernisierungsprozess für Iran anstrebte, diskreditierte sich durch seine Nähe zum *monarchistischen Regime*, als er zum Staatspräsidenten ernannt worden war.

Das Bild des »Politischen« ist von Seiten der Revolutionäre in hohem Maße personalisiert, wobei reale politische Positionen und Strategien nicht abstrakt im Sinne distanzierter »westlicher« politischer Diskurse wahrgenommen werden, sondern durch *Personen symbolisiert werden*. Dieses personalisierte gesellschaftliche Wahrnehmungsmuster ist nun vor allem im Kontext einer Untersuchung der *Zivilisationsprozesse* zu verstehen, die erweisen, dass Iran zu Zeiten der Islamischen Revolution eben noch keine *Staatsgesellschaft* herausgebildet hatte, sondern der vorstaatlichen, in hohem Maße noch rural geprägten Gesellschaftsform entsprach – und wohl auch heute noch entspricht –, die für die *Semiperipheren Regionen* typisch ist.

Dabei bleibt politisch das Umgehen mit staatsgesellschaftlichen Kategorien und einer Semantik, die auf Nations- und Volksvorstellungen rekurriert, aber auch mit industriestaatlichen Schicht- und Klassenbegriffen operiert, aufgesetzt und zumindest für weite Teile der Gesellschaft inadäquat und nicht nachvollziehbar. Diese Terminologie wird in Iran zur sprachlichen, aber weitgehend inhaltsleeren Waffe:

„Die Oppositionsgruppierung Nationale Front, die den designierten iranischen Ministerpräsidenten Shapour Bakhtiar aus ihren Reihen ausgeschlossen hatte, rief die Bevölkerung für den kommenden Sonntag zur einem Generalstreik zum Gedenken an die in den letzten Tagen ums Leben gekommenen Anti-Schah-Demonstranten auf.“⁴⁰⁴

An die Stelle des Streiks tritt in der Wirksamkeit der Oppositionellen Mittel das Trauerritual erste Stelle, von dem schon mehrfach berichtet wurde. Doch genau diese Wirksamkeit traditioneller Verhaltensmuster wird von Seiten der Herrschenden wie vom westlichen Ausland entweder nicht wahrgenommen oder in seinen politischen Potentialen unterschätzt. Dagegen richten sich die aktuellen politischen Befürchtungen vor allem auf »westliche Kampfformen« wie den politischen Streik. Dass es überhaupt zu diesen Streiks kommt, zeigt aber den hohen Grad der sozialen Fragmentierung der iranischen Gesellschaft, in dem auch in den Unterschichten moderne Sektoren entstanden sind. Die Bewusstseinsveränderungen aber auch mentalen Dissonanzen und Konflikte, die bei der Entstehung einer »modernen Arbeiterschaft« entstehen, sind von *Hooglund* in ihrer schon mehrfach zitierten Arbeit genauer empirisch untersucht worden und werden in unserer Untersuchung im Zusammenhang mit den Diskursen über die Soziale Ungleichheit noch eingehender referiert werden.

„Unterdessen ging der Streik der Ölarbeiter, der die Produktion des einst zweitgrößten Ölexporteurs der Welt weitgehend lahmgelegt hat, weiter.... Mitarbeiter der staatlichen Ölgesellschaft im Erdölzentrum Abadan erklärten auf telefonische Anfrage Mechdi Basargan, ein Beauftragter Khomeinis, setzt seine Verhandlungen mit Streikführern fort.... Der Landsitz der Schwester des Schah, Prinzessin Aschraf, in Beverley Hills (Kalifornien) war auch am späten Mittwochabend Ziel von etwa 100 persischen Demonstranten. Am Vorlage hatten sich rund 100 Iraner und amerikanische Polizeibeamte blutige Auseinandersetzungen geliefert.“⁴⁰⁵

Zunächst wurde in den westlichen Regierungen die Islamische Revolution in Iran als Revolte und als „*politisches Ärgernis*“ gesehen, das die Machtbalancen in der Krisenregion des Nahen Ostens zu Ungunsten westlicher politischer und ökonomischer Interessen verändern könnte. Erst im Laufe mehrerer konfliktbeladener Jahre, in der sich zur Überraschung der USA die relativ große Stabilität der islamischen Revolutionsregierung und der Islamischen Republik Iran erwies, wurde deutlich, dass hier eine grundlegende gesellschaftliche Revolution

⁴⁰³ 1979-01-04 Frankfurter Rundschau (im vorhergehenden Abschnitt in anderem Kontext schon zitiert).

⁴⁰⁴ 1979-01-05 Frankfurter Rundschau (im vorhergehenden Abschnitt in anderem Kontext schon zitiert).

⁴⁰⁵ 1979-01-05 Hannoversche Allgemeine Zeitung (im vorhergehenden Abschnitt in anderem Kontext schon zitiert).

stattgefunden hatte, die die »westlichen Selbstverständlichkeiten« des modernen Nationalstaates und des staatlichen Konzeptes des »Politischen« grundsätzlich in Frage stellen konnte.

Mit dem Erfolg der Islamischen Revolution in Iran begann die »Neue Weltordnung« und zwar zunächst nicht mit, sondern gegen die USA. Politisch-gesellschaftliche Prozesse wurden sowohl in Iran wie in den westlichen Ländern initiiert, die 1978/79 noch nicht absehbar waren geschweige denn vorausgesehen wurden. Erst als der immer gefährlicher werdende Konflikt zwischen Iran und den USA 1980, vor allem in unserem Referenzmonat April 1980, dessen exemplarische Untersuchung jetzt erfolgen soll, globale Kontroversen hervorrief und auch Nachdenklichkeit evozierte, wurde die grundlegende Veränderung deutlich. Zwei Ereignisse in der Weltpolitik haben jedoch die positive Umsetzung der Erfahrungen aus diesem fundamentalen weltpolitischen verhindert oder zumindest relativiert. Beide Ereignisse sind vor allem mit der Politik der USA verbunden, die weltpolitisch tatsächlich bis heute eine zumindest fragwürdige Rolle spielen.

Zum einen wurde der »Erste Golfkrieg« zwischen Iraq und Iran, der sich politisch an Bagatellkonflikten entzündete, vor allem durch die politisch-militärische Stärkung des Iraq durch die USA, der trotz seiner bisherigen politischen Bindung an die Sowjetunion zum neuen Machtstützpunkt der USA im Nahen Osten und zum Vormacht Konkurrenten gegen Iran ausgebaut werden sollte. Saddam Hussein ist insofern ein »Geschöpf« der USA. Aber auch hier fehlte den USA letztlich eine differenzierte und angemessene politische Realitätssicht, wie der »Zweite Golfkrieg« um die Annexion Kuweits durch Iraq zeigte. Letztlich verloren die USA durch unangemessene politische Perspektiven alle politischen Verbündeten im Nahen Osten und auch Israel geht heute trotz seiner Abhängigkeiten immer mehr auf Distanz zu der Hegemonialmacht. Das zweite globale Ereignis, das Ende des Ost-West-Konfliktes, bestätigte nun die USA in ihrem Weltbild, alleinige Führungsmacht zu sein und die Weltkonflikte alleine aus der eigenen Perspektive heraus wahrnehmen und beurteilen zu können. Die Lehren aus dem Konflikt mit Iran und aus der gesellschaftlichen Bedeutung der Islamischen Revolution in Iran wurden also nicht gezogen.⁴⁰⁶

Auf der anderen Seite führte die revolutionäre Integration in Iran zu einer neuen Sicht der krisenhaften sozioökonomischen Strukturen und Modernitätsdefizite. So wurde die Revolution, wiederum unintendiert, zu einem wirksamen Anlass einer neuen Modernisierungsphase in Iran, die sich jedoch nicht dem westlichen Modernitätsdiktat unterwirft, letztlich Iran schrittweise aber den notwendigen universellen Diskursen öffnen muss:

„Hassan Bani-Sadr ist der neue Staatspräsident. Revolution von oben ist für ihn nicht das Ziel. Politische Parteien sollen vielmehr den neuen Staat tragen, Parteien, die dem Volk keine Meinung aufdrängen, sondern die im Volk verankert sind. Diese innere Entwicklung setzt für Bani-Sadr die Unabhängigkeit nach außen voraus. Mehrfach schon hat er sich gleichermaßen hart gegenüber Amerika und gegenüber Moskau abgegrenzt. Der amerikanische Einfluß in Iran dürfte mit der Wahl Bani-Sadrs auch künftig gestoppt bleiben.“⁴⁰⁷

*Es handelt sich im Abschnitt 3.3. um den **zentralen didaktischen Ansatz** dieser Arbeit für die Auseinandersetzung mit dem Thema Islamische Revolution in Iran. Der Versuch, eine diskursive Didaktik zu begründen, soll hier am konkreten Beispiel entwickelt werden, bei dem folgende Leitlinien konstituierend sind:*

- *Konzentration auf einen abgegrenzten Zeitraum, dessen Exemplarität zu begründen ist,*
- *Konzentration auf einen Medientyp – die Zeitungsberichterstattung –, der eigenständige Materialrecherche ebenso zulässt wie kritische Auswertung,*
- *Erarbeitung des Themas im Spannungsfeld öffentlicher Diskurse und kritischer Perspektiven,*
- *Herausarbeitung eines Themenzugangs über zentrale »Schlüsselprobleme«, die einerseits durch eigene Materialrecherche zu verifizieren, andererseits durch kritische Interpretation zu verallgemeinern sind.*

Entwickelt wird dieser Ansatz durch die Medienanalyse der Berichte über die Islamische Revolution in Iran im April 1980 – vgl. als Materialbasis das „Verzeichnis mit vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ –, aus der heraus die „Scharnierfunktion“ dieses Zeitraumes erkannt und begründet werden kann. Besonderes Gewicht ist dabei auf die Korrespondenz der Diskursebenen innerhalb von Iran, in der Medienwahrnehmung in Deutschland und in der – wissenschaftlichen wie didaktischen – Reflexion über die damaligen Ereignisse in der Gegenwart (am Anfang des 21. Jahrhunderts).

3.3. Das exemplarische Prinzip in der diskursiven Didaktik: Der April 1980

Die der Wahrnehmung der Islamischen Revolution in Iran zu Grunde liegenden europäischen und insbesondere deutschen Diskurse haben eine mehrfache Wandlung durchgemacht, die auf innergesellschaftliche wie auf sich universalisierende internationale Interdependenzen verweisen. Damit ist auch gesagt, dass eine didaktische Umsetzung der mit der Islamischen Revolution in Iran verbundenen historischen, gesellschaftlichen und politischen Problemzugänge in Kenntnis der Wandlungen der Diskursschwerpunkte

⁴⁰⁶ Vgl. dazu die Analyse in: Gorawantschy, Béatrice, 1993: Der Golfkrieg zwischen Iran und Irak 1980 – 1988. Eine konflikttheoretische Analyse. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.

⁴⁰⁷ 1980-01-28 Frankfurter Rundschau (im vorhergehenden Abschnitt in anderem Kontext schon zitiert).

geschehen muss. Insbesondere das in diesem Kapitel erörterte exemplarische Prinzip in der Politischen Bildung ist auf die kritisch-distanzierende Einbindung in die herrschenden gesellschaftlichen Diskurse angewiesen.

3.3.1. Die Wandlungen des *Diskurs-Regimes* im Übergang von der *Šah-Herrschaft* zur *Islamischen Revolution* in Iran

Sowohl zeitgeschichtlich als auch in unserer didaktischen Argumentation sind wir mit der Konzentration auf einen exemplarischen Referenzzeitraum, den April 1980, an einem Angelpunkt angelangt. Die Ereignisse im Frühjahr 1980 haben das Bild von Iran in Europa und in den USA in einer Weise verwandelt, die bis heute nachwirkt und schrittweise zu einer Veränderung der Diskurse über das Weltsystem führte. War vor der Islamischen Revolution in Iran das europäische und amerikanische *Weltbild* vor allem durch die innergesellschaftlichen Kontroversen über die Einordnung der »Dritte-Welt-Problematik« bzw. der »Entwicklungsländerprobleme« bestimmt,⁴⁰⁸ so wird dieses Konzept durch neue Modelle abgelöst, die die *Universalisierungs-* und *Globalisierungsthematik*⁴⁰⁹ in den Vordergrund stellen.

Die Neubewertung der Situation und Entwicklung in Iran in der *Šah-Zeit* in der Bundesrepublik Deutschland erfolgt, und das ist typisch für politische Rezeptionsprozesse, nicht unmittelbar als Reaktion auf den Zusammenbruch der *Šah-Herrschaft* und den Erfolg der Islamische Revolution in Iran, sondern aus einer Reihe von Veränderungen in der eigenen Gesellschaft heraus, die die Schwerpunkte der öffentlichen Diskurse mit erheblichen Folgen auch für das Selbstverständnis der eigenen Gesellschaft verändert haben.

Die siebziger und beginnenden achtziger Jahre waren in der Bundesrepublik Deutschland gekennzeichnet durch tief greifende Verschiebungen in der Politischen Kultur, die mit einem Generationenwechsel in den politischen Führungspositionen einhergingen. In diesem Prozess, politisch gekennzeichnet durch die »große Koalition« und die nachfolgende »sozial-liberale Koalition« in der Bundesregierung,⁴¹⁰ in der sich die kulturelle und politische Opposition gegen das in der Bundesrepublik Deutschland etablierte und als »restaurativ« angesehene Gesellschafts- und Politiksystem vor allem auf die innergesellschaftlichen und globalen »Gerechtigkeitsdefizite« und die damit verbundenen *Dissonanzerfahrungen* zum Selbstbild der eigenen Gesellschaft beriefen. Entsprechend hoch war die Bedeutung der »Dritte-Welt-Thematik«, die in den USA und ihren verbündeten Staaten die Kritik am *Vietnamkrieg* aktualisiert wurde. Die Kritik am Verhalten der globalen sozio-ökonomischen und politischen Zentren USA und Europa in den Ländern der Dritten Welt und die damit verbundene *Korrumpierung* einheimischer Eliten, bedurfte sowohl positiver wie negativer *Symbolfiguren*. Im positiven Sinne wurden sie gefunden je nach eigener politischer Radikalität in den Führern der Befreiungsbewegungen in der Dritten Welt (Ho Chi Minh, Che Guevara, Nelson Mandela, aber auch im Konzept der Gewaltlosigkeit bei Mahatma Gandhi oder Martin Luther King), negative Symbolfigur war in der Bundesrepublik Deutschland vor allem *Šah Reza Pahlewi*, der sich durch die als Gegenbild angesehene *Hofberichterstattung* vom Kaiserhof in Teheran in der so genannten *Regenbogenpresse* (*Blank* 1979) geradezu als Archetyp aller derjenigen Eigenschaften anbot, die die linke Opposition in der eigenen Gesellschaft verurteilte. Der Tod von Benno Ohnesorg während der Anti-Šah-Demonstrationen in Berlin war dann auch die »Initialzündung« der Radikalisierung der *außerparlamentarischen Opposition*, die in den Terror der »Rote Armee Fraktion« mündete. Insofern hatte Iran eine Symbolfunktion für die innergesellschaftlichen Auseinandersetzungen in der Bundesrepublik Deutschland zugewiesen bekommen. Die Islamische Revolution in Iran wurde in der deutschen Linken daher auch zunächst einmal positiv als Abrechnung mit dem *Šah-Regime* wahrgenommen, bis die Unvereinbarkeit der politischen Konzepte durch den religiösen Charakter der Revolution offensichtlich wurde und ein neuer Rezeptionsumschwung erfolgte. In unserem Kontext ist es wichtig zu erkennen, dass die *diskursiven Grundlagen der Rezeption* der Islamischen Revolution in Iran in Deutschland weniger von den realen Entwicklungen in Iran, sondern von den Veränderungen in der Politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland abhängen.

Daher ist auch für Wissenschaftler wie für Didaktiker die Herstellung der notwendigen Distanz zu diesen Umbrüchen in Iran schwierig, weil sie in der Wahrnehmung und in den in Deutschland verfügbaren Quellen eingebunden sind in die innergesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Entwicklungen in der Bundesrepublik

⁴⁰⁸ Dieser Diskurs ist durch die politischen Veränderungen nicht nur in Iran zurück gedrängt worden. Dass ein didaktisches Konzept, das auf der »Dritte-Welt-Konzeption« der siebziger Jahre fußt, wichtige und auch für unsere thematischen Kontexte bedeutsame innere Widersprüche und fachliche Probleme beinhaltet, haben wir von historisch-soziologischer Position im Kapitel 1./1.1.2. in der Auseinandersetzung mit orientalistischen Realitätsdeutungen erörtert und werden wir im Abschnitt 3.4. aus didaktischer Sicht wieder aufgreifen.

⁴⁰⁹ Vgl. 1.3.2., 2.3.2./2.3.3., 4.2.

⁴¹⁰ Wegen der weitreichenden gesellschaftlichen und auch wirtschafts- und sozialpolitischen Veränderungen, an deren Spitze sich zeitweise die Regierungskoalition stellte, wurde diese Trendveränderung (vgl. zu diesem Konzept aber Abschnitt 2.3.1.) populär auch als »Sozialdemokratisierung« oder die siebziger Jahre über Europa hinaus als »sozialdemokratisches Jahrzehnt« klassifiziert. Dem Verfasser erscheint diese Terminologie jedoch wenig aufschluss- und hilfreich zu sein; er bevorzugt differenziertere Beschreibungen der Veränderungen in den siebziger Jahren.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Deutschland, auch wenn diese Distanzierung heute, zwanzig Jahre nach den in Frage stehenden Ereignissen möglich sein dürfte.

Vor allem ist es von Bedeutung, sich auf die grundsätzliche Ambivalenz und Mehrdeutigkeit der Realitätsdeutungen in der Politischen Kultur zu konzentrieren. Kontroverse Wahrnehmungen und Beurteilungen sind durchaus nicht ausgeschlossen und in einer sich immer stärker fragmentierenden und fraktionierenden Gesellschaft⁴¹¹ selbstverständlich. Restriktive Wahrnehmungskonzepte sind wissenschaftlich wie didaktisch aufzubrechen, um Distanzierungsfähigkeit zu entwickeln.

Schlüsselansatz ist die Thematisierung der öffentlichen Wahrnehmung und die Bewertung zu Grunde liegender Diskurse. Die Potentialität von Diskursen ist durch ihren Charakter, sich in überschichtenden Bedeutungs- und Bezugsebenen zu realisieren, nahezu unüberschaubar. Als Realitätskriterium gilt dann die kritisch-distanzierte Erfassung des jeweils in den Vordergrund rückenden *Diskursregimes*.

Die Islamische Revolution in Iran steht im Schnittpunkt sich überschneidender, interdependent verbundener *Diskurse*, die regional, sozial und zeitlich unterschiedlich zuzuordnen sind: der *Diskurs des Scheiterns*, der *Diskurs der Krise*, der *Diskurs des Aufbruchs* und der *Diskurs der Revolution*. Für die Zuordnung der uns zur Verfügung stehenden Berichte überschichten sich diese Diskurse, indem z.B. bei einem eingehenderen Bericht aus Teheran⁴¹² der Bericht über die Stimmung in der iranischen Hauptstadt Ausgangspunkt des Artikels ist, wobei der *Diskurs der Krise* im Sinne von Versorgungsproblemen, wie er sich in folgendem Zitat ausdrückt:

Die persische Volkswirtschaft steckt in einer tiefen Wirtschaftskrise, die industrielle Produktion ist weitgehend zum Erliegen gekommen. An die daraus resultierenden Versorgungsengpässe hat sich die persische Bevölkerung längst gewöhnt. Zusätzliche Versorgungsengpässe aber können nicht geschaffen werden, die Sanktionsmaßnahmen werden allein die volkswirtschaftliche Krise verlängern. Dagegen stellt die iranische Führung eine Feindbildpropaganda, die überlagert wird vom „*optimistischen Diskurs der Revolution*“:

„Die amerikanischen Maßnahmen waren ein Zeichen von Nervosität, doch wir haben die Nerven behalten.“⁴¹³ Irans Außenminister Ghotbzadeh, von dem diese Feststellung stammt, hat diese Nerven ebenso wie sein Staatspräsident Bani-Sadr widerwillig bewahrt. (...) Nachdem sich Revolutionsführer Ayatollah Khomeiny jedoch anders entschieden hat, gibt es in Iran für Selbstzweifel kaum noch Raum: Die Revolutionsführung strahlt Selbstsicherheit aus und deklariert die gegen das Land verhängten Maßnahmen als inneramerikanisches Problem. Die politischen Parteien, von den linken Marxisten über die Kommunisten bis hin zum konservativ-religiösen Lager, feiern die amerikanischen Reaktionen als großen Sieg der islamischen Revolution.“⁴¹³)

Der Bericht von Ulrich Encke, der in dieser Zeit einer der zuverlässigsten Gewährsleute über die Islamische Revolution in Iran ist, transformiert diese Perspektiven jedoch im Sinne seiner Leser in einen *europäischen Diskurs der Krise*, der sich auf die Wirkungen der Islamischen Revolution in Iran für die politischen und ökonomischen Verhaltensoptionen der USA und Europas richtet. Interessant ist, dass Encke hier teilweise iranische Perspektiven mit einbringt, indem er die mangelnde Geschlossenheit des »Westens« und die Tatsache, dass bekanntermaßen politische Intentionen immer wieder von ökonomischen Interessen unterlaufen werden – was in der amerikanischen Publizistik und in sich auf Agenturmeldungen stützenden Berichten im Zeichen der intendierten »*westlichen Solidarität*« kaum je thematisiert wird –, betont:

„Dieser Durchhalte-Zeitraum verlängert sich noch, weil ein totaler Boykott nur wirklichkeitsferne Theorie ist: Es wird andere Länder geben, die weiter Iran beliefern werden. Nach den bisherigen Erfahrungen werden aber auch die Unternehmen jener Länder, die sich an dem Boykott beteiligen, die Sanktionen unterlaufen. Selbst die Amerikaner haben in den vergangenen Monaten fleißig weiter an Iran geliefert: Weil die amerikanischen Hafentarbeiter keine für Persien bestimmten Güter verladen, wurde als Zielort für die Ladung ein drittes Land angegeben. Auf hoher See wurde die Fracht dann umgepoolt und landete eben doch in Persien.“ (Vgl. Fußnoten zu Abschnitt „3.2.2. Von der »Weißen Revolution« zur »Islamischen Revolution«“.)

Die didaktische Aufgabe ist es nun, nicht diese verschiedenen Perspektiven im traditionellen Sinne »*ideologiekritisch*« aufzuarbeiten, was letztlich ja die Unterscheidung von *richtigen* und *falschen* Perspektiven implizieren würde,⁴¹⁴ sondern in den Diskursschichten selbst ein Abbild der zu erarbeitenden Realität zu sehen.

Da die Diskurse weder beliebig noch konstant sind, muss eine didaktisch orientierte begriffliche Neuorientierung und Differenzierung dieses Diskurskonzeptes im Rahmen der Zugänge zur überwölbenden Politischen Kultur erfolgen. In traditionellen kommunikationswissenschaftlichen Arbeiten wird der Wandel von Diskursschwerpunkten entweder strukturell als Verschiebung des öffentlichen Interesses oder personalisierend als Veränderung in der »*Meinungsführerschaft*« beschrieben. In den komplexen Rezeptionsstrukturen gesellschaftlicher

⁴¹¹ Vgl. Abschnitt 1.5.1. und 1.5.2., aber auch Kapitel 4.1.

⁴¹² Hannoversche Allgemeine Zeitung 80-04-10: Ulrich Encke: In jedem Haus steht ein Sack mit Reis. – Nahezu gleichlautend auch in: Frankfurter Rundschau 80-04-10: Ulrich Encke: Die Vorratslager sind bis an den Rand gefüllt.

⁴¹³ *ibid.*

⁴¹⁴ Eine solche wertdistinktive Ideologiekritik ist nur möglich, wenn entweder von einem hermeneutischen Wahrheitsbegriff ausgegangen wird, oder wenn im marxistischen Sinne *Wahrheit das ist, was den Klasseninteressen entspricht*, wobei die geschichtlich fortgeschrittenere Klasse über den fortgeschritteneren Wahrheitsbegriff verfügt. Eine gesellschaftliche Beurteilung der Veränderungen und Revolutionen in den Ländern der Semiperipherien erweist jedoch eindeutig die mangelnde Adäquanz beider Wahrheitskonzepte, so dass eine Näherung an die gesellschaftlichen Realitäten nur noch über intersubjektiv fortschreibbare Diskurse als denkbar erscheint. – Vgl. Abschnitt 2.2.2.3.

und politischer Realitäten und Veränderungen greifen beide Konzepte für sich genommen zu kurz. Es erscheint daher sinnvoll, ganz allgemein zunächst von Veränderungen im »Diskursregime« zu sprechen, wobei einerseits der rezeptive Komplex der *Aktualität* und der *Aktualdeutung* von Realitäten, die politische *Intentionalität* wie auch die strukturellen Bedingungen der Nachrichten- und Berichtübermittlung eine Rolle spielen. Diese Diskursvoraussetzungen sind als interdependent und in labilen Balanceverhältnissen stehend vorzustellen. Daher ist es wenig überraschend, relativ schnelle Änderungen im *Diskursregime* zu beobachten, die durchaus nicht gleichermaßen auf Veränderungen in der Politischen Kultur noch auf tief greifende Veränderungen in der gesellschaftlichen Realität verweisen. Andererseits können weitreichende Veränderungen in diesen Bereichen unter einem herrschenden *Diskursregime* über längere Zeiträume verborgen bleiben, um dann *revolutionär* ins Bewusstsein zu treten. Diese Prozesse werden im Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft dann oft mit *symbolischen Daten* oder *kategorialen Bezeichnungen* („68er-Generation“ in Deutschland etc.) in Verbindung gebracht, deren erklärender Wert gering ist.

Eine didaktische Untersuchung des *Diskursregimes* innerhalb eines in Frage stehenden Zeitraumes, vor allem in einem exemplarisch-vertiefenden Zugriff, muss unterschiedliche Dimensionen berücksichtigen, die zwar generell jeden Diskurs kennzeichnen, jedoch in unterschiedlicher Gewichtung in das öffentliche Bewusstsein einprägen.

- Eine *kategoriale Prägung des Diskursregimes* bestimmt die Schwerpunkte der herrschenden Diskurse an grundlegenden Wert- und Normkategorien, misst Politik an herrschenden oder kontrovers-oppositionellen Gerechtigkeitsvorstellungen und erhält seine politische Handlungsbedeutung vor allem durch die Thematisierung von *Dissonanzerfahrungen*.
- Eine *strukturelle Prägung des Diskursregimes* spiegelt die sozialen Zuordnungen der an dem herrschenden Diskurs beteiligten Gruppen wieder. Soziale, individuelle und biographisch zu verstehende politische Haltungen und Interessen bestimmen maßgeblich die Schwerpunkte dieser Diskurse, die sich der Vorstellung der offenen *Diskussion* nähern. Im Übrigen ist auf die Mehrdeutigkeit dieser beiden Ansätze zu achten, wenn hinter den *kategorial geprägten Diskursen* als Interessenbasis deutlich *strukturell geprägte Diskurse* zu erkennen sind. Ein typisches Beispiel ist der vor allem amerikanische *Diskurs der »Political Correctness«*, der kategorial geführt wird, vor allem aber soziale und berufliche Interessen der Diskursbeteiligten repräsentiert, wie Haselbach (1997: 8-9) überzeugend ausgeführt hat.
- Eine *situative Prägung des Diskursregimes* unterliegt vorwiegend dem *Aktualitätsprinzip*. Ereignisse evokieren Aufmerksamkeit, Interesse aber auch Ängste und Befürchtungen. Die Schwerpunkte der herrschenden Diskurse sind affektiv aufgeladen und damit auch politisch funktionalisierbar. Die deutschen und überhaupt »westlichen« Diskurse über die Islamische Revolution in Iran sind vor allem situativ geprägt. Didaktisch von ausschlaggebender Bedeutung ist es, über diesen situativen Ansatz herauszukommen, um diskursive Ansätze *kategorialer* und *struktureller Prägung* in den Quellen aufzuspüren und in einer an wissenschaftlichen Zugangsweisen orientierter Analyse zur Entwicklung mehrschichtiger Realitätsvorstellungen und von methodischer und inhaltlicher Distanzierungsfähigkeit beizutragen.

3.3.2. Strukturen und Ansätze kontextuellen und exemplarischen Lernens

In den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht, die Unzulänglichkeiten der üblichen didaktischen Begründungen curriculärer und inhaltlich-thematischer Entscheidungen und Festlegungen darzustellen und zu erörtern.

Es wurde deutlich gemacht, dass eine Vielzahl von politischen Themen, zu denen auch das Thema der Islamischen Revolution in Iran gehört, aus ihrer politischen und historischen Aktualität und Bedeutung heraus als *wichtig für die Gesellschaft* und *wichtig für die Politische Bildung* gekennzeichnet und hervorgehoben werden können, so dass sich eine *eingehende politische und wissenschaftliche Beschäftigung* mit den Problemen und Kontexten dieser Themen allemal lohnt oder sogar als *Desiderat* zu bezeichnen ist; gleichermaßen wurde aber auch deutlich gemacht, dass diese *gesellschaftliche Bedeutung für sich allein genommen kein hinreichend distinktives Auswahl- und Evaluierungskriterium für die konkrete didaktische Themenwahl wie für eine Festlegung eines normativen Themenkanons sein kann*, es sei denn im Rahmen einer affirmativen »Staatsdidaktik«⁴¹⁵.

Auf dieses grundsätzliche Problem der Politischen Didaktik soll im Zusammenhang mit der Diskussion *exemplarischer Diskurse* (in Kapitel 4.) für das Thema der *Islamischen Revolution in Iran* eine differenziertere Antwort gegeben werden, die auf dem Konzept der gesellschaftlichen Diskurse als Klammer zwischen politisch-inhaltlicher Evaluierung und konkret-unterrichtsbezogener didaktischen Umsetzung basiert. Das berührt sich mit den verschiedenen Konzepten curriculärer Strukturierungen durch »Schlüsselprobleme«, »Schlüsselthemen« oder »Rahmenthemen« – in absteigender Reihenfolge ihrer didaktisch-konzeptionellen Schlüssigkeit⁴¹⁶.

Die didaktische Arbeit mit den »Schlüsselproblemen« steht in der konkreten Schulpraxis jedoch vor erheblichen Problemen, da sie für Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen wenig hilfreich und kaum handlungs-

⁴¹⁵ Dass diese durchaus fachbestimmend sein kann, zeigt die so genannte »Schulgeographie«, deren rein affirmativen, staats- und herrschaftslegitimierenden Charakter Filipp 1991 darlegt. Zum Problem der *Paradigmengeschichte der Geographie und ihrer Didaktik* vgl. auch die grundlegende Studie von Schramke 1975. Zur Diskussion dazu vgl. Voigt 1996b.

⁴¹⁶ Klafki 1994; dieses Konzept hat Eingang in die Rahmenrichtlinienarbeit einiger Bundesländer, z.B. Niedersachsen, gefunden und ist explizit aufgenommen in die Rahmenrichtlinien Politik (bisher Sozialkunde/Gemeinschaftskunde) der Sekundarstufen aller allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen, 1995 ff.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

leitend erscheinen; sie wirken so, wie sie in der Rahmenrichtlinienarbeit tatsächlich gebraucht worden sind: als eine moderne Form – nachträglicher – inhaltlich-curricularer Legitimierung von normativen Entscheidungen⁴¹⁷, die die offensichtlich gewordene Anfechtbarkeit bisheriger Setzungen vermeiden will, aber dennoch nicht in einen begründenden Diskurs hinein gestellt werden konnten – was letztlich ihre weiter bestehende zumindest tendenzielle Willkürlichkeit belegt.

Es wäre notwendig, die »Schlüsselprobleme« *beim Wort zu nehmen*, und ihre potentielle Funktion als »Schlüssel« für politisches und gesellschaftliches Lernen zu erproben. Allein mit den Aktualitäts- und Relevanz-Postulaten ist diese Funktion nicht zu ermöglichen, der curricularen Dimension der »Schlüsselprobleme« muss eine *didaktische Potenz* und damit letztlich eine handlungsleitende Orientierungsfunktion für *methodische Entscheidungen* im Rahmen einer *didaktischen Umsetzung* zugeordnet werden.

Da dies allein über semantische Verschiebungen nicht zu realisieren ist, sollte zunächst die an den »Schlüsselproblemen« orientierte Terminologie in den Hintergrund treten zu Gunsten konkreterer Näherungen an den eigentlichen *didaktischen Prozess* und seine gesellschaftlich-politischen Kontexte.

Gesellschaftliche Diskurse, in die auch die Definition und Bestimmung von »Schlüsselproblemen« eingebunden ist, sind vielschichtig und reflexiv, in hohem Maße auch selbstbezüglich⁴¹⁸ und selbstgenerierend⁴¹⁹. Die herrschende *Medienöffentlichkeit* bewirkt dabei oft auch eine inhaltliche *Selbstgenügsamkeit*, die die handlungsleitende Funktion des Diskurses herabsetzt und – zumindest tendenziell – im umgekehrt proportionalen Verhältnis zu seiner regionalen und sozialen Reichweite politisch-gesellschaftliche Partizipationschancen öffnet.

Das Thema der grundlegenden didaktischen Konzeption der »Schlüsselprobleme« kann in diesem Zusammenhang nicht in aller Ausführlichkeit ausgebreitet und diskutiert werden. Doch sind die gesellschaftlichen Prozesse, wie die Diskurstheorie⁴²⁰, zeigt, nicht eindimensional und sicherlich komplexer, als dass sie »einfache Ergebnisse« zuließen. Drei Fragen müssten in diesem Zusammenhang eingehender erörtert werden:

- Resultieren »Schlüsselprobleme« über die in den Massenmedien präsenten *öffentlichen Diskurse* hinaus auch in den von den Wissenschaften zu vertretenen kritisch-analytischen Denkansätzen? Mit dieser Frage verbindet sich die Frage nach der Öffentlichkeitswirksamkeit der Wissenschaft, wenn sie über eine rein legitimatorische Funktionalisierbarkeit hinausgehen soll, und der Stellung der Wissenschaftler in den gesellschaftlichen Machtbalancen.
- Sind wissenschaftliche oder wissenschaftspropädeutische *kritisch-analytische Denkansätze* in der Lage, im Bereich der Bildung und Pädagogik *synthetisch-handlungsleitende* Einsichten und Wertungen zu begleiten und rational zu begründen?

⁴¹⁷ Dies lässt sich an den widersprüchlichen Umsetzungen von KMK-Entscheidungen in allen Bereichen, vor allem aber in den politischen Fächern und im »Werte«-Unterricht, zeigen, die keineswegs einen Konsens oder auch nur Kompromiss über das, was Ziel der Schule, was Inhalt des zu Lernenden, was zu entwickelnde Fähigkeiten der kommenden Generation sein sollten, spiegeln, sondern die politischen Macht- und Mehrheitsverhältnisse. Insofern sind diese Entscheidungen mit den gleichen sozialwissenschaftlichen Methoden und Ansätzen zu untersuchen und verständlich zu machen, die wir in der vorliegenden Arbeit auf die Analyse der Machtbalancen und ihrer sozialen Repräsentation in der Islamische Revolution in Iran anzuwenden versuchen. Politisch bedingte Frakturen sind z.B. in der neue *Oberstufenverordnung* des niedersächsischen Kultusministers erkennbar, in der ca. 60 % unveränderter und politisch irrelevanter Substanz 30 % *Verschärfungen*, die die bayrische Handschrift zeigen, (Entliberalisierung der Wahlmöglichkeiten, Erschwerung der Versetzung in die Kursstufe, dominantes Hauptfachprinzip, das sich auf *Deutsch* und *Mathematik* konzentriert) 10 % *didaktischer Modernisierung* (fächerübergreifende Kurse, wissenschaftspropädeutische Facharbeit etc.), die an ältere niedersächsische Traditionen anknüpfen, gegenüberstehen. Das eine wird durch das andere erkaufte. Dass es aber im Schulalltag harmonisiert und zur Deckung gebracht werden könnte, verhindern schon die allgemeinen Strukturen und Prüfungsordnungen.

⁴¹⁸ Die Aufmerksamkeit, die in Nachrichtensendungen und Zeitungsreportagen gerade wieder der Arbeit der Reporter und Korrespondenten gewidmet wird, ist ein Merkmal dieser *selbst-referentiellen Aufmerksamkeit*, die nicht zu Unrecht als ein kulturelles Merkmal der »Postmoderne« apostrophiert wird.

⁴¹⁹ Politiker und andere gesellschaftlich oder institutionell an verantwortlicher Stelle Handelnde wollen oder müssen sich unter der Annahme, nur in dieser Weise effizient handlungsfähig sein zu können, immer stärker zu »Medienpersönlichkeiten« stilisieren und, statt unmittelbar politisch zu handeln, »Berichtsanlässe« schaffen von der einfachsten Form der Pressekonferenz mit aufmerksamkeitsheischenden Provokationen (das so genannte »Sommertheater«, das auch »Hinterbänkler« einmal im Jahr die Chance für Medienpräsenz eröffnet, ist ein Beispiel dafür), über »Aktionen mit Unterhaltungswert« (Fallschirmabsprünge, nur innenpolitisch zu verstehende Auslands- und Staatsbesuche, Buchpräsentationen...) bis zur Initiierung länger dauernder »Diskurse«, sei es über Personalfragen (»Kanzlerkandidaten-Kandidatur-Diskussion«) oder um Sachfragen, deren tatsächlicher gesellschaftlicher Stellenwert durchaus nicht so eindeutig ist, wie es politischerseits inau-guriert wird (Euro, »Ausländerprobleme« oder Verbrechensbekämpfung). Diese Dominanz von in den Vordergrund gestellten »weichen« Politikthemen, deren Entscheidungsoffenheit letztlich nicht die grundlegenden Machtbalancen tangiert oder dies nur ungewollt und sekundär bewirkt, ermöglicht, dass die »Weichenstellungen« der »harten« Politikthemenbereiche alleine auf der *Machzebene* stattfinden können. Hier ist auf einen weiteren Aspekt dieser »*Medienöffentlichkeit*« zu verweisen. *Thematische Präsenz* und bewusstes *Evozieren* von »*Problemdefinitionen*« soll für die eigene politische Gruppe »*Meinungsführerschaft*«, »*Besetzen von Themen*« bewirken und damit – als Ersatz für den realen Kompetenzerweis – *politische Befähigung* symbolisieren.

⁴²⁰ Vgl. Abschnitt 1.3.1. – Dort auch die Literaturbelege.

- Helfen *kritisch-analytische* Denkansätze im pädagogischen Kontext dabei, von der *moralisch-utopischen Kritik* wegzukommen zu *konstruktiv-kritischem* und damit zweifellos *verantwortlichem Handlungsdenken*?

Schulische Diskurse und die aktive Einbindung der Schule in die übergreifenden gesellschaftlichen Diskurse müssen diese für die Vermittlung von Zukunftskompetenz gefährlichen Potentiale der *veröffentlichten Diskurse* ebenso wie der *öffentlichen Diskurse unterhalb der herrschenden Diskursebene* – »Stammtisch« und andere Manifestationen einer informellen politischen Kultur – bewusst erkennen und auch didaktisch thematisieren. Die klassischen Formen der *Medien- und Ideologiekritik* sind für diesen didaktischen Zugang nicht hinreichend und in gewissem Sinne kontraproduktiv.⁴²¹

Sinn und Aufgabe gesellschaftlicher Diskurse in einer sich als *rational verfasst* verstehenden Gesellschaftsordnung ist das Entwickeln zutreffender, d.h. interpersonell überprüfbarer Realitätsdeutungen und darauf fußender gesellschaftlicher Handlungskonzepte⁴²²; der kollektive Erfahrungsschatz der Politischen Kultur einer Gesellschaft fließt dabei in die Diskurse ein ebenso wie das individuelle wie soziale Bedürfnis der Versicherung handlungsleitender Wert- und Normvorstellungen.

Notwendig ist dabei – und das gilt vordringlich für den schulischen Bereich – die durchgängige *Konkretheit* des Diskurses, seine möglichst enge Verknüpfung mit dem persönlich Erfah- und Erlebbar: Eine Vorstellung, die in einer sozialen Realität, in der die überwältigend größte Menge des Wissens und des *Für-Wahr-Gehaltenen* gerade *nicht* der persönlichen Erfahrung und Überprüfbarkeit zugänglich ist, sondern über mediale und soziale Vermittlungsprozesse aufgenommen wird, nur sehr schwer umzusetzen ist. Das Beharren auf einer reinen Erlebnis- und Erfahrungspädagogik hat utopischen Charakter und wird dadurch ideologisch funktionalisierbar. In welcher *oberflächlicher und unreflektierter Weise* sich daraus ein in der pädagogischen Öffentlichkeit weitgehend zustimmend aufgenommenes didaktisches Konzept mit dem Schwerpunkt des *handlungsorientierten Unterrichts* aufbauen lässt, wird in der ins Grundsätzliche gehenden kritischen Rezension von *Claußen* (1999) an *Tilman Grammes* verbreiteter Studie über die *Kommunikative Fachdidaktik* (1998) deutlich und auch in unserem Kontext hilfreich.⁴²³ Im Politikunterricht wird sicherlich einiges an *Erfahrung* methodisch zu vermitteln sein durch *Empirik, Projektorientierung* und *persönliche Begegnungen*. Doch dürfen diese »Erfahrungen« nicht in eine scheinbare *Dichotomie* zur »vermittelten Erfahrung« gesetzt werden, in der das alte Ideologem des *Theorie-Praxis-Widerspruches* durchscheint. Dabei würde ideologisch verdrängt, dass die Realität des Menschen das ist, was er als Realität erlebt. Rezeptionspsychologisch sind wahrgenommene »Realitäten« zwar äußerst differenziert und von sehr unterschiedlicher Intensität und persönlichen, d.h. auch affektiven Inbezugnahme, aber letztlich doch immer »vermittelt«. Medien sind daher Teil der Diskurse, die bewusste Realitätswahrnehmung und Deutung erst ermöglichen und ihre gesellschaftlich Potentialität erschließen. Gerade die *herrschenden Diskurse*, die das eigene Leben gravierend bestimmen oder auch gefährden, zeigen uns, dass wir uns *nicht aus dieser »vermittelten Wirklichkeit« weder individuell noch schulisch zurückziehen können und dürfen* – etwa in einen *alternativen Schonraum eigener Realitätserschaffung* – sondern bemüht sein müssen, *in der virtuellen Realität des sozialen Bewusstseins die Konkretheit wieder zu entdecken* und damit Erfahrbare zu schaffen – und sei es durch Methoden, die die immanente Konkretheit der medialen Vermittlungsprozesse didaktisch nutzt.

Um in der eingeführten schulischen Sprache zu bleiben: es handelt sich um die konsequente Umsetzung des exemplarischen Arbeitens – eben auch mit, an und über den Medien – als Grundlage des *exemplarischen Lernens*. Als Abstraktum ist exemplarisches Lernen schwer eindeutig und definitiv zu umschreiben. Sinnvoller erscheint es, durch *exemplarisches Arbeiten* den Prozess des exemplarischen Lernens konkret zu veranschaulichen – aber auch im konkreten thematischen Kontext zu überprüfen und auf seine Grenzen und gegebenenfalls auch unerschlossenen Potentiale hin zu untersuchen.

Um die Funktion dieses exemplarischen Zugangs noch einmal intentional zu pointieren: Es geht uns in dieser Untersuchung nicht um neue Erkenntnisse über die *Islamische Revolution in Iran* selbst, die soziologischen, islamkundlichen, politologischen oder kulturwissenschaftlichen Studien vorbehalten bleiben muss, sondern um die Konkretisierung und Überprüfung eines didaktischen Konzeptes mit weit reichenden curricularen Folgerungen in seiner exemplarischen Anwendung auf einen immanent als geeignet zu erweisenden politisch-gesellschaftlichen (Unterrichts-) Gegenstand.

⁴²¹ Es genügt hier, auf die bestürzende Parallele zwischen *ideologiekritischem Aufdeckungswunsch*, der hinter jeder offensichtlichen Entität ein verdecktes Motiv, hinter jedem gesellschaftlichen Handeln *verdeckte* und *verschleierte* Herrschaftsannaßung vermutet, und den *rechtsradikalen Verschwörungstheorien*, die derzeit z.B. in den USA nahezu jede fortschrittliche Politik verunmöglichen, hinzuweisen, um der *formalistischen Ideologiekritik* eine Absage zu erteilen zu Gunsten einer *durchweg kritisch-rationalen*, aber immer auch historisch-prozessualen und kontextorientierten Realitätsdeutung, die auch das Wagnis der Empathie nicht scheut.

⁴²² In diesem Zusammenhang braucht die affektiv bedeutsame Seite sozial-interaktiver Kommunikation als über den gesetzten Untersuchungsrahmen hinaus gehend nicht thematisiert zu werden.

⁴²³ Durch den zustimmenden Verweis auf diese kritische Rezension erübrigt sich aus der Sicht des Verfassers auch ein inhaltliches Eingehen auf die Konzeption von Grammes, die im Kontext der vorliegenden Untersuchung auch in Hinblick auf die Diskussion über einen anzustrebenden Paradigmenwechsel in der Politischen Bildung als nicht weiterführend und hilfreich erscheint.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Dass eine geeignete didaktische Analyse selbst natürlich nicht ohne einen gewissen »Rückkoppelungseffekt« auf die *wissenschaftlichen Fragestellungen*, ihre Evaluierung und kritische Fortschreibung bleiben wird, dass didaktisch strukturierte Problematisierungen nicht nur »selbstgenügsam« sein können sondern sich notwendigerweise, wenn auch nicht initial, in die wissenschaftlichen Diskurse stellen müssen – und sei es »nur« durch geeignete Fragen und das Aussprechen von Desideraten an die Fachwissenschaften –, ist nach der einleitenden Skizzierung des zu Grunde gelegten Didaktikverständnisses und der postulierten Rolle der gesellschaftlichen Diskurse für die didaktische Arbeit eigentlich nur selbstverständlich.

Dass Fachdidaktiker aus einer themengebundenen Arbeit über das Thema informiert werden, dass sie selbst *fachlich lernen*, auch wenn das Erkenntnisinteresse primär didaktisch oder unterrichtspraktisch ist, entspricht der Arbeitsform; aber gilt das tatsächlich *nur* für die *Fachdidaktiker*?

Das *exemplarische Arbeiten* schlägt sich – abgesehen von der allgemeinen »Einrahmung«, die das Vorhaben einleitend erörtert und die Fragestellungen aufzeigt und abschließend zu verallgemeinernden didaktischen und curricularen Konzepten als Ergebnis der zentralen didaktischen Untersuchung führen soll – in der inhaltlichen Struktur der folgenden Kapitel und ihrer in sich und in der Folge *hierarchischen Gliederung* nieder.

Zentraler Ausgangspunkt aller didaktischen Fragen sind jeweils konkrete *Daten und Ereignisse* aus dem exemplarisch ausgewählten *Monat April 1980*. Diese *Daten und Ereignisse* werden in zwei Richtungen hin ausgewertet: in die politisch-gesellschaftliche Sachanalyse (Verallgemeinerung) und in den zeitlich-prozessualen Ablauf (kontextuelles Arbeiten), zunächst im Monat April, der damit analytisch verdichtet wird, dann im allgemeinen Rahmen der Islamischen Revolution in Iran.⁴²⁴ Die methodische Vorgehensweise konzentriert sich darauf, jeweils an Hand der Berichterstattung in den deutschen Zeitungen die didaktischen Strukturen aufzuzeigen und in der Verallgemeinerung ansatzweise in fachwissenschaftliche Erklärungszusammenhänge zu den exemplarischen Aspekten der Ereignisse exemplarisch einzubeziehen. Mit ausgewählten Zitaten aus Schülerarbeiten sollen die Probleme der schulischen und unterrichtlichen Rezeption und Problemwahrnehmung zur didaktischen Überprüfung des jeweiligen exemplarischen Ansatzes und als Beispiele für eine mögliche unterrichtliche Umsetzung verwendet werden.

Nach dem *Überblick über die Chronologie der Ereignisse* in den Kapiteln 3.1. und 3.2., die die Struktur der Abläufe, ihren wechselseitig interdependenten *Prozesscharakter* klären soll, folgt der Darstellung des Referenzmonats 1980 eine didaktische Strukturierung durch eine Folge von *Einzeluntersuchungen* zu den aus den Ereignissen des Monats *April 1980* abzulesenden *zentralen Diskursen*⁴²⁵ der *politisch-gesellschaftlichen Realität* wie ihrer Rezeption im *medial vermittelten öffentlichen Bewusstsein* – wobei beide als dialektisch-interdependent aufeinander bezogen verstanden werden. Erschlossen wird diese *Realität* durch die Erörterung der verschiedenen in der Untersuchung als zusammenhängend verstandenen und in der Darstellung verbundenen *Diskursebenen*:

- der Diskurs der veröffentlichten Darstellung in den ausgewerteten Zeitungen⁴²⁶,
- der Diskurs in der politischen Öffentlichkeit,
- der Diskurs der Fachwissenschaft.

Auf diese Diskursebenen wird die didaktische Reflexion und Auswertung gegründet, um an ihnen das Konzept des *exemplarischen Lernens* und der Bedeutung und Herleitung *gesellschaftlich-diskursiver Schlüsselprobleme* zu erweisen.

Der zentrale Bezug auf die *veröffentlichte Meinung*⁴²⁷ in der Form von Meldungen, Berichten, Reportagen und Kommentaren in *tagesaktuell ausgerichteten Medien*, schwerpunktmäßig zwei Tageszeitungen und einer liberalen

⁴²⁴ Dieser didaktischen Konzeptualisierung folgt der Aufbau der Arbeit selbst nicht, in der, wie an gegebener Stelle begründet, die *iranische Geschichte* und der *Verlauf der Islamischen Revolution in Iran* im Kapitel 3.1./3.2. im Zusammenhang als Gegenstand einer didaktischen Reflexion dargestellt worden sind. Dort ist auch darauf hingewiesen worden, dass *exemplarischer Arbeitsunterricht* absolut gesetzt zur rezeptionspsychologischen Überforderung führt und dass narrative Lernphasen notwendig und sinnvoll sind. Das ist insofern aber kein grundsätzlicher Widerspruch zur diskursiven und exemplarische Realitätsrezeption, solange es in der didaktischen Konzeption und Reflexion präsent bleibt, dass *Nachdenken über Realität* auf der jeweiligen Abstraktionsebene *immer exemplarischen Charakter hat* [vgl. nächsten Abschnitt].

⁴²⁵ Kapitel 4.

⁴²⁶ Für den Verfasser standen zur Verfügung die Iran-Artikel der Zeitungen *Frankfurter Rundschau*, *Hannoversche Allgemeine Zeitung*, *DIE ZEIT* und *Vorwärts* aus dem *April 1980* vollständig; auch die Artikel 1979-81 dieser Zeitungen lagen der Auswertung vollständig vor, darüber hinaus einige andere Einzelartikel aus der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, *Süddeutschen Zeitung*, *Die Welt* und *DER SPIEGEL*. Zentrale Artikel mit analytischem Potential werden unter ihren Verfassern auch im Literaturverzeichnis ausgewiesen. – **Die Materialien werden im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ als Vorschläge aufgelistet (vgl. dazu S. 8).**

⁴²⁷ Die kritische Auffassung, der Terminus »veröffentlichte Meinung« sei nur als ironischer Gegenbegriff zum Konzept der »öffentlichen Meinung« zu verstehen, teilt der Verfasser nicht. Richtig ist, dass »öffentliche Meinung« ein Konstrukt auf relativ hohem Abstraktionsgrad und keine unmittelbar erfassbare gesellschaftliche Entität und daher empirisch schwer nachweisbar ist. Bezogen auf das Konzept der *kulturellen Rezeption und Definition der Realität* ist die *öffentliche Meinung* eine Aktualisierung eines Segmentes der *Politischen Kultur*. »Veröffentlichte Meinung« schränkt diese funktionale Einschränkung weiter ein durch Zuordnung zu den in den Medien präsenten Sozialgruppen, d.h. den Zeitungsmachern und den konkurrierenden Eliten einer Gesellschaft. Damit wird ausgedrückt, dass »veröffentlichte Meinung« in dreierlei Hinsicht in den öffentlichen Diskursen und damit als Bezugsebene für eine *diskursive Didaktik* präsent ist: *als Bestandteil der herrschenden Politischen Kultur, als Ausdruck der Interessen, Realitätswahrnehmungen und politischen Intentionalität der ge-*

Wochenzeitschrift⁴²⁸, setzt einige *Grundannahmen* über den Zusammenhang zwischen *gesellschaftlicher Realitätswahrnehmung*, *öffentlicher Meinung* – als Bestandteil der herrschenden Politischen Kultur und Determinante des *gesellschaftlichen Selbstverständnisses*⁴²⁹ – und *inhaltlicher Struktur der Medien* voraus. Dabei halten wir uns von vereinfachenden Grundannahmen fern, ebenso von der *Manipulationsthese*, die der Presse übertriebenen, oft dämonisierenden Einfluss auf Politik und politische Willensbildung zuschreibt,⁴³⁰ als von der umgekehrten Fehldeutung, Presseberichte schilderten die *Wahrheit und Wirklichkeit* »wie sie sind«, eine *Objektivierungsthese*, die kommunikationswissenschaftlichen Erkenntnissen grundsätzlich widerspricht.

Auszugehen ist demgegenüber von der Annahme einer regelhaften strukturellen und funktionalen Interdependenz zwischen dem »agenda setting« der Medien⁴³¹ und dem öffentlichen Bewusstsein, dem man sich kaum anders als über die in den Medien veröffentlichte Meinung nähern kann. Diese regelhafte strukturelle und funktionale Interdependenz umgreift dann auch die materiellen sozialen Disparitäten und Lebenserfahrungen im Sinne der vorzuziehenden Muster der Realitäts- und Situationsdefinitionen im Rahmen der gesellschaftlichen Machtbalancen.

Gerade in Bezug auf die fachwissenschaftliche Diskursebene ist jedoch noch einmal zu betonen, dass diese nicht selbst Gegenstand der Untersuchung und der Diskussion ist, sondern dass sie begriffen wird als eine *Ebene der öffentlichen (veröffentlichten, herrschenden) Diskurse*, denen ein bestimmender Charakter für die *Realitätswahrnehmung* und die Erkenntnis leitender *Schlüsselprobleme der Gesellschaft* zukommt, aus dem sich *gesellschaftlich-politische Handlungspotentiale und -ziele* herleiten lassen.

Diese *interdisziplinäre Perspektive* ist bislang sowohl in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Islamische Revolution in Iran⁴³² – und daraus ableitbare oder damit vergleichbare allgemeinere Forschungsfelder im Bereich der internationalen Friedens- und Konfliktforschung wie auch der »Dritte-Welt«-Forschung⁴³³ – wie in der didaktisch-wissenschaftlichen Diskussion nur in Ansätzen geleistet worden, die Transformation zwischen den beiden wissenschaftlichen Arbeitsfeldern erscheint mir derzeit defizitär.

Dass dieses Defizit tiefer liegende Ursachen und gravierende gesellschaftliche Folgen hat, ist hier nicht eingehender zu erörtern, doch müssen wir abschließend darauf zurück kommen, wenn wir die didaktische und

nannten »Medienöffentlichkeit« und damit der »konkurrierenden Eliten«, und als gesellschaftliches Agens in der Herausbildung der Realitätsrezeption der Öffentlichkeit mit der Perspektive der Weiterentwicklung und Veränderung der Politischen Kultur.

⁴²⁸ Unter den gewählten Prämissen, mit dem Bezug auf *Massenmedien* die öffentliche bzw. »herrschende« politische Meinung, und damit Grundstrukturen der Politischen Kultur zu ergründen, erschien es gerechtfertigt, sich auf »typische und seriöse« Presseerzeugnisse mit *politischem Einfluss* zu beschränken und das politische Spektrum des *Medienangebots* in der Bundesrepublik Deutschland nicht bis in seine Fraktionierungen und Extreme hinein auszuschöpfen. Die Tageszeitungen könnten stark pauschalisiert als liberal-konservativ, bürgerlich im Falle der großen Regionalzeitung Hannoversche Allgemeine Zeitung, sozial-liberal, bürgerlich im Falle der überregional gelesenen Frankfurter Rundschau eingeordnet werden; die Wochenzeitschrift DIE ZEIT gilt als »liberales Flaggschiff des Medienszene«, tendiert aber ökonomisch sehr stark zum konservativen »Wirtschaftsliberalismus« hin. Der VORWÄRTS ist das zu jener Zeit wöchentlich erscheinende Parteiblatt der SPD, die 1980 den Bundeskanzler der sozial-liberalen Koalition stellte; dieser Kontext erschien maßgeblich für die Einbeziehung der recht ausführlichen Iran-Berichterstattung des Parteiblattes in unsere Untersuchung. Andere Presseerzeugnisse wurden dann hinzugezogen, wenn sich deutlich verschiedene, in den öffentlichen Diskursen jedoch präsenste Beurteilungen vor allem aus konservativer Sicht finden ließen, die nicht übergangen werden sollten.

⁴²⁹ Die theoretisch widersprüchlichen, in diesem Kontext nahe liegenden Erklärungskonzepte zur *sozialen Identität* sollen hier nicht eingeführt werden, vor allem da ein grundsätzlich kritischer Zugang zum Begriff der *Identität* gefunden werden müsste (vgl. Hansen 1995: 149-152 bezogen auf die *kulturelle Einheit der Nation*). Doch ist explizit darauf zu verweisen, dass dieser Bedeutungszusammenhang notwendige Rahmenbedingungen für die Möglichkeiten politisch-sozialen Handelns und Verhaltens definiert, die auch als *kollektiver Erfahrungsschatz* die »*Problemlösungspotentiale*« einer Gesellschaft bestimmt werden können und als solche sowohl die »*Schlüsselprobleme*« der Gesellschaft fundieren als auch Grundlage einer didaktisch-curricularen Zieldefinition dienen müssen.

⁴³⁰ *Ideologiekritik* als überall gültige *Verschwörungsvermutung*, wie sie z.T. in den Siebziger Jahren, über die auf Durchsetzung des Postulats der Rationalität zielende Motivation hinauschießend zu den unerträglich stereotypen Floskeln der *Neomarxisten* führte, trifft sich strukturell mit aktuellen *Verschwörungsweltbildern*, wie sie als Antwort auf zeitgenössische *Verunsicherungen* wieder häufiger anzutreffen sind, die heute wieder eher dem rechtsextremistischen Spektrum zuzuordnen sind und sind im kritisch-rationalen Denken nicht zu halten. Vgl. dazu Nettelmann/Voigt 1996: 34-35 (Anm. 31).

⁴³¹ „Gemeint ist damit das Plazieren von Themen in den Medien und in der Öffentlichkeit. Was ist wichtig? Worüber reden die Leute? Und worüber wollen wir, dass die Leute reden? Journalistenalltag“ schreibt Karl-Richard Würger unter dem Titel „Fachchinesisch: Damit Lesen Spaß macht“ in Neue Presse (Hannover), 9.4.97, S. 5, und kennzeichnet dabei sehr genau die *Eckpfeiler der öffentlichen Meinung*, die wir voraussetzen und in unserer Untersuchung im Bewusstsein behalten müssen.

⁴³² Ansätze finden sich im soziologischen Bereich bei Gholamasad 1997, in ethnographisch-soziologischen Bereich bei Kippenberg 1981 [vgl. 1.1./Anm. 7, 8, 10 und Kapitel 4.1.].

⁴³³ Einige interdisziplinär interessante Aufsätze aus dem Bereich der *Weltsystemtheorie* wären hier zu nennen, so Czempiel 1991 zum Ende des Ost-West-Konflikts, Wallerstein / Decdéli / Kasaba 1984 über die Geschichte des Osmanischen Reiches, dazu auch Voigt 1996a, und zur Geschichte Afrikas Wuppertmann 1985.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

curriculare Perspektive einmünden lassen in innere grundsätzlichere Frage nach der zukünftigen Rolle der Schule und der Politischen Bildung allgemein, denn diese Frage ist heute alles andere als banal oder mit Selbstverständlichkeiten zu beantworten. Es geht um die Chancen von Reflexionsfähigkeit und damit der Chance sozialwissenschaftlichen Denkens in unserer Gesellschaft, wie es die skeptischen Anmerkungen von *Oskar Negt* (1997: 47-48) belegen, die wie ein Motto über den Motiven unserer Untersuchung stehen könnten:

„Einer der größten Skandale unserer Gesellschaft besteht darin, dass gerade in dem Augenblick, wo die Technologieförderung mit einer sich verschärfenden Krisensituation zusammentrifft, die Reflexionswissenschaften (Geistes- und Sozialwissenschaften) konsequent abgebaut werden. Dadurch entsteht ein kulturelles Vakuum, in dem politische Entscheidungen nicht mehr im Medium kritischer Öffentlichkeit getroffen werden. Zum Teil sind es dieselben gesellschaftlichen Kräfte, die Geistes- und Sozialwissenschaften für Luxus halten und das Schwergewicht der Forschung auf Naturwissenschaften und Technologie legen. Das erzeugt ein gefährliches gesellschaftliches Unsicherheitspotential. Die Hochtechnologie erzeugt nicht nur in der Kriegsrüstung breitgestreute gesellschaftliche Ängste. Diese Ängste verbinden sich mit der Furcht, den Arbeitsplatz zu verlieren und einer sozialen Deklassierung anheimzufallen. Eine Gesellschaft, die nicht alles daransetzt, diesen sozialpsychologischen Zustand der Angst aufzuklären und Alternativen für die Krisenbewältigung zu entwickeln, trifft eine klare Entscheidung zur Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsverhältnisse, da die Bewirtschaftung der menschlichen Ängste zu den bedeutendsten Quellen der Macht von Menschen über Menschen gehört.“⁴³⁴

Schon im Vorfeld einer fallorientierten didaktischen Untersuchung ist die Frage der Relevanz und der Eignung wenn schon nicht definitiv zu beantworten, so doch als Frage aufzuwerfen und in ihrer Bedeutung und Reichweite zu umreißen. Das bedeutet letztlich auch die Frage: *wer* soll durch *welche* Vermittlung *was* lernen? Eine Frage, über die ein gesamtgesellschaftlicher oder auch nur schulpraktischer oder schulpolitischer Konsens keineswegs herzustellen ist.

Normatives Argumentieren verbietet sich dabei von selbst. Aus dem Problemfeld »Islamische Revolution in Iran« ist das *immanente Lern- und Erkenntnispotential* zu entwickeln, das die didaktischen Optionen bestimmt und in Wert setzen kann.

Die eigentliche didaktische Entscheidung über die Strukturierung eines *Lernortes* und einer *Lernsituation* ist das Ergebnis situativ gebundener, vielschichtiger gesellschaftlicher Kommunikation vor dem Hintergrund aktueller Diskurse, die zu reflektieren sind.

Gerade die differenzierte Sach- und Problemanalyse des Themenbereichs »Islamische Revolution in Iran«, deren Richtung und sachliche Reichweite schon andeutungsweise skizziert wurde und die, wenn auch in didaktischem Erkenntnisinteresse im propädeutischen Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung verharrend, im Folgenden exemplarisch vertieft werden soll, erweist die grundsätzliche Inadäquanz »rezepthaften« pädagogisch-didaktischen Vorgehens und macht den hohen Grad wissenschaftlicher und politischer Reflexionsfähigkeit deutlich, der für eine sachgerechte didaktische Analyse erforderlich ist.

Die Ambivalenz und Vielschichtigkeit des Themas selbst ist Anlass eines ebenso *Ambivalenzen* und *Vielschichtigkeiten* thematisierenden didaktischen Zugangs, der der differenzierten (*fach-*) wissenschaftlichen Arbeitsform in nichts nachstehen darf.

Die schon angesprochene Problematik dieser in verschiedenen argumentativen Zusammenhängen zu betonenden *didaktischen Komplexität* ist hier noch einmal anzusprechen. Es ist bei jeder didaktischen Analyse die grundsätzliche Frage zu stellen, warum in *pädagogischer Intention* im Interesse der *Verständlichkeit* und *Erlernbarkeit* – also aus lernpsychologischer Einsicht heraus – nicht schon im didaktischen Zugriff auf das Thema eine *angemessene Komplexitätsreduktion* der angestrebten Realitätswahrnehmung zulässig oder sogar geboten sein könnte.

Das übersieht aber, dass die *methodischen Entscheidungen* gerade aus den genannten *lernpsychologischen Einsichten* heraus erst im Zusammenhang mit der Kenntnis von *Lernort* und *Lernsituation*, d.h. den sozialen Strukturen der unterrichtlichen Kommunikation heraus, getroffen werden können und keineswegs mit Zwangsläufigkeit aus der *didaktischen Analyse* heraus zu deduzieren sind. Die didaktische Aufbereitung des gesellschaftlichen Problembereichs muss, um jeder *Lernsituation* gewachsen zu sein, den Stand der diesbezüglichen Fachwissenschaften repräsentieren und in sich selbst zumindest an wissenschaftspropädeutischen Maßstäben zu messen sein.

Eine methodische Komplexitätsreduktion, die der Kommunikations- und Rezeptionsstruktur der konkreten Unterrichtssituation gerecht werden kann und zudem als gültiger Beitrag zur Politischen Bildung gewertet werden will, kann nur verantwortlich vorgenommen werden auf der Grundlage einer gerade an der Vielschichtigkeit und Komplexität orientierten didaktischen Vorarbeit.

⁴³⁴ Verweis auf Elias 1982: S. 57

In diesem Abschnitt werden die zentralen Konzepte eines exemplarischen Projektunterrichts angesprochen, auf die die gesamte Studie hinarbeitet und deren Versuch einer didaktisch-methodischen Umsetzung – unter Berücksichtigung der gegenwärtigen widerstrebenden Rahmenbedingungen – im „Kapitel 5: Fazit und Ausblick: Diskursive Didaktik in einer ‚gedachten Praxis‘ eines veränderten Politikunterrichts“ umgesetzt werden – immer noch unter der Berücksichtigung unserer eingangs dargestellten Einschränkung, dass es nicht Aufgabe dieser Untersuchung ist ein gültiges Unterrichtsmodell für die Behandlung der Islamischen Revolution in Iran vorzulegen – sondern im Gegenteil, dem üblichen Ansatz von – administrativ entwickelten oder von Schulbuchverlagen konzipierten – Unterrichtsmodelle in kritischer Form einen Ansatz zur Selbstentwicklung von Curricula und didaktischen Modellen auf der Basis der **Exemplarität** und der **diskursiven Unterrichtsansätze** entgegenzusetzen. Wie schon begründet wurde als Exemplum der April 1980 ausgewählt und als Unterrichtsmaterial eine Sammlung von Zeitungsartikel aus diesem Monat zusammengestellt.

3.3.3. Aspekte einer exemplarischen Untersuchung des Aprils 1980

In dem sich über die Jahre 1978 bis 1991 hinziehenden Prozess der Revolte, der in die Islamischen Revolution in Iran mündete, des Machtwechsels und des Aufbaus einer neuen, islamisch-republikanischen Zentralgewalt erscheint das Herausgreifen eines bestimmten Monats möglicherweise als willkürlich und provozierend einengend.

Liegt es doch zunächst einmal näher, den gesamten Prozess der Islamischen Revolution in Iran als historischen Vorgang zu betrachten, zu strukturieren und einzuordnen, zu klassifizieren. Dieser Ansatz ist sicherlich sinnvoll und wissenschaftlich notwendig, setzt jedoch auch ein schon vorhandenes Einordnungswissen, setzt Vergleichsmöglichkeiten und Maßstäbe voraus, die auch bei der letztlich für den Lernenden noch willkürlich erscheinenden Auswahl eines *exemplarischen Zeitraumes* vorgegeben sein müssen. Wieweit *Exemplarik* im erörterten Sinne auch durch *willkürlichere Zugriffe* auf Ereignisse und Zeiträume erzielt werden kann, wird sich nach der Untersuchung neu erweisen müssen. Hier zumindest erfolgt die Auswahl des *Beispielmonats April* aus der vorangegangenen inhaltlich-analytischen Beschäftigung mit der Islamischen Revolution in Iran in ihren historisch-gesellschaftlichen Kontexten heraus.⁴³⁵

Exemplarisches Lernen schließt jedoch einen Arbeitsansatz, der auf die *Strukturierung und Einordnung einer historischen und gesellschaftlichen Totalität* abzielt, grundsätzlich aus. Die exemplarische Arbeitsweise drängt zunächst zur Vertiefung. Es müssen die *Einzelheiten erkannt und verstanden* werden. Erst durch die *Analyse des Einzelnen* werden die Fragen entwickelt und die Fähigkeiten und Kenntnisse erworben, die einen sinnvollen Umgang mit der *Gesamtheit der Prozesse* ermöglichen und gleichzeitig die grundsätzliche Einsicht klar werden lässt, dass jede *definierte Gesamtheit* eben nur durch den Vorgang der *Realitätsdefinition* als *Gesamtheit* erfahren wird, in einer veränderten Realitätsdefinition jedoch wieder als Teil einer umfassenderen Realität erscheinen wird. Auf der jeweils bezogenen Ebene ist *jedes Nachdenken über Realität exemplarisch*.

Diese Einsicht ist durch die exemplarische Arbeitsmethode bewusst zu machen und methodisch-rational zu entwickeln und bringt das lernende Subjekt in einen reflexiven und selbstbezüglichen Kontext mit dem Lernvorgang und damit dem Lerngegenstand: Voraussetzung für eine Einbeziehung in die zu Grunde liegenden Lerndiskurse.

Den »Schlüssel« zu den die Islamische Revolution in Iran betreffenden Diskursen suchen wir zunächst in zentralen Ereignissen und Daten in dem gewählten Monat *April 1980*. Was ist in diesem Monat geschehen? Einen Überblick über die politischen und gesellschaftlichen Ereignisse, über die in der deutschen Presse im Zusammenhang mit der Entwicklung in Iran berichtet worden ist, gibt das folgende Kapitel, das somit einen *informativen Exkurs* darstellt.

Was aber zeichnet den *Monat April 1980* aus, dass er hier als *exemplarisch* bzw. als »Schlüssel« zum Verständnis der Islamischen Revolution in Iran ausgewählt worden ist? Um exkursorisch die *Ergebnisse der exemplarischen Analyse* zu skizzieren: Der Monat April 1980 wird in den westlichen Medien und der öffentlichen politischen Erinnerung durch das herausragende *spektakuläre Ereignis* des *gescheiterten amerikanischen Befrei-*

435 Die vorliegende Untersuchung soll *keineswegs konkrete Unterrichtsentwürfe* anbieten, sondern – selbst durchaus *exemplarisch strukturiert* – Modellcharakter entwickeln. Deshalb wird der gewählte *Referenzmonat April 1980* zwar als exemplarischer Unterrichtsgegenstand begründet – sein exemplarischer Charakter geht aber über die didaktische Dimension hinaus und strukturiert auch einen möglichen sozialwissenschaftlichen Zugang zur Islamischen Revolution in Iran – und auf seine didaktische Problematik und Potentialität hin untersucht, die *methodische Umsetzung und Konkretisierung* im Sinne der Vorstellung von Unterrichtskonzeptionen ist dann jedoch nicht Ziel und Aufgabe dieser Untersuchung. An Stelle dessen erfolgt eine verallgemeinernde politikdidaktische Auswertung in Hinblick auf die hier anschließend dargestellten und im Monat April 1980 schon aufscheinenden gesellschaftlichen Diskurse (vgl. Kapitel 4.). Diese inhaltlichen Diskurse werden abschließend als »*Schlüsselprobleme*« im paradigmatischen Konzept einer diskursiven Politikdidaktik umzusetzen sein. Zur Quellenbasis der Darstellung des Referenzmonats wird auf die Charakterisierung der ausgewerteten Zeitungen im letzten Abschnitt verwiesen.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

ungsversuches für die in der amerikanischen Botschaft in Tehran von so genannten »Studenten«⁴³⁶ im Namen der Islamischen Revolution gefangen gehaltenen amerikanischen Botschaftsangehörigen beherrscht.

Im Hintergrund laufen aber längerfristige Prozesse ab, die sich in der Berichterstattung über den April 1980 widerspiegeln. Im Kontext und als Verursachung des US-amerikanischen Interventionsversuches, der in der zentraliranischen Wüste, wo die Kampfhubschrauber landeten, an Sand, technischem und menschlichem Versagen ohne Zutun der Iraner kläglich scheiterte, dauert die Botschaftsbesetzung an, die in einer internationalen, kontroversen Diskussion um Einschätzung, angemessene Reaktionen und Sanktionen den Monat über im Zentrum der Zeitungsberichte steht.

Daneben, wenn auch in der öffentlichen Rezeption, die vom außenpolitischen Konfliktfeld dominiert wird, weniger beachtet, stehen die Berichte über den innenpolitischen Wandel in Iran selbst, wobei sich die Aufmerksamkeit auf den Einfluss und das Charisma von Ayatollah Khomeini konzentriert und die durchgreifende Islamisierung des öffentlichen Lebens mit Sorge, Abscheu – und wenig analytischer Kompetenz beobachtet wird.

Ein weiterer Themenkomplex schiebt sich, ausgehend von aktuellen Vorkommen, zunehmend noch in das öffentliche Interesse: der sich anbahnende Konflikt zwischen Iraq und Iran, der das folgende Jahrzehnt regionalpolitisch dominieren, die hegemonialen Bindungen verschieben und am Ende in Umkehrung bisheriger politischer Bündnisse und Loyalitäten im Zweiten Golfkrieg zwischen der USA⁴³⁷ in Iraq⁴³⁸ kumulieren wird: in der amerikanischen Perspektive einer New World Order.

Es ist durchaus richtig: Im April 1980 lassen sich *in statu nascendi* Grundelemente einer »neuen Weltordnung« aufzeigen, doch anders als sie in der amerikanischen Vorstellung existierten. Westliche Medien setzen das in Verbindung mit dem Ende des West-Ost-Konfliktes, was mit der Umwertung bzw. Entwertung der außenpolitischen Mittel, die den Staaten in dem hegemonialpolitischen Spannungsfeld der Nachkriegszeit zur Verfügung standen, durchaus sinnvoll ist. Doch dieses Ende des West-Ost-Konfliktes⁴³⁹ ist für die tatsächlichen Verschiebungen der Machtbalancen im Mittleren Osten nicht ursächlich, sondern nur eine von mehreren »intervenierenden Variablen«.⁴⁴⁰

Die Neue Weltordnung, die sich im April 1980 abzeichnet, bildet sich ab in dem realen Bedeutungsverlust der bisherigen politischen und kulturellen »Selbstverständlichkeiten« der europäisch-amerikanischen »Überlegenheitslegende«, damit aber auch eine für den »westlichen« politisch Engagierten schmerzhaft zurückgewiesene fundamentale Überzeugung von Individualität, Menschenrechten und Demokratie, zurückgewiesen von sich religiös legitimierenden Realitäts- und Gesellschaftskonzepten, von der (»Rück-«)Besinnung auf autochthone kulturelle Wurzeln.⁴⁴¹ Dies findet sich in den Bezügen auf die aktuellen gesellschaftlichen »Schlüsselprobleme« wieder.

⁴³⁶ Diese Bezeichnung wäre Anlass, die Intellektualisierungsprozesse in einer orthodox-islamischen Gesellschaft, die nicht den Maßstäben unserer Staatsgesellschaften entspricht, und ihre Rezeption in der Politischen Kultur zu untersuchen, um zu verstehen, was hier inhaltlich unter »Studenten« verstanden wird; dass das Theologiestudium Voraussetzung für die Definitionsmacht gegenüber gesellschaftlichen und politischen Realitäten im heutigen Iran ist, zeigt die Institutionalisierung des Revolutionsrates und der Religionswächter ebenso wie die, *in persona* jedoch charismatisch legitimierte Bedeutung von Ayatollah Khomeini selbst. Heute sind Parallelen zu ziehen z.B. im Bürgerkrieg in Afghanistan, wo die Religionsstudenten der Taliban-Milizen 1995/96 weite Teile des Landes unter ihre Herrschaft gebracht haben, um einen, hier jedoch sunnitisch dominierten, »Gottesstaat« nach iranischem Muster zu etablieren. Eine differenziertere soziologische Analyse zeigt jedoch auch deutlich Unterschiede vor allem im Institutionalisierungsgrad der religiös motivierten Herrschaft, die den unterschiedlichen Stadien der Entwicklung der Staatsgesellschaft und dem unterschiedlichen Grade der Peripherisierung von Iran und Afghanistan entspricht.

⁴³⁷ Offiziell verstehen die USA und ihren Verbündeten Großbritannien und Frankreich – einige arabische Staaten und Gegner des Iraq sind in die Logistik mit einbezogen – als ausführendes Organ einer Intervention der UNO, die rechtlich verankert ist in Beschlüssen des Weltsicherheitsrates.

⁴³⁸ In den Medien wird der Krieg euphemisch meist personalisiert als »Konflikt mit Saddam Hussein«, der ausschließlich in seiner Rolle als »politischer Verbrecher« wahrgenommen wird, was das Vorhandensein einer Anhängerschaft in der Arabischen Welt für die westlichen Medien so unbegreiflich macht.

⁴³⁹ Zu dem Ende dieser globalen dichotomen Hegemonialordnung hat auch das politische und militärische Scheitern der Militärintervention der Sowjetunion in Afghanistan beigetragen. Letztlich veränderte die Ohnmacht der Großmächte im Nahen Osten das politische Bild und Bewusstsein nachhaltiger, als es damalige aktuelle Berichte wahrhaben konnten.

⁴⁴⁰ Im Rückblick ist es natürlich interessant zu sehen, wie sich diese fundamentalen »Konstanten« der internationalen Politik der Siebziger und Achtziger Jahre mit dem Ende des West-Ost-Konfliktes »verflüchtigt« haben, ohne die regionalen Strukturen tatsächlich tiefgreifender prägen zu können. So sind die Auswirkungen der Islamischen Revolution in Iran politisch und auch wissenschaftlich unvermindert aktuell und aufschlussreich, während die Hegemonialauseinandersetzungen um Afghanistan historische Episode geblieben sind. Soviel zu »eurozentrischen Weltbildern«!

⁴⁴¹ n der Weltgeschichte ist diese Vorstellung, Veränderungen und kulturelle Machtverschiebungen als Renaissance, »Rückkehr zu den Wurzeln« wahrnehmen zu können, ein übliches kulturelles Muster, das auch die sozialpsychologische Funktion übernimmt, Zukunftsängste, Orientierungsunsicherheiten und gegenwärtige Dissonanzerfahrungen zu bewältigen im angeblichen aber fest geglaubten Rückgriff auf bewährte Ordnungssicherheiten (vgl. die Ausführungen zum Legitimitätsglauben bei Popitz 1968: Anm. 5; Geiger 1974: 101-103); sowohl der Rückgriff auf eine faktisch neu erfundene »Antike« in der europäischen »Renaissance«, wie auch aktuelle Artikulationsweisen des religiösen Fundamentalismus – durchaus auch im christlichen Kontext – folgen diesen sozialpsychologisch-kulturellen Mustern. Für die Islamische Revolution vgl. dazu 1.1 und 8, 3.2.2, sowie Abschnitt 3.2.4.1.; zu den globalen Inkorporationsprozessen vgl. 3.1.1.2. und 3.2.1.4.

Verbunden mit diesen Verschiebungen in den internationalen politischen und kulturellen Machtbalancen zwischen der weltpolitischen Zentren und Peripherien sind Re-Ethnifizierungen, Brüche und Dissonanzen in den Zivilisationsprozessen und innergesellschaftlichen Habitusentwicklungen⁴⁴², die sich in einzelnen Berichten über Iran in diesem Monat schon aufzeigen lassen und in der weiteren Berichterstattung eine immer größere, wenn auch fachlich oft unzureichend spezifizierte und vertiefte Rolle spielen.

Das *Exemplarische des Monats April 1980* liegt in der Tatsache, dass sich hier eine damals noch gar nicht wahrgenommene *Neue Weltordnung* erkennen und darstellen lässt. Dies wird aber erst dann deutlich, wenn es in einen zeitlich größeren Berichtszeitraum eingebunden und *im Sinne der wissenschaftlichen Diskurse der Gegenwart* reflektiert, analysiert und in Wert gesetzt wird.

Es darf nicht übersehen werden, dass dieses *Auffinden einer Neuen Weltordnung in statu nascendi* in einem bestimmten Monat natürlich *nicht* eine »Laune der Zeitgeschichte« sondern das Ergebnis der *internationalen Aufmerksamkeit*, die durch aktuelle Ereignisse, die als solche heute keine besondere Rolle im zeitgeschichtlichen Kontext mehr spielen, geweckt wurde, im Zusammenspiel mit der sich *ebenfalls an den tagesaktuellen Situation definierenden Intentionalität der politische Handelnden*, d.h. der »Herrschenden«, ist, wodurch *lang- und mittelfristige Prozesse, Balancen und Interdependenzen* sich in der *Tagesaktualität* repräsentieren und damit zum Inhalt des *öffentlichen und veröffentlichten Bewusstseins*, zum Teil unseres eigenen Geschichts- und Weltbildes geworden sind.

Damit ist dieser Transmissions- und Vermittlungsvorgang von seiner Struktur her diskursiv, oder anders ausgedrückt: die **wahrgenommene Realität entsteht im gesellschaftlichen Diskurs**. Dies ist aber gleichermaßen ein didaktischer Prozess, da er gesellschaftliche Lernprozesse beschreibt, und wird dadurch reales Grundmuster der **diskursiven Didaktik**, die damit den April 1980 als exemplarischen Zugang zur Bedeutung der Islamischen Revolution in Iran und gleichzeitig zu grundsätzlichen Reflexionen über die diskursiv gegründete Didaktik des exemplarischen Lernens nutzen kann.

Bezogen auf den *Referenzmonat April 1980* ergibt der *Ansatz der exemplarischen Interpretation* eine Reihe von Differenzierungsmöglichkeiten des *Prinzips der Exemplarik* selbst. Diese erscheinen insbesondere für die *didaktische Inwertsetzung* des zu Grunde gelegten Quellenmaterials als wichtig. Der Zugang zu den Materialien erfolgt über *verschiedene Ebenen der Exemplarik*, die in den didaktischen Reflexionen des allgemeinen Teils dieser Untersuchung schon erörtert worden sind.

Zunächst ist der Zugang zu den Quellen eines exemplarisch ausgewählten Zeitraumes über den Begriff der *Ereignisse* nahe liegend. Der Ereignisbegriff ist aus philosophischer Sicht problematisch, da sich der *Ereignischarakter* erst als *Bewusstseinsprozess*, einbezogen in komplexe gesellschaftliche Kontexte und Kommunikationszusammenhänge, konkretisiert. Deshalb ist die grundsätzliche Interdependenz der darzustellenden *Ebenen der Exemplarik* hervorzuheben, die letztlich eine Integration der *Perspektiven* der Realitätserfahrungen verlangt. Im konkreten Fall der Islamischen Revolution in Iran und des Referenzmonats April 1980 ist das zu Grunde liegende Material – Zeitungsberichte – schon auf das *Konzept des Ereignisses* hin fokussiert, so dass bestenfalls *ex post* der *Ereignischarakter* relativiert werden kann. Eine bewusste *Problematisierung* des Ereignischarakters dessen, was über den *Referenzmonat April 1980* in Iran berichtet wird, erscheint daher umso dringender. Dies geschieht unter anderem dadurch, dass die unterschiedlichen Niveaus und gesellschaftlichen Kontexte des Diskurses bewusst erkannt und erarbeitet werden.

Es bietet sich an, Distanz erzeugende *Periodisierungen* und *inhaltliche Gruppierungen* im vorfindlichen Material vorzunehmen, um in die Perspektive, mit der die zunächst willkürlich erscheinende Folge der berichteten *Einzelereignisse*, wie sie aus den Texten hervortritt, *Strukturen* und »*Ansätze von Verständnis*« – oder im Sinne schulischen Arbeitens: *Interpretationsansätze* – einzubinden.

Im Referenzmonat April 1980 geschieht *ereignishaft* vieles auf unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Ebenen. Eine vorläufige Gliederung in drei *Tagesdekaden* kann das politische Geschehen in erster Näherung als *Prozess* und *Entwicklung* unter drei vorläufige »*Phasenkonzepte*« stellen.⁴⁴³

Die erste *Ereignisphase* im Referenzmonat April 1980, die wir vorläufig für den Zeitraum vom 1. bis zum 10. April festlegen, stellen wir unter das Motto: »*Geiseln und Drohungen*«. Zentrale Ereignisse liegen hier im Bereich der diplomatischen, d.h. »*verbalen*« Aktivitäten der beteiligten Staaten. Im Sinne unserer Diskussion des *Staatenkonzeptes* als zentralem Inhalt heutiger Universalisierungsprozesse⁴⁴⁴ bestätigen die Ereignisse unsere These vom *Partizipationsmonopol* und den internationalen politischen *Handlungspotentialen* des klassischen europäischen Staaten-, bzw. Nationalstaatensystems gegenüber den nicht international adäquat in Erscheinung tretenden anders strukturierten Sozial- und Herrschaftsverbänden, oder nach *Elias*: Überlebenseinheiten.

⁴⁴² Vgl. Verweise in Fußnote 340; andere weltpolitische aktuelle Konflikte wie die *Konfliktgenese des Jugoslawien- und Balkankonfliktes* in den Neunziger Jahren sind als Parallelen für einen gesellschaftlichen wie weltpolitischen Vergleich z.B. im Rahmen der »*Weltsystemtheorie*« (vgl. 1.2.1.1, 2.3.4./2.3.5. – Literatur: vgl. das Werk von Immanuel Wallerstein) durchaus vergleichbar.

⁴⁴³ Diese »*Phasenkonzepte*« werden dann auch als Gliederung des schon erwähnten Materialanhangs, der Dokumentation des Referenzmonats April 1980 verwendet.

⁴⁴⁴ Vgl. 2.2.2.2., 2.3.4., 2.3.5.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Schon in dieser Phase treten Konflikte zu Tage, die unter der Ebene der staatlichen Repräsentation liegen, aber nicht als innergesellschaftlich oder innerstaatlich integriert werden können. Die systematische Abgrenzung zu den innergesellschaftlichen Prozessen, die die Islamische Revolution in Iran tragen oder auch relativieren, ist problematisch und an Hand der gegebenen Materialien schwer zu vollziehen.

„Auf dem Teheraner Freiheitsplatz wurde auch die Botschaft Khomeinis – durch dessen Sohn Ahmad – verlesen. Nach Bani-Sadr's Passage mit dem Angebot an die USA stürmten mehrere Männer auf das Podium und riefen, der Präsident dürfe keine Kompromisse eingehen. Das Geiselnproblem nahm nicht den breitesten Raum der 90minütigen Ansprache des Präsidenten ein. Die meiste Zeit befaßte sich Bani-Sadr mit Wirtschaftsfragen und dem Kurdenproblem. Er versprach Preissenkungen für Brot, Fleisch und Medikamente und die Verstaatlichung des Handels mit diesen Waren. Den Kurden drohte er, die Armee werde mit ihnen ‚aufräumen‘, wenn sie die Waffen nicht niederlegen würden.“⁴⁴⁵

Das überaus komplexe historisch-gesellschaftliche Problem der kurdischen Minderheit tritt schon am zweiten Tag des Referenzmonats April 1980 in Erscheinung. Aus iranischer Perspektive handelt es sich um ein innergesellschaftliches Problem, das wahrgenommen wird als *Integrationsdefizit* gegenüber dem umfassenden gesellschaftlichen *Integrationsversuch* der Islamischen Revolution in Iran. Dieses *Defizit* wird mit üblichen Machtmitteln, Drohungen und Versprechungen, zu bewältigen versucht. Auffällig und für eine didaktische Inwertsetzung grundlegend ist es, die marginale Erwähnung in der Rede Bani Sadr's als innenpolitisches Akzeptanzproblem zu konfrontieren mit der heutigen Wahrnehmung der »Kurdenfrage« als vorrangig *staatliches* oder *internationales* Problemfeld. Beide Sichtweisen werden dem Charakter der Existenzprobleme der Kurden in den Staaten ihres Siedlungsgebietes nicht gerecht. Die Möglichkeit, durch ein solches exemplarisch-kontrastives Verfahren eine analytische Distanzebene zu erreichen, führt zu der Einsicht, dass die *Kurdenproblematik* ein typisches Phänomen des Versuches ist, unter semiperipheren Verhältnissen im Rahmen des *nation building* staatsgesellschaftliche Entwicklungsprozesse einzuleiten und Homogenisierungsprozesse durchzusetzen, die zu tiefen Verwerfungen und Destabilisierungen in den regionalen und sozialen Peripherien führen. Der Kontext der *Ethnifizierungsprozesse*, die schon mehrfach als für die Entwicklung in den semiperipheren Räumen wichtig angesprochen worden sind, mit den »*Modernisierungsprozessen*«, die politisch intendiert sind, kann gerade durch das Herausarbeiten dieses rezeptiven Kontrastes einsichtig gemacht werden.

Für die Konsolidierung der Islamischen Revolution in Iran ist die gesellschaftliche Integration überlebensnotwendig. In einer höher distanzierten Sichtweise wird hier herauszuarbeiten zu sein, dass die eben genannten »*Homogenisierungsprozesse*« durchaus strukturell und politisch zu unterscheiden sind von den »*Integrationsprozessen*« der erfolgreichen Revolution. Während erstere eine grundlegende Habitusveränderung der Menschen und den Aufbau neuer sozialer Konfigurationen – wenn auch, wie das europäische Beispiel zeigt, unter Einsatz massiver Gewalt und verbunden mit der Entmachtung alter Machtzentren und Eliten – verursachen, stützt sich die revolutionäre Integration der Islamischen Revolution in Iran auf vorhandene kulturelle Ressourcen und Verhaltensoptionen, die neu konfiguriert werden. Auch hier sind jedoch grundlegende Verschiebungen der Machtbalancen zu beobachten, die die Revolution irreversibel machen. In den Mittelpunkt der *Integrationsprozesse* treten einmal die *soziale Frage* und zum anderen die *charismatische Integration* von Khomeini, auf die im nächsten Abschnitt noch einzugehen sein wird.

⁴⁴⁵ Hannoversche Allgemeine Zeitung 80-04-02: „Verwirrspiel um Geiseln hält an. Kein neuer Boykott gegen den Iran“ (jkr/dpa/ap).

Der folgende Abschnitt fasst noch einmal die Komplexität der Thematik zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, politischen Entscheidungen, Herrschaftsauseinandersetzungen und Wahrnehmung der Ereignisse in den öffentlichen Diskursen und in der kritischen didaktischen Analyse zusammen. Dabei wird die für Wahrnehmung und Stereotyp wichtige personalisierte Perspektive einbezogen, indem die Person Khomeinis als kontrovers wahrgenommenes Symbol der Islamischen Revolution in Iran vorgestellt wird. Dieser Ansatz weist auf die immanente Widersprüchlichkeit ganz allgemein der »Dritte-Welt-Didaktik« hin, die zwischen der These der „Objektivierbarkeit“ der „Dritte-Welt-Probleme“ als politischer Entitäten, der wertorientierten Solidarität mit den „Opfern“ oder „Verlieren“ der globalen Disparitäten und dem Versuch, selbstreferentielle Distanz zu den Wehrnehmungsmustern der „Dritte-Welt-Thematik“ in der eigenen Politischen Kultur ihre Position definieren muss. Am thematischen Beispiel der Islamischen Revolution in Iran können dafür Maßstäbe insbesondere innerhalb der didaktischen Perspektive entwickelt werden. Gleichzeitig soll in diesem Abschnitt – über das eigentliche Thema der Arbeit hinausblickend – eine knappe kritische Auseinandersetzung mit den allgemeinen Problemen der »Dritte-Welt-Didaktik« erfolgen, die auf eine längere praktische und theoretische Auseinandersetzung des Verfassers mit dieser Problemstellung – auch im Rahmen seines eigenen Geographie- und Politikunterrichts – beruht.

3.4. Die Islamische Revolution in Iran, Khomeini und die »Dritte-Welt-Didaktik«

Bei den vielfältigen Erklärungsversuchen der Islamischen Revolution in Iran wird die Person von Ayatollah Khomeini zwar immer als wichtiger Faktor erwähnt, aber selten wird danach gefragt, welche sozialpsychologischen Bedingungen ihm diese besondere „katalytische“ Funktion ermöglichten. In einem kurzen Exkurs soll daher der Blick auf die Chiasmusforschung geworfen werden, auch um zu vermeiden, dass dieser Aspekt im Unterricht ausgeblendet wird.

3.4.1. Chiasmus, Charisma und Faszination: Die Ambivalenz der affektiven Rezeption

Im Zentrum des öffentlichen Interesses an Iran steht, auch nach seinem Tod, die Persönlichkeit von Khomeini: faszinierend, geheimnisvoll-dunkel, furchterregend. Das liegt nicht nur an der wechselvollen und für sich genommen interessanten und auch für die Intellektuellen in den Semiperipherien in diesem Jahrhundert exemplarischen Biographie zwischen Selbstbewusstsein, Machtstreben und politischer Verfolgung, nicht nur an seinem unbestreitbaren Charisma, das die emotionalen Bedürfnisse gerade auch der *Modernisierungsverlierer* in diesem semiperipheren Land ansprach und damit Khomeini zu einer Integrations- und Identifikationsfigur für breite Massen machte, sondern auch an seiner markanten und unverwechselbaren Haltung und Physiognomie. Ein *stereotypes Bild* von Khomeini erlangt nicht nur in Iran selbst, millionenfach verbreitet nahezu allgegenwärtig, sondern medienvermittelt weltweit Symbolcharakter für die Islamische Revolution in Iran, wenn nicht gar für den politischen Islam selbst, der in den Medien als »*Fundamentalismus*« bezeichnet ist.⁴⁴⁶

Diese stereotype Symbolik hat gesellschaftliche Folgen und ist in ihrer Funktion auf die Entwicklung der Islamischen Republik zu untersuchen. Sie trägt sehr stark zur Entdifferenzierung der Wahrnehmung der Situation in Iran bei, ist dadurch nach innen ein Element der *Homogenisierung* und *Machtzentrierung*, die der potentiellen postrevolutionären sozialen, politischen und regionalen Differenzierung und einer drohenden Machtpartikularisierung⁴⁴⁷ entgegenwirkt und nach außen ein Symbol für durchgesetzte Herrschaft, Macht und – in Zielrichtung auf die Gegner – verfügbaren Bedrohungspotentiale.

Gerade dieser stereotype Charakter hemmt aber eine differenzierte Untersuchung der Ereignisse in Iran und ist damit ein eminent wichtiges didaktisches Problem. Das Bild von Iran ist ohnehin zeitgeschichtlich sehr stark personenbezogen und personalisiert auf die jeweilige Herrscherpersönlichkeit, wobei meist – positive oder negative – Exotikaspekte und -wahrnehmungen in den Vordergrund getreten sind, die sich ambivalent in schwärmerischer Bewunderung und Identifikation (z.B. mit Šah Reza und seinen Frauen und seiner Hofhaltung: nach *Blank*, ...: „*der letzte deutsche Kaiser*“...) oder aber in panikartiger Furcht oder wohligem Grusel (z.B. gegenüber der Person von Khomeini) ausdrückt.

Exotikmotivationen sind *stereotype, internalisierte psychische Projektionen* für eigene, nicht explizit auszudrückende Interessen und Wertungen und haben recht wenig mit dem Gegenstand des manifesten,

⁴⁴⁶ Zur Kritik dieser Bezeichnung vgl. Antes 1997.

⁴⁴⁷ In einem historischen Vergleich erfolgreicher Revolutionen sind solche »postrevolutionären Wirren« eine typische Übergangsphase bis zu einer neuen meist autoritären Machtkonstituierung. Diese Phase ist durch die *Symbolfigur Khomeini* und durch den bald nach der Islamischen Revolution ausgebrochenen Iranisch-Iraqischen Krieg (»Erster Golfkrieg«) in der Islamischen Revolution in Iran kaum virulent geworden, was zu der international nicht erwarteten inneren Stabilität der Islamischen Republik beigetragen hat.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

affektbesetzten Interesses, sehr viel aber mit den gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Kontexten der Rezipienten zu tun, wie das für Stereotypen generell gilt.

Didaktisch gewendet bedeutet das, dass Stereotypen auch im Unterrichtszusammenhang nicht mit den Realitäten verwechselt werden dürfen, was in der verkürzten Unterrichtssprache leicht auch unbeabsichtigt geschieht, dass sie aber als psychologische Entitäten realisiert werden müssen, die so stabil sind, dass sie in der Regel durch rein rational-pragmatische *Aufklärung* nicht zu durchbrechen sind.

Das ist generell ein pädagogisches Problem der Beschäftigung mit räumlich oder zeitlich entfernten, aber affektiv besetzten Unterrichtsgegenständen. Es ist ein zentrales didaktisches Thema der – auch im Fach Geographie bedeutsamen – »Dritte-Welt-Didaktik«, zu der vor allem in den siebziger und frühen achtziger Jahren wichtige Grundlagenuntersuchungen vorgelegt worden sind. Einige für unseren Problemzusammenhang wichtige und übertragbare Überlegungen zu den immanenten Problemen der »Dritte-Welt-Didaktik« sollen im folgenden Kapitel diskutiert und auf ihre Quellen zurückgeführt werden.

Der wissenschaftliche Paradigmenwechsel und der theoretische Fortschritt der Gesellschaftswissenschaften lassen heute das Interesse an einer speziellen »Dritte-Welt-Didaktik« zurücktreten. Der ‚*tiers mondisme*‘ der definiten *Dekolonisationsperiode* der sechziger und siebziger Jahre gründete als distinkter Entwicklungsschritt der politologischen Theoriegeschichte theoretisch auf den marxistischen Imperialismustheorien (*Schmidt-Wulffen* 1978, *Leggwie* 1981 u.a.) und dankt ihnen vor allem die *gesamtgemeinschaftlich-strukturellen Denkmuster*, die in mehr oder weniger dialektischer Form *Macht- und Herrschaftsstrukturen* und die Möglichkeiten ihrer Überwindung und Veränderung als Erkenntnisinteresse postulieren.

Diese Ansätze haben wesentlich zur Erkenntnis der Genese globaler Disparitäten beigetragen und sind durch die *dependencia*-Theorie gerade aus der Perspektive Südamerikas heraus (*Furtado, Cardoso* u.a., in wesentliche Aufsätzen in Deutschland rezipiert auf der Grundlage der Sammelbände von *Senghaas* 1972 und weitere) auch politisch wirksam geworden, wenn auch die antikolonialistischen *Abkoppelungsstrategien* („Dissoziation“; *Senghaas* 1978) aus verschiedenen Gründen unwirksam und utopisch geblieben sind.

Es ist dabei interessant, dass ganz anders geartete *Abkoppelungsideologien* in anderen kulturellen Kontexten seit den siebziger Jahren durchaus eine bedeutsame weltpolitische Rolle in der »*Ablehnungsfront*« semiperipherer Staaten und extremer, sich abschottender autoritärer und gewalttätiger Herrschaftssysteme spielen, wie im Kambodscha der »Roten Khmer«, dem heutigen Afghanistan der »Taliban Milizen« oder eben auch in einer heute weitgehend abgeschlossenen Phase nach der Revolution in der Islamischen Republik Iran.

Da diese Form der radikalen Gegnerschaft gegen das westliche Entwicklungsmodell, das in der Entwicklung der *bürgerlichen Staatsgesellschaft* ökonomisch-technisch-industriellen »Fortschritt« mit einer spezifischen Form gesellschaftlicher *Modernisierung* und mit einem ausgeprägten *Kulturwandel* unlösbar verknüpft – durchgesetzte Menschenrechts- und Partizipationsethiken können daher nicht unhistorisch erklärt und universalisiert werden –, durch eine Renaissance religiöser oder ideologisch-geschlossener entsäkularisierter Weltbilder zu charakterisieren sind und eine sehr starke *Personalisierung* der Machtdurchsetzung aufzeigen, tragen sie sehr wesentlich zu einer Infragestellung der theoretischen Konzepte der *Dritte-Welt-Bewegung* bei und erweisen die Motivation der *Dritte-Welt-Forschung* und erst recht der *Dritte-Welt-Didaktik* als wesentlich ethisch-moralisch bestimmt. Diese Motivation erscheint im gesellschaftlichen Kontext Mitteleuropas durchaus legitim, ist aber, da sie Rezeptionsbarrieren gerade auch in der Dritten Welt selbst nicht abbaut sondern eher verstärkt, eher auf eine gesellschaftliche Veränderung in den *globalen Zentren* als auf eine weltpolitische Wirksamkeit in der Dritten Welt selbst hin angelegt.

Diese grundsätzliche wissenschaftliche und didaktische Problematik wird auch dadurch belegbar, indem eine differenzierte Beschäftigung mit der Islamischen Revolution in Iran sehr deutlich zeigt, dass diese grundlegende gesellschaftliche Umwälzung mit dem traditionellen theoretisch-didaktischen Instrumentarium der »*Dritte-Welt-Forschung*« nicht hinreichend zu erschließen ist.

Die rezeptive Bedeutung der Person Khomeinis als Symbol für die Islamische Revolution in Iran und auch als handlungsleitendes und -legitimierendes Agens in der iranischen Politik lässt die wissenschaftliche und didaktische Frage nach der Bedeutung von *Personen* wieder aktuell erscheinen. Dabei besteht durchaus die Möglichkeit und Gefahr, von der strukturorientierten Perspektive der Gesellschaftswissenschaften der siebziger Jahre und der dadurch zu charakterisierenden »*Dritte-Welt-Forschung*« in das gegenteilige Extrem einer historischen Hagiographie oder einer traditionellen an Herrschern, Herrschaftsausübung und politischen Ereignissen orientierten beschreibenden Historiographie zurückzufallen.

Die Vielzahl aktueller Biographien über Herrscher und »bedeutende historische Persönlichkeiten« zeigt nicht nur, dass ein »personalisiertes Geschichtsbild« Grundlage des populären Verständnisses von den »Antriebskräften der Geschichte« ist, was durch die von diesen Personen und ihren Biographien ausgehenden Identifikationsangeboten noch verstärkt wird, sondern dass auch in der *Geschichtswissenschaft* eine starke Verunsicherung über die bestehenden oder erschließbaren Möglichkeiten, historische und zeitgeschichtliche Realität adäquat zu erkennen und als Entität von den Konstrukten der eigenen Wissenschaft zu unterscheiden, besteht. Für die Didaktik bedeutet das die Notwendigkeit, die Ambivalenzen der derzeitigen wissenschaftlichen Diskussion wahrzunehmen und aufzuarbeiten.

Es kann aber in Bezug auf unser Thema Iran nicht die richtige Konsequenz sein, an die Stelle der bisherigen pauschalen und strukturell-kategorialen Einordnung des Landes als so genanntes »*Schwellenland*« nun entweder die Person Khomeinis in einem »biographieorientierten didaktischen Ansatz« zu funktionalisieren oder im affirmativen

Sinne eurozentrische Kulturkampfperspektiven (Huntington 1996) zu entwickeln und »den Islam« oder »Khomeini« als *Feind der westlichen Zivilisation* zu brandmarken.

Interessant ist, dass diese ethisch-normative Urteilsperspektive derzeit gerade auch von *emanzipationsorientierten*, »fortschrittlichen« (in ihrem Selbstverständnis »linken«) politischen und wissenschaftlichen Kreisen forciert wird, von Menschenrechtsgruppen oder aktiven Frauenrechtlerinnen. Inhaltlich ist das nachzuvollziehen. Es stellt sich aber die Frage, ob hier nicht vor allem die *Enttäuschung* darüber unreflektiert zum Ausdruck gebracht wird, dass die antikolonialistische globale oder »nationale Befreiung« mitnichten einhergeht mit der Übernahme individuell orientierter »westlicher« Zivilisationsmodelle und den damit verbundenen Rechts- und Partizipationsvorstellungen, im Gegenteil, dass »nationale Befreiung« gerade verstärkte individuelle Repression nach sich zieht.

Die Grenzen eines solchen ethisch-moralisch fundierten politischen und wissenschaftlichen Ansatzes treten hier gerade am Beispiel Irans sehr deutlich zu Tage. Im Sinne der historisch-soziologischen Analyse der *Soziogenese* und *Psychogenese* der »modernen Staatsgesellschaft« ist die funktionale Verknüpfung von »nation building« und *gesellschaftlicher Homogenisierung*, die gegenüber den Verhaltensspielräumen der Einzelnen zu Einschränkungen und verstärkter strukturell-gesellschaftlicher Abhängigkeit sowie zu einer Verschiebung der Machtbalancen durch den Versuch der Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols hin zu den Machtzentren führt, offensichtlich und historisch nur konsequent und erwartbar.

Auch Europa hat diese Phase der Entmachtung vorher weitgehend autonomer Stände, Regionen, Gentes und Familien, die repressive Durchsetzung von Zivilisationsnormen und das Sprachdiktat der Zentralherrschaft durchgemacht. Europäische Zivilisation bedeutet also keineswegs konsequente und gradlinige Zunahme individueller Freiheit und Partizipationsrechte. Hinter diesen steht ein langer wechselvoller Machtkampf. Dass Europa heute vor anderen aktuellen Problemen steht und diese Staatsgesellschaft eher als selbstverständlich hinnimmt, ist das Ergebnis eines langen historischen Prozesses und kann als solcher nicht ethisch-normativ als allgemeingültig und selbstverständlich gesetzt werden.

Die Faszination, die von der Person Khomeinis im »Westen« ausgegangen ist und in der historischen Erinnerung heute noch ausgeht, führt zu einem didaktisch-pädagogischen Kernproblem, das die schulische Rezeption der Ereignisse in Iran maßgeblich bestimmt und typologisch in die allgemeinen Rezeptionsprobleme, die sich mit der Thematik und den stereotypen Reaktionen auf die Angebote der »Dritte-Welt-Didaktik« in der Schule verbinden. Die Reaktionen auf das Thema Iran sind bei deutschen Schülerinnen und Schülern typisch und exemplarisch für die besondere Form der Begegnung mit dem Fremden, die bei »Dritte-Welt-Themen« erfahrungsgemäß zu beobachten ist und die bei vielen Politik- und Geographie-Lehrkräften zu einem gewissen Überdruß an dieser Thematik geführt haben.

3.4.2. Affektive Lernhindernisse zum Thema »Dritte Welt«

Ausgangspunkt der Überlegungen⁴⁴⁸ soll eine erstaunliche Beobachtung sein, die bei spontanen Befragungen sowohl im Kollegenkreis als, im Vergleich dazu, auch bei Schülerinnen und Schülern immer wieder gemacht werden kann: Angesprochen auf die Bedeutung des Lernbereichs »Dritte Welt«, äußern sich Fachlehrer der Geographie, Geschichte und Politik fast übereinstimmend überzeugt von der überragenden Wichtigkeit dieses Themas für die heutige Zeit und, dass Lehrplan und Schulbücher noch längst nicht genug Raum für die Entwicklungsländer einräumen. Insistiert man weiter und fragt nach den Gründen für diese Einschätzung, stößt man auf Verlegenheit, ausweichende und unklare Antworten, ja Verwunderung über die Frage selbst.

Bei Schülerinnen und Schülern teilen sich die Antworten in drei deutlich unterschiedene Gruppen, deren erste, bei den eher »Angepassten« und oft geographisch Interessierten, nahezu deckungsgleich mit den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer ist, wenn auch noch weniger differenziert und kritisch reflektiert, deren zweite Gruppe Ambivalenz und Desinteresse zeigt, ohne inhaltlich vom erwarteten Standard abzuweichen, wobei in dieser Gruppe Spontanäußerungen fast völlig fehlen – das Thema gehört nicht zum aktiv verfügbaren Bewusstseins- und Wissensrepertoire, d.h. zum Weltbild dieser Schülerinnen und Schüler –, während die dritte Gruppe aggressiv ablehnende Reaktionen auf alle Bezüge zu »Dritte-Welt-Themen« zeigte.⁴⁴⁹

⁴⁴⁸ Die folgenden Überlegungen orientieren sich am Text eines Vortrags, den der Verfasser 1982 vor Schulgeographen gehalten hat: Motivation und affektive Lernhindernisse zum Thema »Dritte Welt« und ihre Bedeutung für das geographische Curriculum. Vortrag bei einer »Entwicklungspolitischen Tagung« des »Verbandes Deutscher Schulgeographen«, e.V., vom 1. - 3. 11. 1982 im Reichstagsgebäude in Berlin. Als Manuskript vervielfältigt.

⁴⁴⁹ Der Verfasser hat diese Befragungen im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte mehrfach durchgeführt mit jeweils vergleichbaren Ergebnissen [Voigt 2002d], die Ergebnisse sind veröffentlicht und ausgewertet im Internet unter <http://www.politiklehrerverband.org> (Dritte Welt, auch auf URL; http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/Globalisierung_Inhalt.htm). Interessant und bedenklich ist dabei, dass im Laufe dieser Zeit die *Polarisierung* der affektiven Haltungen zugenommen haben und dass sich hochstereotype und fremdenfeindliche Mentalitätsstrukturen viel offener und bewusster bei – in Nie-

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

Einige spontane Antworten von Kolleginnen und Kollegen, die bezeichnenderweise eher im Sinne umfassender Lernziele, d.h. *normativ* formuliert worden sind, sollen zunächst das Spektrum kennzeichnen: „Kenntnisse über andere Kulturen und den Kulturwandel vermitteln“, „allgemeine Sensibilisierung für gesellschaftliche Probleme erreichen“, „Erkennen von »Zusammenhängen«“, „Verständnis für die Probleme der »Weltgesellschaft« wecken“, „fachliche Kenntnisse erlernen“, „Reflexion von Werten und Vorurteilen“, „Forderung nach politischen Handlungsmöglichkeiten und Engagement aufstellen“ ...

Gemeinsames Kennzeichen vieler Antworten ist das Ausweichen auf *sprachliche Leerformeln und Floskeln*, die die *Unsicherheit der Antworten* deutlich machen. Auffällig sind dabei das Fehlen *konkreter Bezüge* und das völlige Zurücktreten tagesaktueller Ereignisse außer der Referenz auf »Aktualität« in ganz allgemeinem Sinne. Gleichwohl können die meisten Antworten in durchaus sinnvolle, wenn auch vom Rezeptionsmuster her traditionelle pädagogische, vor allem auch erdkundliche Zusammenhänge eingeordnet werden. Eine vorläufige Systematisierung ergibt vorherrschend drei Gruppen von Begründungen für das Thema »Dritte Welt«:

1. *Ziele, die sich mit Allgemeinbildung, mit bürgerlicher Weltkunde umreißen lassen wie:*
 - (Traditionelle) Länderkunden,
 - wobei weder bei Lehrkräften noch bei den Schülerinnen und Schülern die Neigung zu spontanen Konkretisierungen oder zur Nennung von Beispielen vorherrscht.
 - Probleme und Bedeutung der Regionen der »Dritten Welt«,
 - bei Geographen fällt der Rekurs auf zwei im Unterricht beliebte regionale *Kategorisierungen* auf, die als *unterrichtsbedeutsam* genannt werden: *Schwellenländer* und (*südostasiatische*) »*Kleine-Tiger*«-Staaten, wobei das Formelhafte dieser Bezugnahmen sehr deutlich wird und von Schülerinnen und Schülern nur mit unmittelbarem Unterrichtsbezug aufgegriffen wird.
 - Kenntnis von Weltproblemen und Konflikten,
 - wobei das konkrete analytische Potential, welche *Probleme* denn nun wichtig seien, recht wenig entwickelt ist; nach dem Verschwinden der Ost-West-Problematik konzentrieren sich eventuelle konkretere Nennungen auf Stereotypen wie »*Islam*«, »*Fundamentalismus*« oder »*Asylprobleme*«, bei politisch etwas Aufgeschlosseneren noch der Rekurs auf die »*Menschenrechtsproblematik*«.
2. *Ziele, die humanitäre Betroffenheit begründen sollen.*
 - Diese Begründungskontexte sind fast ausschließlich bei Lehrkräften anzutreffen, während bei Schülerinnen und Schülern, wenn sie, was nur für eine kleine Minderheit zutrifft, nicht selbst humanitär oder sozial engagiert sind, zunehmend *Überdruss* und *Abwehr* zu jeder Empathieanforderung oder gar Hilfeerspektive geäußert werden.⁴⁵⁰
3. *Ziele, die die Bedeutung der »Dritten Welt« für unsere eigene Entwicklung aufzeigen sollen, wie:*
 - Rohstoff- und Wirtschaftsinteressen werden berührt.
 - In diesen Kontext gehören auch meist recht formelhafte Bezugnahmen auf die *Globalisierungsprozesse*. Auch hier ist eine solche anfängliche Konkretisierung eher bei Lehrkräften als bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten, wobei die Intensität der kritischen Beschäftigung mit diesem Problemkreis auf beiden Seiten deutlich zu wünschen übrig lässt.
 - Bis 1990 wurden Nord-Süd-Probleme noch im Rahmen der ideologischen und machtpolitischen Ost-West-Konflikte wahrgenommen. An die Stelle dieser Kontexte tritt gegenwärtig wenn auch wenig dezidiert und differenziert eine Orientierung an *Kulturkonflikthypothesen*.
 - *Huntington* hat diese Stimmung, die in den USA stärker ist als in Europa, wohl sensibel wahrgenommen und zu seinem bekannten *Bestseller* verarbeitet, dessen analytisch-sozialwissenschaftlicher Wert demgegenüber ersichtlich gering ist.

Übereinstimmendes Merkmal ist zunächst, dass alle drei Kategorien gesellschaftliche Wertmaßstäbe und Interessen zur Begründung des Stoffangebotes in der Schule bemühen. Jeder eignen sich dabei spezifische Gefahren und Missbrauchsmöglichkeiten:

dersachen – ca. 12-22 % der befragten Schülerinnen und Schülern – je nach Art der Fragestellung – ausdrückten, wobei nicht ganz deutlich ist, ob hier tatsächlich eine Verschiebung innerhalb der Politischen Kultur als Reaktion auf Krisenerfahrungen und -wahrnehmungen zu Grunde liegt, oder ob die *zivilisatorischen Hemmungen*, sich zu seinen Affekten zu bekennen und sie zu verbalisieren, abgetragen werden (Dezivilisationsthese); vgl. dazu die Ausführungen zur Krise der Politischen Bildung in Voigt 2001a. Vermutlich treffen beide Hypothesen in gewissem Maße zu. Dass diese Rezeptionsvoraussetzungen einen Teil der Schülerinnen und Schüler für die unmittelbare unterrichtliche Arbeit an Themen wie den in dieser Arbeit diskutierten unerreichbar macht, ist eine erschreckende Konsequenz dieser Überlegungen. Das Ziel politisch-didaktischen Arbeitens verlagert sich in dieser Perspektive von der engen Konzentration auf die Schule hin zur gesellschaftlich-politischen Beteiligung an den öffentlichen Diskursen, die für die allgemeine Politische Kultur grundlegend sind.

⁴⁵⁰ Dieser Zusammenhang erfordert eine eingehendere Diskussion unter zivilisationstheoretischen Prämissen, da es sich nicht um *Veränderungen in der Schülerschaft* sondern um einen *Wertewandel in der Politischen Kultur* handelt, der mit der Individualisierungshypothese näher zu bestimmen ist. Moralische Entrüstung hilft hier sicher nicht weiter. Doch sind die traditionellen pädagogischen Zugänge zu dieser Problematik sichtlich überfordert, was wiederum unsere Forderung nach einem pädagogischen Paradigmenwandel fundiert.

1. Die Zielsetzung *Weltläufigkeit* zeichnet sich durch Maßstabslosigkeit aus; ein Kriterium für die Rangfolge »wichtiger Inhalte« lässt sich in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr finden, es sei denn, man setzt sich dem Vorwurf manipulativer, herrschaftssichernder Bildungsideologien aus. Zu reflektieren ist dabei, dass das *Ziel der Weltläufigkeit* selbst Ergebnis eines sehr konkreten mitteleuropäischen Zivilisierungs- und Intellektualisierungsprozesses ist, der sowohl in der entstehenden Staatsgesellschaft selbst durch die abschließenden nationalistischen Ideologeme unterlaufen wird, wobei diffizile gesellschaftliche Machtbalancen entstehen, deren »Umkippen« in die historischen Katastrophen von Faschismus und Weltkriegen geführt haben; in den Ländern der globalen Peripherien und Semiperipherien wie Iran hat dieser Prozess einer potentiell zu Weltläufigkeit führenden »Modernisierung« nicht oder nur in Teilen einer »westlich orientierten« Oberschicht stattgefunden, so dass über dieses politische Ziel ebenso wenig spontane und direkte Verständigung möglich ist, wie über die historisch in Mitteleuropa damit verbundene und gesellschaftlich erkämpfte Vorstellung von der Gültigkeit von Menschenrechten.
2. *Humanitäre Zuwendung* ist prinzipiell positiv zu beurteilen; als Basis für Lernprozesse ist sie jedoch nicht tragfähig. Man beobachtet nur, wie schnell Mitleid und Mitempfinden je nach (oft fragwürdiger) Information »umkippt« und wie zufällig und z.T. manipuliert dieses Interesse sich über die Krisengebiete der Welt verteilt. Die Ambivalenz der Begegnung mit dem *Fremden* in der eigenen Alltagsumwelt ist ein überaus komplexes sozialpsychologisches Problem mit weit reichenden gesellschaftlichen und politischen Implikationen und Konsequenzen. Hierauf ist im Zusammenhang mit der Migrationsproblematik noch einzugehen. Die gesellschaftliche Motivation der *Humanitätsforderung* ist wiederum in den Ländern der industriellen Zentren und der globalen Peripherien und Semiperipherien entsprechend der Entwicklung der Politischen Kultur und des mentalen Habitus sehr unterschiedlich, wenn er auch zu vergleichbaren Aktionen, nämlich der Zuwendung zum Verfolgten, Fremden, zum Notleidenden und zum Gast führen kann, was jedoch bestimmte situativ ambivalente Situationswahrnehmungen in der eigenen Gesellschaft voraussetzt. Dabei ist daran zu denken, dass in vielen Ländern der Semiperipherien, d.h. z.B. auch in Iran, der Anteil der Migranten sowohl aus Notländern als auch aus Verfolgerländern größer ist, als in den Staaten Mitteleuropas und dass die innere Verarbeitung dieser demographischen Veränderungen scheinbar konfliktärmer erfolgt, als z.B. in Mitteleuropa.⁴⁵¹
3. Ausgehen von *eigenen Interessen* ist eine Grundforderung der Reform-Pädagogik der 70er und 80er Jahre gewesen. Aber welche Naivität verbirgt sich hinter der Anschauung, ökonomische und politische Interessen des Staates wären ohne weiteres als Interessen des einzelnen Schülers wahrzunehmen; oftmals sind sie nur Gruppen- und Herrschaftsinteressen. Die demokratisch wünschenswerte Interessenidentität musste sich zunächst einmal legitimieren. Gerade ausgehend von dieser *Interessenbindungs-Forderung* entwickelte sich der formal nicht aufgelöste Disput über *subjektive Interessenwahrnehmung* (kritisch weiter geführt zur *Hedonismus- und Narzissmushese*) und *objektive Interessen* (die entweder im *neomarxistischen* oder im *bildungsbürgerlichen Sinne* verstanden wurden, jeweils aber zur prinzipiellen Asymmetrie der schulischen Sozial- und Kommunikationsbeziehungen führen müssen). Diesen Konflikt ansatzweise aufzulösen, bedarf es neuer Formen innerschulischer Situationsdefinitionen, in denen diskursiv *Kompetenzhierarchien* und *egalitäre Kommunikationschancen* zu verbinden sind. Hier zeigt sich eine Strukturparallele zu den erforderlichen *neuen Diskursen* im Rahmen der Globalisierungsprozesse, die die stereotype und ethisch nicht vertretbare Perspektive von der »Schülerrolle« der »Dritten Welt« im Sinne eines eurozentrischen Entwicklungsbegriffes überwinden muss zu eben den geforderten *egalitären Kommunikations- (Diskurs-) Chancen*, ohne dass *gewünschte* oder *erforderliche* Modernisierungsschübe dadurch verhindert werden.

Das verständliche Ausweichen auf gesellschaftliche und staatliche Interessen in der Begründung des Themas »Dritte Welt« ist ein Hinweis auf das vorhandene Defizit an Betroffenheit für den einzelnen Schüler, ja für den einzelnen Staatsbürger überhaupt. Das äußert sich bei Rückfragen bei den Schülern ganz deutlich, oft bestätigt durch Elternäußerungen, wenn nicht gerade ein gymnasiales Mittelschichtmilieu eine andere Bewertung in den Vordergrund rückt, wobei dem Thema »Dritte Welt« ein deutlich geringerer Stellenwert eingeräumt wird. Das Mobilisierungspotential für die Probleme der Entwicklungsländer ist recht gering und muss von außen induziert werden. Darin liegt das Kernproblem der didaktischen Umsetzung. Das heißt jedoch nicht, dass die Schüler »Dritte-Welt-Themen« prinzipiell uninteressant fänden, im Gegenteil, auf der phänomenologischen Ebene ist ein recht schnell ansprechendes Interesse leicht zu wecken, weswegen ja länderkundliche Berichte, wenn sie anschaulich

⁴⁵¹ Zwei Begründungsfaktoren sollten hier dazu kurz genannt werden: Die semiperipheren Gesellschaften z.B. Irans verfügen über ein viel geringer entwickeltes Kommunikationssystem; die Migrationsvorgänge werden daher eher lokal und nicht im Sinne einer »nationalen Problemsicht« wie in Europa wahrgenommen; dabei spielt die zentrale Verfügung über wesentliche Propaganda- und Informationsmittel eine große Rolle, ungewünschte Konflikte erst gar nicht ins Bewusstsein dringen zu lassen und ggf. in der Bedeutung herabzuspielen. Andererseits ist die Migrationsproblematik in vielen Gesellschaften der Semiperipherien dadurch geringer, dass *Verwandschaftsvermutungen* (in Mitteleuropa würde man von ethnischen Gruppen sprechen, einer Begrifflichkeit, die nicht das Wesen dieser *angenommenen Verwandschaftsbindungen* trifft) die zumindest temporäre Integration erleichtern, wobei die ökonomischen und Sozialstatus-Differenzen zwischen *Einheimischen* und *Migranten* oft geringer sind als in den Industrieländern.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

sind, gerne als Einstiegs- und Motivationsphasen benutzt werden. Nur drückt sich hier keineswegs das Interesse aus, was sich in den Begründungen des Themas für den Schulunterricht durch die befragten Lehrer feststellen ließ.

Das Schülerinteresse ist mit dem Schlagwort »Exotik« und »Abenteuer« zu umreißen. Die psychologischen Hintergründe dieser Interessen, besonders in der Pubertät, sollen hier nicht näher aufgerollt werden, es genügt der Hinweis, dass sich in der Zuwendung zur Exotik Verdrängungsprozesse eigener unbewältigter Konflikte manifestieren, dass – hier auch ideengeschichtlich – in der Figur des »guten Wilden« eine Projektion eigener tabuisierter Bedürfnisse und in der Figur des »Barbaren« oder »Unterentwickelten« die uneingestanden Angst vor der Verletzlichkeit der eigenen Person und Identität ausdrückt. Unreflektiert diese Schülerbedürfnisse zu befriedigen und sie als »Sachmotivation« zu verkennen, hieße, der Schule die Rolle eines Fluchtweges aus der Realität zuzuweisen. Die Naivität, mit der sich die Schulgeographie diesem Motivationskonflikt zuwendet, erfordert m.E. ein Überdenken der Rolle dieses Faches im Gesamtcurriculum.

Diese Situationsdarstellung der didaktischen *Dritte-Welt-Begründungen* lässt sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die fachliche Begründung des Themas »Dritte Welt« für den Schulunterricht ist diffus und nicht hinreichend; interdisziplinäre Ansätze sind grundsätzlich erforderlich.
2. Die Manipulationspotentiale innerhalb der Themenvermittlung sind nicht hinreichend deutlich erkannt und daher gefährlich; dies trifft allgemein auf traditionelle erdkundliche Realitätsdeutungen zu.
3. Eine unkritische Wertevermittlung geht an den unmittelbaren Schülerbedürfnissen wie auch den Aufgaben der Schule vorbei; moralisierende Themenbegründungen sind inadäquat.
4. Die strukturelle Parallele zwischen den kommunikativen und rezeptiven Problemen der »Dritte-Welt-Didaktik« und der *notwendigen Veränderung der gesellschaftlichen Diskurse* ist herauszuarbeiten.
5. Die *Dritte-Welt-Perspektive* darf nicht als isolierbares schulisches Thema verstanden werden, sondern bildet die Struktur- und Wahrnehmungsprobleme im gegenwärtigen Globalisierungsprozess ab.
6. Differenzierung und Distanz sind notwendige Voraussetzung der Rezeption der *Dritte-Welt-Problematik*, deren Begrifflichkeit grundsätzlich revidiert werden sollte.⁴⁵²

So entsteht im schulischen Diskurs über die »Dritte Welt« die Gefahr der schieren Reproduktion gesellschaftlicher Vorurteile vor allem im Geographieunterricht, die mit einigen Stichworten nur kurz angedeutet werden sollen und die an anderer Stelle ausführlicher zu erörtern sind:

1. Eine kulturelle Überlegenheitslegende wird vermittelt.
2. Die historische Perspektive wird eurozentrisch verzerrt (vgl. *Leiris*, 1977, S.53 ff.; *Ki-Zerbo*, 1979, S.23 ff.).
3. Ein auch innergesellschaftlich wirksamer ethnisch-rassischer Vorurteilkomplex wird aktiviert (vgl. *Gottschalch*, 1977, S.35 ff.; *Malcolm X*, 19689 S.172 f.).
4. Es entsteht ein industriegesellschaftlicher Entwicklungsbegriff, dessen Normierung auch innergesellschaftlich die Suche nach nicht- oder nachindustriellen Perspektiven einschränkt (die daran anknüpfende umfangreiche Literatur über Ökologie und Industriekultur soll hier nicht aufgeführt werden).

Im Politikunterricht liegen nach den vorliegenden Unterrichtsmaterialien und normativen Vorgaben die Probleme etwas anders, wobei zu berücksichtigen ist, dass von Unterrichtszeit und zugewiesener Bedeutung des Unterrichtsstoffes die *Dritte-Welt-Thematik* den Schülerinnen und Schülern vor allem im Erdkundeunterricht vermittelt wird. Der Politikunterricht neigt zur stark verallgemeinernden Themenbehandlung zum Thema »Dritte Welt«, indem *Dritte-Welt-Theorien* – vor allem die Dependenz-Theorie – abgearbeitet, kaum je aber historisch-soziologisch distanziert werden. Die schon angesprochene Ambivalenz der *Schülerinteressen-Orientierung* tritt im Politikunterricht mit allen immanenten Problemen noch deutlicher in den Vordergrund als im sich eher auf abstrakt-fachliche Positionen zurückziehenden Erdkundeunterricht. Ein Thema wie *Islamische Revolution in Iran* würde im konventionellen Politikunterricht ohnehin nur punktuell unter *Aktualitäts-, Menschenrechts- oder ‚Krieg und Gewalt‘-Perspektive* aufgegriffen werden. Die Erfahrungen im Politikunterricht zeigen gerade wegen dieser *punktuellen Interessenorientierung* die Neigung, an die Stelle intensiverer kontextuell-prozessualer Aufarbeitung ganz allgemein von regionalen Themen die sofortige *Diskussion* der Probleme zu setzen. Das ist ein pädagogischer Nonsens, da er das Gegenteil von Aufklärung und Emanzipation – es sein denn der »*Emanzipation von der Realität*« – setzt und als Grundlage der Diskussion normative und stereotype Setzungen affirmativ verstärkt oder bestenfalls die »*Meinungsheterogenität*« in der Lerngruppe deutlich macht und gegebenenfalls im Sinne der »*Meinung der Lehrkraft*« homogenisiert. Sehr deutlich wird durch diesen – vielleicht etwas polemisch vorgetragenen – Einwurf, dass die schulische Unterrichtssituation nicht durch beliebige Diskussionsanlässe strukturiert werden kann, sondern dass im Sinne einer veränderten Kommunikationskultur Diskussionen als substantielle Bestandteile von übergeordneten Diskursen verstanden und vermittelt werden müssen.

Die Behandlung des Themas »Dritte Welt« ohne kritische Berücksichtigung der genannten Gefahren wäre ein antiaufklärerischer Akt, der den Verfassungsgeboten und den Schulgesetzen zuwider läuft.

⁴⁵² An die Stelle der pauschalen Gliederung und Kategorisierung in »Drei« bis »Fünf Welten« oder rechtliche Einordnungen der UN wie LDC, LLDC, MSAC, sollten variabelere und prozessoffenere begriffliche Kategorien treten, wie sie z.B. *Wallerstein* vorgeschlagen hat. Das Peripherienkonzept hat den Vorteil, dass zentral-periphere Disparitäten *gleichzeitig* auf verschiedenen Ebenen als *globale Disparitäten, Peripherisierungsprozesse und Herausbildung Binnenperipherien* im prozessualen Kontext untersucht und beschrieben werden können.

Neben den schon genannten Motivationshemmnissen bei Schülerinnen und Schülern zu Thema „Dritte Welt“⁴⁵³ sind weitere Ursachen in der Politischen Kultur der eigenen Gesellschaft zu suchen, die Abwehrlagen und Desinteresse an dem „Fremden“ – insbesondere auch gegenüber der „Dritten Welt“ beinhalten und historisch begründet sind. So greifen hier individuelle Motivationshemmnisse zusammen mit gesellschaftlichen Aufnahme-Barrieren...

3.4.3. Motivationshemmnisse bei Schülern

Dass diese Gefahren nicht nur im aktuellen Unterrichtsgeschehen, sondern auch in dem, was von der pädagogischen Öffentlichkeit als Vorgaben für den Unterricht bereitgestellt wird, durchaus ernst zu nehmen sind, zeigen die viel zitierten und wirkungsvollen *Schulbuchkritiken* z.B. von *Fohrbeck, Wiesand, Zahar, 1971*, oder von *Meueller, Schade, 1977*, deutlich. Die kritische Literatur hat hier doch einiges bewirken können, auch in Hinblick auf die administrativen Vorgaben des Unterrichts. Eine Analyse von *Rahmenrichtlinien* ist ebenfalls nicht unergiebig. Während die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Klassen 7-10 Erdkunde aus den 70er Jahren jede schülerbezogene Begründung vermissen lassen – für sie soll Geographie mit „geographischen Gegebenheiten“ vertraut machen und „auf der Grundlage des heutigen Wissensstandes“ ein „ausbaufähiges Bild der Erde vermitteln“⁴⁵⁴ – legen die heute gültigen RRL in Erdkunde, Geschichte und Politik die Orientierung an Schlüsselproblemen zu Grunde, was wir an anderer Stelle eingehend erörtern werden.

Wie sieht es mit der *Motivationsproblematik* in der didaktischen Fachliteratur aus? Prinzipiell spiegelt sich das aufgezeigte Dilemma auch hier, wenn es auch eher, wie in den Richtlinien durch Nichtbehandlung umgangen, denn expressis verbis angesprochen wird. Didaktische Kommentare zu Schulbuchausgaben – mit denen der Fachlehrer zunächst konfrontiert wird – (z.B. in den älteren Ausgaben von »Welt und Umwelt«, Westermann, oder »Terra/Geographie«, Klett) behandeln naturgemäß grundsätzlich didaktische Probleme nur am Rande. Schülerbezogene didaktische Ansätze finden sich vor allem – durch die Themen selbst provoziert – in der Kommentierung z.B. von siedlungs- und bevölkerungsgeographischen Inhalten an deutschen Raumbeispielen. Dort, wo dieser Ansatz selbst Probleme aufwirft, bleibt er ausgeklammert. Die Stofflegitimation erschöpft sich in der Erörterung der Sachrelevanz im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang. Motivation wird – wenn überhaupt – subjektivistisch als Wecken von aktuellem Unterrichtsinteresse verstanden.

Dabei wird das schon angesprochene Problem, ob z.B. vordergründige Exotik- und Abenteuerinteressen als sozialpsychische Projektionen und Verdrängungen nicht eher die sachgerechte Erschließung des Problemfeldes »Dritte Welt« verhindern, als dass sie eine tragfähige Unterrichtsgrundlage darstellen würden nicht hinreichend berücksichtigt. Dabei kann ein kritisches Aufgreifen des Exotikbedürfnisses, das ja eine psychische Realität ist ein sehr gutes didaktisches Prinzip sein, wenn der Schüler sich selbst in den Mittelpunkt der Reflexion gestellt sieht und wenn nicht Exotik als »billiger« Aufhänger benutzt wird. Das verlangt aber über das eigentlich Fachliche hinausgehende pädagogische Kompetenz.

Zwei zusammenfassende Thesen sind das Ergebnis der Überlegungen:

1. Die gängige »Aufhänger«- oder »Einstiegsphasen«-Didaktik missbraucht Schülerbedürfnisse in manipulativer Weise und verstellt einen tiefer greifenden Zugang zu Themen wie »Dritte Welt«.
2. So unbestritten die Meriten der Geographiedidaktik vor allem in Hinblick auf die Entwicklung schülerzentrierter Methoden – Exkursionen, Geländearbeit, Projekte – sind, so deutlich sind ihre Defizite im Bereich der schülerzentrierten Legitimation von Inhalten und Einsichten.

In der älteren Fachdidaktik finden sich kaum Ansätze einer kritischen Reflexion über die Betroffenheit der Schüler durch geographische Problemstellungen. Auf einen Literaturbericht dazu will ich hier verzichten; Hinweise finden sich dazu u.a. in *Schramkes* Paradigmengeschichte, 1975. Bezeichnend ist nur dies Beispiel soll hier angeführt werden, dass in der *Festschrift für Karl Fick, 1977*, und im Folgeband »Schulgeographie heute« gerade die Motivationsproblematik ausgespart bleibt oder höchstens bei *Bauer, S. 133 ff.*, als *Motivation des Geographen und*

⁴⁵³ Gerhard Voigt: Dritte Welt-Didaktik. Vortrags-Text 1982 - Motivation und affektive Lernhindernisse zum Thema »Dritte Welt« und ihre Bedeutung für das geographische Curriculum - http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-didaktik.htm

⁴⁵⁴ Im Vordergrund der Lernziele stehen Kenntnisse und Fähigkeiten, die affektiven Grundlagen bleiben vage und unzureichend begründet und kennen als einzige Zieldimension die »Bereitschaft«. Das magere Gerippe der Inhaltsangebote für die einzelnen Klassen lässt keinerlei Reflexion über Motivationen und Schülerbezüge erkennen. In den Lernzielen taucht diese Dimension überhaupt nicht mehr auf. Vielleicht ist noch das Beste, was man über diese RRL sagen kann, dass sie in ihrer unspezifischen Art genügend Freiräume für verantwortungsbewussten Unterricht lassen. Das soll nun keineswegs ein Vorwurf gegen die Verfasser der RRL sein; der Vf. kennt die Arbeit in RRL-Kommissionen zu gut – er war an den RRL Erdkunde für die Sek. II beteiligt, die auch nicht grundsätzlich anderes bieten –, als dass er nicht wüsste, dass die Vorgaben und Arbeitsbedingungen, vielleicht auch die Erwartungen, die an RRL gestellt werden, ein anderes Ergebnis nicht zulassen. Die Gefahr soll nur aufgezeigt werden, dass die im rechtlichen Bereich vielleicht notwendigen Defizite in das Selbstverständnis der Fachkollegen übertragen werden, die die fachdidaktische Diskussion nicht im vollen Umfang verfolgen können.

Lehrers, Geographie zu betreiben, verstanden wird. Einige neuere Arbeiten versuchen hier jedoch einen Wandel einzuleiten. Zunächst wieder der Hinweis auf die Kommentierung von praxisnahen Unterrichtsmodellen:

Einen besonders interessanten Ansatz findet die Unterrichtseinheit »Mit welchem Recht?«, 1980, von *Dörr*, u.a., einer Gruppe von praktischen Entwicklungshelfern, die ihre eigene Lebenssituation, ihre Betroffenheit in den Unterrichtsentwurf einbringen und dem Schiller vermitteln wollen. Motivation läuft hier vor allem auf der Ebene der personalen Identifikation. Parallelen finden sich sicher auch immer dann, wenn der Geographielehrer selbst Praxiserfahrung in der »Dritten Welt« vorweisen kann, die er in Unterricht umsetzt. Ihren Ansatz beschreiben die Autoren wie folgt (S. 13):

„Bildungsarbeit auf dem Gebiet der Unterentwicklung muss gegen einen Berg von Vorurteilen und Klischees ankämpfen ... Statt Zusammenhänge zu erklären und die Strukturen der Unterentwicklung aufzuklären, werden lediglich die Erscheinungsformen von Unterentwicklung zur Behandlung des Themas herangezogen. Auch im Bildungsbereich wird das Wissen darüber, dass die gewaltsam betriebene Unterentwicklung der sog. ‚Entwicklungsländer‘ Folge und Bedingung der Entwicklung der europäischen Handels- und Wirtschaftszentren war, erfolgreich verdrängt.“

Die eigene moralische Motivation der Verfasser wird hier sehr deutlich gemacht. Wie überträgt sich das auf den Schüler? Wieder die Autoren des Buches (S.15):

„Grundsätzlich zeigte sich... immer Interesse der Schüler an entwicklungspolitischen Fragestellungen. Dieses Interesse verharrte jedoch immer oder fast immer im emotional-konsumentenhaften Bereich ... Der motivierende Effekt der Geschichten allein erwies sich als zu kurzfristiger Impuls und das mehrheitliche Schülerinteresse verflachte zusehends, wenn die Schüler merkten, dass nicht ein Abenteuer aus einem exotischen Land auf sie wartete.“

Diese praktische Erfahrung bestätigt unsere Ausführungen über die mangelnde Tragfähigkeit der Exotikmotivation. Der Schritt zu echter Betroffenheit muss gefunden werden. Die Unterrichtsmaterialien des BMZ, die von der Sache her viele interessante Anregungen bieten und den meisten Lehrern bekannt sind, liefern in diesem Bereich keine Hilfe.

Ist Betroffenheit nun mit »Solidarität« mit der »Dritten Welt« zu umschreiben? *Theo Rauch* schreibt dazu (in: »Geographie als politische Bildung«, 1978, S.251):

„Die Realität zeigt auch, dass Lernprozesse und gesellschaftliches Handeln auch ohne die Grundlage eigener Erfahrung, allein basierend auf Solidaritätsgefühlen zustande kommen können. Deutliches Beispiel hierfür scheint mir der Vietnamkrieg zu sein ... Grundlage ... ist hier weniger die gemeinsame Interessenlage, sondern der Widerspruch zwischen gesellschaftlichen Normen und der Realität, die aus der Erfahrung solcher Widersprüche resultierende Empörung über Unrecht.“

Dieses Zitat zeigt jedoch deutlich, dass die Maßstäbe, nach denen das Empörungspotential gemessen wird, dass die Anlässe, an denen sich Empörung entzündet, gesellschaftlichen Voraussetzungen und der Aufbereitung in den Medien unterliegt; es zeigt gleichermaßen, dass hier vor allem die informierte Mittel- und Oberschicht angesprochen wurde und wird, die Träger der studentischen Protestbewegung der 60er-Jahre wurde. Als allgemeine Unterrichtsvoraussetzung dürfte diese »Solidarität« wohl kaum in Frage kommen.

3.4.4. Didaktische Probleme

Wie setzt sich nun die Fachdidaktik mit den aufgezeigten Problemen auseinander? *Rolf Gutte*⁴⁵⁵ kritisiert den schon erwähnten oberflächlichen Motivationsbegriff:

„Wichtigste Bedingung für eine dauerhafte Lernmotivation liegt nach den Erkenntnissen der Motivationspsychologie im Lerninhalt selbst. In der Geographie wird dies zuweilen mißverstanden, wenn z.B. Hinweise auf ‚interessante‘ Themen wie das Leben bei den Eskimos, Pygmäen etc. erfolgen: Motivation durch Exotik der Lerninhalte. ... hier liegt ein anderer Gedanke zugrunde: Lerninhalte selbst werden auf die zukünftige Lebenspraxis der Schüler bezogen. Schüler sind bereit, sich zu engagieren, wenn die Sache, der Lerngegenstand für ihre gegenwärtige oder absehbare zukünftige Lebenspraxis von Bedeutung ist.“

Hier tritt das Dilemma des Themas »Dritte Welt« in aller Klarheit zutage. *Marianne Gronemeyer*⁴⁵⁶ führt aus:

„Das Problem, mit dem jede Curriculumplanung zum Lernbereich »Dritte Welt« zu tun hat, ist die Frage: ‚Wie kann das Ferne nahe gebracht werden?‘ und das nicht nur im geographischen Sinne. Wie kann die objektive Betroffenheit von Dritte-Welt-Problemen als subjektive Betroffenheit konkretisiert werden, in einem Lernbereich, in dem – kollektiv und individuell – erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um Betroffenheit zu vergessen: besser gut verdrängt, als immer dasselbe schlechte Gewissen.“

Die Autorin zieht daraus die folgenden Konsequenzen:

„Solange Schule und Lehrer sich gewissermaßen zum Sachwalter des allein relevanten und zukunftshaltigen Erfahrungspotentials erklären, wird der Schüler in einen Kampf um seine schiere Existenz verwickelt, in den auch die Verarbeitung des Nicht-Akzeptiert-Seins gehört“ (S.65) ... „Die Kluft zwischen Erfahrungsbestand und Interessenniveau des Schülers einerseits und dem Stoff inhärenten Anspruch auf eine bestimmte Qualität

⁴⁵⁵ Motivation und Lernen, in: Metzler HGU, 1982, S. 214 ff.

⁴⁵⁶ Dritte Welt in der Schule, in: »Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt«, 1977, S. 59

der Bearbeitung andererseits ist nicht dadurch zu überwinden, dass man den Interessenbegriff beliebig ausweitet und dann zum Auswahlkriterium für Lerninhalte nicht macht, woran die Schüler augenblicklich interessiert sind, sondern woran sie interessiert sein sollten.“ (S.67).

Gronemeyer sieht als Lösungsansatz den Versuch, im weitesten Sinne »Erfahrungen« der Schüler zur Grundlage der didaktischen Inwertsetzung zu machen, ohne dass dieser Erfahrungsbegriff hier schon hinreichend konkretisiert wäre. Auf welche Schülererfahrungen kann der Unterricht zu »Dritte-Welt-Themen« zurückgreifen? Aus welchen Lebensbereichen stammen diese Erfahrungen? Schmidt-Wulffen, 1981, II, S. 7, schreibt dazu:

„Will man die Wahrnehmung der Schüler in den Unterrichtsprozeß einbeziehen, muss man davon ausgehen, dass gegenwärtige Wahrnehmung durch vorangegangene Erfahrungen beeinflusst wird ... Es genügt ferner nicht, Erfahrung auf bloßes Faktenwissen zu reduzieren oder auf *räumliche* Erfahrungen einzuengen. Wird Wahrnehmung von der umfassenden Umweltwahrnehmung auf räumliche Umweltelemente reduziert – etwa in einer mißverständlichen Verabsolutierung der Feststellung Geipels von dem ‚ständigen Umgang des Kindes und des Erwachsenen mit räumlichen Erfahrungen‘ (Fichtinger u.a., o.J., S. 4), werden die Möglichkeiten der Wahrnehmungsorientierung zerstört und bei falschen Voraussetzungen lediglich zum Vehikel geographischer Fachvorstellungen gemacht.“

Aber Schmidt-Wulffen zeigt auch einen ersten Ansatz, um den Widerspruch zwischen Lernerfordernissen und Problemstruktur des Themas aufzulösen:

„Probleme der ‚Dritten Welt‘, sind in den seltensten Fällen Schülern durch persönliches Erleben bekannt. Dennoch werden sie wahrgenommen: Durch Gespräche im Elternhaus, in Jugendbüchern, Film und Fernsehen, ja sogar durch Produktwerbung. Es dürfte so gut wie ausgeschlossen sein, dass solcherart vermittelter Erfahrung die ‚Dritte Welt‘ im Licht metropolitaner Einbindung darstellt. Da Wahrnehmung nicht nur den Vorgang des passiven Aufnehmens meint, sondern einen aktiven Erkenntnisprozeß, erhalten wahrgenommene Erscheinungen bzw. Gegenstände über die ‚Dritte Welt‘ in den Augen der Schüler eine Bedeutung, die die Funktion dieser Gegenstände im bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftssystem wiedergibt (vgl. Wenzel / Schulze-Goebel, 1978, S.2) ... Beispiele belegen, dass es einen grundlegenden Unterschied zwischen objektiver Umwelt / subjektivem Raum und subjektiv Erlebtem gibt. Die Diskrepanz zwischen Subjektivem und Objektivem bedarf der Problematisierung.“

Fassen wir bis hierhin zusammen:

1. Das Thema »Dritte Welt« ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich weitgehend den persönlichen Erfahrungen von Lehrern und Schülern entzieht; eine unmittelbare Betroffenheit ist daher in der Regel nicht festzustellen.
2. Vorhandenes subjektives Interesse unreflektiert als Basis der didaktischen Strukturierung anzunehmen, greift zu kurz und verliert sich in manipulativen Gebrauch vorhandener Exotik- und Abenteuerbedürfnisse.
3. Der Schule die Rolle als allwissender Richter über zukünftige Lebensbedürfnisse zuzuerkennen, bedeutet, den Schüler in eine rezeptive Haltung des Nicht-Akzeptiert-Seins zu drängen. Eine tragfähige Motivation ist darauf nicht aufzubauen.
4. Das Bild der »Dritten Welt«, verstellt von einer Vielzahl interessengeleiteter Vorurteile, Fehldeutungen und Wertungen, ist Bestandteil der eigenen politischen Kultur und als solcher sowohl repräsentativ für die Struktur des politischen Bewusstseins insgesamt, als auch selbst politische Handlungen und Wertungen induzierend.

Die Bedeutung des Themas »Dritte Welt« für den Schüler liegt gerade darin, dass er im Rahmen einer kritischen Arbeit am Thema mit seinen eigenen Vorurteilen, seinem Sozialverhalten, den Charakteristiken seiner politischen Bildung konfrontiert wird.

Es ist sicher nicht zufällig, zieht man die politischen Entwicklungen in unserem eigenen Land in Betracht, dass fast gleichzeitig mit den revolutionären Umbrüchen im Nahen Osten und in Iran auch in Deutschland die Thematik „Dritte Welt“ eine größere (Fach-)Öffentlichkeit erreicht, die sich zum Beispiel in einer beachtlichen Zahl von Tagungen und Lehrerfortbildungskursen ausdrückt. Auch die Grundlagen der zuvor dargestellten Reflexionen zum Verhältnis von „Dritte-Welt“-Didaktik und Schülermotivation wurden vom Verfasser schon damals bei einer Tagung des Schulgeographenverbandes vorgestellt und kontrovers diskutiert, da sie dem „erdkundlichen Mainstream“ in einigen Aspekten deutlich widersprachen. Fast gleichzeitig zu dieser Tagung beleuchteten zwei weitere Seminare zum Thema »Dritte Welt« die schulische Bedeutung des Themas, indem sie vor allem in der Chance der Reflexion der eigenen politischen Kultur und Identität gesehen haben um daraus bestimmte didaktische Prämissen ableiteten:

Zum Einen: Dass auch die Politikdidaktik sich diesem Thema verstärkt zuwendete, zeigte der Forschungsschwerpunkt »Dritte Welt« am Seminar für Politikwissenschaft in Göttingen. In einer Tagung für Hochschulangehörige, Studenten und Lehrer auf dem Sonnenberg im Harz Ende September 1982 zum Thema »Der Friede und die Dritte Welt im Unterricht« wurde u.a. als Ergebnis festgehalten (zitiert nach dem Abschlussbericht des Seminars):

„Als ‚friedenspädagogisches Konzept‘ wurde ... vor allem ein doppelgleisiger Ansatz entwickelt, der auf der einen Seite die Einheit der Sachprobleme und politischen Konfliktlagen (Friedenssicherung, historische und ökonomische Dependenz, Kontakte und Konflikte) postuliert und auf der anderen Seite davon ausgeht, dass

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

das Problem »Dritte Welt« unabhängig von schulischer Vermittlung ein Bewußtseinsinhalt und politischer Konfliktstoff in unserer eigenen Gesellschaft ist, dem sich der Schüler nicht entziehen kann und der auf der anderen Seite, als Indikator der politischen Kultur, Merkmal von politischen Verhaltensmöglichkeiten wie Vorurteilen ist. Dies ist die Grundlage einer politikdidaktischen Umsetzung.“

Und ich möchte hier hinzufügen: einer geographiedidaktischen ebenso.

Als Zielkategorien für den Unterricht wurden auf dieser Grundlage genannt:

- Veränderungen im Alltagsverhalten des Schülers,
- Konsumgewohnheiten ändern (familiäre Aspekte berücksichtigen!),
- Eine andere Einstellung zur Natur und zur Nahrung finden,
- Sensibilität in sprachlicher wie verhaltensmäßiger Hinsicht z.B. beim Umgang mit Ausländern entwickeln,
- Veränderung von Denkweisen und Wahrnehmungen,
- Kritische Haltung gegenüber Informationsvermittlung in Medien,
- Wahrnehmung von Interaktionszusammenhängen,
- Kritikfähigkeit entwickeln auch gegenüber dem eigenen gesellschaftlichen System,
- Veränderung der Handlungsbereitschaft,
- Fähigkeit zum kollektiven Handeln in der Schule entwickeln,
- Fähigkeit, politische Verantwortung zu übernehmen,
- Bereitschaft zur Mitarbeit in außerschulischen Gruppen, wie »Dritte-Welt«-Gruppen, Entwicklungsinitiativen, *amnesty international*.
- Zugespitzt wurde dies zu drei grundlegenden Forderungen an die Schule, die den innergesellschaftlichen Aspekt des Themas betonen:
 - Schule darf sich nicht nur als organisatorischer Rahmen für die Unterrichtsversorgung verstehen, sondern muss als gesellschaftliche Organisation bereit sein, politische Verantwortung zu übernehmen.
 - Die Schule muss die Gelegenheit bekommen, selbst politisch aktiv zu werden um sich z.B. an Dritte-Welt-Aktionen zu beteiligen oder solche selbst zu initiieren.
 - Die Schule muss das Problem der Ausländerintegration als ihre ureigenste politische Aufgabe verstehen und in ihrem Bereich zum Abbau von Aggressionen, Vorurteilen und Diskriminierungen beitragen.

Die zweite oben angesprochene Veranstaltung war das Jahrestreffen der UNESCO-Schulen vom 28.-30.10.82 in Hildesheim. Die Schulen setzten sich als Projektthema 1982/83 die Auseinandersetzung mit dem *Islam*. Dies trifft auf unser Interesse gerade bei unserem Thema der *Islamischen Revolution in Iran*. In der Tradition der UNESCO und der UNESCO-Projekt-Schulen sollen schulische Projekte initiiert werden, die fächerübergreifend und öffentlichkeitswirksam – ganz im Sinne der eben genannten Forderung und hier sogar mit Unterstützung der Kultusminister! – ein internationales Thema umsetzen sollen. Das genannte Thema *Islam* ist sowohl Bestandteil des Themas »Dritte Welt« als auch exemplarisch in seiner didaktischen Problemstruktur für das übergreifende Themenfeld der „Dritte-Welt“-Didaktik.

Es gibt kaum einen Deutschen, so wurde übereinstimmend festgestellt, keinen Schüler und keinen Lehrer, der nicht bestimmte, oft inhaltlich diffuse und affektiv besetzte Vorstellungen über den Islam hätte, oft verknüpft mit Vorurteilen z.T. aggressiver Art über Türken und Araber. Die mangelnde Information über die zugrunde liegenden Sachverhalte wie auch über die psycho-soziale Verankerung der Vorurteile und ihre Funktion in unserer Gesellschaft provozieren eine manipulierte Realitätssicht und damit nur sozialschädliche und unangemessene politische und alltägliche Handlungsperspektiven für den Einzelnen. Da sich diese indoktrinierte und ideologische Realitätsverfälschung nicht nur auf den Problemgegenstand selbst (»Islam« oder »Dritte Welt«) bezieht, sondern mit einer Fehlbeurteilung der eigenen Identität verbunden ist, ist die kritische Aufarbeitung unverzichtbarer Auftrag an die Schule, d.h. vor allem an den Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen und wertvermittelnden Fächern.

Welche didaktischen Prinzipien lassen sich daraus ableiten?

Bezogen auf den Islam sinngemäß übertragen aber auch auf das Thema »Dritte Welt«, hat auf der erwähnten UNESCO-Tagung der nordrhein-westfälische Religionsdidaktiker Udo *Tworuschka* einige Thesen formuliert, die nach Tagungsnotizen in Auszügen wiedergegeben seien:

1. Grundlage ist die Orientierung am Alltag. Die Alltagsgestalt des Islam, über die bei Schülern und Lehrern nur ein diffuses Bild besteht, ist Ansatz der Betrachtungen.
2. Filme, Fernsehen und Comics vermitteln vor allem ein negatives Bild des Islam. Medienkritisches Arbeiten ist Voraussetzung.
3. Die regionale Reichweite des Islam muss verdeutlicht werden.
4. Quellengrundlage sind vor allem Selbstdarstellungen des Islam. Leitfrage: Findet sich der Muslim in der Darstellung wieder?
5. Eine primär kognitive Vermittlung reicht nicht aus. Der Alltag in Einzelschicksalen weckt Betroffenheit, wenn er mit den Alltagserfahrungen der Schüler in Verbindung gebracht werden kann.

Diese didaktischen Überlegungen haben weit reichende Konsequenzen für den Unterricht und sind auch leitbildmäßig Grundlage einer möglichen didaktischen Gestaltung des Themas der *Islamischen Revolution in Iran*.

Schülerbedürfnisse, Alltagsorientierung, medienkritischer Zugang verbieten lehrer- und schulbuchorientierte Unterrichtsstile und verweisen auf die vielfältigen Möglichkeiten des Projektunterrichts. Es ist nicht die Aufgabe dieser Hinweise auf einen Fachvortrag, didaktische Folgerungen in aller Breite zu erörtern; dies wird an anderer Stelle zum Thema der *Islamischen Revolution in Iran* erfolgen. So sei bezugnehmend auf das Thema „Dritte Welt“ nur eine These zur Diskussion gestellt:

Die mangelnde unmittelbare Betroffenheit durch das Thema »Dritte Welt« und die vielfältigen gesellschaftlich bedingten Motivationsbarrieren verbieten eine unterrichtliche Umsetzung nach üblichem Muster, konzentriert auf Lehrervortrag, Schulbuch und begleitende Medien; projektorientierte, selbständige, in der Tendenz interdisziplinäre Arbeitsformen sind unverzichtbar; nur durch eine dem Schüler erkennbare Handlungsperspektive können die Motivationsschranken überwunden werden. Das geht nur, wenn das Thema mit allen seinen Bezügen und Parallelen in den Alltag des Schülers einbezogen wird.

3.4.5. Curriculare Konsequenzen

Die Betrachtung der affektiven Dispositionen des Schülers, seiner Motive, sich auch »Dritte-Welt«-Themen zuzuwenden oder sie abzulehnen, seine Vorurteile gegenüber Ausländern und Minderheiten, seine eurozentrischen Beurteilungsperspektiven, die auf sein Selbstverständnis zurückwirken, hat gezeigt, wie schwierig es ist, einen schülerorientierten didaktischen Ansatz für den Unterricht über die »Dritte Welt« zu finden. Traditionelle Motivationsstrategien greifen zu kurz. Doch stößt diese didaktische Perspektive an praktische Grenzen: Die komplexe affektive Verankerung des Themas kann zwar im Rahmen von längerfristigen Projekten umgesetzt werden, bei der einzelnen Unterrichtseinheit dürften die organisatorischen, vor allem zeitlichen Rahmenbedingungen eine hinreichende Berücksichtigung der Forderungen der schülerzentrierten Didaktik, die über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht, erheblich erschweren.

Hier greifen nun die im Referatthema angesprochenen curricularen Perspektiven. »Dritte-Welt«-Themen können und dürfen nicht als isolierte Unterrichtsgegenstände behandelt werden, sondern müssen in ein übergreifendes Curriculum eingebunden werden. Solange der eigentlich erforderliche fächerübergreifende Anspruch des Themas aus verschiedenen Gründen kaum realisiert werden dürfte, muss versucht werden, in einem geographischen Curriculum die »Dritte-Welt«-Themen so mit Themen aus der eigenen Umwelt des Schülers zu verknüpfen, dass sinnvolle Transfermöglichkeiten hergestellt werden. Die Situation der Familie, die Lebensverhältnisse und ökonomische Verortung wirft ein Licht auf vergleichbare Situationen in der »Dritten Welt«; wirtschaftliche Entwicklungen hier wie dort provozieren die Frage nach vorhandenen Abhängigkeiten. Der Schüler muss erfahren können, dass das eine Thema ohne das andere nicht zu verstehen ist; dass Urteilsmaßstäbe für unsere eigene Situation an der fremden Kultur zu überprüfen und Vorurteile durch den die eurozentrische Perspektive überwindenden Vergleich abzubauen sind. Er muss die Lernsituationen der eigenen Gesellschaft wahrnehmen können: Kontakte zu Ausländern – Arbeitsmigranten, Asylanten, Ausländer mit temporärem Aufenthalt in der BRD –, Kontakte und Gespräche mit deutschen Experten, die im Ausland tätig waren, unmittelbares Verfolgen der Waren-, Dienstleistungs- und Kommunikationsströme mit dem »Dritte-Welt«-Tourismus, Aufsuchen politischer und karitativer Organisationen, die sich mit der »Dritten Welt« auseinandersetzen, Besuch von Museen und Sammlungen und Gespräche über den Wandel in ihrer Konzeption (z.B. das Bremer Überseemuseum oder die Sammlungen in Berlin-Dahlem); in Ausnahmefällen lassen sich vielleicht als Abschluss der Arbeit zu »Dritte-Welt«-Themen auch Studienreisen z.B. in den Nahen Osten oder nach Nordafrika organisieren?

Als Unterrichtshilfe in der Auseinandersetzung mit eurozentrischen Perspektiven sei vor allem noch auf die Schule der französischen Sozio-Ethnographie hingewiesen, die mit Michel Leiris (*»Die eigene und die fremde Kultur«*) und Albert Memmi (*»Der Kolonisierte und der Kolonisator«*) faszinierende Werke, die als Unterrichtsquellen geeignet sind, anzubieten hat. Auf die übergreifende friedenspädagogische Einbindung des Themas »Dritte Welt« wurde schon weiter oben hingewiesen. Hier eröffnen sich, der Entwicklung der Friedensbewegung in Deutschland entsprechend, neue, zusätzliche Motivationspotentiale und affektive Zuwendungen, die sehr positiv zur Unterrichtsgestaltung beitragen können. Der hohe Stellenwert des Themas »Dritte Welt« innerhalb friedensdidaktischer Konzeptionen zeigt sich, um nur zwei Literaturhinweise zu geben, bei Gronemeyer und den von der GEW vorgelegten Tagungsergebnissen zur *»Situation der politischen Bildung in Niedersachsen«*.

3.4.6. Zusammenfassung

Abschließend seien die Ergebnisse der Überlegungen noch einmal in einigen Diskussionsthesen zusammengefasst:

1. Die traditionelle Geographiedidaktik gibt keine hinreichende Legitimation zur Behandlung des Themas »Dritte Welt«; sie verliert die Schüler als Zielgruppe aus dem Auge.
2. Traditionelle Motivierungsstrategien greifen zu kurz und sind inhaltlich unangemessen.
3. Das Bild der »Dritten Welt« ist *Bestandteil der eigenen politischen Kultur* und damit urteils- und verhaltensrelevant.
4. Aufgabe der Schule ist es, zur *Überwindung von Euro- und Ethnozentrismus* beizutragen, der vor allem durch seine affektive Komponente (Motivationsbarriere) bedeutsam ist.

3. Die Ereignisse in Iran in Zeiten der Revolution

5. Didaktische Ansätze finden sich im Rückgriff auf die vorhandenen Schülererfahrungen, das Ernstnehmen subjektiver Schülerbedürfnisse, Behandlung des Themas auf der Ebene der Alltagserfahrungen, mit dem Maßstab des zugeneigten Verstehens, im Bewusstsein der Einheit der Problemstrukturen.
6. Als Methode bietet sich das projektorientierte Lernen an; interdisziplinäre Vorgehensweisen sind wo immer möglich anzuwenden; die Einbeziehung originärer personaler Kontakte und Informationsmöglichkeiten wird vorausgesetzt.
7. Das Thema »Dritte Welt« verlangt die sichere curriculare Einbindung in einen geographischen Lehrplan, der überall den effektiven Voraussetzungen der Schüler zugewandt ist und Transfer- und Integrationsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen thematischen Schwerpunkten erlaubt.

Das letzte mit der inhaltlich-fachlichen Analyse als Voraussetzung der unterrichtlichen Umsetzung konzipierte Kapitel lenkt den Blick auf Probleme („Schlüsselprobleme“), die im Verlauf der Projektarbeit als Diskursansätze wie als Fragen an die politische und gesellschaftliche Realität aufscheinen und am Beispiel – im Sinne von Exemplarität – der Islamischen Revolution in Iran entwickelt werden. Auf dieser Basis fußt dann auch das folgende 5. Kapitel mit seinen Unterrichtsvorschlägen.

4. Diskurse der Politischen Bildung im Kontext der Ereignisse in Iran

Im Mittelpunkt der Diskussion der Schlüsselprobleme steht das Thema der Sozialen Ungleichheit. In unseren Unterrichtsvorschlägen wird dies ausführlich Berücksichtigt (5.2.3.2. Zweite Unterrichtskonzeption: Länderkundlicher Ansatz, Landeskundliche Dokument, zum Beispiel III: Soziale Ungleichheit). In den administrativen Unterrichtsplänen wird dieses Thema aber oft ausgeblendet.⁴⁵⁷ Noch deutlicher wird diese Ablehnung durch die traditionsorientierte Pädagogik dann, wenn Soziale Ungleichheiten auf Machtprozesse zurückgeführt werden.⁴⁵⁸ Aber genau das soll im Mittelpunkt unserer Unterrichtskonzeption stehen!

4.1. Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit

4.1.1. Disparitäten und Ungleichheiten

Ungleich zu sein und in einer Welt der *Disparitäten* zu leben, ist die Grunderfahrung des Menschen und Ansatzpunkt von Philosophie und Wissenschaft. Diese Allgemeinbedeutung und *Ubiquität* des *Unterscheidbaren* ist Chance philosophischer Reflexion und Gefahr sozialwissenschaftlicher Näherung, die ihre *fachliche* und *sachliche Distinktion* und *Konkretheit* erweisen muss. Es ist daher notwendig, *soziale Ungleichheit* durch die Verknüpfung mit anderen zentralen Begriffen der gesellschaftswissenschaftlichen Reflexion *zu spezifizieren* und von anderen *Disparitätserfahrungen* abzusetzen.

Gerade auch im schulischen Bereich scheint dies eine vordringliche Aufgabe der Klärung zu sein. In den älteren didaktischen Kontexten der Politikdidaktik besteht eine politisch motivierte Abwehr des Begriffes *Soziale Ungleichheit*. Ungleichheiten zwischen Menschen werden vorzugsweise als individuelle Ungleichheiten verstanden, wobei offensichtlich vor allem biologistische, historische und funktionalistische Erklärungsansätze zu Grunde gelegt werden, ohne dass das *Soziale* hinreichend und einleuchtend expliziert wird.⁴⁵⁹

Wie sehr die *sozialwissenschaftliche Spezifikation* der Ungleichheitserfahrung durch ungeeignete begriffliche Kontexte verloren gehen kann, zeigt im interdisziplinären Zusammenhang vor allem das Fach Erdkunde, dessen neuere Rahmenrichtlinien in Niedersachsen ebenfalls auf dem Konzept der Schlüsselprobleme aufbauen, den sozialwissenschaftlichen Begriff der *Ungleichheit* aber durch den Begriff der *Disparitäten* (im Plural!) ersetzen, der durch den *offenen, nicht distinktiven Begriff des Raumes* als »raumwissenschaftliches« Konzept spezifiziert und

⁴⁵⁷ Vgl. das Veröffentlichungsverbot des „Handreichungskurses Soziale Ungleichheit“ durch das Niedersächsische Kultusministerium: Wolf, Jürgen / Voigt, Gerhard, 1978: Soziale Ungleichheit. Leistungskurs Soziologie. Nichtveröffentlichter Handreichungskurs. Materialdienst GEW Landesverband Niedersachsen. Hannover [Als Manuskript gedruckt: Sonderdienst 12/77].

⁴⁵⁸ Bolte, Karl Martin, 1974: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolte, Karl Martin / Kappe, Dieter / Neidhard, Friedhelm, 1974: Soziale Ungleichheit. Struktur und Wandel der Gesellschaft. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde, Band 4. Opladen 19743 (Leske). – Nettelmann Lothar: Aspekte zur Anwendung des Prinzips der Macht im Politikunterricht - Bisher vernachlässigt: Machttheoretische Ansätze im Politikunterricht – :politik unterricht aktuell, Heft 1-2 / 2000, S. 14-44. „Globalisierung und Ost-West-Perspektiven“ – <http://www.pu-aktuell.de/pua2000/P100-n3.htm> – Gerhard Voigt: Merksätze zu Popitz: Prozesse der Machtbildung. Hinweise für die Diskussion des Textes im Unterricht. - ibid. S. 53-60 – <http://www.pu-aktuell.de/pua2000/Popitzl.htm>

⁴⁵⁹ Der Nachweis ist in den Rahmenrichtlinien der Fächer Gemeinschaftskunde, Sozialkunde oder Gesellschaftslehre der 70er und teilweise noch der 80er Jahre gegeben. Erst in den 90er Jahren erfolgt in einigen Bundesländern wie in Niedersachsen ein Umdenken, so dass – parallel zur Einführung des Konzeptes der »Schlüsselprobleme« – *Soziale Ungleichheit* zum zentralen Ansatz des Faches Politik wird. – Wie deutlich gerade zu Beginn der politischen Stagnationszeit Ende der 70er Jahre die Abwehr soziologischer Fragestellungen war, zeigt der die politisch brisante und auch im niedersächsischen Landtag aufgegriffene Entscheidung des neu im Amt eingeführten Kultusministers Remmers, zwei Kurse, die in der *Reformkommission für die Sekundarstufe II* entwickelt worden waren, aus politischen Gründen nicht zu veröffentlichen. Das war einmal der *Psychologie-Kurs „Psychische Probleme in der Adoleszenz“*, an dem Thomas Ziehe maßgeblich beteiligt war (Schattberg/Ziehe 1978) und der Soziologie-Leistungskurs zum Thema der *Sozialen Ungleichheit*. Der Kursentwurf „*Soziale Ungleichheit*“ (Wolf/Voigt 1977) wurde 1976/77 im Auftrage des Niedersächsischen Kultusministers im Rahmen der Reform der gymnasialen Oberstufe als Leistungskurs Soziologie entwickelt, nach dem Regierungswechsel in Niedersachsen und der Auflösung der bisherigen Reformkommissionen Anfang 1977 aber nicht mehr veröffentlicht. Im Juli 1977 hat die GEW Niedersachsen das Manuskript des Kurses, gegen den Versuch des Ministeriums, die Publikation generell zu verhindern, als „Sonderdienst 12/77. Nicht veröffentlichter Kurs für Handreichungskurse der Sekundarstufe II“ vorgelegt. Der Kurs ist in großer Auflage verbreitet und hat in diversen Weiterentwicklungen seine Tauglichkeit seither in der Unterrichtspraxis erwiesen (wenn diese Bemerkung einem der Autoren dieses Kurses gestattet ist).

tendenziell zu einer wissenschaftlich unbrauchbaren Floskel herabgestuft wird. Dabei sind *Disparitäten* durchaus Anlässe, geeignete Fragen zu stellen, doch muss der diskursive Kontext einer gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive und Realitätssicht aufrechterhalten werden.

Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit sind die zentralen *Topoi* der Politik, der Politikwissenschaft und der *Politikdidaktik*. Demzufolge ist es nur konsequent, wenn das »Schlüsselproblem« *Soziale Ungleichheit* in der curricularen Reflexion und in neueren Rahmenrichtlinien⁴⁶⁰ zu den zentralen *Unterrichtsverpflichtungen* gehört.⁴⁶¹

Doch schon der Kontext der *Sozialen Ungleichheit* mit Macht und Herrschaft ist in unserer herrschenden politischen Kultur nicht unumstritten. Ausgangspunkt der Behandlung von Themen im Bereich der „Sozialen Ungleichheit“ ist die Einsicht, dass soziale Ungleichheit zunächst einmal ein wahrgenommenes Problem ist. Inhalt und Vermittlung der Wahrnehmung bestimmt die Verhaltensweise des Einzelnen, seine Einstellungsoptionen und politischen Handlungspotentiale. Soziale Ungleichheit ist gleichermaßen ein materielles wie ein Vermittlungs- und Wahrnehmungsproblem. Die Situationsdefinition „Soziale Ungleichheit“ impliziert ein bestimmtes Gesellschaftsbild und die daraus abzuleitenden Handlungsspielräume.

Jürgen Wolf beschreibt die soziologischen Grundlagen, von denen die Verfasser (Wolf/Voigt 1977) in der Reformphase in den 70er Jahren fachlich und didaktisch ausgehen konnten, in folgenden hier im Zusammenhang zitierten Ausführungen: „Aus soziologischer Sicht geht es bei dem Thema »Soziale Ungleichheit« um *das* entscheidende Problem der Soziologie schlechthin – nämlich um die „Hobbes’sche Frage“: *Was hält die Gesellschaft überhaupt zusammen?* Oder: Wie werden Menschen dazu gebracht, sich so zu verhalten, dass eine dauerhafte Gesellschaft entsteht? Das Thema gewährt demgemäß Zugang zu grundlegenden Theorien der Soziologie. Die grundsätzlichen Positionen in dieser Frage haben bereits *Hobbes* und *Rousseau* bezogen.⁴⁶² Die Soziologie des 20. Jahrhunderts hat mit dem „Funktionalismus“ eine erste Antwort versucht, wobei *Talcott Parsons* – der „Mentor des Funktionalismus“ – von *Rousseaus* Vorstellungen eines allgemeinen Konsensus ausging.

Seit Mitte der sechziger Jahre kann die funktionalistische Theorienbildung als überholt gelten zu Gunsten eines Erklärungsansatzes aus den Begriffen „Macht“ und „Herrschaft“ heraus, der auch über die Gedanken von *Marx* zur sozialen Ungleichheit hinausgeht. Die Stationen dieser Diskussion sind nachgezeichnet worden von *Wiehn* (1968) und, besonders in Hinblick auf das Verhältnis zum Marxismus, von *Bottomore* (1967: 38, 69).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch die traditionell funktionalistische amerikanische Soziologie diesen Ansatz revidiert und nach neuen Frageansätzen sucht, wie z.B. *Robert K. Merton*. Entwicklung und Niedergang des amerikanischen Funktionalismus stellt *Heinz Hartmann* in seinem Reader „*Moderne amerikanische Soziologie*“ (5.1., S. 3-17 und 101-105) dar.

Aber auch ausgehend von traditionell funktionalistischen Problemstellungen gelangt soziologische Theorie in allerjüngster Zeit zu Ergebnissen, die sich denen der genannten „Herrschaftstheorie“ weitgehend angenähert haben und in den Werken der „Systemtheorie“ dargelegt werden.⁴⁶³

Besondere Bedeutung hat jetzt nicht mehr nur die Frage nach Macht und Herrschaft schlechthin, sondern nach den Bedingungen für die Durchsetzung und Aufrechterhaltung von Herrschaft – oder umgekehrt: nach den Voraussetzungen für Aufhebung von Herrschaftssystemen.

Dazu scheint eine kurze Erläuterung notwendig: Der genannte theoretische Ansatz geht davon aus, dass das Handeln des Menschen weitgehend abhängig ist von der – gesellschaftlichen – Situation, in der es sich vollzieht. Da eine solche Situation aber selten unmittelbar und quasi „objektiv“ erfahrbar ist, sondern vielmehr unterschiedlich interpretiert werden kann, ist es möglich, dass der eine der Beteiligten gegenüber den anderen Beteiligten in einem Kommunikations- und Interaktionsverhältnis seine „Definition der Situation“ durchsetzen kann.⁴⁶⁴ Er gewinnt Einfluss auf das Verhalten des anderen, indem die mit einer Situation verbundenen, unendlich vielen Handlungsmöglichkeiten reduziert und die zulässigen und unzulässigen Handlungsmöglichkeiten und Motive sowie das gemeinsame Sinnverständnis des Handelns festgelegt werden. Es zeigt sich nun, dass diese Fähigkeit zur Situationsdefinition keineswegs gleich verteilt ist, sondern dass einige Partner immer wieder in der Lage sind, die Handlungsmöglichkeiten einseitig festzulegen. Die Fähigkeit zur Situationsdefinition wird so zum Instrument für die Durchsetzung eines Herrschaftsverhältnisses und soziale Ungleichheit ist demzufolge das Ergebnis eines solchen

⁴⁶⁰ So in den Rahmenrichtlinien »Politik« für die gymnasiale Sekundarstufe in Niedersachsen 1996.

⁴⁶¹ Die folgenden grundsätzlichen Überlegungen zur Didaktik der *Sozialen Ungleichheit* greifen z.T. Gedanken und Formulierungen auf, die der Verfasser im schon genannten Kursentwurf „Soziale Ungleichheit“ (Wolf/Voigt 1977) bzw. in nicht publizierten neueren Überarbeitungen für den Unterricht vorgelegt hat. Textstellen von Jürgen Wolf werden direkt zitiert.

⁴⁶² Dazu auch: Dahrendorf, 1968, S. 164.

⁴⁶³ Vgl. dazu die Ausführungen von Niklas Luhmann 1975.

⁴⁶⁴ Diese konstruktivistische Realitätssicht findet ihren soziologisch gültigen Ausdruck bei Thomas / Thomas, 1928: „Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch die Folgen real.“, zitiert nach der deutschen Ausgabe 1965 in Steinert 1973: 334 – Der Herausgeber des Werkes von Thomas und Thomas, E. H. Volkart, merkt dazu an: „Dieser in der Literatur häufig zitierte Satz wird neuerdings Znaniecki zugeschrieben. Vgl. Howard Becker 1945, »Interpretative Sociology and Constructive Typologie«, in: Georges Gurvich und Wilbert E. More (Hg.), »Twentieth Century Sociology«. New York 1945, S. 80, Anm. 21. Die Beweise für diese Auffassung sind sehr dürftig, weil der Satz entgegen der Behauptung Beckers in „The Polish Peasant“ nicht vorkommt“ (Steinert, *ibid.*, S. 335, Anm. 2). 334. Vgl. dazu auch Voigt, 1999a (Anm. 72).

Definitionsprozesses.“ Soweit Jürgen Wolf (in Wolf / Voigt 1977: 14)⁴⁶⁵. Einige zusätzliche Perspektiven sind in der weiteren fachlichen und didaktischen Entwicklung seither hinzugekommen. Doch zeigt sich gerade dabei die Tragfähigkeit des an Machtprozessen und Machtbalancen orientierten soziologischen Erklärungskonzeptes für *Soziale Ungleichheit*, das auch in neuere Ansätze der historischen Soziologie und Zivilisationsforschung eingeht.

Gerade im interkulturellen Kontext und in der Untersuchung sozialer Ungleichheiten in Ländern der Semiperipherien wie in Iran zeigt sich, dass *funktionalistische* oder *historiographisch-deskriptive* Erklärungsansätze der vorfindlichen *Ungleichheiten und Disparitäten* nicht hinreichend und zu keinen adäquaten Erklärungskonzepten führen. Die weitere gesellschaftswissenschaftliche Diskussion im Übergang von den achtziger und den neunziger Jahren knüpft an die Erfahrung an, die schon Popitz in dem abgedruckten Material als „absurde Situation“ gekennzeichnet hatte. Die stringenten Kategorien des „Herrschaftsansatzes“ erscheinen angesichts „absurder gesellschaftlicher Entwicklungen“ teilweise als zu formal, zu wenig inhaltlich bestimmt: Wie sehen denn die gemeinsamen Sinnverständnisse inhaltlich aus, wie werden die Situationen im Herrschaftsverband inhaltlich definiert, sind nicht formal gleichwertige Situationsdefinitionen in unterschiedlichen kulturellen Kontext unvereinbar, konflikterzeugend? Der scheinbare Rückfall in überwunden geglaubte Sinnverständnisse vor allem auch in den Ländern der *Semiperipherien* und den *Transformationsländern* der neunziger Jahre, die auf Gewaltbereitschaft, Irrationalität, Staatsraison, Primat militärischer Souveränität, religiösen Ordnungsvorstellungen abheben, lässt eine theoretische Wendung in historische, kultur- und sozialanthropologische Fragestellungen mit stärker vergleichenden und auf längerfristige Prozess und Kontinuitätsdichotomien zielende Forschungsperspektiven aktuell werden. Die ethnographische Perspektive wurde vor allem in Frankreich gesucht (Lévy-Strauss: *Traurige Tropen*, 1977, oder *Leiris: Die eigene und die fremde Kultur*, 1977) und wurde für die kritische Dritte-Welt-Forschung wichtig. In Deutschland wird mit dem Konzept der „Politischen Kultur“ Norbert Elias „wieder entdeckt“ und zum Ausgangspunkt historisch-kritischer sozialwissenschaftlicher Studien, von denen wir in unserem Kontext z.B. die Ausführungen in Krippendorffs „*Staat und Krieg*“ (1985) aufgreifen. Herrschaft, so zeigte es sich nun, ist stärker als bisher angenommen, an symbolische Traditionen gebunden und in staatlichen Institutionen verwurzelt. Die etatistische Vergesellschaftung Westeuropas prägt immer noch Reichweite und Grenzen von Gruppenautonomien und politischen Durchsetzungschancen, ist durch das von Westeuropa geprägte Völkerrecht zum verabsolutierten Ordnungsmaßstab auch für fremde Länder und Kulturen geworden – auch hier eine herrschaftserhaltende Situationsdefinition, die internationale soziale Ungleichheit verfestigt.

4.1.2. Diskursdidaktische Reflexion zum allgemeinen Ansatz *Soziale Ungleichheit*

Soziale Ungleichheit wird in der eigenen Gesellschaft wahrgenommen als unterschiedliche Chance, soziale Positionen, materielle Güter, Einflussmöglichkeiten, Ansehen oder berufliches Fortkommen zu erhalten; zumeist wird soziale Ungleichheit als Zwang und Beschränkung, als Schicksal oder als Versagen erlebt. Diese scheinbaren *Primärerfahrungen* mit der *Ungleichheit* liegen in einer vordiskursiven Realitätsebene des Menschen. Sie sind daher weitestgehend offen, entweder in *nichtdiskursive gesellschaftliche Symbol- und Handlungskontexte* oder in *differente existierende »herrschende« Diskurse* der willigen Gesellschaft eingebunden zu werden. Die *Erfahrung, ungleich mit dem Anderen zu sein, evoziert keineswegs von sich aus den Diskurs über die Soziale Ungleichheit*. Wesentliche Ansatzpunkte in der Gesellschaft, die Erfahrung Sozialer Ungleichheit diskursiv aufzugreifen, sind intra- und interpersonelle Dissonanzenerfahrungen, die einmal durch den Wert-Diskurs zum *Grundwert der Gerechtigkeit* und zum anderen durch die Erfahrung, *der Macht unterworfen zu sein*, herausgefordert werden. Die diskursive Grunderfahrung ist die Einsicht, *dass die Realität nicht so ist, wie sie sein soll*. Die Reaktionen des Menschen auf diese Erfahrungen werden Thema eines Vergleiches der Situation in den Ländern der *Semiperipherien* am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran und der *Erfahrung Sozialer Ungleichheiten* in den Ländern der globalen industriellen *Zentren* am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen.

Dabei sind verschiedenen Perspektiven und Zugriffsweisen schon im Vorfeld analytisch-erklärender Ansätze zu unterscheiden. *Soziale Ungleichheit* ist zunächst einmal auch ein *Problem der Gerechtigkeit*. Als solches evoziert sie Kontroversen, die deutlich vom gesellschaftlichen und politischen Verständnis des Problems hinwegführen, aber den Motivationskern aufdecken warum *auch wir* uns für dieses Problem engagiert interessieren. *Soziale Ungleichheit* kann das *Skandalon der Ungerechtigkeit* ausdrücken. Individualbiographisch kann *Soziale Ungleichheit* aber auch von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden als *Chance zum Aufstieg* und zur individuellen Selbstverwirklichung. Der Zwangscharakter sozialer Beziehungen wird in dieser *individualisierten Perspektive* nicht mehr bewusst wahrgenommen. Das grundsätzliche Problem der *Individualisierungshypothese* als dialektischem Gegenpart zu den Prozessen der *Universalisierung* soll noch im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit den *Globalisierungs-Diskursen* erneut aufgegriffen werden.

Im didaktischen Kontext wird die hohe *Selbstbezüglichkeit* dieses Themas in Bezug auf die *Rezeption* durch die Schülerinnen und Schüler erkennbar. Schon deshalb muss die didaktische Reflexion besonderes Gewicht auf die

⁴⁶⁵ Leichte Überarbeitung in einer unveröffentlichten Neufassung für den Unterrichtsgebrauch.

Konkretheit der Realitätszugänge und die fachlich-rationale Ausgestaltung der Erklärungskonzepte legen. Das schließt keineswegs aus, dass zu den grundlegenden Einsichten auch gehört, dass *kontroverse Ansätze* und voneinander abweichende und dennoch wohlbegründete fachliche Terminologien notwendig zum rationalen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt gehören – und eigene Reflexion auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler notwendig machen. Um hier ein Beispiel zu nennen: Schon die grundlegenden Definitionen von *Max Weber (1960)* und *Willy Strzelewicz (1972)* zeigen recht unterschiedliche Möglichkeiten, sich dem Thema „Macht und Herrschaft“ zu nähern: entweder über die abstrakte Beschreibung dessen, wie Macht wirkt und an welchen Wirkungen sie zu erkennen ist und welche besondere Form der Macht durch Herrschaft charakterisiert wird⁴⁶⁶, oder aber über die gesellschaftliche Funktion, die Macht und Herrschaft einnehmen und wie sie Grundlage gesellschaftlicher Differenzierung, d.h. also Sozialer Ungleichheit sind.⁴⁶⁷ Didaktisch fruchtbar wird die Einsicht in diese Mehrschichtigkeit der Realitätserfahrung durch die Einführung in einen *Diskurs Soziale Ungleichheit und Herrschaft*.

Dieser Ansatz führt zu der Einsicht, dass die Herrschaft darauf angewiesen ist, der Sozialen Ungleichheit einen gesellschaftlichen Sinn zu geben. Die folgenden Texte beschreiben verschiedene, sich z.T. gegenseitig ausschließende und teilweise auch deutlich fehlerhafte – nichtsdestoweniger gesellschaftlich anerkannte und wirksame! – Versuche, Soziale Ungleichheit zu erklären und damit auch zu rechtfertigen. Wichtig ist im didaktischen Zusammenhang, dass erkannt wird, dass es für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und die eigenen politischen Optionen und Ziele durchaus nicht egal ist, welche Erklärung für die Soziale Ungleichheit für zutreffend genommen wird, sondern dass mit der Entscheidung für bestimmte Gesellschaftsbilder ganze Lebenskonzepte – Aufstiegsorientierung, politische Konfliktbereitschaft, soziale Verantwortung, Gewaltakzeptanz – verbunden sind.⁴⁶⁸ Inwieweit gesellschaftliche Traditionen – die „Politische Kultur“ – und individuelle biographische Erfahrungen – Enkulturations- und Akkulturationsprobleme – dabei eine Rolle spielen, ist im Zusammenhang mit den differenzierten gesellschaftlichen Situationen in den Ländern der *Semiperipherien*, d.h. von Iran, und den *Ländern der globalen industriellen Zentren*, d.h. der Bundesrepublik Deutschland und den europäischen Staatsgesellschaften zu erörtern. Hier soll abschließend das äußerst problematische Selbstbild unserer gegenwärtigen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft als „Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft“ im Sinne einer „funktionalistischen Schichtungstheorie“ angesprochen werden.

Die Vorstellung von „sozialen Schichten“ und dem „Statusaufbau“ unserer Gesellschaft ist längst Allgemeinplatz des öffentlichen Bewusstseins geworden und muss daher genauer untersucht werden. Doch entsteht dadurch ein mental verfestigtes Bild der sozialen Realität, das den *Prozess und Diskurscharakter* gesellschaftlicher Ersche-

⁴⁶⁶ „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden; Disziplin soll heißen die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden.

1. Der Begriff »Macht« ist soziologisch amorph. Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen. Der soziologische Begriff der »Herrschaft« muss daher präziser sein und kann nur die Chance bedeuten, für einen Befehl Fügsamkeit zu finden.
2. Der Begriff der »Disziplin« schließt die »Eingeübtheit« des kritik- und widerstandslosen Massengehorsams ein.

Der Tatbestand einer Herrschaft ist nur an das aktuelle Vorhandensein eines erfolgreich anderen Befehlenden, aber weder unbedingt an die Existenz eines Verwaltungsstabes noch eines Verbandes geknüpft; dagegen allerdings – wenigstens in allen normalen Fällen – an die eines von beiden. Ein Verband soll insoweit, als seine Mitglieder als solche kraft geltender Ordnung Herrschaftsbeziehungen unterworfen sind, Herrschaftsverband heißen.“ Max Weber, 1960: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen (Mohr), S. 42 f.

⁴⁶⁷ „Unter Berücksichtigung der Weberschen und Marxschen Gedanken und der an ihnen geübten Kritik scheint es mir somit am brauchbarsten zu sein, unter Herrschaft zu verstehen: die durch besondere Gruppen oder Klassen erfolgreich behauptete Monopolisierung in der Besetzung von solchen Spitzenpositionen in der Gesellschaft, von denen her ohne statuarisch gesicherten Einfluß anderer Gruppen und Klassen entschieden werden kann:

1. wie und was produziert wird
2. wie das Sozialprodukt verteilt wird
3. wer generationsmäßig an den Kommandopositionen nachfolgt
4. wie die staatlichen Machtmittel verwendet werden

Gruppen, Klassen oder Schichten, die die genannten Positionen und die darauf zu treffenden Entscheidungen in welcher Form auch immer haben monopolisieren können, lassen sich als herrschende Gruppen, Klassen oder Schichten bezeichnen. Demokratisierung als Abbau von Herrschaft in diesem Sinne bedeutet dann nicht etwa Aufhebung jeder Chance, Gehorsam zu finden, oder Beseitigung jeder Art von Weisungsgefüge oder Abschaffung von Entscheidungspositionen in solchen Weisungsgefügen – ist aber auch nicht identisch mit der Beseitigung des Privateigentums an Produktionsmitteln. Demokratisierung als Abbau von Herrschaft bedeutet danach vielmehr Aufhebung der Monopolisierung bei der Besetzung der oben genannten Spitzenstellungen durch entsprechende Prozeduren der Beauftragung, der Auswechslung, der Mitbeteiligung aller Gruppen an den Entscheidungen und der Aufkündigung der Befolungsbereitschaft gegenüber jenen leitenden Personenkreisen.“ Willy Strzelewicz, 1972: Herrschaft ohne Zwang? Systeme und Interpretation der Autorität heute. In: G. Hartfiel, Hg., Die autoritäre Gesellschaft. »Kritik 1«. Opladen 1972³ (Westdeutscher Verlag), S.27

⁴⁶⁸ Diese Ausführungen implizieren wiederum Überlegungen von Jürgen Wolf (vgl. Fußnote 406 zu Wolf/Voigt 1977).

inungen negiert und verdrängt. Gerade diese *dynamische Sicht von Gesellschaft*, die schon von Popitz eingefordert wurde, der in der schon erwähnten grundlegenden Arbeit zur Sozialen Ungleichheit nicht von Machtstrukturen oder -hierarchien, sondern explizit vom *Machtprozess* und den „*Prozessen der Machtbildung*“ spricht. Mit der Realitäts-sicht, dass Macht, Herrschaft und Soziale Ungleichheit *keine feststehenden Entitäten*, sondern *Stationen in Entwicklungsprozessen und Balancen* sind, verbindet sich die grundlegende Einsicht, dass ein Verständnis dieser Prozesse nur unter Einbeziehung der Untersuchung der Prozesse der gesellschaftlichen Durchsetzung und Legitimierung, also durch Einbeziehung *mentaler Sinngebungen* und *Topoi* der Politischen Kultur möglich ist. Hier berührt sich in diskursiver Form soziologische und kulturwissenschaftliche Analyse.

Das soziologische Verständnis der *Sozialen Ungleichheit* zeigt uns das grundsätzliche Problem, mit Diskursen umzugehen und diese sachgerecht einzuordnen, sehr deutlich. Gerade dadurch, dass *diskursorientiertes Arbeiten*, und damit eine *diskursive Didaktik*, darauf verzichten (müssen), kategoriale und normative *Vorentscheidungen* zu treffen, da Kategorien und Normen diskursiv entwickelt, bestätigt und in ihrer Gültigkeit umgesetzt werden sollen, sind zunächst einmal *neue Diskurse* amorph, unstrukturiert und nicht ersichtlich distinktiv. »*Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit*« müssen daher zunächst *diskursiv erschlossen* werden, ehe ihre rational-analytische, kategoriale und didaktische Eignung herausgearbeitet werden können.

Dass mehrfach der Grundbegriff der *Gesellschaft* als im rational-analytischen Sinne *unbrauchbar* und ohne notwendige Trennschärfe gesehen werden muss,⁴⁶⁹ verlangt vom *gesellschaftlichen Diskurs* wesentliche Konkretisierungs- und Differenzierungsleistungen. Ein diskursiver Weg dazu ist der Versuch einer Verständigung darüber, welches *semantische Umfeld* die Kategorie *Gesellschaft* innerhalb der Kultur und des historischen Ortes ihres Gebrauchs transportiert. Hier wird deutlich, dass nicht nur *sozialwissenschaftliche Verständnis- und Definitionsprobleme* evident werden, sondern auch der *umgangssprachliche Gebrauch* des Begriffes »Gesellschaft« im interkulturellen Vergleich wesentliche Unterschiede aufweist, bis dahin, dass adäquate Übersetzungen dieses Begriffes in den Sprachen der Länder der Peripherien und Semiperipherien schwer möglich sind. »Gesellschaft« in den »*westlichen Industriestaaten*« impliziert ein Verständnis einer *erkennbaren, strukturierten und durch Zusammengehörigkeitswahrnehmungen abgrenzbaren* Bevölkerung; insofern nähert sich im umgangssprachlichen Bereich der Begriff »Gesellschaft« einmal den Begriffen »*Volk*« und »*Nation*« und ist zum anderen semantisch mit dem in Europa historisch gewordenen »*Nationalstaat*« eng verbunden (Gesellschaft als »*Staatsgesellschaft*«). In den Ländern der Peripherien und Semiperipherien muss der Begriff »Gesellschaft« auch im Blick von außen her wesentlich offener und ohne explizite staatliche Konnotation verstanden werden als Beschreibung augenblicklicher Kontexte des Zusammenlebens. An die Stelle der staatsgesellschaftlichen Strukturierungen und Hierarchisierungen in Europa und anderen Industrieländern, die eine bedenkenswerte Beschreibung in der Systemtheorie *Luhmanns* finden, treten gentile, kulturelle, religiöse und geschichtliche, d.h. oral vermittelte, Selbstvergewisserungen als »*Bindekräfte der Gesellschaft*« auf. Ein interkultureller Diskurs über *Gesellschaft* wird nicht nur im traditionellen soziologischen Sinne die *Machtprozesse* und *Herrschaftsdurchsetzungen* befragen und zum Vergleich bringen, sondern wird ganz entscheidend die unterschiedlichen *Selbstvergewisserungen* als, wie schon gesagt: »*Bindekräfte der Gesellschaft*« in den Vordergrund rücken. Dass dies in hohem Maße reflexive und selbstreferentielle Diskurse evoziert, ist nach dem Gesagten evident und eine reizvolle Aufgabe für die didaktische Praxis der Politischen Bildung.

4.1.3. Die Gesellschaft Irans: Soziale Ungleichheit im »Modernisierungsprozess«

Die Charakterisierung der Gesellschaft Irans durch die europäische Wissenschaft, die für die ältere Zeit hier nicht eigens referiert werden soll, ist widersprüchlich und nicht frei von Missverständnissen und Stereotypen. Es fällt auf, dass die gewählten Kategorien und Charakteristika jeweils ausgehend von einem bestimmten – fachlichen oder politischen – Erkenntnisinteresse, bestimmte Züge entweder der sozioökonomischen Situation oder des Herrschafts-systems in den Vordergrund gestellt haben.

Es wäre ein verfehltes Bild der Geschichte, zunächst von relativ festen Völkern und Kulturen auszugehen. Wie in der Gesellschaft selbst, ist vorfindliche Kontinuität das Erklärungsbedürftige, prozessuale und fluktuierende Entwicklungen das zu Erwartende. In diesem Sinne ist es schon ein historischer Mythos, von einer *Geschichte Irans* zu sprechen. Ebenso ist es wenig hilfreich, von einem *iranischen* oder *persischen Volk*, einer über lange Zeiträume hinweg bestehenden *Nation* auszugehen. Das trifft die Besonderheiten der Geschichte des Raumes und der Bevölkerung, die wir heute Iran nennen, nicht.

Auch die globale Perspektive birgt realitätsverfälschende ideologische Gefahren, wenn sie statisch oder vorwiegend als kontinuierliche Entwicklung oder Modernisierung begriffen wird. Ob von einem Modell der *drei oder vier Welten* ausgegangen wird, in dem Iran der Status als Entwicklungs- oder Schwellenland zugewiesen wird, oder ob die zentral-peripheren Suprastrukturen im *Weltsystem Wallersteins* als ausschlaggebend verstanden werden, in denen Iran als semiperiphere Region den Inkorporationsprozessen der Weltökonomie unterworfen ist, in beiden

⁴⁶⁹ So von E.-A. Roloff im mündlichen Gespräch.

Fällen ist eine solche Zuordnung nicht mehr als eine Momentaufnahme, bei der schon die Frage auftritt, ob eine solche Zuordnung nach den Umwälzungen durch die Islamische Revolution überhaupt noch Bestand hat.

Sicher ist zumindest, dass die Modernitäts- und Entwicklungszentren im Laufe der in Iran sich über mehrere Jahrtausende erstreckenden Geschichte weder regional noch global eine langfristige Stabilität aufweisen. So sind auch die für das epochale Weltbild bestimmenden geistigen Zentren wechselnd. Es wäre aber wiederum unsachgerecht, aus der Tatsache, dass das antike Persien ohne Zweifel Macht- und Kulturzentrum im europäisch-vorderasiatischen Raum gewesen ist und wesentliche in die Weltgeschichte eingegangene kulturelle und ökonomische Modernisierungen durchgesetzt hat⁴⁷⁰, auf kulturelle oder staatliche Kontinuität zu schließen.

Das gilt ebenso für die islamische Zeit seit 700 u.Z. Während der Zeit nach der Islamisierung war das Gebiet des heutigen Iran *keine definierbare und abgrenzbare regionale, kulturelle oder machtpolitische Einheit*. Der Versuch, eine solche im Sinne des modernen *nation building* zu schaffen, erfolgte zögerlich und in Ansätzen erst in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg während der Pahlavi-Dynastie.

Die Herrschafts- und Gesellschaftsformen von dieser *Phase der* – nicht sehr erfolgreichen, wie wir sehen werden – *westlichen Modernisierung* sind mit Begriffen und Kategorien der modernen europäischen Staatsgeschichte nicht hinreichend zu fassen und zu charakterisieren. Besonders deutlich wird dies, wenn seit dem 16. Jahrhundert, als in Iran die Dynastie der *Safawiden von Esfahan* noch einmal eine kulturelle, politische und politische Blütezeit zu verzeichnen war, zunehmend eine Dissynchronität der sozio-ökonomischen Entwicklungen von Europa und Iran auftritt und von beiden Seiten wahrgenommen, aber kontrovers interpretiert wird. Für unseren Diskurs »*Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit*« ist es dabei besonders interessant, dass wir es mit Iran nicht um eine Region bzw. ein Land in kolonialer Abhängigkeit von einer europäischen Hegemonialmacht zu tun haben, sondern um einen seit dem 16. Jahrhundert formal unabhängigen Staat. Das hat in Europa das Missverständnis hervorgerufen, hier einen *Staat* im Sinne des europäischen *Nationalstaates* vor Augen zu haben. Das war nun durchaus nicht der Fall. In Iran fanden die gleichzeitigen *gesellschaftlichen Entwicklungen* Europas zum *Nationalstaat* und zur *Staatsgesellschaft*⁴⁷¹ *nicht statt*.

Nach europäischen Kategorien war die iranische Herrschafts- und Gesellschaftsordnung unvollständig, defekt und daher *zurückgeblieben*. Kultur und Einfluss ebenso wie die lange Geschichte des Landes machten aber eine *einfache* Zuordnung zu für Europa postulierten *Entwicklungsstufen der Staaten* problematisch oder offensichtlich falsch. So rätselte auch Karl *Marx* im 19. Jahrhundert über eine sachgerechte Kategorisierung der *orientalischen Gesellschaften* im Phasenmodell des historischen Materialismus. Von der aus der Sicht von Marx und den frühen Marxisten im Entwicklungsstand zu parallelisierenden europäischen Gesellschaft des *Feudalismus* unterschied sich der Orient – bei Marx also nicht nur Iran – in seiner Herrschaftsorganisation und in den ökonomischen Grundlagen, in denen Geldwirtschaft und Handel eine weitaus größere Rolle spielten als im europäischen (Früh-) Mittelalter. Es blieb also in Teilen der Marxistischen Staatstheorie bei einer *asiatischen Produktionsweise*, die nicht nur im Orient, sondern teilweise auch in Russland gesehen wurde. Für Iran greift *Massarat* (1977) noch einmal diese Diskussion auf und entscheidet sich im Sinne eines linken kritischen Gesellschaftsbildes wiederum für diese marxistische Terminologie und gegen den Feudalismusbegriff.

Im Gegensatz dazu hat *Leng* (1974) als Vertreter einer kritischen, sozialwissenschaftlich orientierten Geographie für Iran auf dem Charakteristikum des *Feudalismus* insistiert und dies vor allem mit der politisch-begrifflichen Unzulänglichkeit des von *Bobek* (1959) geprägten Begriffes eines »*Rentenkapitalismus*« begründet, der in der europäischen Geographie der orientalischen Länder eine weite Verbreitung gefunden hat und gestützt wird durch die Untersuchungen von Eugen *Wirth* (1956) zum »*Orientalischen Wirtschaftsgeist*«. Nach dem Zweiten Weltkrieg terminologisch wieder völlig zurückgetreten ist die Kategorie der »*Hydraulischen Kulturen*« von *Wittfogel* (1938/1980), der die »*zweite landwirtschaftliche Revolution*« der Urgeschichte, die Entwicklung des großflächigen Fluss-Bewässerungsanbaus im Zweistromland, als ausschlaggebend für die frühen Vergesellschaftungen und ersten Herausbildungen von *Herrschaftshierarchien* ansah. Dieser Ansatz ist wohl durch die der konservativen Geschichtszuordnung der Nachkriegszeit entsprechende *politik- und staatsgeschichtliche Schwerpunktsetzung* der alten Geschichte bis in die Zeit der Neuzeit (neo-) marxistischer Gesellschaftsvorstellungen in der Bundesrepublik Deutschland in den siebziger Jahren als zu speziell und zu materialistisch verdrängt worden, abgesehen natürlich davon, dass eine sachliche Revision durch die seither erfolgten Fortschritte der Archäologie und der frühen Textfunde notwendig gewesen wäre.

In diesem Kontext ist die europäische Konzentration auf den Herrschaftsaspekt verständlich. In der von *Said* kritisch aufgearbeiteten *orientalistischen Tradition* geschieht das in strikt dichotomen Kategorien, bei denen der *europäische Staat* der »*orientalischen Despotie*«⁴⁷² gegenüber gestellt wird. *Gholamassad* (1985) greift in seiner Arbeit über die Entstehung der Islamischen Revolution in Iran diese Kategorisierungen durchaus zustimmend auf, wobei eine gewisse phänomenologische Evidenz durchaus für eine solche Zuordnung spricht, wenngleich auch hier

⁴⁷⁰ Wie perspektivisch verfälschend aus der Sicht des zeitweiligen politischen Gegners Griechenland die Einschätzung des Archaimidenreiches in das *europäische Geschichtsbild* eingegangen ist, zeigt die kritische Untersuchung zum *Orientalismus* von Edward Said (1981). Dass später das Alexanderreich in Europa als *hellenistisch*, d.h. griechisch, in Persien aber als *persisch* wahrgenommen und tradiert wurde, bestätigt diesen *Perspektivismus* der Geschichtstraditionen.

⁴⁷¹ Voigt 1999, Nettelmann / Voigt u.a. 1999. Dort auch weitere Literaturverweise zum zivilisationstheoretischen Konzept des *Nationalstaates* und der *Staatsgesellschaft*. – Zum „Nachhinkeffekt“ in Iran vgl. auch Alikhani 2012.

⁴⁷² Auch dieser Begriff wird von Wittfogel, Karl A., 1962, aufgegriffen.

vermieden werden muss, durch eine solche Begriffsbildung historische Kontinuitäten vielleicht bis hinunter zum alten Perserreich in Anspruch zu nehmen, wo dieser Begriff erst in der Kontrastierung mit neuzeitlichen Herrschaftsmodellen Europas einen Sinn macht und im Sinne der orientalistischen *Rückbezüglichkeiten* und vorderasiatischen *Adaptionen europäischer Perspektiven* erst verfestigt wurde (vgl. wiederum Said 1981). Der Begriff der *orientalischen Despotie* impliziert das Vorhandensein einer über den sozialen *Fraktionen* und *Konfliktgruppen* liegenden *quasi-staatlichen Herrschafts- und Regelungsebene*. Doch gerade das wird heute für Iran bestritten:

„Vor allem P. Vieille (1975, 171) hat mit großer Eindringlichkeit dargestellt, dass im Iran der Staat keine den Gesamtzusammenhang regelnde Institution war, sondern dass er restlos in die dauernde und tödliche Rivalität der Klientelgruppen hineingezogen wurde. Wenn dies zutreffend ist, dann sind die Straßenkämpfe das Mittel, um Machtverhältnisse zwischen den Klientelgruppen der Prüfung zu unterziehen. In den Straßenkämpfen⁴⁷³ zeigt sich, wer den politischen Vorrang hat.“ (Kippenberg 1981.)

Auf der anderen Seite ist dem aus Iran stammenden Autor *Gholamassad* eine *provokierende Begriffsbildung* als kritische Auseinandersetzung mit erkannten politisch-gesellschaftlichen Fehlentwicklungen in Iran und die damit verminderte analytische Distanzierung eher zuzubilligen als einem europäischen Orientalisten.

„Edward Saids Orientalismuskritik gab hier entscheidende erste Anstöße. Der Orient wurde über Jahrhunderte hinweg – nicht zuletzt mit Hilfe der Literatur als ein Raum radikaler Differenz zu Europa dargestellt. Bis heute bestimmt diese dichotomische Denkweise alle weiteren Versuche der Festschreibung von Kulturen, man denke nur an die gegenwärtigen Prognosen eines weltweiten Kulturkrieges, eines „Clash of Civilizations“ (Samuel Huntington). Hier werden wesentliche Kulturdifferenzen unterstellt und noch dazu ins Feld der politischen Auseinandersetzung hineingetragen, um sie dort weiter zu polarisieren.“ (Bachmann-Medick 1999.)

Werden die Probleme des Gesellschaftsaufbaus und der *Sozialen Ungleichheit* in Iran differenzierter untersucht, so ergeben sich auf der einen Seite wesentliche sozialstrukturelle Unterschiede zum in Europa dominanten Typ der Klassen- oder Schichtgesellschaft, die sich aus der mittelalterlichen Ständegesellschaft im Modernisierungsprozess der Neuzeit herausgebildet hat⁴⁷⁴, und die bis zu einem gewissen Grade Ergebnis der machtdependenten *Homogenisierungsprozesse* in der Phase der Entstehung des modernen Nationalstaates, des *nation building*, ist.

Zentralisierung und vereinheitlichte Hierarchisierung fehlt der iranischen Gesellschaft in für die Gesellschaften der »Nicht-Staatsgesellschaften« der sozio-ökonomischen Peripherien und Semiperipherien typischer Weise ebenso wie die in Europa im Prozess der »Moderne« herausgebildete *Eindeutigkeit der Abhängigkeiten* des Einzelnen innerhalb seiner gesellschaftlichen Kontexte.⁴⁷⁵ Die gesellschaftlichen »Bindungskräfte« in Iran sind differenzierter und mehrschichtiger als die der Staatsgesellschaften Europas. Nach E. Neubauer unterscheidet Kippenberg im Zusammenhang mit seiner Analyse der 'Ašura-Rituale und ihrer sozialen Funktion und Einbindung mehrere Ebenen gesellschaftlicher Kontexte:⁴⁷⁶

„1. die Zugehörigkeit zu einer Moschee⁴⁷⁷ und damit zu einer bestimmten Nachbarschaftsgruppe;

⁴⁷³ Die »Straßenkämpfe« der 'Ašura-Rituale, auf die noch zurück zu kommen ist, dienen hier als Beispiel dafür, dass die gesellschaftlichen Konflikte in Iran eben nicht durch zentralstaatliche *Homogenisierung*, auch nicht durch despotische Herrschaft geregelt werden konnten, sondern dass es innergesellschaftlicher traditionaler Regelungs- und Konfliktaustragungsformen bedurfte und bedarf. Dies hängt wesentlich damit zusammen, dass in Iran die *Soziale Ungleichheit* mit ihren immanenten Konfliktpotentialen nicht auf ein konsistentes Schichtmuster oder auf die Institutionalisierungen des Staates bezogen werden können, sondern wesentlich auf interdependente Ebenen von regionalen Machtbalancen zurückgeführt werden müssen. Erst in diesen Kontexten werden die Abläufe der Islamischen Revolution in Iran verständlich und die *temporär integrative Funktion* der revolutionären Ereignisse ebenso wie die Tatsache, dass mit der Etablierung der Revolutionsregierung – der Islamischen Republik Iran – sofort wieder eine Phase gesellschaftlicher Desintegration eingeleitet wurde, die dem Gesellschaftsmodell der *Vormoderne* entspricht.

⁴⁷⁴ Wobei noch dahin gestellt sei, ob dieses Gesellschaftsbild in der Gegenwart überhaupt noch Gültigkeit besitzt. Moderne zivilisationstheoretische Untersuchungen (vgl. z.B. Breuer 1993, Ziehe 1991 u.a.) erweisen die schrittweise Auflösung traditioneller Schichtbindungen und eine zunehmende Fragmentierung der Gesellschaftsstrukturen im Spannungsfeld von wachsenden Interdependenzen im *Globalisierungsprozess* und gegenläufig dazu den wachsenden *Individualisierungszumutungen*, die neue Sozialisationsbedingungen und biographische Muster auch in den Gesellschaften der Industrieländern evozieren.

⁴⁷⁵ Gerade diese Abhängigkeiten gehen der *postmodernen* Gesellschaft wieder verloren. – Das darf aber nicht zu dem Fehlschluss führen, dass ein »Ende der Moderne« in gesellschaftsstruktureller Hinsicht eine *Rückentwicklung* zu Gesellschaftsformen *vorstaatsgesellschaftlichen* oder *vorindustriellen* Typs sein könnte; die »neue Unübersichtlichkeit« lagert zeitgeschichtlich und strukturell als ein *neues Phänomen* über den Grundstrukturen der Staatsgesellschaft. Da aber der klassische europäische Nationalstaat angesichts der sozio-ökonomischen Globalisierungen zum Anachronismus ohne ausreichende Funktionalität zu werden droht, befinden sich die Industriestaaten heute generell in einem Prozess der übernationalen Integrationen und Interdependenzen und verändern somit die politisch-rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen der modernen Staatsgesellschaft.

⁴⁷⁶ Dieser Abschnitt wurde schon exkursorisch zitiert im Abschnitt 3.2..

⁴⁷⁷ Zur Unterscheidung der Freitagsmoschee der Stadt und der kleinen Moschee, die für einen Teil der Bevölkerung oder Stadtteil reserviert ist, siehe Grabar (1969). (Anm. H.G.K.).

4. Diskurse der Politischen Bildung im Kontext der Ereignisse in Iran

2. die religiöse Gefolgschaft (taqlid), zu der jeder shi'itische Laie einem Mojtahed (einem Geistlichen, der in religiösen Fällen eine Entscheidung treffen kann) gegenüber verpflichtet ist und die durch Akhunds bzw. Mollas vermittelt wird (siehe *Algar*: 1969, 1-25; *Lambton*: 1964; *Ende*: 1980);⁴⁷⁸
3. die Zugehörigkeit zu einer Klientelgruppe.
4. Zu diesen drei Elementen, die die Organisation der Aufzüge bestimmen, kommen dann noch die Verwandtschaft, die viel zu selbstverständlich ist, als dass sie besonders betont werden müsste, und schließlich
5. die Handwerkskorporationen, die wohl vor allem die Masse der Teilnehmer gestellt haben.⁴⁷⁹ (*Kippenberg* 1981)

Die Komplexität dieser Sozialbeziehungen, die auf dem Lande noch ergänzt werden müsste durch die ebenfalls in vielen Fällen *Uneinheitlichkeit* und *Fragmentierung* der feudalen Besitzverhältnisse, bei denen *Bodenbesitz*, *Wasserrechte* und *Klientelbezüge* zu den »sozial führenden Familien« in regional sehr unterschiedlicher Weise auf verschiedene Familien und Personen verteilt sein können, persönliche Abhängigkeiten oft nicht eindeutig definiert, aber dennoch nichts desto weniger wirksam und in traditionaler Wertbindung verankert sind, evoziert die Frage nach den *Wertkategorien*, die das Funktionieren dieser Gesellschaft ermöglichen und für die Menschen sinnvoll machen.

In der europäischen Orientalistik herrschen dabei oft religionsbezogene Erklärungsansätze vor. Das impliziert in der europäischen Sicht die Auffassung, dass *der Islam* in gewisser Folgerichtigkeit das Handeln der Menschen bestimmt. Schon *Kippenberg* wehrt sich gerade auch im Kontext der Interpretation möglicher religiöser Motivationen politischen Verhaltens, wie der Revolten, die zur Islamischen Revolution führten, die eine deutliche religiöse Symbolik öffentlich demonstrierten, in ihren Abläufen dennoch politisch-historische Singularität aufwiesen, die eine einfache Determination aus einem *religiösen Verhaltensgebot* nicht ermöglichen:

„Die Bedeutung der shi'itischen Traditionen für das soziale Handeln wird daher ein Stück systematischer konzipiert werden müssen. Damit ist auch ein methodologisches Element im Spiel, das A. MacIntyre (1967) in dem Aufsatz »A Mistake about Causality in Social Science« glänzend dargestellt hat. Er legt – meines Erachtens überzeugend – dar, dass das Verhältnis von »Glaube« (belief) und »Handeln« (action) nicht äußerlich und kontingent ist. Die beiden Bereiche können nicht als separate Dinge angesehen werden, die in einem Verhältnis der Kausalität zueinander stehen. Vielmehr sind sie innerlich und konzeptionell aufeinander bezogen. Die Erklärung von Handlungen kann folglich nicht dem Kausalitätsschema folgen, sondern muss sich auf die Wahl der Beschreibung der Handlung, das heißt des »belief«, stützen.“

„... die Suche nach Antezedentien einer Handlung bedeutet nicht die Suche nach einer invarianten kausalen Verbindung, sondern die Suche nach vorhandenen Alternativen und die Frage, warum der Handelnde eher die eine als die andere aktualisiert hat. ... Will man eine Wahl zwischen Alternativen erklären, so muss man klarmachen, was das Kriterium des Handelnden war, warum er eher von dem einen als dem anderen Kriterium Gebrauch machte und warum der Gebrauch dieses Kriteriums denen rational erschien, die es in Anspruch genommen haben“ (MacIntyre: 1967, 6 1). Warum – so wäre die Frage in unserem Fall zu stellen – haben iranische Demonstranten ihr Handeln unter die Symbolik von Kerbala, der Stätte des Leidens von Imam Hoseyn, gestellt und nicht unter die Pragmatik politischer Losungen? Warum haben sie nicht die Beschreibungen der demokratischen und sozialistischen Opposition gewählt, sondern die des shi'itischen Klerus? Hierauf ist bislang eine Antwort nicht gefunden.“ (*Kippenberg* 1981.)

Wir können die vielfältigen, differenzierten Aspekte dieses Ansatzes hier nicht weiter auffächern und weiterführen. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch für uns das *Résumé*, dass es *inadäquat* ist, religiöse Handlungsmotive für politische Ereignisse in einer deterministischen Weise zu interpretieren. Religiöse Motive und Symbole gehen in das *Repertoire der Handlungsressourcen* einer Politischen Kultur ein und müssen jeweils aus der Situation heraus aktualisiert und dezidiert werden. Das Missverständnis, das in Europa weit verbreitet ist, bei der Interpretation des Verhaltens z.B. von Muslimen zunächst nach den »*religiösen Geboten*« oder den zu Grunde liegenden »*Q'oran-Stellen*« zu fragen, um einen eigenen Verständnisrahmen entwickeln zu können, verkennt die Komplexität und soziale Interdependenz von Verhaltensmotivationen.⁴⁸⁰

⁴⁷⁸ Literaturverweise von H.G.K.; vgl. Literaturverzeichnis dieser Arbeit. (Anm. G.V.).

⁴⁷⁹ Dies bezieht sich auf die traditionellen städtischen Gesellschaften Irans – bei *Kippenberg* vor allem am Beispiel von Širaz entwickelt –, in denen die genannten *'Asura*-Rituale eine wesentliche Funktion der sozialen Bindung und Selbstvergewisserung einnehmen. Auf diese *Trauerprozessionen* und *Inszenierungen* bezieht sich der Verweis auf die „Masse der Teilnehmer“. (Anm. G.V.)

⁴⁸⁰ Im Unterrichtszusammenhang wird der Politiklehrer oft mit diesen Phänomenen konfrontiert und hat dann die Aufgabe, die notwendige analytische Distanz und Differenzierungsfähigkeit gegenüber den Problemen zu entwickeln und zu vermitteln. Das kann sich auf die leidige *Kopftuchfrage* (vgl. Abschnitt 4.4.) beziehen, die einerseits viel weniger religiös zu begründen ist, als allgemein angenommen wird, sondern bestimmten kulturellen Verhaltensmustern und -symbolen folgt, und andererseits im Kontext der sozialen Interdependenzen und individualbiographischen Handlungsvoraussetzungen wie jede Kleidungsnorm und jeder Normverstoß höchst widersprüchliche symbolische Ausdrucks- und Selbstinszenierungsmöglichkeiten beinhaltet; das kann sich auf die so genannten *religiösen Speisevorschriften* beziehen, die nun offensichtlich sehr alte *Tabuisierungen* tradieren und deren *versuchte theologische Begründung* ausschließlich ex post rechtfertigenden und rationalisierenden Charakter tragen (warum mag schließlich der Mitteleuropäer so ungern seinen Dackel braten?).

Kippenberg warnt in der Auseinandersetzung mit der entsprechenden orientalistischen Literatur ganz eindeutig davor, soziale Prozesse und Phänomene wie die von ihm analysierten sozialen Abhängigkeiten, die in den 'Ašura-Prozessionen inszeniert werden, von religiösen Setzungen her zu interpretieren. Im christlichen Bereich ist die *Opferthematik* in hohem Maße *religiös* im Sinne der Erlöserreligion besetzt und wird im *nationalen Opfer* oder im Gedenken an die »*Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft*« im Sinne einer säkularisierten Religiosität interpretiert. Auch dabei wird aber die Frage nach den *individuellen Handlungsmotivationen* ausgeblendet, was die Opferkategorie erheblich komplizieren und relativieren würde. Kippenberg betont, dass diese *Opferethik* dem Islam fremd ist und so erst recht nicht als Verhaltensmotivation angenommen werden kann. Das *faktische Opfer* ist hier *symbolisches Verhalten* zur kollektiven wie individuellen Sicherung und Perpetuierung von *Loyalitätsbeziehungen*, denen die in mitteleuropäischen Machtbalancen zu Grunde liegenden *strukturellen Zentralisierungen, Hierarchisierungen und sozioökonomischen asymmetrischen Abhängigkeiten* – also die *Eindeutigkeiten innerhalb einer Statushierarchie* – weitgehend fehlen.

„Man sollte sich vor allem bei der Interpretation des Opfers nicht auf religionsphänomenologische Methoden verlassen. G. van der Leeuw (1920/21, 245) hatte einer rationalistischen Aufrechnung des Opfers als do-ut-des eine Absage erteilt und stattdessen das Opfer als eine „mystische Abhängigkeit des Menschen von Gott, Gottes vom Menschen“ ausgelegt. Doch dieser Substitution des Rationalistischen durch das gewollt Irrationalistische muss man sich gerade in unserem Falle eindeutig versagen. Denn bereits das Motiv der Würdigkeit macht deutlich, dass hier keine subjektive Opferbereitschaft angesprochen ist, sondern eine objektive Notwendigkeit. Anders gesagt: Das Modell, in dem das Opfer funktioniert, ist das der **Loyalitäten**.“ (Kippenberg 1981. *Hervorhebung G.V.*)

Die iranische Gesellschaft kann im Diskurs über »*Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit*« nicht mit den Strukturvorstellungen und Kategorien der europäischen Staatsgesellschaften verstanden werden. Grundlegende Abweichungen mit zum Teil dichotomem Charakter müssen erkannt, verstanden und in den interkulturellen Diskurs eingebracht werden. Gerade da die Komplexität und rezeptive Spannung gegenüber den orientalischen Gesellschaften und den Ereignissen der Islamischen Revolution in Iran so deutlich artikuliert werden muss, eignet sich die Auseinandersetzung auf der Grundlage des Diskurses über Soziale Ungleichheit ganz vorzüglich für die didaktische Umsetzung. Dazu sollten die Problemfelder dieses Diskurses in Bezug auf die evidenten Phänomene von »*Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit*« in Iran noch einmal stichwortartig zusammengestellt werden:

1. *Soziale Ungleichheit in Iran* ist in hohem Maße fragmentiert, fraktioniert und regionalisiert; sie kann mit umfassenden Kategorien wie *Schicht* und *Klasse*⁴⁸¹ nicht adäquat beschrieben werden.
2. *Soziale Ungleichheit in Iran* ist traditionell *nicht* eingebunden und abgesichert in (national-)staatliche Kontexte; National- und Volksideologien spielen trotz propagandistischer Versuche zur Durchsetzung eines iranischen Nationalismus in der ausgehenden Šah-Herrschaft für gesellschaftsstrukturelle Absicherungen und Legitimationen (noch) keine Rolle.
3. *Soziale Ungleichheit in Iran* ist traditionell nicht eingebunden in einen entsprechenden überwölbenden gesellschaftlichen Diskurs; selbstbezügliches Bewusstsein und Kommunikation über die Voraussetzungen fehlen in der iranischen Gesellschaft außerhalb einer kleinen politischen Elite (vgl. z.B. die Werke von Šariati).
4. *Soziale Ungleichheit in Iran* wird partikular wahrgenommen und in traditionalistischen Formen vermittelt und in Wertkontexte gestellt. Die Stabilität der asymmetrischen Sozialbeziehungen sichert ein umfangreiches Repertoire symbolischer Ausdrucksformen und ritualisierter Selbstinszenierungen. Diskursive und (selbst-)reflexive Realitätswahrnehmungen entsprechen nicht den Zivilisationsstandards der traditionellen iranischen Gesellschaft.
5. *Soziale Ungleichheit in Iran* folgt insofern den Mustern einer *vormodernen Gesellschaft*. Diese Aussage wird aber relativiert durch die Tatsache,
 - dass in ökonomischer Hinsicht Iran mehrere deutliche Modernisierungsphasen durchlaufen hat,
 - dass eine wachsende städtische Oberschicht durchaus über diskursive Zugänge zur Thematik Macht, Staat und Soziale Ungleichheit verfügt, und dass – wie in vielen islamischen Gesellschaften – *Bildungsorientierung* und *Bildungsanstrengungen* über die Oberschicht bis in ländliche Gegenden hinein weit verbreitet sind, so dass der gesellschaftliche Traditionalismus durchaus nicht mit *Bildungsferne* erklärt werden kann,
 - dass auch die Islamische Republik immer deutlicher zumindest in die ökonomischen Globalisierungsprozesse einbezogen wird und dass damit verbunden wie in dieser Arbeit gezeigt wird, sich gerade als

⁴⁸¹ In der *marxistischen Perspektive* einer Untersuchung *feudaler Herrschaftsverhältnisse*, die auch von Teilen der iranischen Linken geteilt wird, sollte der antagonistische Klassengegensatz von *Grundbesitzern* und *abhängiger Landbevölkerung* struktur- und handlungsbestimmend sein. Dagegen spricht die schon erwähnte Differenzierung der Rechts- und Besitztitel ebenso wie die gentile Organisation der ländlichen Bevölkerung, die von Klientelstrukturen überlagert wird, wie die vielfältigen ökonomischen Verflechtungen zwischen »Land« und »Stadt«, wo Großgrundbesitzer fernab ihres Bodenbesitzes leben und ihre Gewinne weniger in der Produktion als im Handel einsetzen. Dieses Phänomen nannte Bobek den »*Rentenkapitalismus*«.

Reaktion auf die Ereignisse der Islamischen Revolution übergreifende Diskurse über *Staat, Gesellschaft und Menschenrechte* entwickelten, in die auch Iran einbezogen ist und in denen die Islamische Republik sich dezidiert artikuliert.

Eine Situationsanalyse der heutigen iranischen Gesellschaft wird daher den Spannungsbogen von Modernisierungsphasen in Iran und der Selbstbehauptung und Selbstinszenierung des iranischen Traditionalismus große Aufmerksamkeit schenken müssen. Dabei wird das Stereotyp zurückzuweisen sein, die Islamische Republik Iran oder gar der Islam sei prinzipiell »rückständig« und »unmodern«.

Die schon diskutierte ambivalente Funktionalisierbarkeit von Werten und religiösen Symbolwelten und Realitätsdeutungen macht deutlich, dass sich insbesondere mit Blick auf das Beispiel Iran, ein Diskurs über *Soziale Ungleichheit* weder auf eine ethische Referenz, noch auf eine aktualistische Strukturanalyse beschränken darf, sondern den Prozesscharakter im Spannungsfeld kontroverser Wertvorstellungen und Situationsinterpretationen, im Spannungsrahmen zwischen *Modernisierungs- und Integrationsprozessen* – die sich letztlich an den Homogenisierungsprozessen des europäischen *nation building* orientieren – und *traditionalistischer Retardierung, Stagnation und Desintegration* thematisieren muss. Die notwendig eurozentrische Perspektive dieses Ansatzes, die sich erst in überwölbende internationale Diskurse einfügen lassen muss, drückt sich schon in der semantischen *Asymmetrie der bezeichnenden Kategorien* aus, deren *negativen Konnotationen* durchaus nicht als Realitätsbeschreibungen verstanden werden dürfen und von iranischer Seite durchaus kontrovers konnotiert werden müssen.

Die *traditionalistische Komponente* des Konzeptes der Islamischen Republik drückt im Gegenteil aus offizieller iranischer Sicht ein alternatives Modell von *Modernität* aus, das mit einem autochthonen gesellschaftlichen Fortschritt gleichgesetzt wird. Wesentlich ist aus iranischer Perspektive gerade die Kritik an der *Modernitätskonzeption Westeuropas und der USA*, die als verhängnisvoll und gerade nicht als fortschrittlich wahrgenommen wird. Insofern ist die iranische Selbstdefinition als »revolutionär« durchaus im Sinne westlicher Revolutionstheorien zu verstehen und als *Durchsetzung sozialen Fortschritts* plakatiert.

Dieser grundlegende notwendige Perspektivwechsel in der Beurteilung *Sozialer Ungleichheit* und *Modernität* zwischen Europa und Iran ist ein strukturierendes fruchtbares Element eines erneuerten Diskurses über *Staat und Gerechtigkeit*, über *Soziale Ungleichheit und Herrschaft*. Es verlangt im didaktischen Diskurs ausdrücklich Distanzierungsfähigkeit und das Akzeptieren ambivalenter und mehrschichtiger Realitätsmodelle.

4.1.4. Die Gesellschaft Irans: Das Problem von Armut und Verelendung

Die Rezeptionsdynamik gegenüber der Islamischen Revolution in Iran und gegenüber der Situation der iranischen Gesellschaft zeigt unerwartete Züge, die der bisherigen »Dritte-Welt-Perspektive« zuwider laufen und Reflexionen über die Struktur des *Diskurses* notwendig machen. Die *öffentlichen und veröffentlichten Diskurse* über die die »Dritte Welt« waren in den 70er Jahren zunehmend gekennzeichnet von der *Armutsproblematik* als Kern der europäischen Wahrnehmungen *Sozialer Ungleichheit* in der Dritten Welt. Das entwickelte sich zu grundlegenden Vorstellungen einer *internationalen sozialen Disparität*, um deren Genese und Erklärung gestritten wurde. Die daraus abzuleitenden didaktischen Folgerungen für eine »Dritte-Welt-Didaktik« sind an anderer Stelle ausführlicher diskutiert worden. Hier soll der Aspekt des Umgangs mit der *Wahrnehmung der Sozialen Ungleichheit* als Beispiel für einen – den? – zentralen Diskurs sozialen bzw. sozialwissenschaftlichen Denkens aufgegriffen werden.

Die *Armutsthematik* wird in den europäischen Ländern vor allem im Interesse der Staaten fokussiert, die einmal einen Maßstab für die Wirksamkeit ihrer jeweiligen sozial- und wirtschaftspolitischen Maßnahmen benötigen.⁴⁸² Dabei richtet sich das Interesse einmal auf die für soziale Maßnahmen maßgebliche »*Armutsgrenze*«, zum andern auf den *rechtlichen Status der so definierten »Armen«*.⁴⁸³

Auch im internationalen Bereich bezieht sich der Armut-Diskurs zunächst einmal darauf, »*arme*«, das heißt, zum Empfang definierter Hilfsleistung berechnete Staaten nach eindeutigen Kriterien zu definieren. Die UNO und ihre Unterorganisationen haben hier zunächst recht grobschlächtige Gruppierungen der »*underdeveloped countries*« entwickelt, die LDCs, LLDCs und die *MSACs*, die »*most serious affected countries*«, die Zugriff auf Kredite zu besonders günstigen Konditionen bei der Weltbank haben und bei Umschuldungs- oder Moratoriumsmaßnahmen primär versorgt werden. Dabei sind die Kriterien selbstverständlich *politische Setzungen* und keine *wissenschaftlichen Aussagen* über die tatsächlichen Lebensverhältnisse in diesen Ländern, wobei noch zu betonen ist, dass in der Regel *ausschließlich* Staaten im traditionellen Verständnis überhaupt ins Blickfeld dieser UNO-Politik geraten und partizipieren können, wie überhaupt *ausschließlich Staaten* an den politischen Entscheidungen der UNO beteiligt sind. Diese für den *Gesellschafts-Diskurs* außerordentlich wichtige Voraussetzung spiegelt sich nun darin, dass in der tatsächlichen internationalen Entwicklungspolitik⁴⁸⁴ zunehmend neben das staatliche Handeln die Aktivitäten der *NGO*, die *Non-Government Organisations*, treten, deren internationale und nationale Rechtsposition vage und recht unbestimmt ist.

⁴⁸² Ob vorwiegend zu propagandistischen bzw. legitimatorischen Zwecken oder tatsächlich zur Überprüfung konkreten politischen Handelns mag unterschiedlich sein und sei hier dahin gestellt.

⁴⁸³ Arbeitslose, geringfügig Beschäftigte, Obdachlose, Randgruppen...

⁴⁸⁴ Wie auch in anderen politischen Problemfeldern, z.B. im Ökologiebereich oder der Menschenrechtspolitik.

Gerade dieses Spannungsfeld zwischen Handeln der Staaten, Aktivitäten der NGOs und der allgemeinen Rezeption der »Dritte-Welt-Thematik« in den Medien hat die *Armut*-, *Elends*- und *Katastrophenthematik* in den Vordergrund öffentlicher Diskurse und auch in den schulischen und didaktischen Medien zur *Dritte-Welt-Thematik* treten lassen. Dies nimmt schon deutlich stereotype Züge an, indem die notwendige prozessuale Differenzierung der Wahrnehmung der *Sozialen Ungleichheit*, in die die *Armutsthematik* eingebunden ist, verloren geht und eine *unpolitische* und z.T. mit rassistisch-ethnizistischen Untertönen unterfütterte *Unterlegenheitslegende* – als Konterpart der eurozentrischen *Überlegenheitsvorstellungen* – gegenüber den Bewohnern von Ländern der Dritten Welt postuliert und von diesen teilweise sogar übernommen wird.

Hier ist mit der Islamischen Revolution in Iran nun eine ganz deutliche Trennlinie, ein Bruch in den europäischen »Dritte-Welt-Diskursen« festzustellen, indem das Insistieren der Islamischen Revolution auf ihren eigenen autochthonen Wert und die eigene Geschichte die europäische Perspektive und Realitätsdefinition grundsätzlich in Frage stellt und ausdrücklich bekämpfen will, indem europäisch-amerikanische Überlegenheitsideologien nicht mehr akzeptiert sondern aggressiv zurückgewiesen werden. Dieser Schnitt in den Dritte-Welt-Diskursen ist Ansatz dessen, was wir, den politischen Sprachgebrauch modifizierend, in einem späteren Kapitel als tatsächlichen *Beginn einer neuen Weltordnung* bezeichnen werden, nicht weil sich Machtverhältnisse grundlegend geändert hätten – das war erst mit dem Ende des West-Ost-Konfliktes 1990 der Fall –, sondern weil sich mit der Islamischen Revolution in Iran, zunächst kaum bemerkt, ein Paradigmenwandel in den globalen Perspektiven vor allem zunächst der europäischen Staaten einleitete. Dieser Paradigmenwandel machte den Universalisierungs- und Globalisierungsdiskurs überhaupt erst möglich, den wir im nächsten Kapitel (4.2.) ansprechen werden.

Gleichzeitig ist dabei auffällig, dass die in der Zeit während und nach der Islamischen Revolution in Iran besonders umfangreiche und intensive Aufmerksamkeit, die Iran in den Medien und den politischen Diskursen erfuhr, semantisch-strukturell schon auf diese Perspektivverschiebung hinwies. Es wäre zu vermuten gewesen, dass die Berichte aus Iran im Sinne der traditionellen »Dritte-Welt-Perspektive« die Armutsthematik als Begründung und Verständigungskontext mit der Herrschaftsthematik und den vorherrschende *Krisen-Diskursen* verknüpfen würde. Nichts dergleichen geschah. Die *iranische Gesellschaft* tritt in der europäisch-amerikanischen Krisenrezeption eigentlich gar nicht auf; die Aufmerksamkeit konzentriert sich im Sinne eines traditionellen europäischen *Staatsverständnisses* auf den iranischen Staat und seine Herrschaftshierarchie. Sozialwissenschaftlich und zivilisationstheoretisch ist hier schon der Einwand angebracht, dass diese Perspektive zu einseitig und zum Verständnis der Situation in Umbruch- und Modernisierungsphasen in semiperipheren Regionen nicht adäquat ist. Ein Verständnis der iranischen Entwicklung setzt eine differenzierte Einbeziehung des Diskurses der *Sozialen Ungleichheit* in die vorherrschenden *Macht- und Herrschafts-Diskurse* voraus.

Hier sei mit Bezug auf einen entsprechenden Zeitungsbericht auf die ökonomische Situation von Iran zu Beginn der Islamischen Revolution hingewiesen. Es wird deutlich, dass in einer wachsenden Industriearbeiterschaft und in den ökonomisch expandierenden Städten die traditionalistischen Stabilitätsrituale, von denen im letzten Abschnitt die Rede war, nicht mehr greifen, sondern eine neue Art der Dissonanz Erfahrung zwischen der durch die veränderte ökonomische Entwicklung und Situation der Industrialisierung evozierten sozialkontextuellen und auf die eigenen biographischen Chancen bezogenen Erwartungen und den tatsächlichen negativen Veränderungen der eigenen Situation – Deklassierungen, materielle Verluste, Vereinzelung und Verlust traditioneller Bindungen – dominant wird, die zum ersten Mal eine Selbstdefinition als »*arm*« nicht nur ermöglicht sondern zwangsläufig macht. Mary E. Hooglund beschreibt diese Veränderung der sozialen Kontexte der in die Städte pendelnden ehemaligen Landarbeiter und Bauern als einen Ablösungsprozess von traditionellen Bindungen, Wertorientierungen und Verhaltensmustern, der eine typische Folge der *gescheiterten Modernisierung* der so genannten »Weißen Revolution« und der damit verbundenen Landreform im letzten Jahrzehnt der Herrschaft von Šah Reza Pahlevi war. Ökonomische Modernisierung – und diese noch mit für den ländlichen Raum fragwürdigem Erfolg – verband sich mit sozialer Desintegration.

„Doch während sich die Landwirtschaft im Niedergang befand, schuf der Öl-Boom der siebziger Jahre eine ganze Reihe neuer Arbeitsplätze in den Fabriken, die im nahen Shiraz, nur wenige Kilometer vom Dorf entfernt, gebaut wurden. Die nun außerhalb des Dorfes arbeitenden Männer waren für ihren Unterhalt nicht mehr auf die politische Elite des Dorfes angewiesen. Entsprechend verlor die Ideologie und Weitsicht der Abhängigkeit ihre Tragkraft. Nichts mehr veranlasste sie, eine Ideologie zu akzeptieren oder sich an Ritualen zu beteiligen, die vorher eine stillschweigende Voraussetzung für den Erwerb ihres Lebensunterhaltes gewesen waren. Denn wenn der neue Arbeitgeber in Shiraz ihnen allzu sehr zusetzte, dann bot der florierende Arbeitsmarkt genügend andere Möglichkeiten einer Beschäftigung. Für viele begann die Religion, wie sie sie bisher verstanden hatten, ihre Anziehungskraft und ihre zentrale Bedeutung im Leben und Denken zu verlieren.“ (Hooglund 1981.)

Die Verfasserin dieses Textes konzentriert sich dann auf denjenigen Teil der Binnenmigranten, die die Ablösung vom Traditionalismus nutzten, Ansätze einer ideologischen *Modernisierung* im Sinne der Entwicklung »*westlicher*« Diskursformen zu entwickeln. Hier findet sich der Ansatz einer neuen bürgerlichen Schicht, die sich jedoch, beim Scheitern der »Weißen Revolution« explizit oppositionell gegen das Šah-Regime stellte und im Bewusstsein eines eher säkularisierten islamischen Religionsverständnisses mit den Zielen einer Islamischen Revolution in Iran identifizieren konnten (auch wenn das für einige von ihnen letztlich ein inhaltlich-politisches Missverständnis war).

„Für einige der nach Shiraz zur Arbeit oder zur Schule pendelnden Dorfbewohner wurden andere Ideen und Ideologien attraktiver: Man las heimlich marxistische Bücher, diskutierte über Demokratie und ein repräsentatives Regierungssystem. Diese Pendler erfuhren sich ökonomisch, und noch mehr politisch, als unabhängig. Die weitgehend von Dr. 'Ali Shari'ati popularisierte entgegengesetzte Interpretation des Islams, mit ihrer Ideologie der Selbstverantwortung und des Widerstandes gegen ungerechte Herrschaft, gewann an Glaubwürdigkeit. Sie war der Situation der Pendler und ihrem neuen Handlungsspielraum angemessener. Das galt umso mehr, je weiter die Revolution⁴⁸⁵ fortschritt.“ (Hooglund 1981.)

Die ökonomische Situation dieser neuen industriellen Mittelschicht (obwohl diese begriffliche Kategorisierung problematisch erscheint) wird zunehmend als krisenhaft erlebt und nähert sich daher zunehmend in den letzten Jahren der Šah-Herrschaft den Lebensverhältnissen der parallel dazu entstehenden einfachen Industriearbeiterschaft. Zum ersten Male entstand eine Bevölkerungsschicht, die nicht nur nach europäischen Maßstäben *arm* war, sondern sich selbst als *arm* wahrnahm und von der iranischen Gesellschaft auch sozial aus den traditionellen Loyalitäts- und Solidaritätsbindungen ausgestoßen wurde. Der große Konsens, auf den die Islamische Revolution bauen konnte, war somit eine Koalition der sozialen Verlierer der »Weißen Revolution« des Šah. Die islamische Geistlichkeit, ohnehin politisch und im Sinne der Machtverschiebungen im schon charakterisierten »Klientel-Staat« in der Opposition, konnte die Revolution als *Reintegrationsangebot* popularisieren und die *wirksamen integrierenden Symbole* aktualisieren.

Es handelt sich also nicht vordergründig um eine *manipulative Funktionalisierung* der islamischen Religion und ebenso wenig um einen *Machtputsch* einer konservativen Geistlichkeit, sondern die Islamische Revolution entwickelte sich auf einer breiten sozialen Basis als politische Koalition der Verlierer in der Politik des in der Krise befindlichen Šah-Regimes. Die Selbstvergewisserung dieser Koalition benötigte und nutzte die ohnehin präsenten und allgemein akzeptierten religiösen Symbolinventare, die den Blick auf das Trennende in den Gruppeninteressen der Koalitionäre überspielte. Doch nur die Dissonanzerfahrung zwischen *Modernisierungsanspruch* und *sozio-ökonomischem Versagen* der »Weißen Revolution«, die damit verbundene Realitätsdefinition als »Krise« und die relativ neue Selbstdefinition als »arm« oder »verarmt« konnten diese revolutionäre Macht aufbauen und zum Erfolg führen. Die Situation bei Ausbruch der Islamischen Revolution und ihre materiellen ökonomischen Hintergründe werden in einem Bericht der Frankfurter Rundschau von 1978 anschaulich vor Augen geführt:

„Die Geistlichkeit war als eine Komponente der revolutionären Kräfte an der Durchsetzung der ersten islamischen – Verfassung (1906) beteiligt, die dem Volk Grundrecht zusicherte. Auch heute ist die fortschrittliche Geistlichkeit einer der Träger der demokratischen Opposition in Iran.... Die Demonstrationen fanden zum größten Teil in Industriestädten statt, wie Täbriz, Isfahan, Abadan (traditionell hoch industrialisierte Arbeitsstadt; in Abadan wurde ab 1909 die erste Raffinerie der Welt gebaut, seit 1911 produziert man dort Erdöl-derivate) und Schiraz. Bei allen genannten Städten handelt es sich um Handwerks- Industrie- und Arbeitszentren; nicht um religiöse Stätten.... Die Wirtschaftspolitik des Schah-Regimes sah vor, aus einem überwiegend landwirtschaftlich orientierten Staat eine Industrialisation zu machen. Dieses Vorhaben ist im Ansatz gescheitert.... Vor zehn Jahren noch vermochte Iran sich selbst zu ernähren, ja sogar kleiner Mengen Agrarprodukte zu exportieren. Heute wird jedoch der größte Teil der Lebensmittel importiert.... Eine zusätzliche Belastung der iranischen Wirtschaft kommt aus der finanziellen Krise des Landes. Die finanzpolitischen Pläne der Zentralbank zur Bekämpfung der Inflation (Jahresrate zwischen 20 und 40 Prozent) führen zu Geldknappheit in den Basaren, zur enormen Steigerung der Zinsen privater Geldverleiher und Börsenspekulanten und schließlich zum Bankrott der kleinen und mittleren Industriezweige.... Das Erdöl, Nationalreichtum Irans (Erdöleinkommen von 22-25 Milliarden Dollar pro Jahr) wird durch rücksichtslose Ausnutzung verschwendet, wie zum Beispiel durch den Ankauf von Waffen für mehr als 40 Milliarden Dollar innerhalb von 7 Jahren. Diese Waffenkäufe haben eine akute Zahlungskrise hervorgerufen, zumal die Öleinnahmen sanken, weil Großabnehmer jetzt sparen.“⁴⁸⁶

In diesem Zusammenhang nicht weiter zu thematisieren ist die im Artikel angesprochene und politisch brisante Tatsache, dass das Scheitern der »Weißen Revolution« nicht nur – wenn auch maßgeblich – auf innere Strukturfehler und politische Fehleinschätzungen der Šah-Regierung zurückzuführen war, sondern ebenso auf sich verschlechternde außenwirtschaftliche Verhältnisse. Die hohe Militarisierung Irans, die sich in massiven und teuren Waffenkäufen äußerte, tat ein Übriges, diese Regierung zu diskreditieren.

Unsere Darstellung soll jetzt im Sinne diskursiven Vorgehens und mit Blick auf die didaktische Relevanz dieser Diskurse zurück verweisen auf die eingangs angesprochene Rezeption der Situation in der »Dritten Welt« und in den Ländern der Semiperipherien, zu denen wir hier Iran zählen, durch die europäischen Medien. Dazu hilft uns exemplarisch und in Anknüpfung an die zuvor diskutierte soziale Krisensituation im Iran am Ende der siebziger Jahre ein Blick auf unsere »Medienbasis«. Typisch für die Berichterstattung im Referenzmonat April 1980 ist, dass diese Diskurse über *Armut und soziale Krisen*, die wir als ansonsten *typisch* für die »Dritte-Welt-Perspektive« in Deutschland oder allgemein den *tiers mondisme* Westeuropas und der USA bezeichnen mussten, in Bezug auf die Islamische Revolution in Iran nicht aufgegriffen und nicht thematisiert werden. Die Diskurse, die wir in Hinblick auf die Interpretation der Ereignisse in Iran als von zentraler Bedeutung und von erheblicher Erklärungsrelevanz

⁴⁸⁵ Hiermit ist noch die »Weiße Revolution« von Šah Reza gemeint. (Anm. G.V.).

⁴⁸⁶ 1978-08-28 Frankfurter Rundschau

dargestellt haben, sind in den Zeitungsberichten nicht nur im April 1980 nicht vorzufinden. Es besteht daher in Deutschland zumindest eine Situation funktional getrennter Diskursebenen, bei denen der notwendige diskursive Kontext zwischen wissenschaftlichem, öffentlichem und didaktischen Diskurs ebenso wenig hergestellt wurde und wird wie die diskursive Einbeziehung der iranischen Diskursperspektive selbst. In allen ausgewerteten Berichten treten die Begriffe „Armut“, „arm“ oder „mittellos“ bzw. deren Synonyme bezogen auf die materielle Situation der iranischen Gesellschaft *kein einziges Mal auf!* Das ist bemerkenswert und charakterisiert die Wahrnehmungsperspektive des iranisch-amerikanischen Konfliktes recht deutlich, in den auch andere Konfliktebenen, wie der sich in diesem Monat anbahnende Konflikt zwischen Iraq und Iran oder die gleichzeitig sich wieder verschärfende separatistische Kurdenproblematik mit einbezogen *und nicht differenzierend aus der gesellschaftlichen Entwicklung heraus* erklärt werden.

Zur Bestätigung dieser Perspektivlage soll hier noch exkursorisch und kontrastiv auf die drei Stellen in den Referenztexten hingewiesen werden, die den Begriff »arm« verwenden, jedoch eher im ethisch-moralischen, denn im materiellen Sinne: sie beziehen sich *aus iranischer Perspektive* auf Personen im Westen und *stellen die übliche Perspektive provokatorisch »auf den Kopf«*. Ein Angehöriger der Botschaft der Islamischen Republik und Aktivist der Islamischen Revolution erinnert sich in einem Interview an seine Studienzeit in Berlin und charakterisiert die deutschen Studenten, die gegen den Šah protestierte, als »arm«:

„Als ich an einem heißen Junitag in Berlin im Jahre 1967 ankam, fuhr mir auf der Autobahn ein langer, armer Konvoi entgegen – lauter 2 CVs, klapprige VWs, billige Renaults. Der Student Benno Ohnesorg, während einer Demo gegen den überflüssigen Schah-Besuch willkürlich von einem Polizisten erschossen, wurde nach Hannover überführt. Im aufgeregten Berlin jener Tage habe ich meine politischen Meinungen überprüft und verändert. Dem Schah und seiner mörderischen Existenz verdanke ich insofern einen wichtigen Abschnitt in meinem Leben“⁴⁸⁷

Unmittelbar auf den aktuellen Konflikt bezogen, werden die Familienangehörigen der gefangen gehaltenen Botschaftsgeiseln und die jungen amerikanischen Soldaten, die beim missglückten Hubschrauberüberfall auf Iran ums Leben kamen, als »arm« im Sinne von *bemitleidenswert* bezeichnet. Dies spiegelt iranische Perspektive und wird in der iranischen Propaganda ausgewertet.

„Die Mutter des **armen 20jährigen Sergeanten Kevin Hermening** setzte sich über das Verbot⁴⁸⁸ hinweg. Sie handelte unpatriotisch. Notfalls wäre sie vor dem Ajatollah Chomeini auf die Knie gefallen. Nicht Jimmy Carter, nicht der persische Studenten-Mob – diese Mutter war es, die einen Sieg für die Menschlichkeit errungen hat“... „Der Haß richtet sich gegen die amerikanische Regierung, und dort natürlich vor allem gegen den Präsidenten, der von der einflußreichen Zeitung des dogmatischen konservativen Lagers, der „Islamischen Republik“, persönlich für alles⁴⁸⁹ verantwortlich gemacht wird: ‚Bis jetzt sagten wir, dass das Blut der Märtyrer von Herrn Carters Händen tropft. Aber jetzt sehen wir, dass auch das Blut der **armen amerikanischen Jugend** von seinen Klauen und Nägeln rinnt“⁴⁹⁰

Es wäre zu einfach gesehen, in diesen Belegen nur sprachliche Zufälligkeiten zu sehen, da diese *Verschiebung der semantischen Zuordnungen* typisch für das sich wandelnde Rezeptionsbild Irans in den europäischen Medien ist, die eine partiell veränderte Realitätssicht auch generell gegenüber den Ländern der »Dritten Welt« und vor allem der semiperipheren Regionen insgesamt einleitet. Zunächst erscheint dies als eine provokante *Perspektivumkehr*, die die traditionellen »orientalistischen« *Perspektiven* Europas in Frage stellt. Gleichzeitig, und das entspricht den Realitätsmustern in den Regionen der Semiperipherien, tritt die *moralisierende* und *ethisch-normative*, also gerade nicht die diskursive Realitätsdefinition in den Vordergrund.

Damit wird aber deutlich, dass unsere europäische Armutsemantik durchaus kulturell und historisch gebunden ist. Schon ein Blick in die europäische Geschichte zeigt, dass gesellschaftliche Rangvorstellungen im Mittelalter materielle Armut im heutigen Sinne nicht einbeziehen. Das zeigt sich z.B. an der sozialen Stellung des Bettlers nicht nur im europäischen Mittelalter sondern auch in anderen vorindustriellen Kulturen. Das Erscheinungsbild der *Sozialen Ungleichheit* war mehrdimensionaler als in unseren heutigen »Armutsskalen«. Der persische Autor *Majid Rahmena* (1995) charakterisiert dies folgendermaßen:

„Armut war in vorindustriellen, traditionellen Gesellschaften nicht ein stets gleichartiger Zustand. Auch Reichtum war nicht gleich Reichtum. Und die Einstellung sowohl zu den Armen als auch zu den Reichen war mehrdeutig. Sie hing nicht nur von den materiellen Besitztümern der Menschen ab, sondern auch von der Art und Weise, wie sie sich zu ihrem Zustand verhielten, also von der Art ihres Verlangens nach Besitz oder Geld und von der Wirkung dieses Verlangens auf ihre sittlichen und menschlichen Wesenszüge. Daher gab es

⁴⁸⁷ Michael Naumann, 1980: Herr S. ist nicht zufrieden. Kein Visum für die Islamische Republik Iran: Persische Pressezensur mit deutscher Gründlichkeit. DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80. – Vgl. Iran-Dokumentation im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ (00418Z01).

⁴⁸⁸ Gemeint ist das Verbot der US-Regierung für amerikanische Staatsbürger, private Kontakte zu Iran aufzunehmen oder gar in den Iran zu reisen. (Anm. G.V.)

⁴⁸⁹ Gemeint ist die gescheiterte Militäraktion zur gewaltsamen Befreiung der Botschaftsgeiseln. (Anm. G.V.)

⁴⁹⁰ kj. DIE ZEIT, 25.04.80. – *Hervorhebungen G.V.* – Vgl. Iran-Dokumentation im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ (00425Z01)

sowohl noble als auch verachtenswürdige Arme. Zwar herrschte allgemein die Auffassung, dass Geld und Eigentum einen eher verderblichen Einfluß auf ihre Besitzer haben. Zugleich jedoch war klar: Es gab so viele Formen der Armut und des Reichtums, wie es Menschen und Gemeinschaften gab. Ich nenne Gesellschaften, auf die dieser Befund zutrifft, »vernakulär«. In diesem Begriff steckt die lateinische Bezeichnung für alles, was zu Hause herangezogen, gewebt oder hergestellt ist – im Gegensatz zu dem, was man durch Tausch bekommt.“

In der Industriegesellschaft hat sich auch hier eine Wertendifferenzierung vollzogen. Armut und Reichtum werden auf einer Skala des »Lebensstandards« eingruppiert, die dem skalierten Gesellschaftsbild des Funktionalismus entspricht. Dies ist das Ergebnis ganz spezifischer Zivilisationsprozesse, die – um die auf *Elias* zurückgehenden Vorstellungen sehr pauschal zu verkürzen – zu charakterisieren sind durch den Doppelprozess der Einbeziehung und »Homogenisierung« immer weiterer Schichten in die Zivilisationsstandards und Habitusformen zunächst des Hofes, dann der sich herausbildenden *staatlichen Oberschichten*, und andererseits der stark bewusstseinsprägenden Erkämpfung von Partizipations- und politischen Repräsentationsrechten durch die in diesem Prozess entstehenden »bürgerlichen Schichten«. Dadurch entwickelte sich auch die dem Mittelalter und den vorindustriellen Gesellschaften fremde Verknüpfung ethischer Wertzuschreibungen und des materiellen Sozialstatus, der, im Sinne von Max Weber, durch die »protestantische Ethik« noch verstärkt wurde. Iwan Illich schildert in seinen Untersuchungen zum »Recht auf Gemeinheit« sehr anschaulich die religiös wie machtpolitisch motivierte *Erzwingung des Arbeitsethos* in Arbeitshäuser, Zwangsarbeiterschaft und letztlich dem neuen Arbeitsort *Fabrik*.

Abhängige oder unternehmerische Arbeit ist nun erste gesellschaftliche Pflicht, und „*Müßiggang ist aller Laster Anfang*«. Armut, Arbeitslosigkeit, Misserfolg sind letztlich selbst verschuldet, ethisch verwerflich und Ergebnis mangelnden Arbeitseinsatzes. Der Arme wird zum sozial Ausgeschlossenen, um den sich höchstens noch christliche Caritas zu kümmern hat. Aus Armut wird Verelendung und ein beklagenswertes Schicksal.

„Die Fortschrittsideologie war verbunden mit einer radikalen Ablehnung jeder vorbestimmten Ordnung und mit der Weigerung, Armut als eine naturgegebene Zwangslage zu betrachten. Diese Ideologie behauptete, dass eine Neuordnung der Gesellschaft nach den Prinzipien der Freiheit und der Vernunft zu einem neuen »Gesellschaftsvertrag« auf der Basis der Gleichheit führen könnte. Darin gäbe es für Armut keinen Platz mehr. Diese Vorstellung vom Gesellschaftsvertrag nährte zwei Annahmen: erstens, dass jeder Mensch so viele Bedürfnisse an Gütern und Dienstleistungen hat, wie sich aus seinem legitimen Kampf um das zum Leben Nötige ergeben mögen – theoretisch ist die Menge, die sich auf diese Weise ergibt, unbegrenzt groß; zweitens, dass es die Aufgabe der Wirtschaft ist, die Menschen mit den nötigen Ressourcen, also Zahlungsmitteln, zu versehen, um diese Bedürfnisse zu befriedigen.“ (*Rahmena* 1995.)

Wenn wir die Armut und die *Soziale Ungleichheit* in vorindustriellen Gesellschaften betrachten, ist es notwendig, nicht nur die unterschiedlichen materiellen und sozialstrukturellen Voraussetzungen zur Kenntnis zu nehmen, sondern vor allem die Unterschiede in den Bewusstseinslagen und Wertvorstellungen zu berücksichtigen, die wesentlich stärker und unmittelbarer Verhaltens bestimmend sind als die ohnehin mehrdeutige »objektive materielle Lage«. In nahezu allen vorindustriellen Gesellschaften ist die *entfremdete abhängige Arbeit* das schlimmste vorstellbare Schicksal, es ist die eigentliche *Armut*, das *Elend*,⁴⁹¹ der in vielen Fällen die *noble Armut des Bettlers* durchaus vorzuziehen war. Dies ist nicht – wie es moderner westeuropäischer Blick oft fehl interpretiert – *Arbeits-scheu* oder *Arbeitsunfähigkeit*, sondern das Gefühl, in der neuartigen Zwangssituation »*Fabrik*« seine menschliche Würde zu verlieren, vom Subjekt der Arbeit zum Objekt des Arbeitszwanges zu werden.

Viele Misserfolge von Industrie orientierter Entwicklungspolitik nach europäischem Muster gehen auf das Unverständnis der Bevölkerung für den Zwang, Armut gegen Elend eintauschen zu sollen, zurück. Die materielle Armut als isoliertes Sozialkriterium im heutigen europäischen und über die UNO globalisierten Sinne ist in vorindustriellen Gesellschaften kein bewusstes Charakteristikum der eigenen sozialen Lage. *Claude Lévi-Strauss* machte das in einer bekannten Aussage deutlich: Ein Jakute in den Steppen Sibiriens weigert sich immer noch zu glauben, dass irgendwo auf der Welt Menschen an Hunger sterben könnten, wenn es doch so leicht ist, zu einem Nachbarn zu gehen und das Mahl mit ihm zu teilen. *Rahmena* verdeutlicht den Zusammenhang noch, indem er betont, dass es einen gesellschaftlichen Wandel der Verursachung von Armut parallel zum Wandel der gesellschaftlichen Strukturen der Ökonomie gegeben hat, die sich im gewandelten Armutsbewusstsein spiegeln:

„In früheren, vorkapitalistischen Gesellschaften waren Armut und Elend, in welcher Form sie sich auch immer zeigten, selten strukturell bedingt. Sie waren Tatsachen des Lebens in einer Zeit, in der das Leben anders wahrgenommen wurde: viele Menschen mussten hart arbeiten oder leiden, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen; doch es galt als unmoralisch und sinnlos, Bedürfnisse zu erzeugen, die nicht befriedigt werden konnten. Und da niemand behauptete, dass die Wirtschaft letztlich das, was Gott an den Armen getan hatte, ungeschehen machen könnte, war die Gesellschaft als ganze so organisiert, dass die am wenigsten Privilegierten auf eine »moralische Ökonomie« zurückgreifen konnten. Diese war auf einem komplizierten System menschlicher Solidaritätsbeziehungen aufgebaut.“ (*Rahmena* 1995.)

Die heutige Industrialisierung der semiperipheren Regionen erzeugt nun das, was wir im Zusammenhang mit den Ergebnissen der »Weißen Revolution« im folgenden Abschnitt noch ausführlicher für Iran untersuchen werden: die

⁴⁹¹ Man denke hier an Ortsnamen von Fabrik- und Bergwerksorten aus der frühindustriellen Phase, wie dem *Bergwerksort* »*Elend*« im Harz.

Entstehung der *modernen Armut*.⁴⁹² Erst zu diesem Zeitpunkt beginnt Armut als Selbstcharakteristik politisch handlungsrelevant, d.h. überhaupt erst zu einem politischen Problem zu werden. In Iran überlagern sich dann auch traditionelle Sozialstrukturen gentilen Charakters oder im Sinne von komplexen Klientelbeziehungen – letztlich also lokale und regionale, dezentrale Strukturen – mit Entwicklungen zu einer Klassen- oder Schichtgesellschaft.

Diese Mehrebenenstruktur der sozialen Beziehungen bedingt zunehmend Dissonanzerfahrungen, Unsicherheiten, Orientierungsschwierigkeiten und Ängste. Die sozialen Reaktionen darauf sind mehrdeutig und kontrovers. Es treten sowohl Tendenzen der verstärkten Segregation, der Abschließung sozialer Gruppen auf als auch zunehmende, oft irrational erscheinende Bedürfnisse nach einer neuen gesellschaftlichen Integration, die meist verstanden wird als *Rückkehr zu den alten Werten*. Die Segregationstendenzen dominieren in Ländern, in denen Macht und Herrschaft in den Händen einer desintegrierenden, sozial abgehobenen oder westorientierten Oberschicht liegen und äußern sich in regionalen Separatismen, resignativem Konservatismus und in der Option, terroristische oppositionelle Gruppen zu bilden, die sich weniger ideologisch als sozialstrukturell binden und daher die Tendenz zur vollständigen gesellschaftlichen Ablösung und Verselbständigung haben. Für die Durchsetzung des Wunsches nach einer erneuten gesellschaftlichen Integration ist die Islamische Revolution in Iran das hervorragendste Beispiel.

Werten wir diese Überlegungen zur Armut als ambivalenten Faktors der *Sozialen Ungleichheit* diskursdidaktisch aus, so wird uns wiederum die Notwendigkeit, unsere aktuellen sozialen Kategorien und Wertmuster historisch und kulturell zu relativieren und zu differenzieren sehr deutlich. Das Beispiel Iran macht die Mehrschichtigkeit und Komplexität des Problems deutlich. Ein wesentliches Problem ist aber im Auge zu behalten: die Rezeption dieses Problems in den westlichen Medien ist weitgehend aktualistisch und undifferenziert. Der dargestellte Perspektivwandel, mit dem mit der Islamischen Revolution Iran wahrgenommen wurde, konnte an der Armutsthematik inhaltlich und semantisch dargelegt werden.

Für die Didaktik ergibt sich daraus das Problem, dass die aufgezeigten Verschiebungen in den öffentlichen Diskursen nicht bewusst vollzogen und reflektiert, sondern nahe liegende Reaktion auf die politischen Ereignisse und die kommunikative Dominanz der USA im Iran-Diskurs waren. Sowohl das Faktum selbst als auch unsere andeutungsweise Interpretation, dass sich im Wechsel der Rezeptionsebenen des Iran-Diskurses und seiner Internationalisierung in ersten Ansätzen ein diskursiver Paradigmenwechsel andeutete, der zu den Globalisierungsdiskursen der Gegenwart führt und damit auch Iran selbst stärker als vorher diskursiv einbindet – weitgehend gegen die ursprüngliche Intention der Islamischen Revolution –, können aus den Medien und der Einbindung in die damaligen herrschenden Diskurse weder unmittelbar noch mit dem üblichen ideologiekritischen Instrumentarium erschlossen werden.

An dieser Stelle ist auf das grundlegende Strukturproblem diskursdidaktischen Arbeitens ganz bewusst hinzuweisen, dass nämlich die Einbeziehung in öffentliche Diskurse nur beschränkt Auswirkungen auf die gesellschaftliche Reichweite eben dieser Diskurse hat und insbesondere das Problem der Integration aktueller fachwissenschaftlicher Ansätze und Ergebnisse nicht unmittelbar bewältigen kann. Gerade aber eine bewusste fachwissenschaftliche Fundierung ist in diesem Zusammenhang zur diskursiven Erschließung des Problemkreises oder »*Schlüsselproblems*«: *Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit* und der damit symptomatisch und beispielhaft verbundenen *Armutsthematik* unbedingt erforderlich. Was das für die Unterrichtenden und die Fachdidaktik bedeutet – es hat wesentliche Konsequenzen sowohl für die Arbeitsformen der Lehrerschaft, wie für die Lehrer-Aus- und –weiterbildung –, ist an anderer Stelle zu erörtern.

Abschließend zur Armutsthematik sind daher die wesentlichen fachwissenschaftlichen und diskurstheoretischen Bezüge, die hier zum Verständnis helfen können, zu skizzieren. Im Mittelpunkt unserer weitgehend *Ivan Illich* und *Rahmena* (1995) folgenden Interpretation des Armutsdiskurses steht die Frage nach dem Bewusstseinswandel, der sich im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung vollzieht. Auf der Ebene der Diskurstheorie ist hier vor allem *Foucault* heranzuziehen. Seine Auffassung, dass die gesellschaftlichen Diskurse der Epochen der menschlichen Entwicklung durch typische *episteme* zu charakterisieren und zu verstehen sind, trifft auf die Haltung zur *Armut* zu. Das *Wissen um die (eigene) Armut* und die *Semantik des Begriffes Armut* sind keine *Universalien* menschlicher Erkenntnis, sondern im hohen Maße *epochentypisch*. Diese Einsicht überträgt sich unmittelbar auf die übergreifende Kategorie der *Sozialen Ungleichheit*, die einer interkulturellen und historisch-soziologischen Relativierung unterzogen werden muss.

Auf der sozialwissenschaftlichen Ebene ist eine Einbeziehung der *Armutsdiskurse* und der Auseinandersetzung mit den sich wandelnden Formen der *Sozialen Ungleichheit* und ihrer gesellschaftlichen Repräsentation und Rezeption, ihren Auswirkungen auf das Selbstbild der Menschen, in *zivilisationstheoretische Kontexte* notwendig. Am Beispiel Irans konnte gezeigt werden, dass die Verschiebung von Machtbalancen und die wechselnden Phasen gesellschaftlicher Integration und Desintegration verbunden sind mit deutlichen Veränderungen der gesellschaftlichen Realitätsdefinitionen und Realitätswahrnehmungen. Dies ist im zivilisationstheoretischen Sinne verhaltensprägend. Es stellt sich die Frage, ob sich im Verlauf der Islamischen Revolution in Iran ein neuer *Verhaltenshabitus* entwickelt und ob dieser letztlich eher zur weiteren *Abschließung der iranischen Entwicklung* oder zu einer *Annäherung an die Universalisierungsprozesse des gesellschaftlichen Verhaltens* führt. Dabei wäre es

⁴⁹² Nettelmann beschreibt diesen Prozess der sozialen Folge der Modernisierung am Beispiel Polens als die Entwicklung von der Armut zur »*Armseligkeit*« (Nettelmann / Voigt 1986).

ein Missverständnis, von der *Intention der Herrschenden* auf die tatsächliche Verhaltenswirksamkeit zu schließen, wie wir es in einem weiteren Kapitel in Bezug auf die Menschenrechts-Diskurse noch erläutern werden.

Eine diskursorientierte Politikdidaktik wird hier auf wissenschaftliche Kontextualität und die Fokussierung auf aktuelle wissenschaftliche Diskurse über die Rezeption der herrschenden Diskurse in den Medien hinaus insistieren müssen. Eine grundlegende diskursive Umorientierung des Unterricht bewirkt dann die Forderung, Schülerinnen und Schüler nicht nur mit den Ergebnissen der Wissenschaft zu konfrontieren, indem z.B. grundlegende, voraus gewählte Textstellen von *Illich*, *Rahmena* oder *Elias gelesen und gelernt* werden, sondern sie in diese Diskurse altersstufenadäquat einzubeziehen. Überlegungen zur dazu notwendigen methodischen und didaktischen Kompetenz der Fachlehrerschaft sind daraus folgend ein wesentliches Desiderat, dem sich die vorliegende Arbeit nicht stellen kann.

4.1.5. Das Gesellschaftsbild der Šah-Zeit als Voraussetzung der Islamischen Revolution⁴⁹³

Grundlegende gesellschaftliche und politische Umbrüche sind zeitgeschichtlich nur verständlich und interpretierbar auf der Folie der Situation der Zeit »vor der Revolution«, der Zeit des *ancien régime*, wie bei der Französischen Revolution. Mehrfach haben wir schon auch im Kontext der Gesellschaftsanalyse unter dem Gesichtspunkt von »Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit« festgestellt, dass die *revolutionäre gesellschaftliche Integration* der Islamischen Revolution in Iran eine Reaktion auf die gescheiterte »Weiße Revolution« der Šah-Zeit gewesen ist, die in einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Desintegrationsphase endete.

Damit ist ein Grundproblem gesellschaftlicher Machtbalancen in vorstaatlichen Herrschaftsverbänden anzusprechen, zu denen trotz Ansätzen einer *staatlichen Modernisierung* im Sinne des *nation building* sowohl in der Šah-Zeit als auch in der Zeit der Islamischen Republik Iran ohne Zweifel noch gehört. Gesellschaftliche Integrations- und Desintegrationsphasen, wie sie in durchaus typischem Wechsel in Iran der sechziger bis neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts verfolgt werden können, umfassen keineswegs die gesamte Gesellschaft, die ja noch nicht die Phase einer *Homogenisierung* und grundsätzliche *Integration* durch die Herausbildung einer *Staatsgesellschaft* durchgemacht hat im Sinne der Bildung der europäischen Nationalstaaten in der Neuzeit, sondern betreffen mehr oder weniger partikular regionale und soziale Machtzentren und Machtgruppen. Im Abschnitt 4.1.3. haben wir zu dieser Problematik schon *P. Vieille* (1975: 171) herangezogen, der dargestellt, „dass im Iran der Staat keine den Gesamtzusammenhang regelnde Institution war, sondern dass er restlos in die dauernde und tödliche Rivalität der Klientelgruppen hineingezogen wurde“ (zitiert nach *Kippenberg* 1981). Diese Aussage bezog sich auf die Šah-Zeit, dürfte aber auch nach den grundlegenden Verschiebungen der Machtbalancen in der iranischen Oberschicht zumindest teilweise noch zutreffen. Gerade das macht dem europäischen Beobachter die Einschätzung der Innenpolitik in Iran nach europäischem Staatsverständnis so schwierig, da dem politischen Handeln sowohl völlig andere machstrukturelle Voraussetzungen zu Grunde liegen als auch die Muster politischen Verhaltens nicht am europäischen Staats- und Gesellschaftsverständnis orientiert waren und sind.

Wir müssen auch für Iran in der Šah-Zeit festhalten, dass es sich *nicht* um einen National- und Verwaltungsstaat im europäischen Sinne handelte, sondern um ein Herrschaftssystem, das seinen »modernen« Anspruch auf einen *Machtdurchgriff* auf die gesamte Gesellschaft und auf alle Regionen des Landes niemals hat einlösen können.

Anekdotisch sollte das untermauert werden am Beispiel der Kleinstadt *Eghlid* (damals ca. 35.000 Einwohner) in der Provinz Fārs (zwischen Esfahan und Širaz). Der Bürgermeister der Stadt wurde im Konzept der »Weißen Revolution« von der Zentralregierung in Tehran mit einem Orts- und Regionsfremden besetzt, um die örtlichen Oligarchien und Notablen, d.h. also die traditionellen Klientelbeziehungen aufzubrechen und zu entmachten. Dazu diente auch der Bau einer quer durch den in traditioneller Lehmziegelbauweise gebauten Ort führenden Autostraße mit Zugang zu einer neu errichteten Zuckerfabrik, da in dem recht fruchtbaren Hochtal am Rande des Zagros-Gebirges günstige Anbaubedingungen für Feldfrüchte aller Art herrschen.⁴⁹⁴ Geplant wurde diese schnurgrade Straße am grünen Tisch. Planierarbeiten rückten an und brachen ohne weitere Rücksicht auf gewachsene Ortsstrukturen eine Schneise mit einer Breite von mindestens sechs Fahrspuren und beidseitigen Bürgersteigen durch das Stadtbild. In der Mitte wurde ein lang gestreckter Platz als »Kreisel« gebaut (ohne dass von ihm andere Straßen abgehen würden), um in der Mitte einen Rasenplatz mit einem aus Stahlrohren montierten »Triumphbogen« für Šah Reza, geschmückt mit iranischen Flaggen und großen Šah-Bildern, anlegen zu können. Baumpflanzungen machten aus dieser Straße eine Allee. Aber es fehlt noch die Asphaltierung; die herumkurvenden Lieferwagen und Busse bedeckten bald die umliegenden Häuser mit einer dicken Staubschicht. Die Regierung überwies nun das Geld für die Asphaltierung dem Bürgermeister, oder besser: Ortsgouverneur, der dann urplötzlich mit dem gesamten Geld ver-

⁴⁹³ Die Mediendokumentation zu diesem Abschnitt wurde zusammengestellt mit Unterstützung von Jewgenij Botaschanjan, Marina Ott und Nadeschda Werner (Bismarckschule Hannover) und unter Verwendung des Materialteils von Voigt / Fuchs / Eilers 1978.

⁴⁹⁴ Die Zuckerfabrik wurde übrigens von einer Braunschweiger Firma im Auftrag eines iranischen Konzerns für die Vermarktung von Agrarprodukten in Tehran errichtet.

schwand. In Eghlid erzählte man, er sei wohl in sein Heimatdorf in Lurestan gefahren, denn dort könnte ihn gegen den Willen seiner Freunde und seiner Familie⁴⁹⁵ der *Arm der Regierung* nicht erreichen...

Die Beurteilung der Šah-Zeit in Iran bleibt widersprüchlich. Äußerlich lässt sich die Politik der damaligen Regierung als *Westorientierung* und *Kapitalisierung* der Wirtschaft bezeichnen. Widersprüchlich bleibt dabei aber, dass diese Kapitalisierung, die zur Bildung von großen Industriekomplexen der Erdöl-, Stahl-, Fahrzeugbau- und Rüstungsgüterbetrieben und zur Kapitalinvestition durch europäische Großfirmen (Daimler-Benz, Krupp, Siemens, Fiat u.a.) führte, keineswegs marktwirtschaftlich gesteuert wurde. Das wirtschaftliche und außenwirtschaftliche Procedere war bürokratisch und etatistisch, Schutzzölle für nichtprivilegierte Einfuhren waren horrend (bis zu 200 % des Neupreises eines Fahrzeuges z.B. bei privater Einfuhr, unabhängig vom Alter des Autos), die damit verbundene Korruption alltäglich.⁴⁹⁶

Auch hier wieder ein anekdotischer Einschub. 1970 in Tehran. Besuch bei einem Freund, der im Wirtschaftsministerium, in der Außenhandelsabteilung, beschäftigt ist. Da er in Göttingen Wirtschaftswissenschaften studiert und promoviert hat, bekam er einen höheren beruflichen Rang, etwa mit einem unserer Dezenten vergleichbar. Er war zuständig für die Genehmigungen bestimmter Industrieausfuhren. Der Arbeitstag war aufreihen. Arbeitsbeginn ca. 10 Uhr, Arbeitsende meist gegen Mittag. Dazwischen genügend Zeit zum Tee-trinken (im Übrigen war das Gehalt dementsprechend niedrig, unter dem eines einfachen Industriearbeiters). Was ist aber zu tun? Wenn ein Antragsteller kommt, holt unser Sachbearbeiter sein großes Zollbuch heraus, ca. ½ m² groß, in dem pro Zeile und Zollnummer eingetragen ist, wie viel von dem Gut in dem betreffenden Jahr ausgeführt werden darf. In den Spalten daneben wird die jeweils genehmigte Ausfuhrmenge eingetragen. Solange noch Mengen frei sind, wird der Antrag genehmigt, wenn nicht, ist das Ausfuhrkontingent erschöpft und der Antragsteller muss im nächsten Jahr wieder kommen (oder sich Protektion bei höheren Chargen suchen, um die Kontingente zu umgehen). Die Genehmigung wird mit Stempel und Unterschrift besiegelt. Eine hochwertige Tätigkeit, durchaus eines Wirtschaftswissenschaftlers würdig... Übrigens war mein Bekannter, wie er im Vertrauen äußerte, grundlegender Gegner der Šah-Administration und sehnte eine Revolution herbei...⁴⁹⁷

Solche anekdotischen Konkretisierungen sollen nun keineswegs diffamatorische Züge aufweisen, sondern auf den grundlegenden Unterschied der Ausprägung von *Macht* und *Status* – und damit der Strukturen der *Sozialen Ungleichheit* – in den europäischen *Staatsgesellschaften* und in den noch »vormodernen« *Gesellschaften der Semiperipherien* hindeuten. Die Politik des Šah bezeichnete sich zwar selbst als *Modernisierungspolitik*, beschränkte das aber auf bestimmte ökonomische Sektoren, wie die Industrialisierung und die Kapitalinvestitionen.

„*STERN*: Sie haben einmal gesagt, dass Ihr Land in zwölf Jahren dort sein wird, wo Europa heute ist, und dass Sie Europa in 25 Jahren eingeholt haben werden. Glauben Sie, dass Sie bei rückläufigen Einnahmen dieses Ziel noch erreichen?

Schah: Mit jedem Tag bin ich eher ermutigt als entmutigt. Denn ich sehe in unserem Volk Fähigkeiten, ungläubliche Fähigkeiten. Es ist ein fleißiges, intelligentes, hart arbeitendes Volk. Ich glaube, wir schaffen es schon.

STERN: Sie glauben nicht, dass Sie das Tempo der Entwicklung Ihres Landes drosseln müssen?

Schah: Der Einnahmeverlust trifft zu, aber andererseits ging er Hand in Hand mit einem sehr milden Winter in Europa und einer fürchterlichen Rezession überall in der Welt.“⁴⁹⁸

Deutlich wird die sehr eingeschränkte Wahrnehmung der sich schon andeutenden krisenhaften Entwicklung der iranischen Wirtschaft. Die Ursachen dieser Krise werden in den außenwirtschaftlichen Bedingungen und nicht in der Situation in Iran selbst gesehen. Auch westliche Journalisten – mit denen nicht die *personality*-Berichte vom Hofe in der »*Regenbogenpresse*« gemeint sind – ließen sich zeitweise von der *Modernisierungspropaganda* der »*Weißten Revolution*« blenden, sogar bei der »*kühnen Volte*« des Šah, die *Umverteilung* als »*Sozialismus*« zu bezeichnen⁴⁹⁹, wofür er in Iran weder auf Resonanz bei der traditionalistischen Mehrheit der Gesellschaft stieß, noch, in Blick auf die mangelhaften Ergebnisse dieser Politik, sein Ziel erreichte, gesellschaftskritische linke Kreise der Intellektuellen an die Šah-Regierung zu binden.

„Den Startschuß zum kaiserlich-iranischen Sozialismus hatte dieser absolutistisch regierende Herrscher, der niemandem Rechenschaft schuldig ist und immer clever taktierte, vor bald 13 Jahren gegeben. Damals wurde

⁴⁹⁵ In unserer Terminologie sind hier seine *Klientel* und seine *gentes* gemeint.

⁴⁹⁶ Diese Terminologie zeigt die europäische Wertperspektive des modernen Verwaltungsstaates. Verwaltungshandeln in vorindustriellen Herrschaftsverbänden knüpft aber an das do-ut-des-Prinzip der Klientelloyalitäten an, da eine Staatsloyalität noch nicht entwickelt, d.h. auch gar nicht vorstellbar war. (Zu den theoretischen Hintergründen dieses Wandels der subjektiven Realitäten vgl. unsere Ausführungen zu den epistemologischen Diskursen bei Foucault.) Nicht der Staat bezahlt Verwaltungshandeln, sondern derjenige, der von diesen Handlungen profitiert. Im gesamten Nahen Osten war daher in früherer Zeit das Prinzip der Steuerpacht und der starken personalen Autonomien der lokalen

⁴⁹⁷ Erlebnisbericht von Gerhard Voigt (unveröffentlicht).

⁴⁹⁸ DER STERN, Heft 30, 17.7.1975. S. 22, 80 f.

⁴⁹⁹ DER STERN, Heft 30, 17. 7. 1975. S. 14-22 (Auszüge): Jetzt befiehlt der Kaiser Sozialismus. Ein Bericht von Nick Bar-kow:

er im Westen noch belächelt und geschmäht als ein Playboy-Potentat, der mit einer Riege von Jubelpersern in ferne Länder ziehen musste, um überall die rechte Applaus-Kulisse vorzufinden. Daheim jedoch riß er alte Herrschaftsstrukturen ein. Seine „weiße Revolution“ begann er mit der Enteignung der Großgrundbesitzer. Und er machte das so gerissen wie die Teppichhändler in seinem Land. Entschädigung, so verkündete er, würde nach den Steuern gezahlt werden, die die Landbesitzer zuletzt entrichtet hätten. Da aber kaum einer Steuern gezahlt hatte, war die Entschädigung so gut wie Null. Mit diesem Trick aus dem Basar verhalf der Schah Tausenden von Bauern zu eigenem Land. So fing es an. Der nächste Schritt, ebenfalls vom Schah befohlen, war dann die Beteiligung der Arbeitnehmer am Profit der Unternehmen. 20 Prozent ihrer Gewinne müssen die Fabrikbesitzer an die Arbeiter und Angestellten auszahlen, das machte im letzten Jahr (1974) drei bis vier Monatsgehälter extra. Bei jährlichen Wachstumsraten von 40 bis 50 Prozent konnten die Unternehmer diese Belastung leicht verkraften. Den entscheidenden Schlag gegen die bisherige Gesellschaftsstruktur mit ihren ungleichen Einkommensverhältnissen führte der Monarch jedoch erst in diesem Jahr. Sein Befehl, der für Bürger eines Landes ohne sprudelnde Ölquellen wie das Märchen eines Sozial-Utopen klingt: Alle Fabriken und Produktionsstätten müssen einen Teil ihres Besitzes an die Arbeiter verkaufen. Wie einfach das vor sich gehen soll, erläuterte der Monarch dem STERN so: „Private Unternehmen werden 49 Prozent ihres Anteils an die eigenen Arbeiter und Angestellten verkaufen. Wenn die dieses Angebot ausnutzen – okay. Wenn ihnen aber der Preis dafür zu hoch ist und sie also nicht den 49-Prozent-Anteil gekauft haben – der Wert der Anteile wird von der Regierung ermittelt, nicht von den Unternehmen –, dann werden die Anteile anderen Arbeitern im Lande angeboten oder anderen Leuten. Die ursprünglichen Besitzer werden künftig nur noch 51 Prozent haben. Bei den staatlichen Unternehmen werden 99 Prozent verkauft: erst 49 Prozent an die eigenen Arbeiter, der Rest an andere Leute, Arbeiter anderer Fabriken, an Bürger, Bauern. Der Staat behält nur ein Prozent – und die Leitung der Firmen.“ So lautet die Order des Kaisers. Wie das im Detail genau funktionieren soll, darüber diskutieren die Fachleute in den Ministerien immer noch. Nur eines steht schon fest: Wenn der Schah will, dass sein Reformwerk funktioniert, dann muss es funktionieren. Aber der Schah befahl noch mehr. Der Erlös der Anteile aller Fabriken – jedes Jahr auf Richtigkeit von staatlichen Behörden geprüft – muss in einen Fonds bezahlt werden, amtliche Bezeichnung „Fonds der Fonds“. Warum, erläuterte Professor Dr. Khoroso Malah, 47, der in Berlin Wirtschaftswissenschaften studierte: „Wir müssen doch Ungerechtigkeiten vermeiden. Manche Unternehmen können vielleicht nur sieben Prozent Dividende im Jahr zahlen, andere 30 Prozent. Darum zahlen alle ihre Dividende in den Fonds. Am Ende eines Jahres errechnet der Fonds die Durchschnittsdividende und zahlt sie aus. Wir schätzen bei unseren Wachstumsraten, dass jeder Arbeitnehmer 20 Prozent erhalten wird.“ Dr. Khoroso Malah, einst Dekan der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Teheran, hat längst den Lehrstuhl mit dem ledergepolsterten Sessel im Industriemanagement vertauscht. Er ist Vizepräsident der Automobilfabrik *Iran National*. Das Werk wird in diesem Jahr 150.000 Personenwagen Marke „Peykan“ produzieren, eine Adaption des Typs Hillman der britischen Chrysler-Werke, sowie in Lizenz 9000 Mercedes-Minibusse und 2000 Daimler-Benz-Autobusse. Alleiniger, persönlicher Besitzer des Unternehmens war bis zum neuen Schah-Erlaß Amoud Khayami, 42. Sein Aufstieg klingt wie ein Industriemärchen aus Tausendundeiner Nacht. Vorsichtigen Schätzungen zufolge, denn die Computer-Ergebnisse liegen noch nicht vor, haben 90 Prozent der Autobauer Anteile gekauft und wollen auch künftig kaufen. Dr. Malah: „Sie in Europa, mit Ihren veralteten Strukturen, können das gewiß nicht verstehen. Sie haben vor hundert Jahren angefangen. Wir fangen erst jetzt an, und über dies denken persische Unternehmer anders als westliche. Sie verdienen nämlich immer noch genug.“ Die Voraussetzung für den soeben verkündeten kaiserlich-iranischen Sozialismus war aber erst gegeben, als das Land – heute zweitgrößter Erdölexporteur der Welt – seit Oktober 1973 von der Vervierfachung des Ölpreises profitierte. Betrug Persiens Staatshaushalt 1972 noch 2,8 Milliarden Dollar, so beträgt er heute 36,3 Milliarden (87,1 Milliarden Mark), fast genausoviel wie der Bundeshaushalt von 1970. 60 Prozent des Haushalts werden aus den Öleinnahmen finanziert, die voll in die Staatskasse gehen. Der Schah hat auch genügend Ölgeld, um alle Grundnahrungsmittel zu subventionieren – ein Kilo Brot kostet umgerechnet 12 Pfennig –, einen kostenlosen Gesundheitsdienst auszubauen und Grundlagen für einen künftigen Wohlfahrtsstaat zu legen.“⁵⁰⁰

Die Ergebnisse dieses »Sozialismus« in dem in der Anmerkung zitierten Artikel aus dem STERN von 1975 In einem kritischen Artikel der Wochenzeitschrift DIE ZEIT wurde 1978, kurz vor der Islamischen Revolution, noch einmal auf die mehrfachen Missverständnisse der Šah-Regierung hingewiesen, die ihr Verwestlichungs- und Modernisierungskonzept allein aus der Perspektive des Hofes und der Oberschicht verstanden und begründeten, für die die außenpolitische Wahrnehmung und Integration bestimmender als die Kenntnis der eigenen Situation in Iran war. Dass damit massive eigene finanzielle Interessen verbunden waren, versteht sich von selbst.

„1974 hat der Schah selbst und wider besseren Rat die Revolution der steigenden Erwartungen in Gang gesetzt, um seinen Thron dauerhaft zu sichern. Sein erster Versuch, die Loyalität des Volkes durch Bodenreform und Frauenemanzipation an den Pfauenthron zu binden, war 1963 in einem Blutbad untergegangen. Denn kaum hatte der Schah die „Weiße Revolution“ verkündet, da bliesen die Mullahs und Feudalherrn im Juni 1963 zum Aufruhr. 3 Tage und Hunderte von Toten später war der Spuk vorbei und Khomeini in Gefängnis.... Es folgte ein Jahrzehnt der nackten Diktatur... bis die Vervielfachung der Erdölpreise gegen Ende 1973 schlagartig eine ungeahnte Herrschaftsperspektive eröffnete. Die Ölmilliarden sollten buchstäblich

⁵⁰⁰ Ibid.

politischer Stabilität erkaufen.... Anfang 1974 wurde der fünfte Fünfjahresplan, kaum ein Jahr alt, revidiert. Der neue Plan sah Ausgaben in Höhe von 69 Milliarden Dollar vor, doppelt soviel wie im beiseite gewickelten Originalentwurf. Im Haushaltsjahr 1974-75 gab die Regierung 22 Milliarden Dollar aus – fast genau soviel wie in vorangegangenen drei Jahren. Der Schah wollte ein Wirtschaftswachstum von 27 Prozent an Stelle der nicht gerade niedrigen 11 Prozent von Vorjahr.... Im Oktober 1975 zeigten sich bereits die ersten Risse im iranischen Wirtschaftswunder, aber zugleich protzte der Schah vor einer englischen Journalistin: ‚Ich gebe mir 13 Jahre Zeit, um ein Fundament zu bauen, das niemand und nichts erschüttern kann. Wir werden dann den Lebensstandard erreicht haben, den ihr im Westen heute habt.‘... Ein Jahr später hatte sich die iranische Wirtschaft festgefahren, und der Traum von der Weltmacht Iran lag in Scherben. Die Inflationsrate war auf 40 Prozent empor geschossen, während die Öleinnahmen wegen der weltweiten Rezession um 20 Prozent gesunken waren. Das Land musste kurzfristige teurere Kredite auf dem Weltmarkt aufnehmen, um eine Drei-Milliarden-Dollar-Lücke in der Handelsbilanz zu stopfen.... Zu Beginn des Jahres 1977 lockte der Schah plötzlich die Zügel seiner Alleinherrschaft. Den Abgrund, vor dem er stand, wollte er oder konnte er nicht wahrhaben: ‚Niemand kann mich stürzen‘, protzte er noch im Sommer dieses Jahres kurz vor Ausbruch der großen Unruhen. Der Schah ist gestrauchelt, aber noch nicht gefallen.⁵⁰¹

Die Widersprüchlichkeit der »Weißer Revolution« als Modernisierungsversuch wird auch einem weiteren umfangreicheren Pressebericht deutlich, in dem retrospektiv noch einmal deutlich wird, dass in dieser Phase die europäische Rezeption der Situation in Iran durchaus noch den üblichen »Dritte-Welt«-Mustern folgt, in der *Armut, wirtschaftliche Krise und Entwicklungshoffnung* und *Westorientierung der Politik* in einem unlöslichen funktionalen Kontext einbezogen werden.

Mal gibt es im Basar keine Zwiebeln, mal müssen die Supermärkte Milch rationieren – eine Tüte pro Käufer und Tag. Wochenlang gab es im Dezember für viereinhalb Millionen Teheraner überhaupt keine Kartoffeln. Zwar werden im Iran fast täglich neue Fabriken eingeweiht, das Land kocht selber Stahl, baut Düsenjäger, Busse, Pkws, Lkws in Lizenz, Asphaltstraßen und Elektrizität werden in die entferntesten Winkel des Kaiserreichs gelegt; aber die persische Landwirtschaft kann schon längst nicht mehr mit dem steigenden Konsum und dem Bevölkerungszuwachs Schritt halten. Das klassische Agrarland ist zum Agrar-Importland geworden.⁵⁰²

Diese Beobachtung sollte nicht verwundern, da nahezu alle »klassischen Agrarländer« in den Bereichen der »vormodernen Peripherien« liegen und – wie das Europa des Mittelalters – durch die Dissynchronität von demographischer Entwicklung und vorindustrieller landwirtschaftlicher Produktion gekennzeichnet sind. Malthus hat daraus seine klassischen Bevölkerungstheorien abgeleitet. Krisenhaft wird dieser Prozess aber besonders, wenn auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen eine zunehmende Dissynchronisierung der Entwicklungsprozesse auftritt wie in den sich partiell und regional industrialisierenden Ländern der Semiperipherien oder den Krisenregionen der Transformationsländer. Agrar-Import ist eine Chance, die heute durch die Überproduktion der industrialisierten Landwirtschaft in den Industrieländern ermöglicht wird, aber keineswegs zur Überwindung der ökonomischen und sozialen Strukturkrisen in den Semiperipherien beiträgt. Iran war und ist ein typisches Beispiel dafür. Nach der Islamischen Revolution hat zwar eine politisch intendierte Retardierung der Modernisierung und Verwestlichung vorübergehend zu einer höheren Eigenversorgung mit Lebensmitteln in Iran geführt. Doch zeigt eine kritischere Untersuchung, dass das meist erkaufte wurde durch den Rückfall ganzer Regionen in traditionelle Armut und Selbstversorgung.⁵⁰³ Heute wird die Versorgungskrise in Iran wieder evident. Die Folgen dieser Agrarkrise greifen aber über die Versorgungsproblematik hinaus auf die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung über, wie die Fortsetzung des zitierten Artikels aufweist:

„Immer mehr Bauern wandern auf den neuen Straßen in die städtischen Industriegebiete ab – in zehn Jahren zehn Millionen Menschen –, wo sie als Handlanger am Fließband dreimal mehr verdienen als bei mühseliger Feldarbeit. Während Persien noch vor zehn Jahren Lebensmittel exportieren konnte, muss es heute einführen: 1974 beispielsweise 1,5 Millionen Tonnen Getreide, 1975 rund 2,5 Millionen Tonnen. Die Folgen: Traktorfahrer landwirtschaftlicher Genossenschaften sattelten auf schwere Lastwagen um, mit denen sie schnelles Geld im Speditionsgeschäft verdienen, weil die Importe von den Häfen in die Städte gebracht werden müssen. Kein Arzt, kein Lehrer, kein Ingenieur oder Beamter ist heute mehr zu bewegen, freiwillig in die Provinz zu gehen, denn in den Städten verdient man mehr, schneller, besser. Dabei war alles ganz anders geplant, als der Kaiser seinem Reich vor mehr als einer Dekade die „Weiße Revolution“ verordnete. Bäumchen wurden in den Wüsten gepflanzt, Leibeigene befreit, Ländereien der Krone neuen Kleinbauern überlassen, Großgrundbesitzer

⁵⁰¹ 1978-08-22 DIE ZEIT – Vgl. zur Wirtschaftsentwicklung dieser Zeit auch Balaghi-Mobayen, Moustafa, 1992: Die wirtschaftliche Entwicklung des Iran seit dem Zweiten Weltkrieg unter dem Gesichtspunkt der außenwirtschaftlichen Verflechtung. Ein Beitrag zur sozio-ökonomischen Entwicklung. Berlin, Centaurus Verlag. – Meyer, Lutz, 1982: Ziele, Konfliktbereitschaft und Bedingungen der iranischen Erdölpolitik 1970 – 1980. Vom Schahregime zur Islamischen Republik. Verlag f. Entwicklungspolitik Saarbrücken

⁵⁰² »Die falsche Rechnung des Schah: Weil der Iran Getreide importieren muss, fürchtet sich der Hauptinitiator des Ölkartells jetzt vor ausländischer Erpressung«. DER STERN, Heft 10, 28. 2. 1976, S. 165-166

⁵⁰³ Ähnliche Phänomene sind auch in Transformationsländern wie Polen temporär zu beobachten gewesen. Erst eine neue Modernisierungs- und ökonomische Wachstumsphase kann hier die Nahrungsmittelkrise überwinden helfen.

enteignet, Bewässerungskanäle angelegt und israelische Landwirtschaftsexperten eingeflogen, die den Bauern bei Ackerbau und Viehzucht behilflich waren.

Abiturienten, die den Dienst mit der Waffe scheuten, mussten den Dienst in der „Armee des Wissens“ aufnehmen und den Analphabeten in den Dörfern Lesen und Schreiben beibringen. Die Grundbasis einer florierenden Landwirtschaft sei eine entsprechende schulische und berufliche Erziehung der Bauern, hieß die Parole.⁵⁰⁴

In diesem Text wird in der kurzen zeitlichen Distanz der Erfolg dieser Politik zu optimistisch gesehen. Im Lande selbst war von den »Erfolgen« bis 1974 kaum etwas zu vermerken. Die nachfolgend zur Erklärung der eintretenden Krise gewählte Formulierung vom „*ansteigenden Konsumbedarf*“ ist nicht glücklich gewählt, auch wenn sie volkswirtschaftlich treffend sein mag, da sie ein allgemein höheres Konsumniveau suggeriert, das bis auf kleine Kreise in den Großstädten durchaus nicht eingetreten war. Auf dem Lande war in einigen Jahren die Lage katastrophal. In der Region Firuzabad südöstlich von Širaz in der Provinz Fārs gab es z.B. bis 1969 mehrfach gewalttätige Hungerrevolten, die militärisch unterdrückt und durch die Pressezensur vor der Weltöffentlichkeit geheim gehalten wurden. Auch nach 1970 gab es bis zu den großen Aufständen, die zur Islamischen Revolution führten, mehrfach lokale Revolten. Krisenursache war also weniger eine Veränderung des Konsumverhaltens als eine strukturelle Veränderung der ökonomischen Austauschbeziehungen, weitere Agrarexporte vor allem von *cash crops* durch Iran trotz gleichzeitiger Importe von Lebensmitteln und eine insgesamt einseitige Konzentration der Investitionen in den Industrie- und Rüstungsbereich:

„Die Rechnung schien aufzugehen; zwischen 1962 und 1974 verdoppelten sich die Ernteerträge von Getreide, Reis, Zucker und beispielsweise Tee. Seit aber Ende 1973 der Ölpreis vervierfacht wurde und das Geld ins Land strömte, konnte die Landwirtschaft nicht mehr mit dem ansteigenden Konsumbedarf mithalten. Im gleichen Zeitraum war die Bevölkerung um eine auf fast 36 Millionen Menschen gewachsen. Damit trat ein, was der Schah durch seine „Weiße Revolution“ hatte verhindern wollen: Der Iran, Hauptinitiator des Ölkartells, ist – so fürchten jetzt Teheraner Regierungsbeamte – erpreßbar geworden. Denn neben den USA könnte nur Kanada die in den kommenden Jahren von Persien benötigten Weizenmengen liefern. Die Kanadier aber haben ihre überschüssige Ernte schon auf Jahre hinaus an andere Staaten verkauft, die USA hingegen beliefern vorwiegend die an chronischen Mißernten leidende UdSSR. Um sich halbwegs gegen die immer stärker werdende Monopolstellung Kanadas und der USA im Weltweizenexport zu schützen, befahl der Schah darum jetzt, die „strategische Weizenreserve“ des Landes von gegenwärtig 700.000 Tonnen auf 2 Millionen Tonnen zu erhöhen – auf einen Vorrat für sechs Monate.

Der iranische Landwirtschaftsminister Manssur Rouhani tat ein Übriges. Er warnte – ohne sie direkt zu nennen – die USA und Kanada davor, ihr Monopol beispielsweise durch drastische Preiserhöhungen auszureizen. „Der Iran muss ein scharfes Auge auf die Weizenmächte haben“, sagte er. „Es darf nie vorkommen, dass der Weizenhandel als politisches Druckmittel benutzt werden kann.“ Etwa so, wie die Ölförderstaaten die Energiekrise ausnützen und die Preise für Rohöl ständig höher schrauben.⁵⁰⁵

Auch hier ist wieder bezeichnend, dass die Einordnung der Wirtschaftspolitik nach den Wahrnehmungsmustern der europäischen Politik und der europäischen Weltperspektive erfolgt, wobei die europäischen Ölinteressen immer wieder als Wahrnehmungs- und Interessenfilter aufscheinen. Das trifft nicht nur auf die europäischen Berichte selbst zu, sondern auch auf die im Šah-Regime politisch integrierten Politiker, die weitgehend und zunehmend die europäische Politik-Rezeption übernehmen und *Modernisierung* im europäisch-ökonomischen Sinne verstehen mit der Konsequenz einer sehr eingeschränkten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Entwicklungen und Probleme in Iran selbst. Auch dies ist ein Zeichen für die soziale Desintegration auch der Oberschichten und die Dezentralisierung und Fragmentierung der Machtbeziehungen.

Funktional wurde dieser Modernisierungsversuch daher weder durch den Versuch einer modernen staatlichen Integration, des Aufbaus einer effektiven Verwaltung oder der Modernisierung der funktionalen Austauschbeziehungen der Volkswirtschaft begleitet und fundiert. Die sozialen Folgen waren dem Regime fremd und wurden wohl auch nicht explizit wahrgenommen. Die Änderungen in den Sozialverhältnissen in der letzten Phase der Šah-Zeit können stichwortartig aufgeführt werden:

1. Die *Industrialisierung* lässt Ansätze einer dichotomen Klassenstruktur von Kapitaleignern und Industriearbeiterschaft entstehen. Diese Struktur wird jedoch nicht dominant für die Gesamtgesellschaft. Die neue industrielle Oberschicht ist weiterhin über ihre Beziehungen zum Hof *eingebunden in die alte Klientelordnung* des Herrschaftsverbandes.
2. Die »*Weiße Revolution*« bewirkt über ihre gescheiterte Bodenreform eine Verstärkung der Landflucht, das teilweise Zerschneiden alter Loyalitäts- und Sozialbeziehungen und die damit verbundenen Bewusstseinsänderungen, wie sie schon erläutert worden sind. *Verarmung* und *Verelendung* werden erstmals zu subjektiv erfahrenen Lebensperspektiven und entfalten ihren sozialen Sprengstoff.
3. An die Stelle eines *Integrations- oder Homogenisierungsprozesses* im Sinne des *nation building* eines modernen *Nationalstaates* tritt die auf den Šah und seine persönliche Bereicherung konzentrierte *Zentrali-*

⁵⁰⁴ Aus: DER STERN, Heft 10, 28. 2. 1976, S. 165-166, a.a.O..

⁵⁰⁵ Ibid.

sierung der Kapitalverflechtungen, die ideologisch mit den Schlagworten der »Weißen Revolution« und einem propagandistischen iranischen Nationalismus⁵⁰⁶ legitimiert werden.

4. Durch das Infrage Stellen traditioneller gesellschaftlicher Bindekräfte und die Veränderungen in der realen sozioökonomischen Lage eines großen Teils der iranischen Bevölkerung, ist auf die Gesamtgesellschaft bezogen, das Ende der Šah-Zeit als Phase starker gesellschaftlicher Desintegration zu werten.

Politikwissenschaftlich bietet sich hier ein Vergleich mit den Gesellschaftsmodellen der »Dritte-Welt«-Theorien an, wobei strukturelle Übereinstimmungen ebenso aufzuzeigen sind wie Unterschiede in der Einordnung und Bewertung. Dieser Ansatz ist auch deshalb ein notwendiger Schritt der Auseinandersetzung mit der iranischen Entwicklung, da die damit herangezogenen Erklärungsmuster sowohl in der Öffentlichkeit die Rezeption der Ereignisse beeinflussen, als auch durch die Tatsache, dass die »Dritte-Welt«-Theorien zu den grundlegenden Problemfeldern des Politik- und Erdkundeunterrichts und deren Didaktik gehören.

Auffällig ist für die Šah-Zeit im Zwanzigsten Jahrhundert, dass sich die sozialstrukturelle und ökonomische Ausprägung der iranischen Herrschaft immer mehr den Modellen der kritischen »Dritte-Welt«-Theorien (neuere Imperialismustheorien, Dependenztheorie⁵⁰⁷) annähert, indem sich ein politisch und ökonomisch westorientierter »Brückenkopf« herausbildet, dessen Zentrum der Šah und seine Familie, sein Klientelgruppe ist. Es entsteht auch die von Sunkel für Südamerika beschriebene Doppelteilung der Gesellschaft in soziale Schichten und »moderne« bzw. »traditionale« Ausrichtung. Im üblichen Verständnis – also auch vorzugsweise im Unterricht – wird die Entstehung dieser Dependenz und ihrer inneren desintegrativen Repräsentation auf die Geschichte des Kolonialismus und Neokolonialismus zurückgeführt.

Obwohl diese Begründung für einen wesentlichen Teil der »Dritte-Welt«-Thematik aussagefähig und hinreichend erklärungs mächtig ist, muss gerade mit Blick auf Iran eine Differenzierung und Erweiterung der theoretischen Konzepte vorgenommen werden. Die Dependenztheorien betonen die ökonomischen Ungleichgewichte, die in der Weltwirtschaft auch unter dem heutigen Zeichen der Globalisierung unbezweifelbar vorhanden sind und zu politisch-ökonomischer Abhängigkeit führen können. Gerade aber eine heutige kritische Globalisierungstheorie insistiert auf eine Differenzierung der dichotomen Weltvorstellungen der »Dritte-Welt«-Theorie. Das soll im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit den Globalisierungs-Diskursen noch näher erörtert werden. In Bezug auf die Thematik der Sozialen Ungleichheit ist vor allem die materielle Ausrichtung dieser Ansätze differenzierungsbedürftig, da es sich auch und wesentlich um Bewusstseinsphänomene handelt.

Die Inkorporationsprozesse, denen Iran seit dem 19. Jahrhundert unterworfen ist, ohne dass das Land eine Kolonialherrschaft zu erdulden hatte, verlaufen in einer ambivalenten Beziehung von ökonomischen Interessen und Kulturkontakt. Wesentliche politische Entwicklungen fokussieren sich in interkulturellen Stereotypen, bei denen in Iran die Geschichte des Antiamerikanismus im Vordergrund steht und durch die Wahrnehmung der Politik der USA nach dem 1. Weltkrieg, bei der Absetzung von Šah Reza dem Älteren und vor allem in der Mossadegh-Affäre 1951 als iranfeindlich und kulturarrogant gestützt wird. Diese Überlegungen sollen einen Hinweis darauf geben, dass gerade die Vorgeschichte der Islamischen Revolution in Iran eine diskursive und differenzierende Erweiterung der Theoriekonzepte der »Dritte-Welt«-Theorien notwendig macht z.B. durch die bewusste Einbeziehung von Erklärungsansätzen aus der Zivilisationstheorie oder der Weltsystemtheorie nach Immanuel Wallerstein.

4.1.6. Didaktische Schlussfolgerungen zum »Schlüsselproblem Soziale Ungleichheit«

Die sichere Selbstverständnis, mit der die »fortschrittliche« Politikdidaktik aus dem Selbstverständnis der modernen Soziologie heraus und geleitet von im Ansatz egalitären gesellschaftlichen Leitbildern und Politikkonzepten in den siebziger Jahren das Thema Soziale Ungleichheit aktualisierte und als Kernbestandteil des Politikunterrichts festschreiben wollte, ist heute vor den gewandelten gesellschaftlichen Situationen und Selbstverständnissen verloren gegangen.⁵⁰⁸ Ein Grund dafür, dass dieser »Optimismus« verloren gehen konnte war, dass er weniger distanziert-soziologisch als ethisch fundiert war. Die didaktische Perspektive ging davon aus, dass die ethische Norm der Gerechtigkeit einen hohen Gültigkeitswert in der Gesellschaft wie in der Politischen Kultur Mitteleuropas hätte und

⁵⁰⁶ Typisch für diese Politik war die 2500-Jahrfeier Irans in Persepolis, die mit enormen Prunk und Aufwand und vielen internationalen Staatsgästen gefeiert wurde. Zur nationalen Integration trug diese Feier wohl kaum bei, eher zur Machtdemonstration gegenüber den arabischen Nachbarländern. Der Bevölkerung, die wie gesagt zunehmend mit neuen Armutserfahrungen konfrontiert wurde, erschien diese Feier teilweise als unglaubliche Provokation.

⁵⁰⁷ Vgl. unsere eingehenderen Ausführungen zur »Dritte-Welt«-Didaktik im Abschnitt 3.4, insb. 3.4.2 passim.

⁵⁰⁸ Wem dieses Insistieren auf dem Problembereich Soziale Ungleichheit als zentralem Erfahrungs- und Bedeutungswert gesellschaftlicher Wahrnehmung anachronistisch erscheint, tröste sich mit einem Zitat von Geörgy Dalos, das der Verfasser weniger nostalgisch als optimistisch-hoffnungsvoll versteht:

Aussichten: Die entschlossenen Anhänger der Ordnung, / mehr braucht es nicht, / um die Welt in Trümmer zu stürzen. / Nur einige alte Anarchisten / suchen mit zitternden Köpfen / unter den Ruinen nach ein paar Steinen, / die zueinander passen. (Geörgy Dalos, 1979: Meine Lage in der Lage. Gedichte und Geschichten. Berlin 1979. Zitiert nach Krippendorff, Staat und Krieg. 1985: 437).

dass aus ihm mit einer gesellschaftlich nachvollziehbaren Schlüssigkeit und Folgerichtigkeit *egalitäre Utopien* für die Gesellschaft abzuleiten wären. Diese »*Selbstverständlichkeit*« wurde auch in dem mehrfach herangezogenen niedersächsischen Soziologiekurs vom Ende der siebziger Jahre (Wolf/Voigt 1977) für die Rezeption und Aufnahme des Themas durch die Schülerinnen und Schüler erwartet:

„Der Schüler nimmt das Thema »Soziale Ungleichheit« vorwiegend unter dem Aspekt der »Ungerechtigkeit wahr. Für ihn ist Ungleichheit zum einen unmittelbare oder vermittelte Erfahrung und zum anderen Prüfstein ethischer und normativer Auseinandersetzungen und oftmals unmittelbarer Anstoß für politisches Engagement“ (Wolf/Voigt 1977: 13).

Diese Erwartung wurde enttäuscht und zwar im Laufe der gesellschaftlichen Veränderungen in den folgenden Jahrzehnten immer deutlicher. Die angenommene kontextuelle Verbindung zwischen *Gerechtigkeitspostulat* und *egalitären Gesellschaftsbildern* löste sich, wenn sie überhaupt je in dem angenommenen Maße existiert hatte und nicht nur ein Konstrukt der Sozialphilosophie gewesen war. Für den von der Soziologie her denkenden Politikdidaktiker gilt zwar weiterhin die Grundüberzeugung:

„**Die Bedeutung des Themas »Soziale Ungleichheit« braucht also nicht eigens nachgewiesen werden.** Den Heranwachsenden sind die entsprechenden gesellschaftlichen Sachverhalte wenigstens umrisshaft bekannt, so dass es keiner besonderen pädagogischen List bedarf, sie auf das Thema hinzulenken“ (Wolf/Voigt 1977: 14. *Hervorhebung G.V.*).

Doch gilt heute mehr als zuvor auch, dass das *Verständnis* für die Prämissen einer sachgerechten Wahrnehmung des »*Schlüsselproblems Soziale Ungleichheit*« und vor allem die implizierten Wertbezüge zum *Grundwert Gerechtigkeit* und den damit verbundenen *egalitären gesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen* bei den heutigen Schülerinnen und Schülern ebenso wenig wie in der heute maßgeblichen Öffentlichkeit vorausgesetzt werden können. Wenn eine an dem Problem der *Soziale Ungleichheit* geschulter gesellschaftlicher Diskurs in den siebziger Jahren ausgehend von einer aktiven, aber kleinen sich als »*fortschrittlich*« definierenden intellektuellen Elite auch zeitweilig als »*herrschender Diskurs*« wahrgenommen werden konnte, setzte sich in der folgenden Zeit ein wohl schon immer breiterer nur zeitweilig weniger explizierter Diskurs auf der Basis traditioneller *funktionalistischer Gesellschaftsvorstellungen* durch, der sich in einer »*Umbesetzung*« des Begriffes als »*Wertewandel*« verstand.

In der Gesellschaft setzte sich immer stärker eine Dominanz wirtschaftsstruktureller Rationalität gegenüber einer gesellschaftsstrukturellen Wertorientierung durch. Dieser Prozess hält an; er hat gegenwärtig an Dynamik zugenommen. Dies ist parallel zu sehen mit dem in den Vordergrund drängenden Doppelprozess der *ökonomischen Globalisierung* und des Vordringens der innergesellschaftlichen zivilisatorischen *Individualisierungsprozesse*. Hier wird deutlich, dass tatsächlich eine Ablösung herrschender Diskurse stattgefunden hat. Der Diskurs über »*Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit*« wird in der Öffentlichkeit immer deutlicher vom Diskurs über »*Globalisierung, Universalisierung und Individualisierung*« verdrängt. Dies hat wesentliche Folgen bis hin in die *Sinnegebung* der eigenen Biographie und der Wirksamkeit wertbestimmter Handlungsoptionen in der politischen Öffentlichkeit.

Soziale Ungleichheit kann nicht mehr nur im *nationalstaatlichen Bezugsrahmen* verstanden werden, sondern ist verstärkt in internationale und globale Interdependenzen einzu beziehen und auch als fachwissenschaftliches Problem aus dem Bezugsrahmen der *Staatsgesellschaft* herauszulösen. Die Brennpunkte, an denen sich heute die Frage nach den *Sozialen Ungleichheiten und Disparitäten* mit deutlichen Bezügen zu widersprüchlichen Wertoptionen neu entzündet, sind vor allem in den sich extrem konfliktreich und rapide verändernden Gesellschaften der *Semiperipherien* und der so genannten *Transformationsländer* Ost- und Südosteuropas zu finden und auch in der didaktischen Umsetzung gerade aus dieser Perspektive neu zu bewerten. In diesem Sinne ist die Islamische Revolution in Iran ein Problem, das in wesentlichen Aspekten im Diskurs über Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit erklärt und verstanden werden kann.

Dass diese ambivalenten *Stagnations- und Modernisierungsprozesse* in ihren zunächst schwer verständlichen Erscheinungs- und politischen Handlungsformen einmal stark wert- und moralbestimmte Reaktionen gerade auch in den europäischen Ländern und in den USA hervorrufen, ist wesentliche Erkenntnis unserer Untersuchung der Rezeption der Islamischen Revolution in Iran in den deutschen Medien. Dass zum anderen die »*revolutionäre Entwicklung*« in Iran oder auch die äußerlich nahezu kontroverse »*forcierte Modernisierung*« in der Türkischen Republik in der Folge des kemalistischen Staatskonzeptes *in den jeweiligen Gesellschaften* vor allem als *wert- und moralbestimmt* wahrgenommen wurden und werden, dass also die *Modernisierungsdiskurse* in der Türkei und in Iran in all ihrer Kontroversität vor allem ethische Wertungsmaßstäbe anlegen, fordert aus der Sicht der europäischen, sozio-ökonomisch und *funktionalistisch-strukturell* bestimmten *Modernisierungskonzeption* Unverständnis, Abwehr und zum Teil auch Aggression heraus. Gerade dies aber ermöglicht es, die notwendige Komplexität eines Diskurses über Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit auch im Politikunterricht wieder herzustellen, in dem die strukturelle und die ethische Wertungsoption wieder diskursfähig zu machen sind.

Hier muss sich die soziologische und politikdidaktische Perspektive in ihren Diskursbeiträgen durchaus im Sinne einer *Widerständigkeit* gegenüber vereinseitigenden Trends in der Entwicklung der Politischen Kultur ausgestalten:

„So hat das Thema von vornherein für den Schüler eine Doppelbedeutung: Fragestellung für fachliche Auseinandersetzungen und Aufforderung zur effektiven Hinwendung, bis hin zur politischen Handlung.“ (Wolf / Voigt 1977: 13-14.)

Abschließend ist zur Situation des Diskurses über Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit in der Politikdidaktik im Sinne des Themas unserer Untersuchung noch einmal festzustellen, dass die ambivalente Struktur des Diskurses zu einer mehrschichtigen Realitätswahrnehmung führen kann und soll, wobei *Selbstbezüglichkeit* und *Distanzfähigkeit* Leitlinien einer rationalen didaktischen und fachlichen Umsetzung sein müssen. Gerade diese geforderte *Distanzfähigkeit* beim *Blick auf die eigenen gesellschaftsstrukturellen Veränderungen* setzen die ohnehin eingetretene Verknüpfung des gesellschaftlichen Diskurses über die *Soziale Ungleichheit* mit den Diskursen über die *Globalisierung* neu in Wert, indem diese Diskurse den Spannungsrahmen erzeugen, indem globale, regionale und lokale *Disparitäten* und *Machtbalancen* als Prozesse verstanden und untersucht werden können.

4.2. Universalisierung und Globalisierung

4.2.1. Die Globalisierungshypothese als politisches Erklärungskonzept

Die Kategorie der »Globalisierung« verdeutlicht noch einmal die Interdependenzen der fachlichen und der didaktischen Bedeutungsdimension politischer Erklärungskonzepte. Das Begriffs- und Kategorienpaar »Globalisierung« und »Universalisierung«, das inhaltlich noch weiter zu differenzieren sein wird, stellt ohne Zweifel einen wesentlichen Bezugspunkt zur Erschließung der sozioökonomischen und politischen Prozesse in Iran und damit der Erörterung der Verständnismöglichkeiten für die Islamische Revolution in Iran dar.

Die fachliche, besonders die politikwissenschaftliche und volkswirtschaftliche Einordnung und Erklärung von Globalisierungsprozessen ist im Fluss und damit stark umstritten.⁵⁰⁹ Dennoch scheint auch mit Blick auf die gesellschaftlichen Prozesse in den Ländern der Semiperipherien die Berücksichtigung der Einwirkungen von Globalisierungs- und Universalisierungsprozessen sehr sinnvoll, wenn die Dialektik von Einbindung und Absonderung, von Einwirkungen der internationalen Märkte und der Suche nach eigenständiger gesellschaftlicher Identität zum Ausgangspunkt der Erklärungshypothesen gemacht wird. *Farsin Banki* führt zu diesem Thema in bemerkenswerter Weise aus:

„Bezeichnend ist hierfür deshalb auch der durch das häufige Zitieren abgeschwächte Begriff der ‚Globalisierung‘. Doch gerade dieses Schlagwort enthält die Komponenten, die zeigen, dass es sich hier nicht um einen Wandel, sondern um eine Angleichung an den längst eingetretenen Wandel handelt. Es sind dies kurz gesagt, die Komponente der *Gleichzeitigkeit* (jedes Geschehen wird zur gleichen Zeit von allen auf dem gesamten Globus erfasst), der Migration (die nun nicht mehr die Freizügigkeit der Ausübung eines Berufes meint, sondern Aus- wie Einwanderungen hervorruft, was zu einer Weltgesellschaft führt, in der alle ‚Bürger einer Welt‘ sind)⁵¹⁰ sowie die Komponente der Polyvalenz, die analog zum Polylog der Völker (jeder hat (s)eine Geschichte zu erzählen)⁵¹¹ zu einer *Gleichwertigkeit* und *Gleichgültigkeit* führen soll. Bei allen Komponenten herrscht ein reges Hin und Her, eine Geschäftigkeit, die einen Wandel vortäuscht, wo es sich in Wirklichkeit doch bereits um die letzten Ausläufer der Realisierung eines herrschenden Gedankens handelt: der europäischen Technologie. Die kurze Erläuterung zum sozialen Wandel soll aufzeigen, dass der soziale Wandel, wie er in westlichen Industrieländern eintrat, kein Äquivalent in den Agrarländern oder den Ländern der Dritten Welt kennt. Es bleibe vorläufig dahin gestellt, welche Ausmaße die Anpassung (Assimilation, Akkulturation) der Menschen an die Technologie und ihre Erfordernisse noch annimmt und wie lange die Menschen sich noch auf diese Weise zum Sklaven der Technologie degradieren lassen, statt, wie angeblich ja immer gefordert und erwünscht, die Technik als Hilfsmittel gegen das schwere Joch der Arbeit einzusetzen.“⁵¹²

⁵⁰⁹ Das reicht von der affirmativen Auffassung, dass in Zukunft letztlich *alle wesentliche Prozesse* nur noch im Rahmen der Globalisierungsbedingungen zu verstehen sein werden und dass unterhalb dieser Ebene politisch-ökonomische Handlungspotentiale nur noch schwerlich anzutreffen sein werden – sicherlich eine interessen geleitete Perspektive, wie sie sich bei Vertretern der transnationalen Wirtschaftsunternehmen und der global agierenden Banken findet –, bis hin zur radikalen Reaktivierung der Globalisierungshypothese bei Afheld, der die Globalisierung als Diskussion einer »Phantomtheorie« kennzeichnet.

⁵¹⁰ »Globale Trends 1996. Fakten, Analysen, Prognosen«. Hrsg. von Ingomar Hauchler. Frankfurt/Main 1995. Kapitel Migration, S. 121ff. Cf. auch die Definition in »Globale Trends 1998. Fakten, Analysen, Prognosen«. Hrsg. Ingomar Hauchler, Dirk Messner, Franz Nuscheler, Frankfurt/Main 1999, S. 99: „Der Begriff Migration umfasst **alle internen und grenzüberschreitenden Wanderungen** (FB). Die Binnenmigration reicht vom einfachen Wohnsitzwechsel zur Verbesserung der Lebensqualität über die umfangreichen armuts- und umweltbedingten Land-Stadt-Wanderungen in vielen Entwicklungsländern bis hin zu Vertreibungen im Zusammenhang mit Staudammprojekten oder gewaltsamen Konflikten. Internationale Migrationsformen reichen von temporären Wanderungen zu Besuchs-, Ausbildungs- oder Erwerbszwecken über dauerhafte Auswanderungen (Arbeitsmigration, Familiennachzug, Remigration von Staatsangehörigen) bis zu Flucht vor unmittelbarer Bedrohung des Lebens.“ (Anm. 7 Banki.)

⁵¹¹ Cf. z.B.: „Alle Völker haben ihre Geschichte zu erzählen.“ Christian J. Jäggi / David J. Krieger, 1991: Fundamentalismus. Zürich: S. 196. (Anm. 8 Banki.)

⁵¹² pars pro toto. – Lübke, Hermann, 1981: Transparente Gesellschaft - Informationsdynamik im Alltag, in: Idem. Zwischen Trend und Tradition. Überfordert uns die Gegenwart? Zürich 1981, S. 39. (Anm. 9 Banki.)

„Für die Menschen der übrigen Welt, die an der Entwicklung dieser Technologie aus mangelnder Gelegenheit oder aufgrund eines absichtlich versperrten Zugangs zur Grundlagenforschung und Wissenschaft nicht teilhaben können, ist der Wandel nicht nur nicht nachvollziehbar, sondern er wird auch noch als importierte Fertigware aus dem Westen und dazu als etwas Rätselhaftes, ja Mysteriöses gesehen.“⁵¹³

„Diese Problematik begegnet uns noch einmal in der theoretischen Auseinandersetzung philosophischer Denker mit dem Westen.“⁵¹⁴

Dies ist im Einzelnen für Iran noch nicht durchgeführt worden und ist ein dringendes Desiderat an die Iranwissenschaften, da diese Aufarbeitung im Rahmen einer didaktisch-rezeptionsorientierten Arbeit thematisch nicht adäquat und nicht zu leisten ist. Ansätze einer Diskussion der Globalisierungsfolgen in Ländern der Semiperipherien finden sich dagegen zum Beispiel der Türkei. Vor allem ist hier auf das Symposium über Globalisierung, Migration und Interkulturalität in Mersin Ende 1997 hinzuweisen, bei dem aus türkischer wie aus deutscher sozialwissenschaftlicher Perspektive die Auswirkungen der Globalisierung auf die inntürkischen Konflikte und Entwicklungen diskutiert worden sind (*Kürşat-Ahlers / Tan / Waldhoff* 1999). Für eine Übertragung auf die Entwicklung in Iran ist vor allem die These von Oktay *Gökdemir* (ibid.: 61-68) aufschlussreich, der die Entwicklung des politischen Islam in der Türkei – und übertragen muss man hier hinzufügen: in Iran – als Abwehrreaktion gegen internationale Integrations- und Assimilationsprozesse im Rahmen der Globalisierung und damit als Selbstbehauptungsversuch von diesen Prozessen bedrohter und potentiell entdifferenzierter Sozialgruppen kategorisiert.

Es zeigt sich in den deutschen Medien, und damit in den Rezeptionsvoraussetzungen auch in der Schule, dass dieser Erklärungsansatz noch nicht aufgegriffen wird und bisher im engeren Sinne Forschungsresiduum der Sozialwissenschaften geblieben ist. Daher wird hier die grundsätzliche Frage zu stellen sein, in welcher Weise innovative wissenschaftliche Ansätze und Konzepte, die noch wenig Berührung zu den leitenden Realitätsvorstellungen der veröffentlichten Politischen Kultur des Landes und zu den damit gekennzeichneten Erkenntnisinteressen haben, in die notwendigen didaktischen und politischen Diskurse implantiert werden können. Damit berühren wir ein kaum lösbares Grundproblem einer hier anvisierten *diskursiven Didaktik*.

Im Rahmen unserer Thematik Iran ist die Globalisierungsthematik durchaus in spezifische und konkrete fachliche Bezüge einzubinden und erweist sich zum Erschließen der in Frage stehenden Prozesse und Veränderungen in Iran als hilfreich, wenn nicht notwendig. Auszugehen ist dabei zunächst von einer klassifizierenden Einordnung Irans als Land in der *semiperipheren Region*. Damit wird die kategoriale Terminologie verwendet, die sich auf die *Weltsystemtheorie* von Immanuel *Wallerstein* bezieht. Diese Klassifizierung beinhaltet sicherlich noch kein *hinreichendes* Erklärungskonzept für die Ereignisse der Islamischen Revolution, hat aber gegenüber traditionellen Erklärungskonzepten der *Entwicklungsländerforschung* und der *Dritte-Welt-Theoreme* einige methodische und analytische Vorteile.

Entwicklungsländertheorien, wie sie in der Geographie gebräuchlich sind und weitgehend die Konzepte der praktischen Entwicklungspolitik bestimmen und begründen,⁵¹⁵ tendieren zu ressourcen- und geofaktorenorientierten, oftmals auch deterministischen Erklärungskonzepten für die offensichtlichen Entwicklungsunterschiede in Bezug auf ökonomisches Wachstum, Lebens- und Partizipations-Chancen zwischen den Industrie- und den Entwicklungsländern. Dazu kommt teilweise eine mehr oder weniger verdeckte eurozentrische Urteils- und Wertperspektive, deren Dominanz in älteren Schulbüchern – mit einiger Wirkung auf die weitere Entwicklung dieser vor allem erdkundlichen Unterrichtswerke! – von *Fohrbeck / Wiesand / Zahar* (1971) untersucht und einer breiteren pädagogischen Öffentlichkeit vorgestellt haben.⁵¹⁶

4.2.2. Der »Globalisierungs-Diskurs« im April 1980: Die Angst um das Erdöl

Der *Globalisierungs-Diskurs* in Beispielen aus dem Referenzmonat April 1980 zeigt exemplarisch einige bezeichnende Züge der in den Medien veröffentlichten öffentlichen Diskurse, gleichzeitig aber auch eingebettet in

⁵¹³ Cf. Âl Ahmad, Djalâl, o.J.: Qarbzadegi (Occidentus; der „Westbazillus“), o. O. o. J., wo er sich darüber beklagt, dass sämtliches Wissen, das an iranischen Schulen unterrichtet wird, eingeführtes Wissen sei und sich niemand darum kümmerne, ihre Grundlagen zu studieren. Cf. vor allem das Kapitel 9 („Esel im Löwenfell oder Löwe der Wissenschaft?“), S. 139ff, sowie Kapitel 11 („Was machen die Kultur und die Universitäten?“), S. 175ff. Wenn wir in Betracht ziehen, dass dieses Oeuvre ca. 1964 seine letzte Korrektur erhalten (cf. z.B. die Hinweise hierzu auf S. 109, 135 et passim), und dass dieses Buch z.T. im Untergrund eine große Verbreitung gefunden hat, dann verstehen wir auch, wie die soziale Revolution im Jahre 1978/79 u. a. durch solche Gedanken vorbereitet worden ist. (Anm. 10 Banki.)

⁵¹⁴ Farsin Banki, 1996: Sozialer Wandel im Spiegel islamischer Bildung in Iran. Kolloquium der „Schweizerischen Gesellschaft Mittlerer Osten und Islamische Kulturen“ (SGMOIK) im Herbst 1996 in Lausanne, veröffentlicht in „Spektrum Iran“. – http://www.banki.ch/person/publication/Sozialer%20Wandel_final_fn.pdf .

⁵¹⁵ Vgl. dazu die im Übrigen durchaus differenzierten und aufschlussreichen Informationsmaterialien des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, die im analytischen Teil vor allem auf europäisch geprägten Modernisierungsvorstellungen und »Teufelskreis«-Modellen basieren.

⁵¹⁶ Für das Thema der *Islamischen Revolution in Iran* ist der Hinweis wichtig, dass zum Sachbereich *Islam* eine systematische Sichtung der deutschen Schulbücher aller Fächer erfolgt und detailliert publiziert worden ist.

eine größere zeitliche Perspektive Entstehen und Wandlungen eines der zentralen heutigen Diskurse, eben dem Diskurs um Globalisierung und Universalisierung, der vor zwanzig Jahren in der heutigen Form noch nicht bestand.

Zwei Strukturprinzipien eines veröffentlichten Diskurses bestimmen Faktur und Rezeption der Berichte und der Problementwicklung:

1. Öffentliche Diskurse als in den Medien veröffentlichte Diskurse sind sich in der Regel ihres Diskurs-Charakters nicht bewusst. Ihnen fehlt die Distanz, Reflexion und Selbstbezüglichkeit, wie sie in wissenschaftlichen Diskursen angestrebt werden. So sind in unserer Medienöffentlichkeit deutliche Kommunikations- und Rezeptionsbarrieren zwischen den unterschiedlichen Diskursebenen von *Alltags-Diskursen*, *veröffentlichten Diskursen* und *wissenschaftlichen Diskursen*, auch wenn unter einer längerfristigen Perspektive der eigenen Politischen Kultur ein gemeinsamer diskursiver und inhaltlich-kultureller Kern, nämlich im didaktisch-schulischen Sinne: ein *Schlüsselproblem* auszumachen ist. Diese strukturellen Verwerfungen und Disparitäten der zentralen öffentlichen Diskurse sind für die gesellschaftlichen Innovations- und Krisenlösungspotentiale bedeutsam und sind daher eine Aufgabe für eine didaktische Diskursorientierung in der Politischen Bildung.
2. Öffentliche Diskurse als in den Medien veröffentlichte Diskurse unterliegen der selektiven Aufmerksamkeit des *Aktualitätsprinzips*. Dabei ist hervorzuheben, dass das, was als *aktuell* wahrgenommen wird, nicht nur durch die zeitliche Nähe hervorgehoben ist, sondern auch durch seine Resonanz auf ohnehin vorhandene Interessenlagen und Diskurse. So bedeutet das Aktualitätsprinzip einerseits eine starke Reduktion komplexer und differenzierter Realitätszugänge in Bezug auf die übergreifenden öffentlichen Diskurse, die kommunikative Resonanz siedelt die Aufmerksamkeit aber auch oftmals gerade an den problematischen Grenzlinien und Überschneidungen der herrschenden Diskursfelder an. Daher eignen sich aktuelle Berichte durchaus symptomatisch zur Erschließung der öffentlichen Diskursstrukturen.

Dies kann am Beispiel der ausgewerteten Medien im Referenzmonat April 1980 und in einer darüber hinausgreifenden Einbettung in einen längerfristigen Diskurswandel zum Problemfeld der Globalisierung sehr deutlich gemacht werden.

Die Begriffe Globalisierung und Universalisierung standen als Beurteilungs- und Analysekatoren zur Beschreibung gesellschaftlicher internationaler Realitäten vor zwanzig Jahren noch nicht im Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit, auch nicht in den wissenschaftlichen Diskursen zu internationalen Entwicklungen und Konflikten. Dennoch handelt es sich nicht um einen »schlagartig« einsetzenden *neuen Diskurs*, sondern er steht in wissenschaftlichen Kontexten, die hier nur ganz kurz skizziert werden können, die aber in ihrer realitätserschließenden Perspektive einen deutlichen, gesellschaftlich fundierten Paradigmenwandel durchgemacht haben.

Die Diskurs-Perspektiven der internationalen Entwicklungen fußen zu einem wesentlichen Teil in äußerst kontroverser Realitätssicht einerseits in der historiographischen Auffassung internationaler Beziehungen z.B. der Staats- und Kolonialgeschichte und der Darstellung von »Krieg und Frieden« und andererseits in der kritischen Wertung der internationalen Ungleichheiten und Disparitäten in der marxistischen und neomarxistischen Tradition, die sich vor allem in der Imperialismus- und Neokolonialismusthese konkretisiert haben. Aus diesem kontrovers geführten und von politischen Anathematisierungen überlagerten Diskurs entwickelt sich in den späten fünfziger bis zu den siebziger Jahren im westlichen Mitteleuropa der Entwicklungsländer- und »Dritte-Welt«-Diskurs, über dessen didaktische Relevanz und seine noch immer aktuellen Bezüge zur heutigen Politikdidaktik in einem folgenden Abschnitt dieses Kapitels ausführlicheres zu sagen sein wird.

An dieser Stelle mit Bezug auf die Berichte über die Islamische Revolution in Iran ist der Stellenwert der Entwicklung des Globalisierungs-Diskurses anders zu fokussieren, indem vor allem auf die als Problem schon angesprochene Entdifferenzierung und Konzentration auf ein dem Aktualitätsprinzip geschuldeten Teilaspekt des übergreifenden Diskurses hingewiesen werden muss, das durchaus bezeichnend für die politische Situation und die damit verbundene Reduktion der politischen Wahrnehmung und der politischen Handlungsoptionen ist und die Aufmerksamkeit von der eigentlichen internationalen Konfliktstruktur auf die wirtschaftspolitischen Interessen der eigenen Seite, also »des Westens« lenkt: das Problem der Erdölversorgung. Es ist bezeichnend, dass die zu dieser Zeit erörterten politischen Handlungsdimensionen sehr stark eingeschränkt und phantasielos erscheinen und sich auf entweder *militärischen Interventionismus* oder *wirtschaftliche Boykottmaßnahmen* – übrigens von *beiden Konfliktseiten* betrieben – konzentrieren. Dieses für die europäische Konfliktpolitik typische »Maßnahmendenken« zeigt sehr deutlich die mangelnde Diskursorientierung europäischer Politik.⁵¹⁷ Die folgenden Ausführungen sollen das etwas detaillierter exemplarisch belegen.

⁵¹⁷ Dass diese mangelnde Diskursfähigkeit nicht *nur* Charakteristikum der europäischen Staatspolitik ist, sondern andere Länder – also auch den Iran – ebenso und vielleicht noch stärker kennzeichnet, was mit der durchaus nicht diskursorientierten inneren gesellschaftlichen Struktur der vorindustriellen Länder der Peripherien und Semiperipherien korrespondiert, auf die noch einzugehen ist, macht die Konzentration dieser Aussage auf Europa nicht sinnlos oder banal, da davon auszugehen ist, dass die zivilisatorische Differenzierung der Staats- und Industriegesellschaft und ihrer globalisierten und universalisierten Fortentwicklung *diskursive Fundierung und Politikziele unabdingbar macht*. In diesem Sinne ist auch der als notwendig erachtete Paradigmenwandel der Politikdidaktik hin zu einer Diskursdidaktik zu verstehen: die nächsten Generationen gesellschaftlich und politisch *diskursfähig* zu machen.

Im Referenzmonat April 1980 konzentriert sich im Zusammenhang mit der Diskussion um ein internationales Handelsembargo gegen Iran als Antwort auf die Besetzung der US-amerikanischen Botschaft in Tehran die Aufmerksamkeit im Bereich der internationalen Verflechtungen und Handelsbeziehungen, aus der später der *Globalisierungs-Diskurs* erwächst, allein auf die Frage nach den Ausfällen der Erdöllieferungen aus Iran und ihren Auswirkungen auf die Volkswirtschaften in Europa und den USA. Ein erster Artikel, der sich detailliert mit dieser Frage befasste, erschien am 10.04.80 in der Hannoverschen Allgemeine Zeitung.⁵¹⁸

„Die Auswirkungen eines möglichen iranischen Lieferstopps auf die internationalen Ölmärkte sind noch nicht zu übersehen. Sprecher der Mineralölkonzerne und des Mineralölwirtschaftsverbandes wiesen am Mittwoch in Hamburg darauf hin, dass es noch zu früh sei für Reaktionen. Ein längerer Lieferausfall werde die Preise sicher nach oben treiben.

Ein Sprecher der Shell sagte, im Augenblick gebe es bei der Rohölbeschaffung keine besonderen Schwierigkeiten. Ob andere Länder bei einem Ausfall des Irans in die Bresche sprängen und ihre Förderung erhöhten, sei fraglich, meinte man bei Esso. Die Veba Oel AG, deren Jahresdurchsatz an Rohöl zwischen 15 und 16 Millionen Tonnen liegt, hat 1979 nach Angaben des Vorstandes nur noch 200.000 Tonnen aus dem Iran bezogen. Daher sehe man der weiteren Entwicklung ohne Aufregung entgegen.

Der deutsche Rohölmarkt hat sich 1979 mit 11,5 (1978: 17,3) Mill. t Öl aus dem Iran versorgt. Das bedeutet nach Berechnung der Shell einen Anteil von 10,7 Prozent an den Gesamtimporten. In den vergangenen Monaten hat Iran nach Auskunft des Mineralölwirtschaftsverbandes einen Marktanteil von fast 15 Prozent in der Bundesrepublik erreicht. Von den im deutschen Markt tätigen internationalen Gesellschaften sei für 1980 der Einsatz von rund 18,7 Mill. t Rohöl aus dem Iran geplant. Vor allem Shell, BP und Mobil Oil seien Kunden des Irans. Die BP hatte schon im vergangenen Jahr die Lieferausfälle aus dem Iran durch beträchtliche Zukäufe auf dem Spotmarkt ausgleichen und sich ständig nach neuen Versorgern umsehen müssen“ (Hannoversche Allgemeine Zeitung 10.04.).

Bezeichnend ist, dass diese Ausführungen deutlich machen:

1. Wesentliche ökonomische Einbindungen in den Weltmarkt bestehen ausschließlich über den Erdöllexport, also ganz im Sinne der europäischen Sicht der »Dritte-Welt«-Ökonomien im Rohstoffsektor mit seiner relativ geringen binnenwirtschaftlichen Wertschöpfung und seinen geringen Entwicklungspotentialen.
2. Iran ist Teil der »ungleichen Austauschbeziehungen«, aus denen die ökonomische Krise resultiert, die Bestandteil des Scheiterns der »Weißen Revolution« des Šah war und die an anderer Stelle schon diskutiert wurde.
3. Der Ölmarkt ist europäisch-amerikanisch dominiert und in großen multinationalen Konzernen organisiert. BP ist seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in Iran tätig und hat die Erdölreserven des Landes prospektiert, erschlossen und ausgebeutet. Der Versuch der Nationalisierung der Erdölwirtschaft 1951 unter Mossadegh führte zum massiven Eingreifen der westlichen Hegemonialmächte und damit zum Legitimationsverlust der Šah-Herrschaft, der zusammen mit dem gleichzeitig virulent werdenden Antiamerikanismus letztlich die Islamische Revolution fundierte. (Vgl. dazu die Ausführungen zur Rezeption der *Mossadegh-Ära* in 3.1.3.2. Die Reformen von Premierminister Mohammed Mossadegh: Angelpunkt der Nachkriegsgeschichte Irans.)
4. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Ausfälle der Erdölausfuhren Irans für die westlichen Industriemächte zwar teuer, aber nicht bedrohlich sind. Das zeigt die periphere Stellung Irans in der Weltökonomie.

Aus diesen kritischen Anmerkungen ließen sich Ansätze eines aktuellen Globalisierungs-Diskurses und der Einschätzung der ökonomischen und politischen Handlungs- und Entwicklungsspielräume Irans wie der internationalen Märkte finden. Doch dieser Schritt findet sich in den Berichten im Referenzmonat April 1980 genauso wenig wie in einem Überblick über die deutschen und amerikanischen Zeitungsberichte während des gesamten Zeitraumes der Islamischen Revolution in Iran. Die kurzfristig-aktualistische Konzentration auf den internationalen Erdölhandel, auf die möglichen Probleme der Erdölversorgung und der politischen Funktionalisierbarkeit des Erdölhandels durch Handelsembargo oder entgegengerichteten Lieferboykott, ist hervorstechendes Merkmal der Berichte über den *Irakkonflikt*.

Neben der »Geiselfrage« ist das Stichwort »Erdöl« bzw. »Öl« und seine Komposita mit rund 270 Erwähnungen insgesamt der meistverwendete Sachbegriff in den Zeitungsberichten vom April 1980. Das dürfte mehr oder weniger deutlich auch für die gesamte, in anderen Zeiträumen nicht mehr ganz so umfangreiche Berichterstattung über Iran in den deutschen Zeitungen zutreffen. Die folgenden Anmerkungen zur inhaltlichen Struktur und Einbindung der Berichte über die *Erdölfrage* zeigt dann auch sehr deutlich mangelnde Kontextualisierung und nur sehr geringe analytische Durchdringung.

Die vorherrschenden Kontexte der Erwähnung des Erdöls entsprechend den aktuellen Entwicklungen dieses Zeitraumes sind die Rolle des Erdöls in der Embargo-Politik der USA gegen Iran, die der Aktualität folgend im mittleren Drittel des Monats seinen Höhepunkt findet mit sieben Artikeln zu diesem Thema gegenüber fünf Artikeln im ersten Monatsdrittel und vier Artikeln im letzten Monatsdrittel. Der von Iran als Gegenmaßnahme angedrohte Gegenboykott der Erdöllieferungen ist im ersten Monatsdrittel Thema von sechs Artikeln, im mittleren Monats-

⁵¹⁸ dpa, Hamburg/Bonn: Vorerst Öl genug. Aber Lieferstopp des Irans würde Preise nach oben treiben. Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.04.80.

drittel von 13 Artikeln und im letzten Monatsdrittel nur nach von vier Artikeln, wobei einige diese Berichte beide Aspekte, Embargopolitik der USA und Boykottandrohung durch Iran behandeln. Das abnehmende Interesse im letzten Monatsdrittel

4.2.3. Dimensionen der Universalisierung in der Schule

Universalisierung und Globalisierung sind zwar keine identischen Vorgänge, aber sie sind Aspekt und Konsequenzen eines globalen Prozesses der Verschiebung von Machtbalancen und der supranationalen Vernetzung von ökonomischen und informationellen Austauschbeziehungen.

Während *Globalisierung* einen hochdifferenzierten sozioökonomischen Prozess der Überwindung traditioneller nationaler Machtzentrierungen und regionaler Machtmonopole im Bereich des Güterausstauschs, der Geld- und Kapitalströme, der Dienstleistungsmärkte und nachhinkend und mehr oder weniger im »Grauzonenbereich« politischer Gegenstrategien verbleibend auch der Arbeitsmärkte meint, erfasst die *Universalisierung* die Muster und Symbole der Realitätswahrnehmung und Situationsdefinitionen und damit auch die *Wahrnehmung und Definition der »materiellen Globalisierung«*. Die Prozesse der Globalisierung betreffen soziale Gruppen und soziale Lebensbereiche in sehr unterschiedlicher Weise und werden daher auch sehr unterschiedlich wahrgenommen. Dass der politische Umgang mit Globalisierungsprozessen und -folgen daher ebenfalls sehr uneinheitlich und widersprüchlich ist, verwundert nicht. Globalisierung findet statt in balancierten strukturellen und machtpolitischen Konkurrenzverhältnissen zwischen den ökonomischen und supranationalen Machtzentren und den traditionellen politischen und Institutionen und Machtansprüchen und legalen Gewaltmonopolen von Staaten und der entwickelten Staatsgesellschaften, jeder auch Gegenströmungen evozieren und internationale Machtkonzentrationen den supranationalen ökonomischen Mächten entgegensetzen können. Das verdeutlicht aber auch, dass weniger entwickelte Staatsgesellschaften vor allem im Bereich der globalen Peripherien und Semiperipherien dem globalisierten Machtkontinuum weniger staatliche Macht entgegensetzen können als die westlichen Industrieländer.

So unterscheidet sich die Wahrnehmung der Globalisierungsfolgen nicht nur durch die verschiedenen sozialen Gruppen sondern auch in den verschiedenen Regionen und Gesellschaften der Welt. Mit dieser Beobachtung wird verdeutlicht, dass die gesellschaftlichen Folgen der Globalisierung und Universalisierung gerade nicht mit diesen Begriffen beschrieben werden können, sondern tendenziell zu einer stärkeren Fraktionierung und Differenzierung gesellschaftlicher Realitäten führt, vor allem aber zu einer Differenzierung der Realitätswahrnehmung. Universalisierung und Individualisierung sind somit ebenfalls dialektisch aufeinander bezogen: Dies ist die Herausforderung, der sich die Didaktik der Sozialwissenschaften mit einem notwendigen Paradigmenwandel stellen muss.

Der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung sozialer Realitäten und handlungsleitenden Motiven ist Ansatz der Politikdidaktik. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht – in einem populärmarxistischen Sinne – eine objektive gesellschaftliche Realität politisches Handeln begründet und motiviert, sondern die subjektive Wahrnehmung und Bewertung derselben: Wenn etwas als real erlebt wird, sind die Folgen real. Dies ist die erste Konfrontation der Schule mit der Globalisierung: ihre Definition als Realität, der auch sie selbst unterworfen ist. Damit ist auch dieses Nachdenken über Globalisierung und Universalisierung selbst Teil einer Realitätsdefinition, die globalisierende Realitäten schafft.

Um noch einmal auf den Einstieg aus der persönlichen Erfahrung heraus zurück zu kommen, liegt es nahe, die *Wandlungen der Realität und ihrer Wahrnehmung* in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren am konkreten Fall nachzuzeichnen, in denen ich zunächst aus wissenschaftlichen Motiven, dann in meiner Rolle als Lehrer mit Schülergruppen die Türkei regelmäßig bereist habe. Die materielle und gesellschaftliche Realität der Türkei hat sich in dieser Zeit auffällig und in für unser Thema typischer Weise geändert. Aber auch die Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf die Begegnung mit dem »Fremden« hier in der Türkei hat sich grundlegend und bezeichnend gewandelt. Diese Wandlung ist pädagogisch so auffällig, dass daraus grundlegende Konsequenzen für traditionelle didaktische Konzepte und »Motivierungsstrategien«, die den »Reiz des Fremden« in den Mittelpunkt gestellt hatten, zu ziehen sind.

Sehen wir uns die Türkei selbst an (wir könnten graduell etwas unterschieden auch andere Länder aus dem Bereich der Semiperipherien oder der »Dritten Welt« wählen und würden zu ähnlichen Ergebnissen kommen): Kleinere und größere Städte nähern sich in Funktion und Stadtbild immer mehr dem universalisierten Bild der »Stadt« als zentralem Ort mit weltweit ähnlichen ökonomischen Voraussetzungen und Funktionen, mit weltweit ähnlichen architektonischen und städtebaulichen Konzepten, mit weltweit ähnlichen Problemen, neben dem dominierenden Individualverkehr leistungsfähige Massenverkehrsmittel einzuführen und für beide weltweit kauer zu unterscheidende innerstädtische Verkehrswege zu bauen, mit weltweit ähnlichen Problemen, genügend finanzierbaren Wohnraum zu beschaffen und Verslumungstendenzen entgegenzuwirken. Der globale Typ »Stadt« wird immer universeller, austauschbarer, mit Straßen, Verkehrszeichen, Geschäften, Bürohäusern... eher unterschieden nach der Kategorie Einwohnerzahl als nach nationaler oder kultureller Verwurzelung.

Das muss nicht nur das Geschäfts- und Regierungsviertel der Neustadt von Ankara sein; bezeichnender und typischer ist meiner Meinung nach die *Modernisierung Konyas* in den letzten beiden Jahrzehnten, in denen eine moderne, saubere, sehr durchschnittliche mittlere Großstadt entstanden ist – übrigens ohne die grotesken »Bausünden« der überschnell wachsenden Metropolen –, in der breite Straßen, Fußgängerzonen, moderne Markthallen und

moderne Wohnviertel das fast standardisierte Stadtbild bestimmen und auf der einzigen Straßenbahnlinie Standardwagen des DÜWAG-Ürdingen-Gelenkwagentyps aus dem Ruhrgebiet fahren. Das typische, historisch gewachsene Stadtbild wurde reduziert auf die Erhaltung, Restauration und museale Herausstellung isolierter »Baudenkmäler« von signifikantem historischem und architektonischem Wert – im Kontext des UNESCO-Programms zur Erhaltung des Weltkulturerbes. So wird eine stadtgeschichtliche Identität – vielleicht zwangsläufig und unvermeidlich – museal bewahrt, als Fiktion am Leben gehalten und damit re-mythisiert: eine typische Folge der Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse, mit denen wir uns hier auseinandersetzen.

Wie reagieren nun Schülerinnen und Schüler konkret auf den Kontakt mit dieser neuen Türkei? Während früher sehr deutlich die Einordnung des Erlebens als »exotische Ausnahmesituationen« zu beobachten waren, erscheint heute die türkische öffentliche Umwelt als mit den gewohnten Kategorien erfassbar und vergleichbar. Ein Leben in Konya erscheint so durchaus nicht als undenkbar; ein »Kulturschock«, früher zentrales Motiv didaktischer Auseinandersetzung mit dem Phänomen des »Exotismus«, ist zumindest im Bereich des öffentlichen Lebens nicht mehr zu erwarten. Das mag in Familien, im ländlichen Raum noch anders sein; hier dringen die Universalisierungsprozesse mit zeitlicher Verzögerung vor.

Dennoch ist bezeichnend, dass das »Fremde« heute bei der Generation unserer Schülerinnen und Schüler kaum noch in der Realität jenseits der deutschen Grenzen gesucht wird; dazu ist auch die eigene gesellschaftliche Identität und Selbstverständlichkeit eben durch die gleichen Prozesse der Globalisierung und Universalisierung zu fragwürdig und fraktioniert-ausdifferenziert geworden: das »Fremde« ist Teil des »Eigenen«, die »Fremde« ist in einem Prozess der »Aneignung« oder auch »Einbeziehung« begriffen.

Die wirklichen psychischen Konfrontationen mit dem »Fremden«, die für die Identitätsentwicklung notwendigen Grenzerfahrungen werden nun nicht mehr in der Realität, sondern im Bereich der Fiktionen, der Medien, der virtuellen Realitäten gesucht und gefunden. Auch das ist eine Folge der Universalisierung der Medien und der Realitätsvermittlung, geht aber als Problemkomplex über die Kontexte hinaus, in denen diese Überlegungen sich bewegen. Für die Schule bedeutet das einen grundlegenden Bedeutungswandel, der für uns Lehrerinnen und Lehrer mit tief greifenden Irritationen und Selbstzweifeln verbunden ist: Die soziale und politische Wirklichkeit, die wir zu vermitteln haben, verliert an pädagogischem Wert und wird ersetzt durch fiktionale Welten, deren Hintergründe und Strukturen nicht von den Grundbestimmungen der Rationalität und Kommunikations- und Diskursfähigkeit geprägt, sondern fiktionaler Willkür und Beliebigkeit unterworfen sind. Unsere Aufgabe muss es sein, auch die nächste Generation wieder an die gesellschaftliche Realität heranzuführen, auf Rationalitätsfähigkeit zu insistieren und reale Diskursfähigkeiten aufzubauen – sie also zu befähigen, Realitäten in ihrem „wirklichen“ Kontext, d.h. real zu ändern, Probleme zu lösen.

Das Konzept der Dichotomie des »Fremden« und des »Eigenen« war zentrales *topos* gesellschaftlich-historischen Denkens sowohl einer kritischen Soziologie und sozialwissenschaftlichen Didaktik seit den siebziger Jahren als auch einer emanzipativen Ethnologie. Für die didaktische Inwertsetzung waren Schlüsselautoren einerseits der aus der kritischen anticolonialistischen Ethnologie kommende Michel *Leiris*, dessen Buchtitel der Passus »Das Eigene und das Fremde« entliehen wurde, und, bis heute in der Quellenkritik maßstabsetzend, Edward *Said*, dessen Auseinandersetzung mit dem europäischen *Orientalismus*, so auch der Titel seines hier herangezogenen Werkes, grundlegende Einsichten über den Zusammenhang von Realitätsdefinition, Ideologie und Realitätsentwicklung liefert.

In der deutschen Didaktik der Schulgeographie prallten die kontroversen Auffassungen über den »Exotismus« als didaktischem Prinzip in aller Härte aufeinander. Die Motivation für die länderkundliche Beschäftigung mit »fremden Kontinenten« oder den »Entwicklungsländern« wurde traditionell in der »Neugier auf das Fremde«, und das meine konkret: das Exotische, gesucht. Noch Anfang der achtziger Jahre konnte der Verfasser in einer empirischen Studie bei Geographielehrern ein mehrheitliches Festhalten an exotistischen Weltbildern konstatieren, deren Abhängigkeit von älteren eurozentrischen und kolonialistischen Ordnungsmustern nur zu offensichtlich war, die aber schon damals als ungeeignet zur didaktischen Grundlegung für das Thema »Dritte Welt« zurückgewiesen werden mussten. Klassisch wurden die kritischen Untersuchungen der achtziger Jahre von *Filipp*, *Schramke* und *Schmidt-Wulffen*. Doch muss heute auch diesem kritischen Ansatz eine zu geringen Reichweite zugeschrieben werden angesichts der gesellschaftlichen Änderungen der Realitätswahrnehmung und -definition als didaktischer Problemlage in der Folge der dargestellten Universalisierungsprozesse.

Heute ist weder die Türkei noch die »Dritte Welt« *exotisch*. Exotik wird in virtuellen Welten gesucht und gefunden und begründet stereotype und realitätsferne Weltbilder (Jugendsekten, UFO-Glauben, Science-Fiction-Ideologien): die Realität entschwindet (*Postman*). Wie werden diese neuen »Zombi-Existenzen« mit realen Lebenskrisen fertig werden? Sind die großen Weltreligionen schon in der Lage, mit diesen Herausforderungen fertig zu werden und die Jugendlichen jenseits von Aberglaube und Stereotypie anzusprechen?

Diese Überlegungen sollen mit Blick auf die veränderten Aufgaben der Schule und der Didaktik der Sozialwissenschaften verdeutlichen, wie reale Globalisierung und Universalisierung von Wahrnehmungsmustern eine neue globale Realität schafft, eine schulische wie private Lebensumwelt für unsere Schülerinnen und Schüler, die sich von der vor zwanzig Jahren in *bezeichnender Weise* abhebt und doch noch keine hinreichenden Konsequenzen in der allgemeinen Pädagogik wie auch der Fachdidaktik gefunden hat.

Wegen der zentralen Bedeutung dieses Prozesses, der für die veränderten Aufgaben von Schule und Didaktik Schlüsselcharakter hat, habe ich diesem Zusammenhang von *Realitätsveränderung, Wahrnehmungswandel und Wandel der subjektiven Realitätsdefinitionen* eine zentrale Bedeutung für das Thema zugemessen. Eng mit diesem

Prozess verbunden können aber noch weitere Zusammenhänge zwischen Globalisierungsprozessen und schulischen Erfahrungswelten konstatiert werden, die hier noch einmal als abschließende Stichworte für den ersten Teil unserer Überlegungen formuliert werden sollen.

Der erste dieser pädagogisch-didaktischen Zusammenhänge ist Résumé der bisherigen Überlegungen und zentraler Schlüssel für die Änderungen von Schule im Zeitalter der Globalisierung:

Dialektik von Änderungen der sozialen Umwelt und Wahrnehmung vor dem Hintergrund struktureller Globalisierungen.

Die Globalisierungen treten in ihren Folgen an Schülerinnen und Schüler heran. Je nach sozialem Kontext werden sie als Chance – weltweite berufliche Orientierungen, »surfen« im weltweiten Netz der Möglichkeiten – oder als Bedrohung wahrgenommen – Arbeitsplatzunsicherheit, soziale und ökologische Bedrohungen – das heißt, es besteht eine:

Dialektik von Wahrnehmungen und Zukunftserwartungen und -ängsten vor dem Hintergrund sozioökonomischer Globalisierungen.

Immer mehr sollen Schülerinnen und Schüler wissen und lernen, um zukunftsfähig und berufsgeeignet zu werden und zu bleiben, immer weniger aber können sie aus eigener Erfahrung lernen; Identitäten bilden sich in einem Raum virtueller Realitäten, wobei die alltägliche Sozialerfahrung in der Familie, in der Altersgruppe und in der Schule Ersatz für eine umfassendere Realitätserfahrung und -prüfung werden muss:

Dialektik von Sozialerfahrungen und Realitätsverlusten vor dem Hintergrund der Universalisierung der Medien.

Sozialer Kommunikation im eher privaten Bereich mangelt der kritische Maßstab, Behauptungen, Vorurteile und Realitäten zu unterscheiden; auch die modernen Massenmedien verweigern sich zunehmend der Aufgabe, kritische Maßstäbe an die Realität zu legen. In ihren ökonomischen Kontexten steht der Unterhaltungswert der Information eindeutig vor der kritischen Prüfung des Realitäts- und Informationsgehaltes. Mit dieser Problemlage muss sich die Schule primär auseinandersetzen:

Dialektik von sozialer Kommunikation und stereotypem Denken vor dem Hintergrund der Universalisierung der Migration (Reethnifizierungsprozesse).

„Die Paradoxie der genannten Megatrends liegt nun darin, dass die Welt in zwei Richtungen driftet. Auf der einen Seite der Trend zur Globalisierung und Internationalisierung der Ökonomien, zur Zivilisierung der Weltpolitik, zur Universalisierung von Kultur und Wertesystemen. An die Stelle der Staatenwelt, der Nationalökonomien und der kulturellen Identitäten tritt die Weltgesellschaft, die Weltwirtschaft, die Weltkultur. Auf der anderen Seite verzeichnen wir einen Prozess der Fragmentierung, der Renaissance der Nationalismen, der staatlichen Zersplitterung, der Retribalisierung, des Ethnoprotektionismus, des kulturellen Relativismus und der zivilisatorischen Regression bis hin zum blanken Atavismus.“ schreibt Ulrich Menzel in der Frankfurter Rundschau.⁵¹⁹

Es handelt sich soweit es unseren thematischen Zugang betrifft, vor allem um gegenläufige Prozesse in *semi-peripheren Regionen*, die gegenwärtig einem – eigenen – Staatenbildungsprozess am Ende der Nachkriegsära unterworfen sind. Dazu gehören insbesondere die aus dem Zerfall der Sowjetunion hervorgegangenen nicht-russischen Länder und – mit Einschränkung – Polen. Entsprechende Problemlagen finden wir auf dem Balkan.

Beide Tendenzen überlagern sich im Sinne einer ›Divergenz‹ im ›Konsens‹, in einer ›Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen‹. Der Makrobereich einer Gesellschaft unterliegt in der Entwicklung zur Staatsgesellschaft den Paradigmen von Globalisierung und Universalisierung. In den darunter liegenden Ebenen – im Mikrobereich – sind Prozesse des Beharrens und der Retardierung erkennbar.

4.2.4. Veränderte gesellschaftliche Erfahrungskontexte in der Globalisierung und Verlust einer autozentrierten unfragmentierten Wert- und Bildungskonzeption

Als entscheidendes Problem ist vorab festzustellen, dass die Konstatierung eines ‚konsensfähigen Bildungsbegriffes‘ mit erheblichen Vorbehalten begegnet werden muss: Sie unterliegt Ideologisierung wie Herrschaftspraxis. Es handelt sich um einen abnehmenden Konsens aufgrund zunehmender Pluralität der sinkenden Bereitschaft der Akzeptanz vorliegender Kompromisse, das aggressive Austragen von Dissens und Konflikt. Dieses steht im Kontext von Universalisierung. Der Kampf zur Durchsetzung des Eigen- bzw. Gruppeninteresses wird gerechtfertigt oder ist funktional abhängig von Globalisierung.

Untersuchungen darüber sind schwierig; Hypothesen können begründet formuliert werden. Doch kann hier die aktuelle bildungspolitische Diskussion nicht nachgezeichnet werden. Es soll hier genügen, auf grundsätzliche Texte

⁵¹⁹ Ulrich Menzel, 1994: Global und im Dickicht der Städte: Stammesverhalten. Der Westen gerät mit seinen Wertvorstellungen auf breiter Front in die Defensive. Frankfurter Rundschau, Nr. 194, Montag, 22. August 1994, S. 12. Dokumentation

zu verweisen, die im Kontext der didaktischen und bildungspolitischen Arbeit des Verfassers stehen und den hier angerissenen Problemkreis ausführlich umreißen⁵²⁰.

Die besonderen bildungspolitischen Herausforderungen, die sich in einem Segment des übergreifenden Globalisierungsprozesses abzeichnen, nämlich den besonderen Problemen der Systemtransformation nach dem Ende des in der Rückschau als stabilisierend zu kennzeichnenden starren West-Ost-Konfliktes der „Zweigeteilten Welt“, stellt *Nettelmann* (2001) am Beispiel Polens dar. Die Auseinandersetzung zwischen traditionellen Verhaltens- und Wertmustern einerseits und der ökonomisch fundierten „*Modernisierung*“ mit ihren deutlichen Bewusstseinsverschiebungen können auch für unsere Beispiele aus den *semiperipheren Regionen* wie dem Iran, aber auch der Türkei oder den arabischen Ländern archetypischen Charakter beanspruchen. Polen nutzt jetzt die Option der *Westorientierung* mit der Integration in NATO und die EU. Aber *Nettelmann* fragt zu Recht, inwieweit Polen dennoch als „*eine Nation in der Krise*“ bezeichnet werden kann.⁵²¹ Der Nahe Osten mit Ausnahme der Türkei wählt bislang auf Grund der anders figurierten gesellschaftlichen Machtverhältnisse die Option einer „*Ablehnungsfront*“, deren Funktion, wie wir schon ausgeführt haben, durchaus nicht in einem statischen Verharren im Konventionalismus zu suchen ist, sondern in der das Muster der *konservativen Revolution* gerade auch in Iran eine *abweichende Modernisierung* darstellt mit deutlichen Kontexten zu übergreifenden Globalisierungsprozessen.

Diese Krise im gesellschaftlichen Bewusstsein sowohl der Transformationsländer als auch in den uns hier besonders interessierenden *Semiperipherien* hat weitreichende Folgen für unsere eigenen mitteleuropäischen Bildungsvorstellungen. Die Rezeption der Transformationsprozesse ist kontrovers und uneinheitlich, hat aber Folgen für unser eigenes Selbstverständnis, indem internationale Krisenwahrnehmungen die Selbstverständlichkeit eines eigenen Kulturbegriffes überlagern und überformen. Dies geschieht parallel zu den schon unter dem Schlüsselproblem der „*Sozialen Ungleichheit*“ diskutierten Veränderungen der strukturellen und bewusstseinsmäßigen Fragmentierung der mitteleuropäischen Gesellschaften, verstärkt durch die Erfahrung einer ins Bewusstsein tretenden „*Ubiquität*“ von Migrationsfolgen. Auch hier ist die von *Elias* untersuchte Dialektik von *Soziogenese* und *Psychogenese* nun nicht nur allein des *Zivilisationsprozesses* sondern jeder *gesellschaftlichen Veränderung* aufzuzeigen.

Der an anderer Stelle erörterten Fragmentierung der Sozialstrukturen, der Auflösung fester biographischer „*Entwicklungs- und Zielperspektiven*“ („Patchwork-Biographien“) folgt eine Fragmentierung der Wert- und Zielorientierungen der Gesellschaft. *Beck* 1986a: 157 ff. und *Kuhlmann* 1993 und vor allem *Wouters* 1994 haben dies in Hinblick auf den Prozess der Individualisierung – für *Beck* ein Phänomen der „*Risikogesellschaft*“⁵²² – für die mitteleuropäische Gesellschaft problematisiert. *Wouters* findet dafür schlaglichtartig die treffende Beschreibung: „*Konformitätsdruck und Profilierungszwang. Zwischen Identifikation und Individualisierung: Ambivalenzen des Affektmanagements*“. Unsere These ist es nun, dass diese Entwicklung nicht allein aus den autochthonen Bedingungen der Industriegesellschaft heraus zu verstehen ist, sondern in einem interdependenten Verhältnis zu den Krisenerfahrungen in den Semiperipherien und globalen Peripherien steht, die sich aus den Kontexten der Globalisierungs- und Universalisierungsprozesse eben nicht „*abkoppeln*“ können sondern zwanghaft einbezogen bleiben und diesen Zwang zunehmend als bedrohlich wahrnehmen und nach personalisierbaren Feinbildern „*im Westen*“ suchen. Terror und Selbstmordattentate sind Folgen einer missglückten Globalisierung.

4.2.5. Chancen und Risiken der Universalisierung – Zivilisierungsprozesse und Machtbalancen⁵²³

Zentrales Element zur Charakterisierung von Entwicklungsprozessen, wenn nicht nur der äußere sozioökonomische Wandel thematisiert werden soll, ist der Habituswandel, der sich vor allem in den höher stilisierten und ritualisierten Bereichen des Alltagsverhaltens beobachten und untersuchen lässt. Auch didaktisch ist das Konzept der Habitusinterpretation ein geeigneter Zugang zu einer nichtdiskriminierenden Interpretation von Entwicklungs- und Zivilisationsprozessen. Beim Thema Islamische Revolution in Iran bietet sich ein vergleichendes Vorgehen an, das die klassischen Ansätze der »Zivilisationstheorie« in den Mittelpunkt stellt. Gerade für unsere mitteleuropäischen Schülerinnen und Schüler ist eine zunächst äußerliche Beobachtung oftmals Realerfahrung: die Begegnung mit anderen, höher stilisierten und ritualisierten Höflichkeitsformen. Dieser Ansatz lässt sich zu einer umfassenderen

⁵²⁰ unter anderem Voigt 2001a, 2001e, 2002b, 2002c; Claußen 1993a, 1993b, 1995

⁵²¹ Diese Arbeit über die Krise in Polen basiert auch auf einer umfangreichen soziologischen Studie zum Beginn der Transformation in Polen zur Zeit der unabhängigen Gewerkschaft Solidarność Ende der 70er Jahre (Nettelmann 1997b).

⁵²² vgl. das persönliche Nachwort zum vorliegenden Buch.

⁵²³ Die folgenden beispielhaften Überlegungen zur *Habitusentwicklung* am Beispiel der »*Höflichkeit*« gehen auf Gesprächsnutzen des Verfassers von einer Diskussion über das Thema mit Lothar Nettelmann im Vorfeld von anderweitigen Vorträgen und Aufsätzen zur Situation in den europäischen Transformationsländern zurück. Das Thema »*Höflichkeit*« spielt auch im Unterricht bei der Auseinandersetzung mit Zivilisations- und Dezivilisationsprozessen eine bedeutende Rolle. Der Verfasser lässt in Kursen des niedersächsischen *Werterziehungsfaches* »*Werte und Normen*« Höflichkeitsrituale im geschichtlichen Wandel (oftmals nach den Ausführungen von Elias) oder im interkulturellen Vergleich, wobei auch die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler in Wert gesetzt werden können, in kurzen Szenen oder Pantomimen nachspielen und dann analysieren – mit beachtlicher Motivationswirkung und Lernintensität!

Habitusinterpretation ausweiten und damit auch verbinden mit der zivilisationstheoretischen Analyse der disparaten Prozesse des *nation building*.

Norbert Elias hat mit Blick auf die mitteleuropäische Geschichte die Interdependenz der Entwicklung der „Staatsgesellschaft“ in den entstehenden europäischen Nationalstaaten mit der fundamentalen Habitusentwicklung vom „mittelalterlichen Menschen“, der vom Leben in der Feudalgesellschaft bestimmt war, zur „modernen Zivilisation“ als komplexen und an Verschiebungen von gesellschaftlichen Machtbalancen geknüpften Prozess dargestellt und historisch belegt. Die innere Differenzierung und Spannweite dieses Prozesses konnte er durch den Vergleich der unterschiedlichen Entwicklungen in Frankreich und Deutschland, den Vergleich französischer „civilté“ und deutscher „Kultur“ darstellen.

Im Zentrum dieser Habitusentwicklung steht eine grundlegende Verhaltensänderung und eine Änderung der gesellschaftlichen und individuellen Realitätssichten und Wertorientierungen, die zunächst gekennzeichnet sind durch die zunehmende Zentralisierung und Orientierung auf den „Hof“ hin, die „höfische Verhaltensstandards“ verlangt und am Vorabend der Französischen Revolution ihren Höhepunkt erreicht hat, dann aber in einem lang andauernden Internalisierungsprozess und einer sozialhierarchischen Durchsetzung von „Zivilisationsstandards“ und „Habitusformen“ – auch im Sinne einer machtbezogenen kulturellen „Homogenisierung“, die eng verknüpft ist mit der Entstehung und Durchsetzung des Bildes der Nation, des Volkes und der Ethnie – „von oben nach unten“, vom Hof über das aufsteigende Bürgertum hin letztlich auch in die Arbeiterschaft und die Arbeiterbewegung.⁵²⁴

Elias erklärt damit ein wesentliches Element der gesellschaftlichen Entwicklung Europas und der Habitusunterschiedes des „mittelalterlichen Menschen“ und des „modernen Staatsbürgers“. Das entspricht wissenschaftsgeschichtlich der historisch-soziologischen Forschungsmotivation, bei der die Biographie von Elias und anderen bedeutenden Sozialwissenschaftlern sicher erhellend herangezogen werden kann, vor dem Hintergrund des traumatischen Erlebnisses des Zusammenbruchs der als gültig geglaubten Zivilisationsstandards in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland und im Zweiten Weltkrieg, die bisherige „Selbstverständlichkeiten“ fragwürdig und erneut erklärungsbedürftig werden ließen.

Es wäre aber ein Missverständnis, diesen Forschungsansatz einfach „umdrehen“ zu wollen und als allgemeine Beantwortung der Frage nach der gesellschaftlich-historischen Entstehung von „höflichen Habitusformen“ verstehen zu wollen. Gerade in einem heute über Deutschland und Europa hinausblickenden Forschungsinteresse ist deutlich zu machen, dass das, was wir in Mitteleuropa als „höfliches Verhalten“, als Internalisierung, Habitualisierung und Ritualisierung von sozialen „befriedenden“ Umgangsformen verstehen, auch in anderen Kulturen und unter abweichenden soziogenetischen und psychogenetischen Bedingungen seinen Platz hat und für Erhalt und Selbstverständnis dieser Kulturen eine zentrale Bedeutung einnimmt.

Gerade der, unter Heranziehung der Ansätze der „Weltsystemtheorie“ nach Immanuel Wallerstein aktuell gewordenen Forschungsrichtung, die sich auf das Entstehen regionaler und globaler zentral-peripherer Disparitäten konzentriert und dabei die „schillernde und ambivalente“ gesellschaftliche und sozioökonomische Situation in den „Semiperipherien“ in den Vordergrund rückt, zeigt nur zu deutlich, dass hier ein auf die europäische Geschichte reduzierter Habitusbegriff der „Höflichkeit“ nicht ausreicht. „Höflichkeit“, bleiben wir trotz semantischer Bedenken bei diesem Begriff, spielt nicht nur eine psychogenetische Schlüsselrolle in der Herausbildung der modernen Staatsgesellschaft, sondern kann geradezu in gegenteiliger Funktion zur Stabilisierung von machtschwachen Gruppen beitragen. Gerade das Fehlen des institutionalisierten Nationalstaates macht die stabilisierende Funktion von internalisierten kollektiven Wertbegriffen und ritualisierten Alltagsverhaltensweisen, die uns in hohem Maße als „zivilisiert“ und „höflich“ erscheinen wollen, notwendig.

Solche Begriffe, die auch in der europäischen Gesellschaft vor der Herausbildung der Staatsgesellschaften eine wichtige Rolle spielten, sind z.B. der zentrale Begriff der „Ehre“, im engeren Sinne vor allem der „Familienehre“, aus dem das Verhalten der Blutrache, der „Vendetta“ abzuleiten ist – das dann wieder vor dem Hintergrund der modernen europäischen Durchsetzung des „Gewaltmonopols“ des Staates als „unzivilisiert“ und „anachronistisch“, gar als Verstoß gegen die „Menschenrechte“ erscheint und wahrgenommen wird –, oder das Rechtsgebot der „Gastfreundschaft“, die durchaus nicht aus religiösen Geboten abzuleiten ist, sondern der Pazifizierung und Stabilisierung einer nicht staatsgeordneten Gesellschaft dient (vgl. *Kürşat* 2003 über die „Verpflichtung der Ehre“ in der Türkei).

Wichtig gerade auch in didaktischer Perspektive ist es deutlich zu machen, dass Begriffe, die seit der Psychogenese der *bürgerlichen Zivilisation* als *individuelle Wertorientierungen* verstanden werden – wie gerade auch die „Ehre“ und die heutigen Formen der „Höflichkeit“, die in erster Linie als psychisch internalisierte Selbstbilder erlebt werden – in vorindustriellen, ruralen oder peripheren *Klientelgesellschaften* ausschließlich *soziale Regelscodices* sind, die die *Ordnung der „Überlebenseinheit“* sichern und damit für das Leben des Einzelnen unabdingbar sind. Doch stellt sich gerade hier heraus, dass eine strikte regionale oder gar kulturelle Trennung dieser Codierung

⁵²⁴ Die zentrale Rolle von „Arbeiterbildungsvereinen“ und einer inhaltlich sehr deutlich von den genannten Zivilisationsvorstellungen geprägten „Arbeiterkultur“ in der sozialistischen Arbeiterbewegung bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts, zeigt dies sehr deutlich. Der Versuch, eine „eigene sozialistische Kultur“ zu definieren war in größerer historischer Perspektive doch nur der Abschluss der Durchsetzung der Zivilisation der „Höflichkeit“ und des Habitus des modernen Staatsbürgers.

von Symbolverhalten der Politischen Kultur nicht eindeutig und zwingend ist, sondern weit mehr sozial differenzierte Ausprägungen, Parallelen und Überschneidungen erkennen lässt, die für eine intensivere Beschäftigung aufschlussreiche Verständnisansätze und interkulturelle Diskurse ermöglichen.

Gerade Staaten, die durch innere und äußere historische Faktoren erst spät eine Transformation zur modernen Staatsgesellschaft eingeleitet haben, die z.T. bis heute nicht widerspruchsfrei abgeschlossen ist, wie z.B. Polen oder die Türkei, die beide den schillernden Begriff der „Semiperipherien“ und der „Transformationsgesellschaft“ illustrieren, zeigen bis heute nichtstaatsgesellschaftliche Höflichkeitsformen und habitualisierte Verankerungen in traditionellen Verhaltens- und Wertstrukturen. Dies sollte der Ansatz sein, über Elias hinausgehend, den Zivilisationsbegriff in historisch-kultureller Hinsicht zu erweitern und neu zu reflektieren.

Es wird nicht leichter, dass auch in diesen Semiperipherien über gewisse historische Zeiträume echte höfische Kulturen entstanden sind, wie der Sultanshof des Osmanischen Reiches oder die Magnatenhöfe der Szlachta-Gesellschaft in Polen, deren nostalgisch-romantisierende Reminiszenz im 19. Jahrhundert sich noch im so genannten Sarmatismus wieder fand.

Diese zivilisationstheoretischen Ansätze können hier nur kurz gestreift werden. Ihre didaktische Inwertsetzung muss an anderer Stelle erfolgen. Es ist an dieser Stelle nur zu betonen, dass gerade kultur-konfliktorientierte Weltbilder sich durchaus *nicht* auf ein Postulat einer *zivilisatorischen Höherentwicklung* stützen können – das letztlich nur ein Wiederaufgreifen eurozentrischer Entwicklungsvorstellungen bedeuten würde, deren Problematik wir an anderer Stelle ausführlich erörtert haben –, sondern dass Zivilisationsprozesse aus den konkreten gesellschaftlichen Figurationen heraus erklärt werden müssen. So muss deutlich werden, dass undistanzierte soziale Weltbilder und Wertsysteme in ruralen Klientelgesellschaften wie in Iran durchaus funktional angepasst sind. Sie sichern die Existenz der sozialen Gruppen (Familien, Clans, Gentes – wie sie schon mehrfach erläutert wurden) als „Überlebenseinheiten“ und gewähren bzw. garantieren gesellschaftliche Stabilität und Persistenz, dort wo kein institutionaler, nicht mehr an persönliche Loyalitätsbeziehungen geknüpfter Staat existiert, sondern bestenfalls Reichs- und Herrschaftsordnungen, die als *fremd* und als *Oktroi* erlebt und möglichst neutralisiert werden sollen. Genau hier ist wieder die Parallele zwischen Europa vor Beginn der frühneuzeitlichen Handels- und später Industriegesellschaft, mit Polen bis in die Zeit des Sarmatismus und in ländlichen Peripherien bis fast in die heutige Zeit hinein und den semiperipheren Regionen, denen in dieser Studie unser Augenmerk gilt, zu ziehen.

Im Prozess der ökonomischen Globalisierung und den vielfältigen Ansätzen kultureller Universalisierung treffen diese Lebenskontexte und die daraus resultierenden unterschiedlichen Lebensentwürfe in aller Härte aufeinander. Die Berührungslinien und Konfliktfelder existieren daher heute schon längst nicht mehr *zwischen Ländern und Regionen* (Geographen bevorzugten in sehr problematischer Weise eine Zeit lang den Begriff und das Konzept der *Kulturerdteile*), sondern sie werden wirksam *innerhalb der Länder* zwischen *Zentren* und *Binnenperipherien*, wobei sich vielfältig durchdringende und überlagernde soziale und regionale *Disparitäten* ergeben (vgl. dazu z.B. Rauch 1982). Dies gilt sowohl für die so genannten *Entwicklungsländer* wie auch für die Industrieländer selbst, deren soziale und kulturelle Struktur zunehmend disparat und fragmentiert erscheint und in der soziale und regionale *Disparitäten* auch im Bewusstsein der politischen Öffentlichkeit zunehmend als fundamentale Probleme erlebt werden. Die besondere Bedeutung des *Schlüsselproblems* „Soziale Ungleichheit“ kann hier also noch einmal von der Perspektive des Problemabrisses zur „Globalisierung“ und „Universalisierung“ her bestätigt und aufgegriffen werden.

Ganz materiell werden die Schulen mit diesem Problem der sozialen und kulturellen Disparitäten vor dem Hintergrund der Globalisierungsprozesse konfrontiert durch die sich in den letzten beiden Jahrzehnten grundsätzlich gewandelte Zusammensetzung der Schülerschaft, bei der in Folge der internationalen Migrationsströme der „Ausländeranteil“ zunehmend als pädagogisches und soziales Problem erfahren wird.

Daraus sind didaktische und curriculare Konsequenzen zu ziehen. Die *schulpolitische Perspektive*, die in der heutigen Bildungspolitik dominiert, ist durchaus nicht ausreichend. Nicht das ohnehin illusorische Ziel der grundsätzlichen *Verminderung des „Ausländeranteils“* – illusorisch aus rechtlichen Gründen, da eine „*Bildungsverweigerung*“ und *Ausgrenzung* verfassungswidrig sein würde, illusorisch aber auch, da eine Gruppe der „*Ausländer*“ ohnehin kaum gültig abzugrenzen sein wird, da das Problem der *Migration* und der *Migrationsfolgen* viel zu komplex und uneindeutig ist – kann im Mittelpunkt der Bildungsinteressen stehen, sondern die Veränderung des Unterrichts und des Unterrichtes, die grundsätzliche Überprüfung der Bildungsvorstellungen und Bildungsziele sowie die Neubestimmung der Lerninhalte und Themen im Sinne einer offenen Orientierung an Schlüsselproblemen.

Globalisierung und Universalisierung sollen und müssen ein Ausgangspunkt für eine grundsätzliche Überprüfung unseres Bildungswesens sein. Der didaktische Ansatz führt hier zu einer kritischen Sicht auf unsere eigenen Gesellschaftsvorstellungen. Das bedeutet eine qualitative Veränderung der Zivilisationsprozesse durch eine Neubalance der Machtverhältnisse, in die sich die Pädagogik und wissenschaftliche Didaktik im Sinne einer Forderung nach einem Paradigmenwandel einmischen muss.

4.3. Die Menschenrechts-Diskurse am Beispiel der Ereignisse in Iran

4.3.1. Das Konfligieren der Menschenrechts-Diskurse zwischen den globalen »Zentren« und den »Semiperipherien«

Der in den Ländern der sozioökonomischen Zentren Westeuropas und der USA vor allem in den 90er Jahren dominante öffentliche Diskurs der Menschenrechtsfragen vor allem in der Beurteilung der Länder der bisher in Europa so genannten »Dritten Welt« oder in den angelsächsischen Ländern weiterhin als *underdeveloped countries* bezeichneten Regionen als Maßgabe für eigenes politisches und *entwicklungspolitisches* Verhalten zeigt sehr deutlich die Vielschichtigkeit, Ambivalenz und Wandelbarkeit leitender Diskurse. Diese Einsicht muss auch in der didaktischen Umsetzung sehr deutlich werden, um dem Missverständnis zu entgehen, Diskurse wären eindeutige thematische und instrumentelle Vorgaben und würden eindeutige Wertungen und Urteile implizieren. Gerade an diesem Missverständnis scheitert oftmals der Versuch, in den Rahmenrichtlinien vorgegebene »Schlüsselprobleme« in Unterrichtspraxis umzusetzen. Auch »Schlüsselprobleme« vermitteln keine *Ergebnisse* oder *Wertnormen*. Das Gegenteil ist der Fall: durch die Kennzeichnung öffentlicher *Diskurse* und ihre Umsetzung in »Schlüsselprobleme« öffnen sich *kontroverse Realitätssichten*, bis hin zur *expliziten Ablehnung des Diskurses*, die selbst in der gesellschaftlichen Realität *Teil eben jenen Diskurses* ist.⁵²⁵ Die Verweigerung desselben schließt die Verhinderung von Selbstreflexion der eigenen Position ein.

In globaler Perspektive ist zunächst einmal festzustellen, dass die Menschenrechts-Diskurse von den Ländern der staatsgesellschaftlich-industriestaatlichen Zentren Westeuropas und der USA ausgehen und als solche Konsequenz der eigenen ideengeschichtlichen Entwicklung, der oftmals bewusst erkämpften Rechte der *Bürger* im Prozess des neuzeitlichen *nation building* sind. Die Idee der Menschenrechte in Europa ist in der philosophischen und staatsgeschichtlichen Literatur umfänglich und detailliert dargestellt worden. Hier genügt es, darauf hinzuweisen, dass *Menschenrechte* unmittelbar historisch verknüpft sind mit dem *Völkerrecht*, dem *Handelsrecht* und dem *Kriegsrecht*. Die immanenten inhaltlichen Spannungen zwischen diesen Segmenten des »Westlichen Rechts«, das eher das Recht der europäischen Nationalstaaten als das der Republiken und Demokratien ist, machen die Rezeption der *Menschenrechtspostulate* in Ländern anderer politischer und kultureller Tradition so schwierig, da – zumindest *von außen gesehen* – *Menschenrechte* historisch verknüpft sind mit europäischen *Überlegenheitsvorstellungen* (*Eurozentrismus*) die den europäischen Imperialismus und Neoimperialismus legitimieren oder zumindest historisch legitimiert haben. Als Neoimperialismus und Machtoktroi nehmen daher heute viele Staaten gerade der Semiperipherien – wie der Iran – die evidenten Prozesse der *Globalisierung* und *Universalisierung* wahr.

Unter dem Aspekt des Menschenrechts-Diskurses ist daher zunächst die grundsätzlich kontroverse politisch-historische Rezeption und Bewertung zwischen den Ländern der *Zentren* und der *Semiperipherien* festzuhalten. Die Islamische Revolution in Iran war daher zunächst und für die Iranische Politische Kultur wesentlich der Versuch, der Dominanz »westlicher« Wert- und Realitätsdefinitionen eine eigenständige, »islamische«, d.h. *autochthone Realität* entgegenzusetzen. Die Notwendigkeit dieser kulturellen Konfrontation wurde aus iranischer Sicht noch in der Anfangsphase der Revolution bestätigt, als nach der Besetzung der US-amerikanischen Botschaft in Tehran die westliche Öffentlichkeit diesen Rechtsbruch als *Völkerrechtsverletzung*⁵²⁶ einordnete, der jegliche Gewaltoption (Boykott, Intervention, Blockade) legitimierte, das politische Verhalten der USA gegenüber Iran aber als legitim ansah, wo es aus iranisch-revolutionärer Perspektive als *permanenter Völkerrechtsverstoß* wahrgenommen wurde: sei es im Fall Mossadegh 1951, in der Unterstützung der SAVAK des Šah-Regimes, in der Verhinderung der Strafverfolgung der Angehörigen der Šah-Familie und -Regierung nach iranischem Recht durch Gewährung von Asyl ... Viele Iraner, auch aus der demokratischen und linken Opposition sahen hier ein revolutionäres Selbsthilferecht als gegeben an, wie es sich auf der anderen Seite die USA ja auch selbst zubilligten.

⁵²⁵ Im Rahmen kulturwissenschaftlicher Reflexionen weist Hansen an einem eindrucksvollen Beispiel gerade auf die *Unausweichlichkeit* des Einbezogenenseins in die eigene *Politische Kultur* und ihre zugeordneten *Diskurse* hin, wenn er am Beispiel des deutschen Verhältnisses zur NS-Vergangenheit betont, dass auch *Verdrängung*, *Schlussstrichdiskussion* oder *Neugierung und Verharmlosung* der NS-Verbrechen durch Rechtsradikale in dieser Form eben nur *innerhalb der deutschen politischen Kultur* denkbar und definierbar sind. Der unausweichliche Rechtfertigungszwang jeder denkbaren inhaltlichen Position zu einem *leitenden Diskurs der Politischen Kultur* ist für Hansen geradezu das ausschlaggebende Kriterium, eine *Kultur als Entität* zu erweisen und gegen andere *Kulturen* abgrenzen zu können. In den *herrschenden Menschenrechts-Diskursen* ist nun zu untersuchen, inwieweit diese *Unausweichlichkeit* nur in den *industriestaatlichen Zentren* mit ihren gewachsenen Staatsgesellschaften gegeben ist, oder in wie weit durch die Prozesse der *Universalisierung* und *Globalisierung* diese Diskurse schrittweise auch die Länder der *Semiperipherien* und *globalen Peripherien* durch *Inkorporationsprozesse* und durch die Globalisierung des »westlichen« Staats- und Gesellschaftsmodells in diese Menschenrechtsprozesse einbezogen werden.

⁵²⁶ Dass dies nach internationalem Recht auch im Rahmen der UNO-Regeln, also nicht nur nach dem auf Hugo Grotius zurückgehenden Völkerrecht, der Fall war, ist sicher nicht zu bestreiten.

Interessant ist es, diese Asymmetrie der Wahrnehmungen in den deutschen Medien vom April 1990 zu verfolgen, wobei die iranische Perspektive kaum je angesprochen und wenn überhaupt nur, situationsbeschreibend oder als Statement iranischer Politiker auftritt:

„In einer mit Spannung erwarteten Rede anlässlich des ersten Jahrestages der Ausrufung der Islamischen Republik Iran erklärte Präsident Bani Sadr am Dienstag auf dem Freiheitsplatz in Teheran vor Tausenden von Menschen wörtlich: „Wenn die Vereinigten Staaten eine offizielle Erklärung veröffentlichen und ankündigen, dass sie bis zur Bildung des Parlaments und seiner Entscheidung über die Geiseln keine Propaganda machen, Forderungen stellen, zu der Angelegenheit sich äußern oder aufhetzen, dann wird der Revolutionsrat die Kontrolle über die Geiseln akzeptieren.“ Der iranische Präsident sagte weiter, die Haltung Irans sei unverändert, dass die Geiseln sofort freikämen, wenn der Schah ausgeliefert und vor Gericht gestellt werde. In einer Botschaft hätten die USA ihn beschuldigt, das Versprechen der Übernahme der Geiseln aus der Gewalt der militanten Studenten gebrochen zu haben. Die Bedingung dafür sei jedoch gewesen, dass der Schah Panama nicht verlasse und dass eine Untersuchungskommission der Vereinten Nationen ihren Bericht über die Verbrechen des Schah-Regimes veröffentliche.“⁵²⁷

Neben Bani Sadr wird in diesem Artikel der Frankfurter Rundschau auch der Sohn von Ayatollah Khomeini, Ahmed, zitiert. Es sollte in Kenntnis des politischen Umfeldes der Islamische Revolution in Iran dabei deutlich darauf hingewiesen werden, dass die erkennbaren negativen und ablehnenden Wertungen gegenüber der Politik der USA durchaus nicht als vordergründiger Propagandatrick »wider besseres Wissen« einzuschätzen sind, sondern als Ausdruck durchaus mehrheitsfähiger politischer Wahrnehmungen in den politischen Diskursen Irans verstanden werden müssen. Diese grundlegende antiamerikanische Haltung baute sich in Iran vor allem seit der Mossadegh-Affaire um die weitgehend gescheiterte Nationalisierung der iranischen Erdölindustrie 1951 in weiten Teilen der iranischen Bevölkerung gegen die betont amerikafreundliche Politik und Propaganda des Šah auf⁵²⁸ und kumulierte dann in der Ereignissen in der Islamische Revolution in Iran.

„Nachdem die USA mit ihren Drohungen, Truppen gegen Iran einzusetzen oder wirtschaftliche Sanktionen zu verhängen, erfolglos gewesen seien, versuchten sie nun neue „politische Tricks, um unser Volk zu betrügen und zum Narren zu halten“. Dieser „neue Trick von Carter ähnelt jenen des Ex-Schah in dessen letzten Tagen“, verlas Ahmed Khomeini. „Eine „Lösung in der Frage des Spionagenestes (der US-Botschaft) liegt nicht in meinen Händen“, erklärte Khomeini. Dies sei vom iranischen Volk und dessen gewählten Vertretern zu entscheiden. Er selbst sei nur „einfacher Bürger“, Für den die amerikanische Handlungsweise „ein neuer Fehler“ sei. Die Amerikaner mit „ihrer teuflischen Macht benutzen Methoden der Lügen und Dementis, um uns zu täuschen“, das Volk aber habe dies durchschaut und wehre sich dagegen, rief Ahmed der jubelnden Menge am Teheraner Freiheitsplatz zu. Carter müsse wissen, dass er „durch die Unterstützung des gestürzten Schah nach all jenen Verbrechen und dem Verrat und der Ausplünderung keine Gelegenheit für eine so genannte respektable Lösung lässt“, hieß es in der Rede weiter.“⁵²⁹

Es wäre nun zu erwarten, dass die revolutionäre und nachrevolutionäre Situation in Iran unter politischen und sozioökonomischen Gesichtspunkten als krisenhaft auch in der internationalen Berichterstattung wahrgenommen und bezeichnet worden wäre. Erstaunlicherweise setzt sich im April 1980 in den deutschen Zeitungen eine Sprachregelung durch, die einzig und allein im Kontext der Ereignisse in Iran die Geiselnahme in der amerikanischen Botschaft als »Krise« bezeichnet („Geiselkrise“, „Geiseldrama“, „Geiselaffäre“). Dazu einige Belegstellen:

„Das Schlimme daran ist, dass damit die Chance einer vernünftigen Lösung der Geiselaffäre überhaupt schwindet. Es wird nun sichtbar, dass der Ajatollah Chomeini eine Beilegung der Krise gar nicht will und wahrscheinlich nie gewollt hat. In seinen Augen ist Carter der „große Satan“, von dem die Menschheit befreit werden muss, Amerika der teuflische Gegner, den es zu demütigen gilt. Jeden Versuch zum Ausgleich, welchen Preis Washington auch dafür erlegt, betrachtet der Greis in Ghom als Rückfall in die Pahlevi-Zeit, als Bündnis mit dem Satan. Wie tief sich der Baptistenprediger Carter auch demütigt, der Imam Chomeini wird dafür nur ein Hohnlachen haben.“⁵³⁰

Es ist nachdenkenswert, dass hier ein bekannter und anerkannter politischer Publizist, der Mitherausgeber der Wochenzeitschrift »DIE ZEIT«, Theo Sommer, sprachlich in einen *prowestlichen Propaganda-Ton* fällt, der sich in seiner Emotionalität auch von der üblichen Berichterstattung aus Iran abhebt. Begriffe wie »demütigt« oder »Hohnlachen« und »der Greis aus Ghom« – was semantisch Unzurechnungsfähigkeit, Altersstarrsinn und Unvernunft suggeriert – entpolitisieren den Konflikt und machen aus einer aus dem historischen Kontext heraus zu ver-

⁵²⁷ Frankfurter Rundschau, 02.04.80. 00402F01.

⁵²⁸ In vielen Gesprächen sowohl in Teheran wie in der Provinz Fârs vor allem mit Studenten und Akademikern, wurde dem Verfasser diese Haltung bei Reisen 1970 und 1974, also noch zur Šah-Zeit, ausdrücklich bestätigt und als ein Motiv für deren gegenüber dem herrschenden Regime Oppositionellen Haltung benannt. Nicht im Einzelnen zu résumieren sind die vielfältigen spontanen amerikafeindlichen (meist auch Šah-feindlichen, oft aber geradezu deutsch-freundlichen) Bemerkungen sowohl in den Dörfern Zentralirans als auch in Bazaren der Großstädte. Es ist bekannt, dass die Bazari eine wesentliche Rolle im Vorfeld der Revolution gespielt haben und durch ihre weitgehende ökonomische Unabhängigkeit einen traditionellen politischen Machtfaktor darstellen.

⁵²⁹ Frankfurter Rundschau, 02.04.80. 00402F01.

⁵³⁰ Theo Sommer, 1980: Chomeini heizt die Krise an. In der Iran-Affäre müssen die Europäer nun Farbe bekennen – DIE ZEIT, 11.04.80. 00411Z01.

stehenden »Krise« ein Moralisches Skandalon, das letztlich rational nicht mehr zu verstehen oder mit üblichen politischen Mitteln nicht mehr zu bewältigen ist. Der Rekurs auf eine »vernünftige Lösung« wird nicht weiter differenziert und konkretisiert und bleibt deshalb weitgehend inhaltsleer. Theo Sommer denkt hier wohl nur in den Kategorien europäischer Außenpolitik, die die *Einhaltung der Völkerrechtsnormen* aus »westlicher Sicht« eben voraussetzen und nicht zum politischen Verhandlungsgegenstand machen. Dieser Option folgt er nicht weiter, sondern deklariert sie von vornherein als geschwunden.

Damit macht sich Theo Sommer eine politische Tradition der USA zu eigen, die diese Großmacht immer wieder in einen irrationalen, von vor-staatsgesellschaftlichen Wertbegriffen wie »Ehre«, »Demütigung« oder *Wertüberlegenheitslegenden* motivierten *militärischen und unpolitischen Interventionismus* hineingleiten lässt, sei es in Vietnam, sei es beim in diesem Zusammenhang zu erwähnenden gescheiterten Hubschrauberüberfall zur Geiselnbefreiung in Iran, sei es im letzten Jahrzehnt in Iraq oder in den jugoslawischen Nachfolgestaaten.

Bezeichnend ist, dass hier ein unpolitisches Freund-Feind-Denken zu einer katastrophalen Entdifferenzierung der politischen Realitätsperspektiven führt: es muss *das Böse* ebenso eindeutig auszumachen sein wie *das Gute*. Damit trifft sich diese politische Haltung der USA, mit der die europäischen Staaten immer wieder ihre eigenen politischen Probleme haben, mit der »*fundamentalistischen Haltung*« des jeweiligen Gegners, hier also des Irans.

Unter diskurstheoretischer Perspektive ist hier eine konfligierende Durchdringung zweier zwar teilweise aufeinander bezogener, aber letztlich autochthoner regionaler Diskurse der USA und Irans zu beobachten, die eben gerade nicht Konfliktdistanzierung sondern Konfliktverschärfung bewirken. Aus didaktischer Perspektive gesehen öffnet sich hier die Frage nach den *Langzeitwirkungen* einer solchen *Verschränkung von Diskursen*. Angedeutet sei hier, dass der *globalisierte Fundamentalismus-Diskurs*, einer der ersten Diskurse, die in den Ländern der sozioökonomischen Zentren und in den semiperipheren Regionen vor allem im islamischen Kulturbereich sich nicht nebeneinander sondern seit den 80er Jahren aufeinander bezogen entwickeln und konfliktstrukturierend wirken, ohne diese Konfrontation der USA mit der Islamische Revolution in Iran nicht in dieser Form vorstellbar wäre.

Weniger der 2. Golfkrieg des Westens gegen Iraq als diese erste Konfrontation mit der Islamische Revolution in Iran leitet eine Phase der sich universalisierenden völkerrechtlichen Diskurse ein, die durchaus als eine Auseinandersetzung um kulturelle Inkorporationsprozesse gegenüber den Semiperipherien in der Folge ökonomische Globalisierungsprozesse Verstande und als Einstieg in eine »*Neue Welt-Ordnung*« kategorisiert werden kann. Nur war das dem zeitgenössischen politischen Beobachter wie Theo Sommer durchaus nicht erkennbar, da die Wertungen innerhalb der jeweils eigenen politischen Diskurse befangen waren. Auch hier erfolgt wieder ein diskursdidaktischer Hinweis auf die daraus abzuleitende Notwendigkeit, Diskurse zu distanzieren und in Mehrschichtenmodelle der Realität einzubinden.

Diese Mehrschichtigkeit wird 1980 in Bezug auf die Islamische Revolution in Iran im Westen und auch in reflektierenden Zeitungsberichten noch nicht angedacht. Im Gegenteil, in der Mitte des Monats setzt sich zunehmend die amerikanische Sicht einer Entdifferenzierung des politischen Instrumentariums ein, das den Völkerrechtsexkurs, von dem die Krisensicht zu Beginn der Botschaftsbesetzung ausging, reduziert wird auf

- a. *Realpolitik*: Erörterung wirtschaftlicher und gegebenenfalls militärischer Macht- und Durchsetzungsoptionen *gegen Iran*, bei der sich der amerikanische Wirtschaftsboykott als erste Stufe der *Drohung* vor allem auch zur *Homogenisierung der westlichen Politik* gegenüber Iran funktionalisieren lässt. Die *Bewertung* des Boykotts erfolgt im Abwägen der Möglichkeit, Iran zum Einlenken zu bewegen, und den wirtschaftlichen Folgen für die USA und für Westeuropa. Aus dieser Perspektive der Abschätzung des Nutzens gehen aber auch unterschiedliche Bewertungen der Boykottpolitik in Europa, das vom iranischen Erdöl weitaus abhängiger ist als die USA, und in Japan oder den USA hervor. Der rechtliche bzw. völkerrechtliche Aspekt hat nun nicht mehr explizit Diskurscharakter sondern wird instrumentalisiert, die Boykottmöglichkeiten der einzelnen Staaten rechtlich zu prüfen und abzusichern.⁵³¹
- b. *Moralischer Rigorismus*: In gleicher Weise politisch entdifferenzierend wirkt der Aufbau eindeutiger Freund-Feind-Beziehungen.

Dabei scheint es zunächst so, als ob für die USA in ihrer Boykottpolitik der unmittelbare Nutzen gegenüber dem Iran und zur Lösung der so bezeichneten »*Iran-Krise*«, was sich allein auf die Situation der gefangenen Botschaftsangehörigen in Tehran bezieht, eher im Hintergrund steht und die Durchsetzung eines *internationalen Boykotts* zur Disziplinierung der Verbündeten in Westeuropa dienen soll: eine »Frontbereinigung« gegenüber den aus amerikanischer Sicht *unzuverlässig erscheinenden* (d.h. eigene politische Vorstellungen vertretende) Westeuropäern. Dies bestätigt sich in der dritten politischen Phase des Konfliktes nach dem 20. 4. 80, als sich durch die – gescheiterte – militärische Intervention, mit einem Hubschrauberangriff die Geiseln befreien zu wollen, zeigte, dass

⁵³¹ Vgl. z.B. Josef Joffe in DIE ZEIT Nr. 17, 18.04.80 (00418Z04). – Dossier. Siehe auch den Bericht in der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung, 24.04.80 (00424H05), pcm/jkr: Bonn macht Weg frei für Wirtschaftsboykott gegen Iran. Kabinett verabschiedet drei Verordnungen / Washington reagiert zurückhaltend auf Beschlüsse der EG-Außenminister. „Das Bundeskabinett hat auf die Beschlüsse der EG-Außenminister in Luxemburg gegen Iran unverzüglich reagiert. Am Mittwoch verabschiedete es drei Verordnungen zum Außenwirtschaftsgesetz, nach denen die Ausfuhr in den Iran und der Zahlungsverkehr mit Teheran unter Genehmigungsvorbehalt des Bundesamtes für gewerbliche Wirtschaft gestellt werden kann. Die Verordnungen sollen nach dem nächsten Treffen der EG-Außenminister am 17. Mai in Kraft gesetzt werden.“

längst in den USA die Entscheidung für eine militärische Option gefallen war. Der öffentliche Diskurs reduziert sich in diesem Zusammenhang auf die moralische Symbolik, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Begriff *Solidarität*⁵³² in äußerst stereotyper, floskelhafter Form allein als so genannte »Bündnissolidarität« der Europäer gegenüber den USA verstanden und verwendet wird – und verwendet werden darf.

„Die Wirtschaftssanktionen die Carter von den Neun – und von Japan – verlangt, sollen das im Mai endgültig gewählte iranische Parlament veranlassen, die Geiseln freizugeben. Dass diese Rechnung nicht aufgehen wird, weiß auch der Mann im Weißen Haus. Aber der deutliche **Solidaritätsakt** der EG-Länder könnte in der **US-Bevölkerung das Gefühl verdrängen, einer ‚Welt von Feinden‘** gegenüberzustehen. Wie ein solches Gefühl wirken kann, lehrt die deutsche Geschichte in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, und fatalerweise befinden sich die Völker der Sowjetunion mit der propagandistisch geschürten ‚Einkreisungsfurcht‘ in ähnlicher Stimmung“ (*Hervorhebung G.V.*)⁵³³

Die brisante Ambivalenz und Funktionalisierbarkeit irrationaler politischer Weltansichten, die sich in der *Selbstwahrnehmung als »Opfer«* zeigt, ist eine Reaktion auf gesellschaftliche Umbruchsituationen und auf unbewältigte Modernisierungszumutungen, die auf höchst unterschiedlichem Niveau sowohl die Menschen der sozioökonomischen Zentren durch die Folgen der Globalisierungsprozesse wie der inneren gesellschaftlichen Fragmentierung und Individualisierung als auch die Bewohner der Semiperipherien treffen, deren traditionelle Gesellschaftsformen sich zunehmend in Auflösung befinden und die mit einem Auseinanderfallen der Gesellschaft in eine prosperierende »westliche« Oberschicht und verarmende oder verelendende traditionelle Mittel- und Unterschichten konfrontiert werden.⁵³⁴ Dies ist die Situation, in der die Islamische Revolution in Iran stattfand. Dass entsprechende irrational-»fundamentalistische« politische Reaktionen gleichzeitig in den USA auftraten und auftreten, ist das Grunddilemma der Konfliktstruktur in der iranisch-amerikanischen Auseinandersetzung Anfang der achtziger Jahre. Der während der Islamischen Revolution in Iran wohl am differenziertesten direkt aus Tehran berichtende deutsche Journalist Ulrich Encke bringt die europäische Skepsis gegenüber der unpolitischen Entdifferenzierung der Handlungsoptionen gegenüber Iran auf eine einfache und zutreffende Formel:

„Mit einiger Sicherheit dürften die Sanktionen daher die Krise nicht verkürzen, sondern verlängern.“⁵³⁵

Résumieren wird die Phasen des Menschenrechts-Diskurses im Monat April 1980, so steht zu Beginn die Gleichsetzung von Menschenrecht und Völkerrecht, wobei die diesbezüglichen Realitätswahrnehmungen in Iran als Land der Semiperipherie und in den USA und, hier weitgehend gleichsinnig, in Westeuropa, unversöhnlich gegenüber stehen; die politische Forderung des Westens ist eindeutig: bedingungslose Einhaltung des Völkerrechts durch alle Staaten, d.h. auch durch Iran, und damit auch Freilassung der gefangen gesetzten amerikanischen Botschaftsangehörigen. Die Perspektive von Iran stellt demgegenüber eine lang dauernde Völkerrechtsverletzung Irans fest, das im Nothilferecht Gegenmaßnahmen rechtfertigt. Über die verbindlichen Inhalte von Völkerrecht, Menschenrecht und Politik besteht ebenso grundlegender Dissens wie über die normative Referenz des Rechtes, das in Europa als historisch durchgesetztes positives Recht, in Iran als traditionell (als gegebenenfalls auch religiös) gegründetes Recht verstanden wird.

Die zweite Phase der konfligierenden Rechts-Diskurse wird auf beiden Seiten einmal als Zuspitzung des politischen Konfliktes und als Zwang zu zumindest symbolischem (Macht-)Verhalten erlebt. Dies deutet sich in einer deutlichen Entdifferenzierung der öffentlichen Diskurse auf beiden Seiten an sowie in dem Versuch, über den Diskurs Homogenisierungsprozesse zu initiieren. Die Ambivalenz dieses Prozesses zeigt sich jedoch darin, dass diese Homogenisierung im Konflikt eine immer explizitere Bezugnahme auf die Diskurse des Gegners notwendig machen, dass ein *überwölbender Diskurs* über den Konflikt als solches als neue Diskursebene entsteht. Dieser Prozess wurde schon als Initial einer *Universalisierung* der politischen Diskurse gekennzeichnet, die die spätere politische Entwicklung bestimmt.

Die dritte Phase ist bestimmt durch den Versuch, die als diskursiv unlösbar erfahrene Konfliktsituation durch unmittelbare militärische Gewalt zu lösen. Das Scheitern dieses Versuches öffnet jedoch wieder die Möglichkeit, durch Einbeziehung von bisher unbeteiligten Parteien, *Vermittlern*, in den darauf folgenden Monaten auf die Ebene des Diskurses zurück zu kehren. Nun zeigt sich, dass Diskursebenen der zumindest pragmatischen Verständigung existieren. Auf der anderen Seite ermöglicht diese erneute Phase der diskursiven Differenzierung, dass neben konfliktlösenden Optionen auch neue außenpolitische und innenpolitische *Desintegrationsprozesse* eingeleitet werden. Innenpolitisch deutete sich schon im Bezugsmonat ein Ende der revolutionären gesellschaftlichen Integration in Iran an, wenn vor allem Kurden und iranisch-turkmenische Nomadenstämme als »Revolutionsrendite« Unabhängigkeit und Separatrechte einfordern. Diese Konfliktansätze tragen den Kern der Ethnifizierung in sich, die an anderer Stelle weiter erörtert wird. Noch im April 1980 kündigt sich der Versuch einer Verschiebung der

⁵³² In der Zeit der Diskussion der Boykottmaßnahmen gegenüber Iran vom 11. bis zum 20. April 1980 ist beispielsweise in den ausgewerteten Medien achtzehn mal von »Solidarität« die Rede, und jedes Mal ist allein die *eingeforderte Solidarität* mit der Politik der USA gemeint.

⁵³³ Erich Hauser (Brüssel): Die Neun vor der Entscheidung – Frankfurter Rundschau, 19.04.80. 00419F01.

⁵³⁴ Dies wurde schon im Zusammenhang mit dem Diskurs der *Sozialen Ungleichheit* differenzierter dargestellt und erörtert.

⁵³⁵ Ulrich Encke (Teheran): Jimmy Carters Bumerang. Wirtschaftssanktionen gegen den Iran verstärken den scharf geführten Propagandakrieg. – Vorwärts, 17.04.80. 00417V01.

nahöstlichen Machtbalancen durch den Angriff Iracs auf iranische Grenzstellungen an, die letztlich zum achtjährigen »Ersten Golfkrieg« zwischen Iraq und Iran führen. Aus der zeitgenössischen Perspektive wagt Ulrich Enke zum Iran-Iraq-Konflikt im April 1980 eine Prognose, die sich nicht bewahrheiten wird⁵³⁶:

„...Zumal die Amerikaner von dem iranisch-irakischen Konflikt auch keine Entlastung erwarten können. Zu einem heißen Krieg wird es nicht kommen. Der Konflikt wird das bleiben, was er im Moment schon ist: Ein scharf geführter Propagandakrieg. Trotz aller Frontberichterstattung auf beiden Seiten herrscht an der Grenze weitgehend Ruhe, von militärischen Kampfhandlungen ist vor Ort weder etwas zu sehen noch zu hören.“⁵³⁷

In einer didaktischen Analyse ist nun zu prüfen, in welche Richtung hin Folge-Diskurse entwickelt und Schülerinnen und Schüler in die inhaltliche Arbeit mit einbezogen werden können:

- Welche Änderungen in den regionalen politischen Gleichgewichten und Strukturen haben sich durch den achtjährigen Krieg zwischen Iraq und Iran ergeben?
- In welchen Kontexten stehen die Entwicklungen in Iraq und Iran zu den beiden Golfkriegen 1990 und 2003?⁵³⁸

4.3.2. Phasen und Konkretisierungen des Menschenrechts-Diskurses

Das Bezeichnende an gesellschaftlichen und öffentlichen Diskursen ist ihre immanente Dynamik und Widersprüchlichkeit, die gerade auch durch die Beteiligung unterschiedlicher und kontroverser sozialer und individueller Interessen und durch die zugrunde liegenden Machtbalancen bestimmt werden. Wie wir schon erörtert haben, ist die ethisch-politische Forderung oder auch Utopie des »*herrschaftsfreien Diskurses*« keine realistische Beschreibung der realen gesellschaftlichen Diskurse.

Das Mehr-Ebenen-Modell des Diskurses stellt nun unterschiedliche Strukturierungen des Diskurses in regionaler, zeitlicher, sozialer, inhaltlich-semantischer und machtstruktureller Hinsicht nebeneinander die zu einer Differenzierung der Realitätswahrnehmungen, oder in anderem philosophischen Kontext: der Realitäten, führen muss. Genau dies ist auch die Intention einer diskursiven Didaktik: nicht von vorgegebenen Realitäts- und Situationsdefinitionen *normativ* oder *pragmatisch-traditionell* auszugehen, sondern Realitäten diskursiv zu erschließen und zu differenzieren.

Die besondere Bedeutung und Schwierigkeit des diskursiven Denkens wird deutlich, wenn *normative Realitäten* – d.h. Gegenstände der Symbolwelten der politischen Kultur – *diskursiv erschlossen und verstanden werden müssen*. Dies ist das zentrale Problem des *Menschenrechts-Diskurses*. Wir haben gesehen, dass der *Menschenrechts-Diskurs* durch seine historische und normative Verknüpfung mit dem *Völkerrecht* unmittelbare internationale Wirksamkeit und *im Sinne und Interesse der staatsgesellschaftlichen Zentren* explizite Machtbesetzung erfahren hat. In diesem Kontext sind, ausgehend von unserem Beispiel der Islamischen Revolution in Iran, die Globalisierungspotentiale und -ansätze dieses Diskurses zu verstehen.

Doch in einem Mehr-Ebenen-Ansatz darf die ambivalente Wirkungsrichtung dieses Diskurses und seine Einbindung wiederum in längerfristige Diskurse sowohl in den Ländern der staatsgesellschaftlichen Zentren wie in den semiperipheren Regionen nicht vernachlässigt werden, die eine weitere Differenzierung und inhaltliche Konkretisierung erlauben.

Die Verknüpfung von Völkerrecht und Menschenrecht in der Politik der europäischen Länder und der USA gegenüber den Ländern der »Dritten Welt« ist vor allem ein *topos* der siebziger und beginnenden achtziger Jahre und hat durchaus eine machtpolitische Verknüpfung mit dem damals noch dominanten West-Ost-Konflikt. Am 18. April 1980 berichtet die Hannoversche Allgemeine Zeitung von Befürchtungen der deutschen Regierungspartei SPD, dass das amerikanische Vorgehen gegen Iran den Konflikt mit der Sowjetunion gerade auch zu Lasten der deutschen Interessen verschärfen könnte:

„Die ... SPD beschäftigt die Sorge, dass die USA bei ihrem weiteren Vorgehen gegen Teheran in eine **russische Falle** laufen könnten. Bei einem scharfen Eingreifen bestehe nämlich die Gefahr, dass sich neben der durch die Afghanistan-Invasion ausgelösten antisowjetischen Front auch eine **antwestliche der Solidarität mit Teheran** bilde. Damit aber komme die Sowjetunion ihrem Ziel näher, den gegen sie gerichteten Block der Solidarität mit Afghanistan aufzubrechen oder zu neutralisieren. Dass es dieses Ziel gebe, gehe schon daraus hervor, dass Moskau alle antisowjetischen Äußerungen der iranischen Führung

⁵³⁶ Direkt im Anschluss an das voran gegangene Zitat aus diesem Text.

⁵³⁷ Vorwärts, 17.04.80. 00417V01.

⁵³⁸ Vgl. dazu die Aufsätze in dem auch für den Unterricht empfehlenswerten Sammelband: Tibi, Bassam / Houben, Anke / Diercke / Kai W., Hg., 1992: Die Golfregion zwischen Krieg und Frieden. Vom Golf-Krieg zu einer Neuordnung des Nahen Ostens. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, Hannover. – Von der im Titel angesprochenen „Neuordnung“ ist der Nahe Osten bekanntlich noch weit entfernt und ob den hegemonialen Utopien der USA entsprechend der nächste Golf-Krieg eine solidere Basis geschaffen haben könnte, darf füglich bezweifelt werden. Das „alte Denken“ der Politik der USA ist sicherlich auch heute noch nicht geeignet, die vielschichtigen Probleme und Entwicklungen dieser Region angemessen zu verstehen und in konstruktive Politik umzusetzen: aus den in dieser Arbeit ausführlich herangezogenen Beispielen aus der Zeit zu Beginn der Islamische Revolution in Iran haben die „Weltmächte“ sichtlich keine brauchbaren Konsequenzen gezogen.

überhöre und der Teheraner Führung sogar Unterstützung gegen die Amerikaner anbiete“ (*Hervorhebungen G.V.*)⁵³⁹

So zeigt sich die Doppelgesichtigkeit des Diskurses als *Selbstvergewisserung* über die Realität nach innen und als *Waffe* zur Durchsetzung eigener Realitätssichten nach außen. Dabei scheint es so, was einer eingehenderen Untersuchung bedürfte, dass es zur Zeit des »Kalten Krieges« auf beiden Seiten dieses Konfliktes gar keinen *expliziten Ost-West-Diskurs* gegeben hat. Das mag damit zusammenhängen, dass das, was üblicherweise als unbefragt gegeben und als selbstverständlich akzeptiert wird – dazu gehören auch Gegnerschaften –, nicht unmittelbar diskursfähig ist. Damit deutet sich wiederum eine Aufgabe einer diskursiven Didaktik an: das *Selbstverständliche diskursfähig zu machen*. In Bezug auf den West-Ost-Konflikt hätte es gute Diskursgrundlagen aus historischer Perspektive schon Anfang der sechziger Jahre gegeben, z.B. in den grundlegenden Untersuchungen von *Hölzle* über die *Geschichte der zweigeteilten Welt* (1961, 1963). Doch waren diese Arbeiten zu sehr in die historischen Diskurse über *Hegemonialstaatlichkeit* und nationalstaatliches *nation building* einbezogen, um einen solchen politischen Diskurs anstoßen zu können. Dabei ist es sicher ideengeschichtlich kein Zufall, dass gerade in dieser Zeit in einer politischen Öffentlichkeit *Alexis de Tocqueville* erneut rezipiert wird. Das *Selbstverständliche* ist in diesem Kontext *der (National-) Staat* und – ohne dass dieser Begriff schon Eingang gefunden hätte – *die Staatsgesellschaft*. Selbstverständlichkeiten werden als Normen und auch im Kontakt und Konflikt mit dem *Fremden* als Verbindlichkeiten verstanden und werden so handlungsleitend und Realitäten strukturierend.

So finden sich aus westlicher, europäischer Perspektive mehrere Phasen der Perspektiven und Inhalte der jeweils aktuellen Menschenrechts-Diskurse. Zunächst gilt das Menschenrecht als identisch mit dem in Europa in Revolutionen erkämpften und durchgesetzten Bürgerrecht und verbindet sich als Grundlage der staatlichen Organisation der »*westlichen Gesellschaftsform*« mit dem Völkerrecht. Dies ist nun explizit eine partikulare, spezifische historische Entwicklung, bei der die Gültigkeit über Europa hinaus durchaus nicht selbstverständlich ist, sondern eng gebunden ist an die ökonomisch-politische Machtausdehnung Europas in der Neuzeit.

Während sich, nachdem auch die Kriege im 20. Jahrhundert *globalen Charakter* angenommen haben, im zwischenstaatlichen Verkehr über das formale Mittel des Bündnisrechtes im Völkerbund und nach dem Zweiten Weltkrieg in der UNO-Charta und den darauf aufbauenden Verträgen und Organisationen auf der Basis des europäischen Rechtes ein mehr oder weniger anerkanntes internationales Völkerrecht universalisiert – was nur in der Anerkennung des Partizipationsmonopoles durch *Nationalstaaten* gelungen ist –, wendet sich im innerstaatlichen Bereich der Menschenrechts-Diskurs entsprechend der gesellschaftlichen Entwicklungen immer stärker gruppen- und problemspezifischen Konkretisierungen zu.

Nach dem Zweiten Weltkrieg verbinden die westeuropäischen Staaten und die USA ihre rechtlichen Diskurse immer stärker mit dem Demokratie-Diskurs. Entsprechend der Wandlungen der gesellschaftlichen und politischen Situation in unserem Beispiel in der Bundesrepublik Deutschland sind verschiedene Phasen der Ausprägung und Zielrichtung dieser Menschenrechts-Diskurse auszumachen, die sich auch in der Einbindung in andere öffentliche und gesellschaftliche Diskurse zeigen und die z.T. auch in den sich wandelnden Machtverhältnissen und politischen Mehrheiten gespiegelt werden können:

1. Nachkriegs- und Restaurationszeit der 50er und 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Die Menschenrechtsfrage, die noch in der Beratung zum Grundgesetz eine wichtige Rolle gespielt hat, wird in den politischen Diskursen nach der Staatsgründung weitgehend als durch die staatliche demokratische Ordnung eingelöst verstanden und als *selbstverständlich* eher nicht diskutiert. Menschenrecht und Ordnung werden als ontische Einheit verstanden, deren normative Kraft selbstverständlich als *allgemeingültig* verstanden wird. Letztere Auffassung bedingt in einer darunter liegenden Diskursebene aber eben auch den instrumentellen, funktionalisierbaren Charakter von Demokratiepostulat, staatlicher Ordnung und Menschenrecht zur Abwehr der machtpolitisch bedrohlichen konkurrierenden, inhaltlich aber immer mehr anathematisierten alternativen Ordnungsvorstellung des Kommunismus. Das schon konstatierte Fehlen eines expliziten West-Ost-Diskurses entspricht der diskursstrukturellen Befürchtung, dass ein solcher Diskurs zur Anerkennung einer diskursiven Gleichrangigkeit der Diskursgegner, in der Anerkennung einer ideologischen Bipolarität führen könnte, wie es dann in den siebziger und achtziger Jahre auch tatsächlich in der *Neuen Ostpolitik* eintrat. Was machtpolitisch als »*Zweiteilung der Welt*« (*Hölzle* 1961) entsprechend traditionellen Vorstellungen von der Hegemonialkonkurrenz der Großmächte ohne diskursive Implikationen als Realität wahrgenommen und als politische Rahmenbedingung akzeptiert wurde, konnte auf der Diskursebene so keine Entsprechung finden. Diese unpolitische Wahrnehmung des West-Ost-Gegensatzes spiegelt sich auch in den Ländern der »Dritten Welt«, die die Machtkonkurrenz der Hegemonialmächte in der Phase der *Antikolonialisierung* rein funktional ausnutzen, um im *gegenseinander ausspielen* der Großmächte USA und UdSSR eigene Handlungsspielräume zu öffnen und materielle und politische Unterstützung von beiden Seiten erpressen zu können. Auch hier sind keine Ansätze eines distanzierbaren West-Ost-Diskurses zu finden, unabhängig davon, ob plakative Benennungen der sich entwickelnden nachkolonialen Herrschaftsgebilde als *sozialistische, volksdemokratische Staaten, Republiken oder Königreiche*⁵⁴⁰ zu der Fehldeutung führen könnten, hier handele es sich um Nationalstaaten im klassisch-europäischen Sinne.

⁵³⁹ pff. (Bonn/HAZ): SPD befürchtet russische Falle. Skepsis gegenüber der amerikanischen Iran-Politik. – Hannoversche Allgemeine Zeitung, 18.04.80. 00418H01.

⁵⁴⁰ Vgl. z.B. al-Djumhuria al-Djezairia ad-Dimuqratiyya aš-Ša‘biyya = Demokratische Volksrepublik Algerien (1995).

2. In einer zweiten Phase in den siebziger Jahren der Bundesrepublik Deutschland erfolgt ein erheblicher gesellschaftlicher Modernisierungsschub, der das *Selbstverständliche* in Frage stellte und damit auch die Frage nach der *Einlösung der Menschenrechtsgarantien* im Grundgesetz neu stellte. Die Forderung nach »*Demokratisierung*«, Mitbestimmung (Partizipation) und allgemeinen *gesellschaftlichen Reformen* geht einher mit der Neuorientierung der Außenpolitik, sowohl in der *Neuen Ostpolitik*, die erstmals eine politischen West-Ost-Diskurs ermöglicht⁵⁴¹, als auch erstmals in einer mehr als symbolischen Dritte-Welt- und Entwicklungshilfepolitik. Zwei Aspekte des Menschenrechts-Diskurses treten in der Gesellschaft selbst als auch im internationalen Bereich nebeneinander und überlagern die traditionellen staatsrechtlichen Perspektiven: der *Antikolonialismus*, der in der Gesellschaft selbst zu einer Neuorientierung und zumindest geforderten kritischen Aufarbeitung der eigenen staatlichen und gesellschaftlichen Geschichte und Zeitgeschichte führt, und ein neuer Entwicklungsbegriff, der das *Recht auf eigene Entwicklung* an die Stelle vorheriger Caritas und am Eigeninteresse orientierten wirtschaftlichen Zusammenarbeit zu setzen sucht. Deutlich ist aber, dass dieser neue, *fortschrittliche Diskurs* noch weitgehend ethisch fundiert und in der Rechtsforderung konkretisiert ist. Das macht diesen Diskurs unbeweglich und z.T. undistanziert.⁵⁴² Letztlich führt dies zum politischen Scheitern dieses Diskurses und zum nachfolgenden Auseinanderbrechen der gesellschaftlichen Diskurseinheit.⁵⁴³ Daher scheitert der auch in anderen europäischen Staaten unternommene Versuch, gesellschaftliche Modernisierung und Reintegration der im Generationenwechsel sich zunehmend desintegrierenden Gesellschaft zu verbinden. Nur auf affektiver Ebene konnten kurzfristig Integrationsansätze erwartet werden, die jedoch politisch nicht tragfähig waren. So blieb aus dieser Phase ein bleibender gesellschaftlicher und ökonomisch-technologischer Modernisierungsschub übrig, während der Versuch, durch permanente politische Diskurse eine Dynamisierung der gesellschaftlichen Entwicklung einzuleiten, scheiterte. Genau die Unbeweglichkeit und normative Verengung dieser Phase des Diskurses bestimmt dann die Reaktionen auf Krisen und Umstürze in den Ländern der Semiperipherien wie der Islamischen Revolution in Iran und verhindert ein politisch-aktives Reagieren der europäischen Staaten. Der Kern der Ereignisse in Iran bleibt dem europäischen Diskurs fremd. Die Globalisierungsansätze, von denen die Rede war, gehen von den USA aus, die damit ihre bestimmende machtpolitische Rolle trotz des inhaltlichen Scheiterns ihrer Iran-Politik international ausbauen kann.
3. Die Zeit der achtziger Jahre ist die Zeit einer deutlichen diskursiven Desintegration und innergesellschaftlichen Konfrontation. Die politische Macht entgleitet dem traditionellen Staat immer mehr in Richtung ökonomischer und anderer Interessen- und Sozialgruppen und das klassische Modell der Staatsgesellschaft wird fragwürdig, was immer mehr als »*Krise*« wahrgenommen wird⁵⁴⁴. International tritt die Bundesrepublik Deutschland in eine Phase der Stagnation ein, was die eigenen gestaltenden Vorstellungen angeht. Das äußere Bild darüber täuscht: Die grundlegenden Veränderungen in der internationalen Politik, Fortschritte der Europäischen Integration und am Ende des Jahrzehnts der Zusammenbruch des »Ostblocks« und die deutsche Verneinung sind von außen initiiert und in den prozessualen Wurzeln weit früher angelegt worden: Deutschland hat darauf – äußerlich gesehen durchaus angemessen und geschickt – reagiert, ohne aber die politische und strukturellen Probleme erkannt zu haben oder gar politisch bewältigen zu können. Die *offiziellen Diskurse*, d.h. die staatliche Diskursebene versucht ohne rechte gesellschaftliche Basis zu den normativen staatsrechtlichen Vorstellungen der fünfziger Jahre zurück zu kehren. Wie jede »*Renaissance*« entsteht jedoch inhaltlich etwas Neues, Widersprüchliches, das vor allem durch wachsende und zunehmend verdrängte Strukturdisparitäten und ideologische Anachronismen gekennzeichnet ist. Übrigens ist die Parallele zu der nachrevolutionären Desintegrationsphase auffällig und einer genaueren vergleichenden Untersuchung wert.⁵⁴⁵ Auf der anderen Seite trennt sich von diesen *offiziellen Herrschafts-Diskursen* zusehends in dieser Zeit der *Diskurs um*

⁵⁴¹ Gerade dadurch, dass in der nachfolgenden Phase der politischen Regression dieser *Diskurs* systematisch anathematisiert wurde mit dem »*Argument*«, dass mögliche »*Dritte Wege*« im Staat und in der Wirtschaft – wie sie in der Diskussion unter politischen Intellektuellen am Beispiel des »*Jugoslawischen Modells*« thematisiert wurden: eine politologisch fruchtbare, praktisch aber weitgehend folgenlos gebliebene Utopie – letztlich *verfassungsfeindlich* und in den Auswirkungen *undemokratisch* seien und dass es gälte, *das Bewährte zu erhalten*, wurde die Strukturkrise und der nachfolgende politisch-ökonomische Zusammenbruch der RGW-Staaten als »*Sieg des eigenen Systems*« politisch definiert und funktionalisiert. Dadurch fehlte ein realistisches Instrumentarium, die tatsächlichen *Struktur-, Modernisierungs- und Partizipationsdefizite* zu erkennen und politisch zu bewältigen. Die offensichtlichen *Vereinigungsprobleme* in Deutschland sind weitgehend eine Folge des in den achtziger Jahren erneut verweigerten politischen Ost-West-Diskurses.

⁵⁴² Gegner einer wertorientierten, auf Veränderung zielenden Politik machen als Träger dieser Forderungen diffamatorisch-pejorativ den »*Gutmenschen*« aus, der als politischer Träumer und als gefährlich denunziert wird.

⁵⁴³ Auch wenn dieses Scheitern in Teilen der SPD und der Gewerkschaften bis heute nicht wahrgenommen, geschweige denn politisch verstanden worden ist. Die »*Kohl-Ära*« wird daher als *unverdientes Schicksal* und (um eine kirchengeschichtliche Metapher zu gebrauchen:) als *Jammertal* verstanden.

⁵⁴⁴ Nettelmann/Voigt 1996, Voigt 1999a

⁵⁴⁵ Hier finden sich interessante didaktische Ansätze, vergleichende zeitgeschichtliche Diskurse am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran einzuleiten und mit Blick auf die eigene Zeitgeschichte auszuwerten.

Alternative Lebens- und Politikformen, der sich zunächst mit dem Schlagwort der »68er Generation« verbindet.

4. In den achtziger und neunziger Jahre treten die öffentlichen Diskurse in eine neue Phase ein, die damit auch die in Frage stehenden *Menschenrechts-Diskurse* einschließt und die grundlegenden Änderungen der Diskursstruktur entsprechend der gesellschaftsstrukturellen Wandlungen, über die im Zusammenhang mit Krisenbewusstsein und Krisensituation der Politikdidaktik schon reflektiert und die im Zusammenhang mit der Darstellung der *Universalisierungs- und Globalisierungsprozesse* in Ansätzen soziologisch begründet wurden. Die Diskurse werden fragmentarisch und spiegeln die genannten Fraktionierungsprozesse in der Gesellschaft wider. Es ist daher sicherlich bis zu einem gewissen Maße von der Individualisierung der Einbeziehung in öffentliche Diskurse zu sprechen, auch wenn im kulturwissenschaftlichen Sinne noch von einem verfügbaren Bestand einer Politischen Kultur ausgegangen werden kann, dessen Reichweite sozialstrukturell und regional jedoch tendenziell immer geringer wird. Auf der anderen Seite entstehen überregionale und internationale Diskurs-Verflechtungen und Ausbreitungen. Besser wäre es vielleicht hier von *interkulturellen Diskursen* zu sprechen, da die genannten Verflechtungen und Ausbreitungen nicht durch staatliche Organisation und Grenzziehungen definiert sind sondern auch im innerstaatlichen Bereich in Folge der demographischen Wandlungen durch die internationale Migration erkannt werden können. Mit dieser stärkeren sozialstrukturellen Spezifizierung und der Bindung an Gruppeninteressen und oft kleinräumige Machtprozesse erfahren auch die umfassenderen Diskurse der oberen Bedeutungsebene, die wir als herrschende oder öffentliche Diskurse der Politischen Kultur bezeichnen, eine neue inhaltliche Aufgliederung und Differenzierung. Die Menschenrechts-Diskurse konkretisieren sich teilweise in folgende kurz zu skizzierende Einzel-Diskurse, die aber vielfach interdependent und verflochten und immer wieder auf die überwölbenden *Topoi* der noch vorhandenen herrschenden Diskurse rückzubeziehen sind:

- a. Der *Diskurs der Demokratie*. Das Grundproblem dieses Diskurses ist die Tatsache, dass auch in den so genannten *demokratischen Staaten* im schon erörterten Prozess des *nation building* das Bewusstsein darüber verloren gegangen ist – oder besser: im Machtprozess verdrängt worden ist –, dass Demokratie einen historischen Prozess und einen *Kampf gegen Herrschaft* bedeutet und keineswegs ein *Wertmodell* mit Absolutheitscharakter darstellt. Gerade als solches wird aber Demokratie international funktionalisiert und trägt daher zur Polarisierung der interkulturellen Diskurse bei. Ein gerade in tribalen, ruralen und feudalen Gesellschaften ungelöstes Problem ist auch die Frage nach dem Subjekt und Träger einer *Demokratie*. Ist Demokratie ein Individual- oder Gruppenrecht? Schützt es traditionale Wertbestände vor den Bestrebungen des Staates zur Durchsetzung eines modernen, nationalstaatlichen Gewaltmonopols oder schützt es das Individuum mit Hilfe des Rechtssystems gerade dieses Staates gegen die fest gefügten Bindungen der traditionellen Gesellschaft? Zu Recht weisen arabische und iranische Traditionalisten darauf hin, dass in ihren Bereichen „*absolutistische Herrschaft*“ im Gegensatz zu Europa historisch nicht verankert ist⁵⁴⁶ und dass die Ratsversammlung (*Madjlis*) strukturierendes Element der Gesellschaft war – und ist? Gerade diese Frage verdeutlicht, dass der Begriff *Demokratie* ohne konkreten gesellschaftlich-historischen Hintergrund zur Leerformel verkommt. Interkulturelles Lernen bedeutet daher, genauer hinzuschauen, die Differenzen und unterschiedlichen Interessen und Bindungen zu erkennen und Kontroversen diskursfähig zu machen.⁵⁴⁷

Zu der viel diskutierten Individualisierungshypothese von Beck schreibt Joas⁵⁴⁸:

„Beck ist allerdings zweideutiger; er gebraucht den Begriff der Individualisierung für diesen Wandel der sozialen Integrationsformen teils im Sinne eines Gewinns an Entscheidungsautonomie auf Seiten der Individuen, teils im Sinne anomischen Orientierungsverlusts, der Vereinzelung und Verunsicherung. Bei

⁵⁴⁶ Die Gegenthese der „Orientalischen Despotie“ (unter anderem *Marx, Wittfogel, Tibi* folgend) ist aber als bedenkenswerter Einwurf im Gedächtnis zu behalten! Doch ist diese „Despotie“ real vor allem durch ihre geringe Durchgriffsreichweite in der Gesellschaft gekennzeichnet, wie wir das für die iranische Geschichte im Kapitel 3. ausgeführt haben. Die *subjektive Kontroll- und Bindungslosigkeit* dieser Herrschaft lässt sich sicher an monströsen Massakern und blutigen Kriegszügen belegen, an denen die iranische Geschichte reich ist, ebenso an dem fundamentalen Misstrauen der iranischen Politischen Kultur gegen jegliche Herrschaftsanmaßung (unsere Ausführungen zur Märtyrerideologie in der Nachfolge von Imam Hosseyn belegen das), doch ist die zeitenüberdauernde, sichernde Persistenz der tribalen *Überlebenseinheiten* für das Leben der Menschen über lange Zeiträume hinweg weitaus bedeutsamer und wahrnehmbar als die despotische Zentralherrschaft. Gerade diese Stabilität der dezentralen gesellschaftlichen Einheiten macht eine Nationalstaatliche Modernisierung so überaus schwierig und konfliktreich. Diese Erfahrung müssen 2003 auch die USA im Iraq machen, wo ein „gewonnener Krieg“ und die Absetzung eines Despoten noch längst keinen gesellschaftlichen Frieden bewirken.

⁵⁴⁷ Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda, Hrsg., 2002: Die Zukunft der Bildung. (Werkstattgespräche der Initiative ›McKinsey bildet‹ 2001/2002.) edition suhrkamp es 2289. Frankfurt am Main: 58 – In: Killius / Kluge / Reisch, 2002, a.a.O.: gibt es einen auch für die didaktische Arbeit äußerst brauchbaren Überblick über die Bedeutungsfacetten des Begriffs Individualisierung von Thomas Bender (Quelle: »How many times can community collapse in America?« in: Thomas Bender: *Community and Social Change in America*, New Brunswick, N. Y. 1978, S. 46) und Richard Sennett (Quelle: »Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus«, Berlin 1998 / »The Corrosion of Character«) bis zu Ulrich Beck.

⁵⁴⁸ Joas, Hans, 2002: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda, Hrsg., 2002: Die Zukunft der Bildung, a.a.O.

ihm überwiegt je nach Kontext die Bewertung dieser Entwicklung als Chance oder als Gefahr, ohne dass aber je klargelegt würde, wodurch sich entscheidet, ob Individualisierung Chance oder Gefahr ist. In der Rezeption überwiegen allerdings eindeutig die pessimistischen Töne. Dabei sollten wir nie vergessen, dass noch in den 1960er-Jahren, als der Prozess der Auflösung der klassischen konfessionellen Milieus und der Arbeitermilieus einsetzte, die Versäulung der deutschen Gesellschaft zu Recht als Hindernis für eine funktionierende Demokratie betrachtet und die Milieuauflösung deshalb aufatmend begrüßt wurde.⁵⁴⁹ Sowohl bei Beck wie, krasser noch, bei Wilhelm Heitmeyer findet sich der Gedanke, dass Rechtsextremismus und Gewalttätigkeit von Jugendlichen selbst auf Individualisierung und Desintegration zurückgehen. Die folgende Formel ist keine übel wollende Karikatur, sondern stammt wörtlich von Heitmeyer selbst: »Je mehr Freiheit, desto weniger Gleichheit; je weniger Gleichheit, desto mehr Konkurrenz; je mehr Konkurrenz, desto weniger Solidarität; je weniger Solidarität, desto mehr Vereinzelung; je mehr Vereinzelung, desto weniger soziale Einbindung; je weniger soziale Einbindung, desto mehr rücksichtslose Durchsetzung.«⁵⁵⁰

Was dieser missverstandene Diskurs in der aktuellen Schulpraxis bedeuten kann und wie er den notwendigen didaktischen Paradigmenwandel blockiert, wird knapp und anekdotisch, persönliche Betroffenheit des Verfassers widerspiegelnd, im „Post Scriptum“ am Ende dieser Arbeit angedeutet werden. Damit wird auch klar, dass die hier exemplarisch herausgehobenen Diskursfelder keinesfalls akademisch-abgehoben zu lesen sind, sondern Schlüsselprobleme der gesellschaftlichen wie schulisch-unterrichtlichen Wirklichkeit aufgreifen und diskursfähig machen sollen.

- b. Der *Diskurs des Staates*. Die historisch-ideologische Struktur dieses Diskurses ist der des *Demokratie-Diskurses* vergleichbar, was auf die historische Verknüpfung der Entstehung der mittel- und westeuropäischen Staatsmodelle mit der Entwicklung der „*Schutzinstitutionen*“ der Demokratie zurück zu führen ist. Der reale historische Prozess ist als sich entwickelnde Gleichgewichtsfiguration zwischen Durchsetzung des Gewaltmonopols des Staates und der Herrschaftsbegrenzung durch demokratische Vefahrensvorschriften zu verstehen. Diese Doppelgesichtigkeit des modernen Staates lässt sich an der Struktur des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland erörtern, wo die staatsbegrenzenden Menschenrechtsartikel 1 bis 19 von der Staatskonstitution im Artikel 20 und den vor allem prozeduralen folgenden Abschnitten gefolgt werden. Interkulturell wahrgenommen wird dieser *Staats-Diskurs* jedoch völlig anders als der *Demokratie-Diskurs*. Die Machteliten weltweit sehen im *Staat* vor allem die ihnen dienlichen Potentiale des für sie funktionalisierbaren *Gewaltmonopols*, das zwar tatsächlich ein *Modernisierungsschub* gegenüber vorherigen tribalen, klientelgesellschaftlichen und feudalen Gesellschaftsformen darstellt, aber wie in der europäischen Neuzeit zunächst in „absolutistische“ und diktatorische Herrschaftsformen führt. Die Demokratie und die Menschenrechte werden *von den Herrschenden* als Bedrohung ihrer Machtansprüche angesehen. Probleme mit der *Menschenrechts-Forderung* haben daher in erster Linie die *Machtstärkeren* und *Etablierten*, während die *Machtschwächeren* und *Außenseiter* (*Elias, Norbert / Scotson, John I.*, 1993) letztlich die soziale Basis für das Erkämpfen ihrer Rechte und damit der *Menschenrecht* darstellen.
- c. Der *Diskurs der Individualisierung*. Dieser Diskurs wird kaum offen und bewusst geführt, da er auch in der eigenen Gesellschaft Konfliktpotentiale birgt. Er steht in den Dichotomien Individuum – Familie, Individuum – Gruppe, Individuum – Staat. Damit wird er zu einem zentralen Element des Zivilisationsprozesses. Politikwissenschaftlich setzen sich vor allem *Ulrich Beck* und *Thomas Ziehe* für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland mit den Problemen des Individualisierungsprozesses auseinander. Im interkulturellen Diskurs wird gesellschaftshistorisch wohl zu Recht die Individualisierung als modernes Gegenkonzept zur kommunitären Ordnung tribaler, klientelgesellschaftlicher und feudaler Gesellschaftsordnungen wahrgenommen. Das politische Dilemma dabei ist, dass mit dem zunehmenden Kontakt fast aller Regionen der Erde mit den Kulturmodellen der globalen Zentren bzw. Industriegesellschaften durch globalisierte Medien- und Informationsverfügbarkeit zwar kein interkulturelles Verständnis erzeugt und auch kein Abbau negativer Stereotypen gegenüber dem „Westen“ erreicht wird – eher ist das Gegenteil der Fall –, dass aber die „Rückständigkeit“ oder mangelnde „Modernität“ der bisherigen geschlossenen Lebensformen gerade in den jungen Generationen als Lebensgefühl wahrgenommen wird. Der Modernitätskonflikt wird dadurch in die sozialen Gruppen und Familien hineingetragen und zum innergesellschaftlichen Konflikt, der von den Herrschenden, die sich im persönlichen Bereich längst an „westlichen“ Komfortstandards orientieren, als westlicher Oktroi verstan-

⁵⁴⁹ Vgl. Rainer Lepsius: »Parteiensystem und Sozialstruktur. Zum Problem der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft« (1966); wieder abgedruckt in: ders.: »Demokratie in Deutschland«, Göttingen 1993, 8.15-50. Ausführlicher jetzt Hans Joas/Frank Adloff: »Milieuwandel und Gemeinschaft«, in: Herfried Münkler/Harald Blühen (Hg.): »Gemeinwohl und Gemeininn« (Bd. IV), Berlin 2002, S. 15 3 -186 (Anm. Joas).

⁵⁵⁰ Wilhelm Heitmeyer: »Das Desintegrationstheorem: ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter rechts-extremistischer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen«, in: ders. (Hg.): »Das Gewalt-Dilemma«, Frankfurt/M. 1994, S. 29-72, hier S. 46)“ (Anmerkungen und Literaturhinweise von Joas)

den oder zumindest funktionalisiert wird. Dieser innergesellschaftliche Konflikt, der vom „Westen“ her kaum noch direkt beeinflussbar ist, stellt heute die Rezeptionsgrundlage aller „*Menschenrechts- und Demokratisierungs-Fragen*“ dar und wird vor allem auch im Wandel innerfamiliärer Strukturen und der Änderung der Genderstrukturen deutlich.

Staatenbildung und *Individualisierungsprozesse* gehen, wie wir nicht erst seit *Elias* wissen, mit gesellschaftlichen Figurationsänderungen und einer daraus gründenden Psychogenese der Staatsgesellschaft interdependent verbunden einher. „Die mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehende Heterogenisierung der Mittelschichten bringt eine Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Lebensformen mit sich und schafft in den privilegierten Segmenten das Potential für Individualisierungsschübe.“⁵⁵¹ Es wäre also verfehlt, entweder sich auf eine materiell-strukturelle Analyse des gesellschaftlichen Wandels in Iran und seit der Islamischen Revolution in Iran zu beschränken, wie auch eine reine ideengeschichtliche, Zwangsläufigkeiten vortäuschende (religionskundliche oder ideologiekritische) Perspektive der Vielschichtigkeit der Realitäten nicht gerecht werden kann.

Daneben sind weiter die traditionellen »*herrschenden*« Diskurse virulent und politisch wirksam und bestimmen einen Teil der deutschen, einen größeren Teil der europäischen und amerikanischen Außen- und Entwicklungspolitik. In das Zentrum ist dabei aus eher innen- und machtpolitischen Gründen in den „westlichen Ländern“, vor allem in den USA, der *Demokratie-Diskurs* getreten, der das diskursiv nicht vertiefte *Antikommunismus-Stereotyp* als Leitlinie außenpolitischen Handelns abgelöst hat, damit aber zu erhöhter öffentlicher und publizistischer – kontroverser – Aufmerksamkeit und Kontrolle führte, so dass von einer stärkeren öffentlichen Diskurseinbindung und einen deutlicheren Bezug auf die *Topoi* der eigenen Politischen Kultur ausgegangen werden kann. Weniger diskursiv durchdrungen sind Leitlinien des außenpolitischen Handelns, die sich pragmatisch am angenommenen ökonomischen Nutzen und Interesse orientieren. In der Begründung und Legitimation einer solchen politischen Ausrichtung werden innenpolitisch die Diskurse der *Globalisierung*, der so genannte *Standort-Diskurs* und die diskursiv problematische These von der Identität von Demokratiepostulat und Wirtschaftsliberalismus angesprochen. Nur letzterer Kontext berührt die hier in Frage stehenden *Menschenrechts-Diskurse*, wenn auch eher indirekt und im Sinne einer Schwerpunktverschiebung hin zur Perspektive der Gruppeninteressen. Aber gerade diese Tendenz ist, wie wir schon ausgeführt haben, typisch für die Diskursentwicklung der Gegenwart, in der sich Anzeichen einer gesellschaftlichen Fragmentierung widerspiegeln.

4.4. Emanzipation – Frauen in Iran – Feminismus

4.4.1. 1. April: Jahrestag der Revolution – Schwarze Šadors – blutige Stirnbänder: Schlüsselproblem »Frau und Religion«

4.4.1.1. Die verschleierte politische Aktivistin: Skandalon für den westlichen Frauen-Diskurs

Am Jahrestag der Islamischen Revolution in Iran demonstrieren die Volksmassen in Iran. Besonders auffällig und für westliche Beobachter schwer einzuordnen ist die Teilnahme einer großen Zahl von Frauen in der vorgeschriebenen Kleidung, dem Šador, jedoch offensichtlich ganz persönlich engagiert für die Ziele der islamischen Revolution:

„Seit den frühen Morgenstunden hatten sich am Dienstag Ströme von Kundgebungsteilnehmern aus den ärmlichen Vorstädten im Osten Teherans die acht Kilometer lange Straße der Revolution entlang zum Platz der Freiheit ergossen. Aus den Menschenmassen erschollen Rufe zum Ruhm der Revolution, gelegentlich unterbrochen von antiamerikanischen Slogans. Die Demonstranten, darunter große Scharen schwarz verummter Frauen, trugen Plakat-Porträts des Revolutionsführers und des Präsidenten. Mit dem Zug trotteten Soldaten. An viele der Bajonette waren rote Nelken geheftet. Ganze Busladungen mit Verehrten des revolutionären Kampfes gegen den Schah stießen zu den Marschsäulen, deren größte an der besetzten US-Botschaft vorbeizog, wo nichts Ungewöhnliches zu beobachten war.“⁵⁵²

Irritierend und in den Interpretationsmöglichkeiten mehrdeutig wirkt die besondere Erwähnung der aktiven Beteiligung durch den Šador tief verhüllter Frauen an dieser Demonstration. Ein weiterer Bericht wirkt schon fast wie die Beschreibung einer »Familienveranstaltung«. Widersprüchlich wird diese Wahrnehmung, wenn einerseits die »Verhüllung« der Frauen, die mit dem Sittengesetz des Islam in Verbindung gebracht wird und die in »westlicher« Sicht zu den Diskriminierungen und Ausschließungen der Frau in einer patriarchalischen Gesellschaft gezählt und als »Skandalon« gewertet wird, in den Beschreibungen betont, die gewollte »Öffentlichkeit« der Situation in einer Massendemonstration aber als Selbstverständlich hingenommen wird.

„Mit dem Paradeschritt klappt es noch nicht ganz, doch darauf kam es auch nicht an. In Teheran wurde am Dienstag der erste Jahrestag der Islamischen Republik Iran gefeiert. Abordnungen des von Ayatollah Ruhollah

⁵⁵¹ Renate Kreile: „Der Islam ist die Lösung“. Das Verhältnis der Geschlechter und seine Instrumentalisierung. Frauen zwischen alten Beschränkungen und neuen Horizonten. Bürger im Staat. Heft 3/98: Der Vordere Orient. http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/3_98/bis983j.htm

⁵⁵² Frankfurter Rundschau, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402F01.

Khomeini befahl dem 20-Millionen-Heer der iranischen Erwachsenen defilieren auf dem Freiheitsplatz der Hauptstadt an der Ehrentribüne vorbei, auf der Staatspräsident Abol Hassan Bani-Sadr und der Sohn des erkrankten Revolutionsführers, Ahmed Khomeini, saßen: kleine Buben mit Gewehren aus Pappmaché; in den schwarzen Schador gehüllte Frauen, das Schnellfeuergewehr im Arm; bewaffnete Mitglieder der Pasdaran, der revolutionären Garden, eine rote Nelke am Gewehrlauf. Ordnungsgemäße Armee-Einheiten nahmen an der Parade nicht teil. Ende letzten Jahres hatte Khomeini den Aufbau eines Volksheeres angeordnet, als die Amerikaner mit Sanktionen die Botschaftsbesetzung in Iran beenden wollten.⁵⁵³

Aus dem Zusammenhang geht hervor, dass die Teilnahme der Frauen sicher nicht nur als Attribut eines Zieles, möglichst große Menschenmassen zu mobilisieren.

„Die iranische Führung hatte zu der Massendemonstration aufgerufen, um ‚die Einheit und den Willen des iranischen Volkes zu bekunden, gegen die USA zu kämpfen.‘ Die Demonstranten riefen Sprechchöre wie ‚Tod dem amerikanischen Imperialismus‘ und ‚Die wirtschaftlichen Sanktionen sind nicht wirksam – die Armee der 20 Millionen ist bereit zum Dschihad (Heiliger Krieg) gegen den US-Tod‘. Den Marschkolonnen schlossen sich auch Militärangehörige an. Die Frauen trugen den traditionellen Tschador (Körperschleier).⁵⁵⁴

Das Frauenbild, das sich hier äußert, ist durchaus differenzierter, als es auf den ersten Blick erscheint. Nicht eine funktionalisierende Fremd-Bestimmung durch Männer steht im Vordergrund – Inhalt des klassischen *Patriarchats-Vorwurfs* – sondern eine Gender-Distanz, die formal allen Beteiligten „gerecht“ werden soll, materiell aber eine Ungleichheit schafft, die in einer sich modernisierenden Gesellschaft objektive Macht- und Einfluss-Gefälle schafft, die als Diskriminierung wahrgenommen werden können.

Diese *Modernisierung* in nahezu allen Regionen der Semiperipherien, vor allem aber in städtischen und industriegesellschaftlichen Sektoren der Gesellschaft, lässt Gender-Distanz-Ideologien anachronistisch sein, da es zu einer grundsätzlichen Umbewertung des *öffentlichen Raumes* gekommen ist. Die traditionelle rural-dörfliche Trennung⁵⁵⁵ von *befriedetem Haus* und prinzipiell unsicherem *öffentlichem Raum*, der eben im Gegensatz zur späteren Staatsgesellschaft *nicht von staatlicher Herrschaft gesichert sein kann*, ist in dieser neuen Umgebung anachronistisch: Dass Gender-Distanz zum Schutz der Familie im *öffentlichen Raum* immer noch notwendig sei ist durch die Verhaltensorientierung einer Massengesellschaft und durch die hier schon greifenden Prozesse des *nation building* überholt. Genau dies erfahren zunehmend die Frauen in den städtischen Regionen, in denen sich durchaus aktive und wirkungsvolle feministische Orientierungen entwickeln und zwar aus der autochthonen Sozialerfahrung heraus und nicht durch importierten auf Universalisierungszusammenhängen beruhendem Emanzipationsimport.

4.4.1.2. Grenzen der diskursiven Realitätssicht: rituelle und symbolische Lebenswelten als Ordnungsmuster traditionaler Gesellschaften⁵⁵⁶

Was sind die Bilder, die in der Weltöffentlichkeit von der Islamischen Revolution in Iran bewahrt wurden? Spektakuläre, exotische, befremdliche, schwer zu entziffernde Szenen, die damals, 1979-80 die europäischen und amerikanischen Medien füllten und von den europäischen Korrespondenten in Tehran farbig und mit einem »leichten Schaudern« beschrieben wurden. Vor allem junge Männer mit den grünen Stirnbändern des Islam, der »Revolutionsgarden«, und den blut-roten Stirnbändern der Märtyrer. In der Phase der gewalttätigen Revolte gegen den Šah 1978/79 floss das Blut tatsächlich – bei den Opfern der Gewehrsalven der royalistischen Garden vor dem Golestan-Palast und bei den nachrückenden Demonstranten, die in symbolischer Selbstgeißelung ihre nackten Oberkörper mit Riemen schlugen, bis das Blut floss.

„Die Demonstrationen und Straßenkämpfe im Iran seit 1978 haben ausgiebig von Ideen und Ritualen der Zwölfershi‘ah Gebrauch gemacht. Die wiederholten Protestdemonstrationen gegen das Regime waren auch Gedenkmärsche für die toten Märtyrer der vorausgehenden Proteste. Denn im Islam wird nach dem Tod einer Person eine Trauerperiode von 40 Tagen eingehalten und durch eine Erinnerungsfeier am 40. Tage abgeschlossen. Doch nicht nur aus diesem islamischen Brauch, auch aus den traditionellen Prozessionen im Trauermonat Moharram sind 1978 und 1979 im Iran gewaltige politische Demonstrationen erwachsen“ (Kippenberg 1981:217).

Der Ethnograph und Soziologe Kippenberg stellt dieses Bild sofort in die notwendigen kulturell-religiösen Zusammenhänge, indem er die traditionellen Ritualisierungen und Sinngebungen aufweist. Dieser Zugang erschließt sich in den aktuellen Medien sehr viel schwerer, da hier nur selten versucht wird bzw. werden kann, eine »Innen-

⁵⁵³ Frankfurter Rundschau, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402F02.

⁵⁵⁴ Frankfurter Rundschau, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412F04.

⁵⁵⁵ Tan/Gomani 1997, 1998; Tan 1998a; Waldhoff 1995: 129f.

⁵⁵⁶ Die Begrifflichkeit ist hier nicht eindeutig. Gemeint sind *traditionell* – bzw. durch an Traditionen orientiertem Alltagsverhalten – *geprägte Gesellschaften*, die teilweise auch wertend (?) als „*vormoderne*“ oder *rurale* Gesellschaften bezeichnet werden, in denen verhaltensstabilisierende Gruppenkohäsion und die damit verbundene soziale Kontrolle die Individualisierungsoptionen ersetzt oder dominiert. (Vgl. dazu Kürşat, Elçin, 2002: Zur Verpflichtung der Ehre. In: politik unterricht aktuell, Heft 1/2002: 3-11. - http://www.tuerkei-didaktik.de/Publikationen/Zur_Verpflichtung_der_Ehre.htm)

sicht« der Ereignisse zu vermitteln. Doch gerade dieser Versuch muss im Mittelpunkt einer didaktischen Vermittlung stehen: Empathie ermöglichen.

Zunächst wird aber der von *Kippenberg* aufgezeigte Zusammenhang selbst noch rätselhafter, wenn er den Kontext zu den traditionellen iranischen 'Ašura-Ritualen und ihrer religiösen Sinngebung im Hoseyn-Mythos – den an anderer Stelle *Hooglund* (1981:257-276) ethnographisch-soziologisch untersucht hat – herstellt:

Ein UPI-Foto vom 24.12.1978 (...) wurde von der Agentur folgendermaßen kommentiert: „Demonstranten zeigen ein Stück Kleidung, das angeblich von einer der 13 Personen getragen worden war, die wie berichtet am 24.12. von Truppen erschossen wurden.“

Ein anderes UPI-Foto vom 31.1.1979 (...) wird mit folgenden Worten erläutert: „Ein Demonstrant zeigt seine blutigen Hände, nachdem Armeetruppen am 31.1., am Vorabend der Rückkehr des Ayatollah Khomeini nach fünfzehnjährigem Exil, das Feuer auf Massen eröffneten, die gegen eine massive Militärdemonstration in der Teheraner Innenstadt protestierten.“

Für beide Handlungen gibt es in der Ta'ziah-Literatur zahlreiche Vorbilder. So spricht Sakinah, die Tochter Hoseyns, zu ihrem Bruder 'Ali Akbar, als dieser seinen Kampf für einen Augenblick unterbricht: „O, möge Sakinah ein Lösegeld für dieses Hemd sein und ein Opfer für dein Versprechen. Dein Hemd ist ganz befleckt mit dem Blute deines Hauptes“ (Pelly: 1879, 1, 300). Insbesondere wird das Leichentuch als Symbol des endgültigen Sieges über den Gegner verstanden. Es ist das Ehrenkleid, das der Märtyrer an Stelle des Hochzeitskleides anzieht. „Das Leichentuch wird zum Ehrenkleid des Hochzeitsfestes“.⁵⁵⁷ Bei genauerer Betrachtung des Fotos wird deutlich, dass es sich auch hier um das blutbefleckte Leichentuch handelt. Diejenigen, die es so demonstrativ zeigen, übernehmen in den Worten Shari'atis die Rolle von Zaynab und verbreiten die Botschaft des vergossenen Blutes.

„Auch die Symbolik der blutigen bzw. mit Henna rot gefärbten Hände bezieht sich auf diese apokalyptische Logik. Eigentlich gehört es zu den Hochzeitsbräuchen, sich die Hände mit Henna rot zu färben. Doch wird dieses Hochzeitssymbol auch auf die Interpretation der Kerbala-Ereignisse übertragen. Entsprechend heißt es in der Ta'ziah: „Für die Märtyrer ist das Henna der Lebensfreude das Blut““ (Generet: 1946, 80f.).

Ein weiteres UPI-Foto (...), das am 6.12.1979, also nach dem Sturz des Schah-Regimes, aufgenommen wurde, ist folgendermaßen kommentiert: „Demonstranten, die symbolisch weiße Hemden tragen, welche Leichentücher darstellen – das Zeichen der Bereitschaft, für den Islam zu sterben –, rufen antiamerikanische Losungen vor der besetzten US-Botschaft hier am 6.12., wo die 50 Geiseln seit 33 Tagen festgehalten werden.“ Auf den Leichentüchern lesen wir: „Wir sind zum Shahadat (Zeugnis/Märtyrertod) gekommen“ (*Kippenberg* 1981: 254-255; *Zitate und Literaturverweise bei Kippenberg*).

Die hohe Emotionalisierung der Demonstrations- und Kampfsituation in Tehran und in anderen iranischen Städten findet ihr Spiegelbild beim europäischen Leser und Beobachter in heftigen, größtenteils negativen und abwehrenden Affekten angesichts der scheinbar so »unzivilisierten« Verhaltensweisen der iranischen Volksmassen.

Es wird zu einem Problem für die Didaktik der Politischen Bildung, diesen hohen Affektstandard einzugrenzen und rational zu kontrollieren. Die »naive« Distanz der affektiven Ablehnung, die psychologisch sicherlich Selbstschutz und Abwehr zugleich ist, muss durch den Aufbau rationaler und auflösbarer Distanzierungen aufgehoben werden. Dazu genügt es nicht, Kenntnisse über die historisch-religiösen und sozialpsychologischen Hintergründe in der Gesellschaft Irans zu vermitteln, sondern es muss zumindest ansatzweise die Verständnisebene für eine »Innensicht« der iranischen Situation geschaffen werden.

Das verlangt Konkretheit und Exemplarität. Schauen wir uns die Demonstrationzüge zum Jahrestag der Islamischen Revolution in Iran noch einmal genauer an, wie sie in den deutschen Tageszeitungen beschrieben worden sind und behalten wir dabei im Auge, dass diese »Gedenkdemonstrationen« eine mehrfach gebrochene Funktionalität und Sinngebung erhalten: zum einen in der Erinnerung an die hochgradige Symbolisierung und Ritualisierung der erfolgreichen revolutionären Straßenkämpfe in Tehran in den Jahren zuvor, die an die (von *Kippenberg* und *Hooglund* geschilderte) Tradition der religiösen, hochritualisierten Straßenkämpfe der traditionellen Prozessionen im Trauermonat Moharram anknüpfen konnten und von ihnen die symbolische Sprache und das rituelle Ausdruckspotential erhielten, zum Andern die notwendige situative und kontextuelle Umdeutung der Sinnvermittlung, die jetzt der Stabilisierung der Macht, der gesellschaftlichen Integration diene, die den Aspekt der Projektivität aggressiver Stereotypen gegenüber äußeren Feindbildern nur umso näher legt.

4.4.2. Sich überlagernde Frauen-Diskurse: Ansätze einer didaktischen Reflexion

4.4.2.1. Realitätsebenen, Wahrnehmung und didaktische Diskurs-Voraussetzungen

Im vorangegangenen Abschnitt konnte gezeigt werden, dass der „Frauen-Diskurs“ auch für die Rezeption der Ereignisse der Islamischen Revolution in Iran in Deutschland eine hervorragende Rolle spielt. Gerade die dabei vermittelten Bilder – Märtyrer und im schwarzen Tschador demonstrierende Frauen – sind eine stabile und wertende Codierung, die weit über eine rationale Betrachtung der zeitgeschichtlichen Ereignisse hinausgeht.

⁵⁵⁷ Generet, R.H. de, 1946: Le Martyre d'Ali Akbar. Bibliothèque de la Fac. de Philos. et Lettres de l'Univ. Liège. Fasc. 95. Liège/Paris, 94f., Z. 582.

Auf der anderen Seite zeigt sich, dass auch in Iran selbst eine bewusste und eine traditionale Codierung des Verhaltens mit einer dominanten Wertbesetzung nebeneinander her gehen, sich überlagern und meist verstärken. Die Islamische Revolution in Iran ist in hohem Maß ein durch Zeichen fundiertes symbolisches Ereignis und dieser Symbolcharakter wird von den Herrschenden systematisch als innen- und außenpolitische Machtressource eingesetzt.

Diese Überlegungen machen zum einen deutlich, dass die historische und kulturelle Brisanz der so genannten „Frauen-Frage“ diese zu einem exemplarischen Bestandteil eines allgemeineren Wert- und Menschenrechts-Diskurses macht und damit dieser eine erhebliche didaktische Eignung und Relevanz zuweist.

Auf der anderen Seite sind gerade in dieser

- Vielschichtigkeit,
- Wertbesetztheit,
- Uneindeutigkeit
- und symbolischen Codierung

die Probleme der didaktischen und wissenschaftlichen Aufarbeitung dieses Themas begründet. Ein allseits befriedigendes aktuelles Standardwerk zum Themenkreis „Frauen im Islam“, das sowohl soziologisch-zeitgeschichtlich umfassend und aufschlussreich ist, als auch – für die didaktische Analyse unabdingbar – die kontroversen Bedeutungs- und Wahrnehmungsperspektiven umfassend aufarbeitet liegt dem Verfasser nicht vor und wird als ein dringendes Desiderat für zukünftige Forschungen angesehen. Im Zusammenhang mit diskurs-didaktischen Überlegungen zum Unterrichtsthema Islamische Revolution in Iran kann dies auch nicht ansatzweise anzielt werden.

So soll hier nur kurz und schematisch eine Übersicht über mögliche und notwendige Frage- und Problemstellungen zum Thema „Frauen im Islam“ und „Frauen in Iran“ gegeben werden, um den exemplarischen Anmerkungen dieses Kapitels einen thematisch-problemorientierten Rahmen zu geben. Die zwei Grundebenen der zu erschließenden Realität wurden schon angesprochen:

- Gesellschaftlicher Wandel und sozioökonomische wie sozialstrukturelle Veränderungen als sozialwissenschaftliche Forschungsgegenstände,
- Ideologie, Religion und Wertbesetzung der gesellschaftlichen Institutionen und Prozesse als auf soziales Handeln fokussierte sozialpsychologische, religionskundliche oder ideengeschichtliche Problemstellung.

Es wird aber schwer fallen, auf Grund der vorhandenen Quellen mit diesen beiden Ansätzen *parallel* ein schlüssiges Abbild der Realität zu entwickeln, weil beide Ansätze in dialektischer Weise miteinander verbunden sind. Es ist dazu die *Metaebene* der Realitätsrezeption und der wechselseitigen Stereotypen zu thematisieren. Dadurch ergibt sich ein weitaus komplexeres Bild. Folgende Ansätze sind zumindest in die Überlegungen einzubeziehen:

- *Wie leben Frauen in Iran und in anderen islamischen Ländern?*
Wie nehmen sie ihr Leben wahr und wie bewerten sie es?
Wie lebt die urbane / modernisierte Bevölkerung / Frau?
Welche Lebensziele setzt sie sich?
Wie steht sie zur Tradition?
Welche gesellschaftlichen Kontexte veranlassen moderne Frauen, traditionelle Codes und Verhaltensmuster bewusst (politisch) einzusetzen?
Wie wird die Tradition des westlichen Feminismus wahrgenommen und reflektiert?
Wie lebt die rurale / traditionale Bevölkerung / Frau?
Wieweit sind die traditionellen Lebensmuster noch gelebte Wirklichkeit?
Wieweit sichert Traditionalismus das Überleben?
Wie regiert die rurale / traditionale Bevölkerung / Frau auf mehr oder weniger tief greifende Einflüsse der „modernen“ Gesellschaft durch die Ökonomie, den Verkehr, staatliches Handeln oder moderne Kommunikationsmittel?
Wie ist die Zwiespältigkeit zwischen Bedrohung und Verlockung der „Moderne“ zu bewerten und in wie weit ist hier mit autochthonen Reaktionen zu rechnen?
- *Wie nehmen europäische Frauen das Leben der Bevölkerung / Frauen in islamischen Ländern wahr?*
Wieweit ist diese Wahrnehmung von eigener feministischer / traditionaler Erfahrung bestimmt?
Wieweit kumulieren traditionale antiislamische stereotype Wertungsmuster mit feministischen an der eigenen Geschichte orientierten Wertmustern?
Wieweit werden europäische Wertungen durch Symbolverhalten und äußere Codes bestimmt (die so genannte „Kopftuchfrage“⁵⁵⁸)?

⁵⁵⁸ Vgl. Anm. zu Abschnitt 4.1.3.: „Im Unterrichtszusammenhang wird der Politiklehrer oft mit diesen Phänomenen konfrontiert und hat dann die Aufgabe, die notwendige analytische Distanz und Differenzierungsfähigkeit gegenüber den Problemen zu entwickeln und zu vermitteln. Das kann sich auf die leidige Kopftuchfrage (vgl. Abschnitt 4.4.) beziehen, die einerseits viel weniger religiös zu begründen ist, als allgemein angenommen wird, sondern bestimmten kulturellen Verhaltensmustern und -symbolen folgt, und andererseits im Kontext der sozialen Interdependenzen und individualbiographischen Handlungsvoraussetzungen wie jede Kleidungsnorm und jeder Normverstoß höchst widersprüchliche symbolische

- *Wieweit sind europäische Wahrnehmungen überhaupt in der Lage, Ambivalenzen und Widersprüche der fremden kulturellen Codierung zu verstehen?*

Für die didaktische Arbeit ist es daher ausschlaggebend, die verschiedenen Fragen und Ansätze nicht als isolierte Problemstellungen zu verstehen, sondern sie als Gesamtheit in ihren Interdependenzen und Wechselwirkungen und Bedingtheiten zu begreifen.

Letztlich bedeutet hier didaktisches Arbeiten, einen Diskurs zu konstruieren, indem Positionen, Quellen und Wahrnehmungsebenen gegenüber gestellt werden, um sie „zum Sprechen zu bringen“. Es geht keineswegs darum, mit Schülerinnen und Schülern wissenschaftspropädeutische Detailkenntnisse zu erarbeiten, noch in banaler ideologiekritischer Weise Schülerüberzeugungen zu „korrigieren“ und als Stereotype zu „entlarven“, sondern die Schülerinnen und Schüler müssen auch in ihren Wertungen und Wahrnehmungen „dort abgeholt werden, wo sie sich befinden“. Es ist ja geradezu faszinierend und aufschlussreich, die Spektren möglicher Positionen und Wertungen zu erfahren – wie wir das in einem vorangegangenen Kapitel mit Bezug auf eine Befragung zu Urteilen zur „Dritten Welt“ vorgeführt haben – und auf die „Folie“ der Politischen Kultur zu projizieren.

Dabei versteht es sich eigentlich von selbst, dass nicht autoritative „wissenschaftliche“ Quellen im Vordergrund stehen, sondern (Selbst-)Zeugnisse der politischen und kulturellen Diskurse zu diesem Themenbereich sowohl aus Iran oder anderen islamischen Ländern als auch aus der „westlichen Welt“. Auch hier stehen wieder die Quellen im Vordergrund, für die die diskurs-begründende Funktion an der zeitgeschichtlichen Thematik der Islamischen Revolution in Iran exemplarisch vorgestellt worden ist. Nicht das Thema „Frauen im Islam“ oder „Menschenrechte in den Semiperipherien“ ist für sich genommen pädagogisch von zentraler Bedeutung, sondern die Arbeit an diesen Themen selbst ist das pädagogische Ziel – oder um es „revisionistisch“ oder „taoistisch“ zu umschreiben: der Weg ist das Ziel.

4.4.2.2. Die Frauen-Diskurse im Rahmen der Menschenrechts-Diskurse: Selbstbehauptung, Waffe, gesellschaftlicher Wandel

Frauen-Diskurse nehmen einen immer größeren Teil der politisch-kulturellen Auseinandersetzung in den islamischen Ländern ein. Wie schon angedeutet, ist dies verknüpft mit dem gesellschaftlichen Wandel in dieser Region. Wie dieser Wandel selbst ist auch die Funktion der Frauen-Diskurse heterogen und widersprüchlich. *Renate Kreile* schreibt in ihrem weiter oben schon einmal zitierten Aufsatz:

„Im Hinblick auf die Perspektiven der geschlechterpolitischen Dynamik im Vorderen Orient zeichnen sich widersprüchliche, in sich gegenläufige und sozial unterschiedlich akzentuierte Tendenzen ab. Solange sich die Krisenentwicklungen vertiefen und die sozialen und politischen Polarisierungen einschließlich der damit verbundenen kulturellen Brüche weiter zunehmen, dürfte auch die Nachfrage in den ärmeren sozialen Schichten nach Schutz, Absicherung und sozialmoralischer Orientierung durch die familiären und religiösen Gemeinschaften ungebrochen bleiben. Mangels Alternativen und angesichts eines repressiven, sozialpolitisch abwesenden Staates bleiben sie existenziell notwendige Zufluchtsbastionen, deren Zusammenhalt durch die traditionellen patriarchalischen Verhältnisse aufrechterhalten und den Autonomieansprüchen der Individuen übergeordnet wird. Gleichzeitig müssen immer mehr Frauen aus den Unter- und Mittelschichten zum Lebensunterhalt der Familien beitragen, was die patriarchalischen Geschlechterarrangements in ihrer materiellen Grundlage zunehmend unterspült. Die wachsende Präsenz der Frauen im öffentlichen Raum, ihr breiter Zugang zu Bildung und Beruf, läßt sich sicherlich nicht rückgängig machen, dürfte aber weiterhin von sozialmoralischen Kontrollversuchen und neopatriarchalischen Gegenbewegungen begleitet und behindert werden.“⁵⁵⁹

Diese innere Widersprüchlichkeit läßt sich besonders deutlich machen am konkreten Beispiel von Frauen, die kulturelle Leitfiguren für Teile der islamischen Welt und für den interkulturellen Dialog geworden sind. Diese Konkretetheit der Beispiele läßt sich in der Quellenlage auch in deutscher Sprache gut entwickeln und ist daher ein didaktisches Muster, das sich unterrichtlich in Wert setzen läßt.

Soraya Adambakan beschäftigt sich exemplarisch mit *Qurrat al-`Ayn*, bei der sich die für deutsche Wahrnehmung überraschende Frage stellt, wie eine Frau als Reformatorin des Islam einzuordnen ist.

„Fatima Baraghani, genannt *Qurrat al-`Ayn*, war eine gebildete, eloquente Theologin, die die islamische Tradition anhand ihres fortgeschrittenen islamischen Wissens in Frage stellte und gegen die tief geprägten gesellschaftlichen Normen verstieß. Ihre Funktion bei der Entwicklung der heterodoxischen Babi-Bewegung gilt als maßgebend. Somit kommt ihr eine bedeutendere Rolle bei der Aufhebung der Shari`a und Verkündung des Adventes einer neuen Religion zu als dem eigentlichen Begründer der Babi-Bewegung selbst. Die Charaktereigenschaften dieser Frau, ihr furchtloser Einsatz für eine Religion, die eine bessere und gerechtere

Ausdrucks- und Selbstinszenierungsmöglichkeiten beinhaltet; das kann sich auf die so genannten religiösen Speisevorschriften beziehen, die nun offensichtlich sehr alte Tabuisierungen tradieren und deren versuchte theologische Begründung ausschließlich ex post rechtfertigenden und rationalisierenden Charakter tragen (warum mag schließlich der Mitteleuropäer so ungern seinen Dackel braten?).“

⁵⁵⁹ Renate Kreile, 1998: „Der Islam ist die Lösung“. Das Verhältnis der Geschlechter und seine Instrumentalisierung. Frauen zwischen alten Beschränkungen und neuen Horizonten. Bürger im Staat. Heft 3/98: Der Vordere Orient. http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/3_98/bis983j.htm

Welt versprach, und ihre grausame Hinrichtung im Alter von 36 Jahren, machten sie zu einem Mythos inner- und außerhalb des Landes. In einer Zeit, in der die Frauen in jeglicher Hinsicht sowohl gesellschaftlich als auch sozial und politisch vollkommen rechtlos waren, erscheint plötzlich eine Frau, die die traditionellen Normen der Gesellschaft radikal ablehnt. Ihre aktive Präsenz und ihr Eintritt in die Domäne der Männer machten sie in den Augen der Europäer, die das Bild der unmündigen iranischen Frau jener Zeit kannten, zu einem feministischen Wunder.⁵⁶⁰

Für die von der Orthodoxie bestimmte geistige Grundhaltung des neuzeitlichen Iran ist dabei ihre Positionierung im heterodoxen, in der „umma“ ausgegrenzten Randbereich und Sektenwesen bezeichnend. Ähnliches gilt bis heute für die in der Türkei bedeutende reformistische Glaubensrichtung der Alawiten oder auch für die im konservativen Spektrum angesiedelte Ahmadija aus Pakistan. Diese randliche Zersplitterung des Islams, für den das Selbstbild eines „monolithischen Blockes“ Wunschdenken und Legitimationsideologie ist, kann in gewisser Weise in einer historischen Parallele zu Verfallserscheinungen und Ketzerbewegungen im Katholizismus im ausgehenden europäischen Mittelalter gesehen werden. Eine solche Parallelisierung hat dann ihren Sinn, wenn sie auf vergleichbare innere Widersprüche und Anachronismen gegenüber einem gesellschaftlichen Modernisierungsprozess hinweist. Die Notwendigkeit einer *Reformation* und *Säkularisierung* im Islam wird in den geistigen Eliten der islamischen Welt immer offener diskutiert, einer Reformation, die längst vor der europäischen im Kalifat von Bagdad in der geistigen Strömung der Mutazilia schon angelegt war, dann aber gesellschaftlich durch die politischen Umwälzungen im 13. Jahrhundert nicht umgesetzt werden konnten. Als unterschwellige Potenzialität bleibt sie aber im Islam erhalten, teilweise auch in der mystischen sozial-revolutionären Bewegung einiger Sufi-Orden. Hieran knüpft dann die Modernisierung des Islam im 19. Jahrhundert an, in dessen Umkreis auch *Qurrat al-‘Ayn* gesehen werden muss. Aus „westlicher Perspektive“ ist diese Vielgestaltigkeit und innere Widersprüchlichkeit des Islam bewusst zu machen, um zu inhaltlich ergiebigen Kulturkontakten als Kern des Interkulturellen Lernens gelangen zu können. Die multiperspektivische Beschäftigung mit dem Diskursbereich „Frau im Islam – Frauen in der Islamischen Revolution in Iran“ kann hier als Schlüsselproblem zur Erarbeitung grundsätzlichen Verständnisses dienen.

Der Kulturkontakt ist nun keineswegs nur in der auf Europäer bezogenen Selbstbezüglichkeit zu thematisieren, sondern bedarf der Perspektive und ihres Ausdrucks auch von der iranisch-islamischen Seite her. Besonders interessant ist hier die Begegnung mit im Exil lebenden iranischen Künstlerinnen, wobei hier die international in letzter Zeit verstärkt Aufmerksamkeit erregende Photographin und Video-Künstlerin *Shirin Neshat* hervorgehoben werden soll. Zur Person schreibt *Simone Wille*:

„Eine Iranerin in New York, in der Stadt der multikulturellen Gegensätze und Symbiosen. Hybrid sein, anders sein ist hier absolut normal. Die Künstlerin Shirin Neshat ist in dieser Stadt eine Fremde und zugleich eine waschechte New Yorkerin. Ihre Foto- und Videoarbeiten sind geprägt vom Ausdruck kultureller Gegensätzlichkeiten. Trotz ihren grossen Erfolgen in den letzten zehn Jahren stösst sie auch auf vehemente Ablehnung. «Eine vorprogrammierte und nicht vermeidbare Tatsache», wie sie selbst dazu meint.“⁵⁶¹

An Shirin Neshat sind die Konflikte eines bewussten Kulturkontaktes zu verdeutlichen, wie in jeder Migrantenbiographie.

„Sie habe lange unter dem Problem des Andersseins gelitten, erzählt Neshat und betont, dass für Menschen aus islamischen Ländern Amerika zunächst eine Schockerfahrung ist. Die kulturellen Gegensätze können unglaubliche Probleme verursachen. Im Gespräch über den islamischen Fundamentalismus und die Anschläge des 11. September versucht sie, den Lauf der Dinge aus ihrer Sicht zu erklären, definiert aber, dass sie entschieden gegen Fundamentalismus und Gewalt ist. Kritik übt sie aber auch am imperialistischen Auftreten Amerikas, am Fehlverhalten und an der Arroganz der Amerikaner gegenüber anderen Kulturen, was nicht zuletzt mitgeholfen habe, den Islam als Waffe stark werden zu lassen.“⁵⁶²

Wichtig für eine inhaltliche Füllung dieser *Grenzüberschreitungen* ist jedoch der Ausdruck, den die Künstlerin selbst dafür findet.

„Die eindringlichen Schwarzweissaufnahmen zeigen Teile des weiblichen Körpers, eingehüllt im Tschador, und beziehen sich auf die islamische Revolution in Iran und die Rolle der Frau in Relation zu Gewalt und Politik. Die durch die Verhüllung reduzierten Ausdrucksmöglichkeiten räumen Händen, Füßen, Gesichtern und Augen einen zentralen Platz ein und verdeutlichen, wie gross die Bedeutung des Sichtbaren in einer Kultur des Verbergens ist. Verstärkt wird der Ausdruck jener exponierten Körperteile durch das Hinzufügen von Kalligraphie. Entstanden sind explosive Bilder, die minimalistisch anmuten und an Skulpturen, an «sorgfältig aus dem Stein gehauene Denkmäler» erinnern, wie Shirin Neshat selbst über ihre Fotoarbeiten urteilt.

⁵⁶⁰ Soraya Adambakan, 2001: *Qurrat al-‘Ayn – eine Frau als Reformatorin des Islam?* DMG-XXVIII. Deutscher Orientalistentag, Bamberg, 26.- 30.3.2001. Abstracts / Zusammenfassungen der Vorträge Islamwissenschaft. <http://www.uni-bamberg.de/split/dot/islamwissenschaft.htm>

⁵⁶¹ Simone Wille, 2002: Zurückgehen, um zu verstehen. Ein Besuch bei der iranischen Künstlerin Shirin Neshat in New York. *Neue Zürcher Zeitung* – online. 14. Januar 2002, 02:12. <http://www.nzz.ch/2002/01/14/fe/page-article7UZDP.html>. 16.04.02

⁵⁶² *ibid.*

Der Islam befolgt, ähnlich wie das Judentum, ein Bilderverbot. Im Laufe der Geschichte gab es jedoch immer wieder weniger orthodoxe Phasen, in welchen die abbildende Kunst aufleben konnte. Persien brachte so beispielsweise zur Zeit der Timuriden eine hoch qualifizierte Malschule hervor. Und die Mogul-Malschule in Indien wurde mit Künstlern aus den persischen Ateliers gegründet. In weniger toleranten orthodoxen Zeiten entstanden komplexe Ornamente, jene geometrischen und vegetabilischen Formenspiele, welche sich aus dem Ergebnis höchst komplizierter mathematischer Formeln herleiten.

Shirin Neshat gibt zu verstehen, dass sie mit den Mitteln arbeitet, die der Islam ihr bietet. Als sie sich mit den dem Islam zugrunde liegenden Traditionen und Philosophien zu beschäftigen begann, entschloss sie sich, den Rahmen der sozialen, kulturellen und religiösen Codes nicht zu verlassen. Diese beschränkten Mittel benutzt sie in ihren photographischen Kompositionen dazu, Schönheit, Eleganz und Spiritualität als widersprüchlichen Gegenpart zu gewissen politischen Neigungen des Islam einzusetzen.⁵⁶³

Aus „linker“ Perspektive wird der Kampf um Frauenrechte als Kampf gegen religiöse Bevormundung und staatliche Unterdrückung verstanden. Vor allem Autoren aus dem ehemaligen kommunistischen Widerstand, doppelt enttäuscht, da ihr gemeinsamer Kampf gegen den Šah nicht zu einem modernen, sozialistischen Staatswesen geführt hatte, erarbeiten scharfe Pamphlete gegen die Islamische Republik und die Unterdrückung der Frau in diesem Staat. Dass dies vor allem die Perspektive der urbanen, westlich-liberalen Frau ist, wird sofort deutlich, aber auch als absoluter Maßstab postuliert, der keine Zwischentöne zulässt.⁵⁶³

Sehr viel differenzierter kann die Situation aber dargestellt werden, wenn konkrete Veränderungen in den Vordergrund gestellt werden und in bestimmten Gruppen von Frauen ein „Motor“ des Wandels wahrgenommen wird. Dabei wird auch deutlich, dass trotz aller „reaktionärer Artikulation“ – in der westlichen Wahrnehmung – Iran durchaus nicht der Ort durchweg „verbrecherischer Unterdrückung“⁵⁶⁴ ist:

„Im Gegensatz zu andern islamischen Ländern hat der Iran ein Parlament; dieses wird am Freitag neu bestellt. An den Wahlen nehmen auch die Frauen teil. Viele von ihnen passen nicht ins Klischeebild vom bloß unterdrückten Geschlecht in einer von bärtigen Patriarchen dominierten Gesellschaft: Frauen kämpfen im Iran mit zunehmendem Erfolg um öffentliche Positionen und sind zu einem Motor für Veränderungen geworden.“⁵⁶⁵

In wie weit Artur K. Vogel hier wiederum „westliche Perspektiven“ transportiert, die den unmittelbar betroffenen Iraner wie Ali Mahdjoubi-Namin nicht gerecht wird – der aber als Exiliraner, Mann und Kommunist vielleicht auch nicht die geeignete Gewährsperson für „Frauenfragen“ ist? –, müsste durch eine größere Anzahl Quellen und einen Diskurs darüber erörtert werden. Artur K. Vogel charakterisiert die Hoffnungen reformorientierter Frauen in Iran wie folgt:

„Iranische Frauen sind Ausnahmeerscheinungen“, sagt Filmerin Tahmineh Milani. „Viele haben sich durchgesetzt, und dazu braucht es eine sehr starke Persönlichkeit“. Durchgesetzt haben sich regimekonforme Frauen wie Parvin Marufi, die im Landwirtschaftsministerium der Abteilung für Angelegenheiten der Landfrauen vorsteht und versucht, mit der Gründung von Kooperativen und Frauengruppen, mit Erziehung und Weiterbildung das Los der Bäuerinnen und ihrer Familien zu verbessern.

Durchgesetzt haben sich regimekritische Frauen wie die Verlegerin Shahla Lahiji, die ihren täglichen Kampf gegen die Zensoren führt, um persische Übersetzungen von Werken Jean-Paul Sartres, Hannah Arendts, von Gabriel Garcia Marquez, Milan Kundera oder Marguerite Yourcenar publizieren zu können. Und sie bemüht sich um juristische Bücher von Shirin Ebadi⁵⁶⁶ und Mehrangiz Kar, junge iranische Literatur, Frauenbücher, Theaterstücke und Anthologien.

Durchgesetzt hat sich auch die Soziologin Mahlagha Mallah, die sich, nach ihrer Pensionierung als Direktorin der Bibliothek für psychologische Forschung, in Umweltfragen zu engagieren begann und bei der Regierung die Zulassung ihrer ‚Iranischen Frauenvereinigung gegen Umweltverschmutzung‘ erreicht hat. Vor allem aber, so die Meinung mehrerer Gesprächspartnerinnen, setzen sich immer mehr Frauen in weniger prestigeträchtigen Berufen durch: Arbeiterinnen, Bäuerinnen, Angestellte. Dafür, dass iranische Frauen heute vermehrt an die Öffentlichkeit treten und ihr eigenes Selbstbewusstsein entwickeln, werden mehrere Gründe genannt: Ayatollah Khomeini holte gerade die traditionellen, religiösen Frauen für Massenaufmärsche und –demonstrationen aus den Häusern; während des Kriegs gegen den Irak (1980 bis 1988) waren Hunderttausende von Frauen gezwungen, traditionell den Männern vorbehalten Rollen zu übernehmen, um das Überleben ihrer Familien zu sichern; und schliesslich werden immer mehr Frauen mit den Ideen ihrer westlichen Schwestern konfrontiert.⁵⁶⁷

⁵⁶³ Eine gute und lesenswerte Quelle aus dieser Richtung ist Ali Mahdjoubi-Namin, 2000: Die Frauen waren da und damit ein Machtfaktor. Quelle: „Freitag“, 17, 21.07.2000. download: <http://www.freitag.de/2000/17/00171801.htm>

⁵⁶⁴ Ali Mahdjoubi-Namin charakterisiert das so: „Die darauffolgenden Jahre wurden die finstersten Kapitel der iranischen Geschichte, vor allem in Bezug auf Frauenrechte“ (ibid.).

⁵⁶⁵ Artur K. Vogel, 1996: Teheran: Emanzipation unter dem Tschador. Eine „neue iranische Revolution“ geht von den Frauen aus – vorerst nur zaghaft. Quelle: Tagesanzeiger (Schweiz), 7. März 1996. <http://www.tages-anzeiger.ch/archiv/96maerz/960307/1441104.htm>

⁵⁶⁶ Friedensnobelpreisträgerin 2003. Vgl. Anm. 516.

⁵⁶⁷ ibid., Artur K. Vogel, 1996.

Dieser Diskurs kann noch beliebig ausgedehnt werden, was zu unserer didaktischen Fragestellung nur wenig beitragen würde. Wichtig sind uns zusammenfassend folgende Einsichten:

- Die *Frauenfrage* wird politisch benutzt um Herrschaftsansprüche oder die Infragestellung von Herrschaftsansprüchen durchzusetzen. Je nach Ausgangsposition wird die Realität durchaus kontrovers dargestellt, wobei wir im Diskurs nicht einfach das *Falsch-Richtig-Kriterium* anlegen dürfen, sondern der Mehrschichtigkeit der Realität nachspüren müssen.
- Die *Frauenfrage* wird international von beiden Seiten als kulturelle Waffe eingesetzt und daher in einer Weise dichotomisiert, die von den differenzierteren Realitäten abhebt und *interkulturelles Lernen* erschwert oder gar verunmöglicht.
- Die *Frauenfrage* ist auf beiden Seiten emotional aufgeladen durch die Erfahrungen in der eigenen Kultur, *Unterdrückungserfahrungen* und emotionalen Kränkungen.
- Gesellschaftliche Fortschritte, Fortschritte im Bereich der Menschenrechte und Fortschritte in der Emanzipation von Frauen setzen die Aktivität und Einbeziehung der Betroffenen voraus und können nicht durch Oktroi erreicht werden. Gerade deshalb ist die in Iran sichtbar werdende Frauenbewegung und Frauenemanzipation der interessanteste Aspekt dieser Thematik.

4.4.2.3. Die Rezeption in der Schule

Spricht man mit Schülerinnen und Schülern in Unterrichtssituationen über die Islamische Revolution in Iran, so ist häufig die Erfahrung zu machen, die sich auch bei Gesprächen über dieses Thema in einer etwas interessierteren Öffentlichkeit bestätigt, dass dieses Ereignis zunächst „prima vista“ mit dem Thema der *Verschlechterung der Situation der Frauen in Iran*, mit der *Unterdrückung der Frauenrechte* und mit dem – so wahrgenommenen – „*Sieg des Patriarchats*“ verbunden wird. Dieser *topos* wird zu einem der wichtigsten – negativen – Bewertungsmaßstäbe für die Islamische Revolution und für den Islam insgesamt, womit sich traditionelle Stereotypen in der wertenden Wahrnehmung der „*orientalischen Gesellschaft*“⁵⁶⁸, die wir einleitend schon ausführlich untersucht haben, bestätigen und befestigen.

Die oft emotionale Zurückweisung dieser Urteile sowohl von Islamwissenschaftlern als auch von Muslimen selbst überrascht zwar nicht sonderlich, wenn man deren eigene Betroffenheit berücksichtigt, doch gibt die evidente Unmöglichkeit einer sachlichen Debatte und Auseinandersetzung zu denken. Wie schon bei anderen unserer „*exemplarischen Schlüsselthemen*“ wird auch hier deutlich, dass die Grundlagen für einen distanzierten und rational argumentierenden Diskurs in dieser Frage gerade auch von europäischer Seite her nicht gegeben ist, dass also die aufscheinenden Stereotypen – ganz im Sinne des ausführlich behandelten „*Orientalismus-Komplexes*“ – in einem Maße in das von eigenen Erfahrungen und Erfahrbarkeiten abgehobene Zeichenrepertoire der eigenen Politischen Kultur gehört. Damit wird die Vordringlichkeit einer didaktischen Bearbeitung dieses Themenkomplexes in der Politischen Bildung deutlich.

Der „*gutwillige*“ unterrichtliche Ansatz, „*auch die andere Seite zu hören*“ oder Urteile *formal zu entschärfen und zu relativieren* führt erfahrungsgemäß zu keinem brauchbaren und weiterführenden Ergebnis. Sicherlich könnten einige tendenziell zutreffende relativierende Urteile aus dem Allgemeinwissen heraus formuliert werden, wie z.B.:

- „Die *Frauenunterdrückung* trifft die modernen städtischen Frauen stärker als die Dorfbewohnerinnen.“
- „Es gibt auch andere Auffassungen im Islam.“
- „*Frauenunterdrückung* ist ein Mittel in der Herrschaftssicherung.“
- „Gegenüber der Politik der *Taliban in Afghanistan* ist die Frauenpolitik in Iran eher gemäßigt.“
- „Das Geschlechterverhältnis ist Ausdruck genereller Modernisierungsdefizite.“

Diesen Einlassungen ist gemeinsam, dass sie unspezifisch und nicht im Sinne eines erschließenden Diskurses weiterführend sind. Doch müssen Kategorien auf dieser Ebene notwendig einbezogen und reflektiert werden, da sie symptomatisch für die Wahrnehmung der Gesellschaften des Nahen Ostens in unserer Politischen Kultur sind: sie geben Aufschluss über unser Wahrnehmungsvermögen und seine Limitierungen und sind daher die Basis einer didaktischen Reflexion.

Gerade auch das Thema Islam und die soziale und rechtliche Stellung der Frau und die Chancen eines islamischen Feminismus bedürfen eines Interpretationsansatzes auf mehreren Rezeptions- und Reflexionsebenen um die notwendigen Diskursansätze entwickeln zu Könnern.

So soll an den Anfang ein Zitat aus einem Referat einer Schülerin der gymnasialen Oberstufe im Fach »Werte und Normen« (= Ethik) gestellt werden, das offensichtlich eine Wertung der Funktion des Islam in der Geschichte zum Thema Frauen intendiert, die auf einer eindeutig ahistorischen, kategorial vergegenwärtigenden Ebene stehen bleibt. Hier zeigen sich Wert- und Argumentationsstrukturen, die den in der Bundesrepublik Deutschland „üblichen“ Stereotypen über den Islam entsprechen und dem *topos* des schon erörterten *Orientalismus* zuzuordnen sind. Ähn-

⁵⁶⁸ Diese „*orientalischen Gesellschaft*“ ist keine gesellschaftliche oder historische Tatsache sondern ein europäisches Konstrukt, das als reduktive Kategorie eurozentrische Wahrnehmungsperspektiven vermittelt. Vgl. dazu Said, Edward W., 1981: *Orientalismus*

liche Wertansätze, die eindeutig eine Werthierarchie zwischen „christlich-westlichen“ und „orientalisch-islamischen“ Werten postulieren, lassen sich gerade in der noch zu erörternden bundesdeutschen „Kopftuchfrage“ in Äußerungen vor allem von Politikern aus der CDU wieder finden.

„Um das Kopftuch selbst wird es keine Koalitionskrise geben, aber die Begründung des Verbots muss juristisch absolut wasserdicht sein“, sagte der FDP-Landtagsfraktionsvorsitzende Philipp Rösler am Sonntag dieser Zeitung.

Rösler ärgert sich, wie die CDU das gesamte Thema bislang aufzäumt. Wenn Busemann etwa die ‚weltanschauliche Neutralität des Staates‘ anführe, lande er schnell in einer Sackgasse. ‚Dann müssen auch Kruzifixe oder jüdische Gebetskappen verboten werden‘, sagt der Liberale. Aber zu diesem Entweder-oder will es Rösler, selbst praktizierender Katholik, gar nicht kommen lassen. Er bezweifelt, dass man das Kopftuch überhaupt in erster Linie als religiöses Symbol betrachten muss. ‚Für mich ist es eher eine politische Botschaft. Mit dem Kopftuch werden Religion und Politik verknüpft – und gerade gegen dieser Verknüpfung haben wir etwas einzuwenden‘...

Als ungeschickt empfindet Rösler, wie der Parlamentarische Geschäftsführer der CDU-Landtagsfraktion, Bernd Althusmann, den Kopftuchstreit kommentierte. Althusmann hatte das christliche Kreuz als ‚das Symbol aufgeklärter Menschen‘ bezeichnet, das für Nächstenliebe, Freiheit und Gleichheit auch zwischen Mann und Frau stehe. Rösler wies knapp darauf hin, dass es in der Kirchengeschichte eine Menge anderer Beispiele gebe. ‚Aber um das Kopftuch wollen wir nicht streiten‘, betonte der FDP-Politiker.⁵⁶⁹

Der Streitpunkt um religiöse Symbole im Rahmen einer Argumentation über Erklärungsansätze aus dem Kontext des *symbolischen Interaktionismus* wird weiter unten noch aufgegriffen. Hier ist zunächst nur festzuhalten, dass Kulturpolitiker in Niedersachsen religiöse Fragen völlig distanzlos in politische (Wert-)Entscheidungen und Verhaltensnormen umsetzen wollen und dabei die Ahistorizität des eigenen Bildes vom Christentum und dem Islam nicht erkennen – oder erkennen können? Dass dieses Bild dann zum Orientierungsrahmen für Schülerarbeiten wird, ist nicht weiter verwunderlich. Wieweit auf dieser Grundlage aber eine sinnvolle Orientierung in einer Welt, die durch interkulturelle Kontakte und eine immer stärkere Präsenz der gesellschaftlichen und politischen Probleme der *semi-peripheren Regionen* in unserer eigenen Alltagsumwelt erzielt werden kann, ist überaus fraglich. Doch sollte eine Reflexion über die Aufgaben und bisherigen Grenzen der Wirksamkeit der Politischen Bildung gerade aus dem Textauszug der Schülerin *Vanessa Doege* heraus nahe zu legen sein:

„Im 7. Jhdt. galten die Frauen im vorislamischen Arabien als Ware, die man kaufen, verkaufen, anbieten oder erben konnte. Es existierte keine Begrenzung der Polygamie und der Ehemann konnte eine Ehe nach Belieben lösen. Oft wurden weibliche Säuglinge einfach ermordet.

Später erkannte der Islam der Frau einen juristischen Status mit Rechten und Pflichten zu. Zur Eheschließung bedurfte es von nun an ihrer Einwilligung. Sie wurde eine Rechtsperson.

Kennzeichnend für die Frau im Islam ist ihr Status als Unmündige und die ausschließliche Beschränkung ihrer Rolle auf die Familie. Man kann sagen, dass der Islam eine Männergesellschaft ist.

Die Beschreibungen in Koran machen hinreichend deutlich, was unter einer idealen Gesellschaft zu verstehen ist. Frauen dienen nur zum Vergnügen und der meist sexuellen Befriedigung der Männer, die auf Grund ihrer Frömmigkeit und Tugendhaftigkeit zu diesem wunderbaren Garten Zutritt haben. Somit wird die Frau nur als Sexualobjekt dargestellt und die weibliche Jungfräulichkeit bedeutet das höchste Gut für den Mann.“⁵⁷⁰

Eine weibliche, auf den ersten Blick im Sinne des Islam apologetische Stimme,⁵⁷¹ hält die Charakteristik, wie sie im ersten Text aufscheint, grundsätzlich für falsch und argumentiert auf einer anderen Realitäts- und Wertebene, jenem sie nicht Gleichberechtigung mit Gleichwertigkeit parallelisiert:

„Die Stellung der Frau im Islam sei keineswegs schlechter als die der Frau im Christentum. Sie sei nur anders, weil sie einem anderen, ganzheitlichen Weltbild entspringe, meint Michaela Özelsel. In diesem Weltbild hätten Mann und Frau jeweils ihren Platz, mit einander ergänzenden geschlechtsspezifischen Rechten und Pflichten, die sie insgesamt gesehen gleichberechtigt machten. Allerdings steht für Michaela Özelsel die Lage der Frauen in den islamischen Ländern de facto häufig im Widerspruch zu den wahren Prinzipien des Islams: ‚Diese Gleichberechtigung wird natürlich unterdrückt, wenn man die Hälfte der Menschheit, nämlich die Frauen, zu unmündigen Wesen macht. Dann kann auch der Mann nicht mehr islamisch leben, weil der ergänzende Widerpart dann fehlt.‘ Es sei die männliche Dominanz im Bereich der Exegese religiöser Texte,

⁵⁶⁹ Hannoversche Allgemeine Zeitung. 20.10.2003, S. 4.

⁵⁷⁰ Vanessa Doege, 1997: Ehe und Familie im Islam. Referat im Werte und Normen-Grundkurs 338, S. 96/97, 1. Hj. / 3. Sem., Thema: »Islam«. Es sollte hier betont werden, dass es sich um eine am Thema interessierte und im Bereich des Feminismus engagierte Schülerin handelte, deren Arbeiten vom Bemühen um Problemdurchdringung und kritischen Perspektiven gekennzeichnet waren. Aber gerade diese Kombination von Kritikorientierung und feministischen Wertpositionen führte zu der Unfähigkeit, einen historisch distanziernten und damit sachadäquaten Zugang zum Thema „*Frau im Islam*“ zu finden, vor allem da die verwendeten Quellen diese Einseitigkeiten in den Urteilen begründen halfen.

⁵⁷¹ Michaela Özelsel, eine deutsche Konvertitin, die einer mystischen Richtung des Islam anhängt in der Tradition des Mēvlāna Djelladin Rūmi aus Konya, der sicher auch selbst innerhalb der islamischen Religionsgeschichte als Heterodox gelten hat. Literatur: Michaela Özelsel, 1995: Vierzig Tage. Erfahrungsbericht einer traditionellen Derwischklausur. Reinbek bei Hamburg (rororo).

die wesentlich zur Unfreiheit der Frau im Islam beigetragen haben. Daher sei es wichtig, „daß es Frauen gibt, die die Urquellen lesen können und die den anderen Frauen aus einer weiblichen Sicht Zugang zu diesen Urquellen gestatten.“⁵⁷²

Auch diese Perspektive wird wiederum historisch begründet, wie überhaupt der innerislamische Diskurs über die eigene Identität fokussiert wird auf das *richtige Verständnis der Geschichte in der Zeit Muhammads*. Das unterscheidet islamische Diskurse sehr deutlich von christlich-innerreligiösen Diskursen, bei denen die Auseinandersetzung mit der *realen Geschichte* eher Domäne der Religionskritiker ist.

Im weitesten Sinne ist dieser Unterschied in der Präsentation der Politischen Kultur der Islamischen Welt und der Christlichen Welt seit dem Mittelalter ein gesellschaftlich bedingtes Phänomen, das vor allem aus den unterschiedlich verlaufenden Machtprozessen heraus zu erklären ist. Indem die sich islamisierenden arabischen Gesellschaften schon zur Zeit Muhammads im Muster der älteren vorderasiatischen Gesellschaften, die von der Dichotomie Nomadentum und städtischer Handelskultur geprägt waren, eine Identität religiöser Dignität und weltlicher Herrschaftsausübung wie selbstverständlich entwickelten, entstehen nach der Völkerwanderung in Europa auf der Basis von Überschichtungsprozessen und der Etablierung einer „weltlichen Macht“ der Krieger und Ritter⁵⁷³ eine Aufsplitterung der Macht in „weltliche“ und „geistliche Herrschaft“, in der sich vor allem im weströmischen Reich⁵⁷⁴ eine institutionalisierte Kirche als Machtfaktor herausbildete. Insofern ist die *westliche Perspektive* einer Trennung von weltlicher und religiöser Sphäre weltgeschichtlich eine Besonderheit und nicht die Norm, von der aus die Geschichte anderer Kulturen bewertet werden könnte.⁵⁷⁵ Dass diese Trennung die spätere Säkularisierung erleichterte und in der Neuzeit eine wichtige Rahmenbedingung für die gesellschaftliche *Modernisierung des „Westens“* wurde, ist unbestritten. Insofern ist diese Besonderheit der Machtentwicklung in Europa durchaus von der Gegenwart her gesehen nicht „wertneutral“ sondern gehört zum fundamentalen Selbstverständnis einer „*modernen Welt*“.

Genau diese Problematik, dass historische Situationen aus der Kenntnis späterer gesellschaftlicher Folgen und Entwicklungen heraus beurteilt und bewertet werden, macht diese historischen Diskurse so schwierig. Zur Stellung der Frau haben die Argumente beider mitgeteilten Textstellen genau diese immanente Problematik. Das verdeutlicht sich mit dem eher apologetischen historischen Bezug, der sich auf Michaela Özelsels Argumentation bezieht:

„Sie kam zu dem Schluß, daß die Frauenemanzipation keine Erfindung des Okzidents sei. Im Islam gebe es zahlreiche Modelle für »emanzipierte« Frauen – beispielsweise Zainab und Aisha, zwei Gattinnen des Propheten, die im Sprachgebrauch sogar zu einem Synonym für Emanzipation wurden: ‚Eine Aisha oder Zainab sein‘, bedeutet schlicht emanzipiert sein.“

Gerade die heutige Situation in der Türkei zeigt sehr deutlich, dass es eben nicht im westlichen Sinne um »*Emanzipation*« innerhalb des Islam geht, sondern dass der innerislamische Diskurs Kontroversen über die anthropologischen Grundannahmen ebenso wie über die anzustrebenden Gesellschaftsbilder umfasst, dass aber der Diskurs der Islamkritiker z.B. des *Kemalismus* in der Türkei mit seinem laizistischen Gesellschaftsverständnis keine Position *innerhalb des islamischen Diskurses* sondern eine Position *außerhalb des islamischen Diskurses* sucht. Diese Unterscheidung wird im nachfolgenden Zitat an der Person der türkischen islamischen Frauenrechtlerin *Nilüfer Göle* deutlich werden.

Wenn innerhalb der – hier angenommenen – gemeinsamen türkischen Politischen Kultur die Repräsentationen der verschiedenen Optionen Manifest werden, so konzentrieren sich die wahrnehmbaren Zeichen auf Symbole wie bestimmte demonstrative Bekleidungsnormen. Wenn so z.B. das „*islamistische Kopftuch bzw. der Schleier*“ öffentlich in Erscheinung tritt, kann auf ein *gemeinsames Verständnis* aber eine beiderseitig so intendierte *kontroverse Beurteilung* im innerislamischen wie im kemalistischen Diskurs gezählt werden. Das in der Politischen Kultur verankerte Symbol ist funktionalisiertes Mittel im Machtprozess geworden. Mit dieser Funktion haben sich gerade auch von beiden Seiten her Frauen als Wissenschaftlerinnen und Publizistinnen auseinandergesetzt. Hervorzuheben ist hier u.a. *Nilüfer Göle*⁵⁷⁶, die deutlich macht, dass in akademischen Kreisen in der Türkei die Frage des „*Schleiers*“ keineswegs ein *männlicher Diskurs* ist, sondern von akademischen Frauen im Konkurrenzkampf um Lebens- und Berufsperspektiven kontrovers funktionalisiert wird:

„Der Schleier hat enorme politische Brisanz“, so die Sozialwissenschaftlerin Nilüfer Göle von der Bogazici-Universität in Istanbul. „Anders als das regional unterschiedliche Kopftuch ist der Schleier überregionaler

⁵⁷² Sibylle Kroll, 1996: Die Welt ist eben nicht in Ordnung. Michaela Özelsel – Muslima und Mystikerin. Frankfurter Rundschau, Nr. 173, Samstag, 27. Juli 1996, S. ZB5. FRAU UND GESELLSCHAFT.

⁵⁷³ Vgl. nach einmal Krippendorf 1985, passim.

⁵⁷⁴ Die besondere und teilweise doch deutlich abweichende Machtstruktur in der autokephalen orthodoxen Kirche kann hier nicht weiter thematisiert werden, wenngleich ihre Besonderheiten strukturelle Parallelen zur islamisch-orientalischen Gesellschaft aufweisen, die auch weltpolitisch die sich in der Kreuzzugszeit manifestierende „Zwischenrolle“ charakterisieren kann.

⁵⁷⁵ Die religiöse Begründung mit dem Bibelzitat „Gib dem Kaiser, was des Kaisers ist...“ ist ahistorisch und verwechselt eine individual-ethische Relativierung mit einer normativ-strukturellen Vorgabe für die Herrschaft: sie ist nicht Grundlage sondern nachträgliche Legitimation einer historisch sich entwickelnden Herrschaftsdichotomie.

⁵⁷⁶ Nilüfer Göle, 1995: Republik und Schleier. Die muslimische Frau in der modernen Türkei. Berlin.

Ausdruck islamischer Weltanschauung. Seit den frühen Achtziger Jahren wird dieses Thema heftig diskutiert.⁵⁷⁷ Gerade an den türkischen Hochschulen sieht man immer mehr verschleierte Frauen, die sich gegen das westliche Frauenideal auflehnen. Diesem Phänomen ist Nilüfer Göle in einer Untersuchung über den »weiblichen Islamismus« nachgegangen.

In ihrer Studie, die unter dem deutschen Titel »Republik und Schleier« erschien, zeigt sie, wie sehr sich die türkische Gesellschaft am Thema »Schleier« in verschiedene Fraktionen gespalten hat. Auf der einen Seite stünden die »Modernisten«, die den Schleier etwa an den Hochschulen verbieten wollten, auf der anderen Seite formieren sich die konfessionellen Bewegungen, die eine Islamisierung der Türkei wollen. Die jungen verschleierten Studentinnen bildeten dabei einen entscheidenden Motor für die Islamisierung ist bei Nilüfer Göle zu lesen.

„Das ist ja gerade das Neue der heutigen islamischen Bewegungen, nicht nur in der Türkei, daß nämlich Frauen eine wichtige Rolle spielen“, meint die renommierte Sozialwissenschaftlerin, die in Paris bei Alain Touraine promovierte und später in Paris sowie in Michigan unterrichtete. Ihre Analyse dieses Phänomens setzt folglich – anders als die herkömmlichen politischen Erklärungsversuche bei den Frauen an. Mir wurde die Bedeutung der Frauen plötzlich klar, als ich merkte, was für ein Graben mich von diesen Studentinnen trennte, obwohl ich ja selbst eine Türkin und Muslima bin, genau wie diese neuen Islamistinnen, die zum Teil die gleiche akademische Ausbildung genießen, wie ich sie kennengelernt habe. Aber wir stehen uns wie Fremde gegenüber und ich spüre, daß sich in der türkischen Gesellschaft ein Bruch vollzieht. Ich selbst bin ja sozusagen ein typisches Kind des »Kemalismus« und westlich, laizistisch erzogen worden.“⁵⁷⁷

Der grundlegende Wandel des Kleidungs-Diskurses in der Türkei läuft parallel mit einem fundamentalen gesellschaftlichen Wandel von der feudalen und z.T. ruralen Gesellschaft, die bis in das 20. Jahrhundert hinein dominierend war, zur an europäischen Gesellschafts- und Lebensvorstellungen Industriegesellschaft (wobei dieser Begriff nur Entwicklungsrichtung andeuten soll und nicht eine gültige Beschreibung darstellt), der die Integration in europäische politische und sozio-ökonomische Interdependenzen wie in die Kontexte der Globalisierung zur Selbstverständlichkeit wird. Damit ändert sich zwangsläufig die Rolle der Religion im Bewusstsein der Menschen grundlegend.

Die Türkei ist für unseren Zusammenhang Frau und Islam insofern so wichtig, als sie in diesem Entwicklungsprozess und zwar aktiv und intendiert weiter vorangeschritten ist als andere nahöstliche islamische Gesellschaften und weil sich am Beispiel der Türkei die Prozesse, die auch in Iran, wie wir schon ausführlich dargestellt haben, stattfinden, besonders deutlich und gut belegt veranschaulichen lassen.

4.4.2.4. Materielle Perspektiven: Emanzipation und politischer Wandel in Iran

Frauenemanzipation und sozialer Wandel sind nicht nur in Iran unauflösbar miteinander verknüpft. An mehreren Stellen unserer Untersuchung wurde schon deutlich, dass die Ereignisse in Iran mehrdeutig und schwer zu kategorisieren sind. Sowohl die Stellung der Frau in der iranisch-islamischen Gesellschaft, der evidente Kampf um Menschenrechte, der gerade nicht – wie es ihm fundamentalistische Kreise in der Herrschaftsschicht vorwerfen – von außen oktroyiert wird oder gar als „Agent des Imperialismus“ zur Destabilisierung der iranischen Gesellschaft führen soll, wie es vielleicht der US-Präsident George W. Bush gerne hätte, sondern der an Reformpotentiale und auch islamische Gerechtigkeitsvorstellungen anknüpft, als auch der soziale Wandel, der durch die demographisch-sozioökonomische Entwicklung unabdingbar geworden ist, zeigen sehr deutlich Wandlungsperspektiven und innere gesellschaftliche Konfliktlinien und Verwerfungen, die dem gängigen westliche Bild von der Islamischen Revolution in Iran widersprechen.

Bedeutungsvoll ist die politische Funktionalisierung der Frauenfrage, die sich äußerlich durch rigide Bekleidungs Vorschriften ausdrückt. Das ist keine „Erfindung“ des islamischen „Fundamentalismus“ der Islamischen Revolution. Die heutige traditionalistische Bekleidungs politik der iranischen Herrschaft ist auch als machtpolitisch motivierte Antwort auf eine rigide, ebenfalls in der Bevölkerung nicht verankerte „Modernisierungspolitik“ des Regimes der Pahlavi-Dynastie zu verstehen. Auch in einem Schülerreferat wird dies deutlich, wobei bemerkenswert ist, dass die beiden Verfasserinnen in gewisser Weise in feministischen Kontexten zu Hause sind:

„Reza Khan sympathisierte mit Hitler und war bestrebt dieselbe Disziplin, Ordnung und blinde Unterwürfigkeit aufzubauen. Er ließ Straßen, Häfen, Eisenbahnen und Flughäfen bauen und ordnete das Führen eines Nachnamens und eines Personalausweises an. Er ließ ein neues Gesetzbuch nach französischem Vorbild schreiben und reorganisierte den Verwaltungsapparat, die Armee, die Polizei und den Geheimdienst. Jeder, der sich den Maßnahmen widersetzte, kam ins Gefängnis oder wurde getötet.“

Diese Modernisierung schloss für den Šah auch einen Feldzug gegen die Religion, die islamischen Riten und Bräuche ein.

⁵⁷⁷ Nikolaus Nowak, 1996: »Der Schleier hat politische Brisanz«. Zu den Studien der Soziologin Nilüfer Göle. Frankfurter Rundschau, Nr. 173, Samstag, 27. Juli 1996, S. ZB5. FRAU UND GESELLSCHAFT.

So verbot er den Frauen den Schleier und den Männern ihre Nationaltracht zu tragen. Selbst die Mullahs mussten sich fürchten, mit Turban und Umhang in der Öffentlichkeit aufzutreten. *Reza Šah* reduzierte die religiösen Feiertage und übertrug viele juristische Aufgaben, die bis dahin die Mullahs innehatten, dem Staat.⁵⁷⁸

Es wird deutlich, dass Frauenpolitik hier in unmittelbarem Kontext zu Machtprozessen und der Herrschaftsdurchsetzung steht. Für die Semantik der Bekleidungs Vorschriften ist auch der interkulturelle Aspekt bemerkenswert, weil „westliche Bekleidung“ mit „westlicher Kultur“ und diese mit – anzustrebendem – Fortschritt gleichgesetzt wird. So wird verständlich, dass die traditionellen Bekleidungs Vorschriften der Islamischen Republik eben in demselben gesellschaftlichen Diskurs stehen und hier als Gegenposition zum Herrschaftsvokabular der Pahlavi-Dynastie die Tradition als „Semantik des Widerstandes“ gegen eine als Oktroi erlebte „westliche Modernisierung“ verstanden wird.

Der Traditionalismus des „Wächterrates“ entspringt der nur wenig institutionalisierten sozialen Stellung der islamischen Geistlichkeit in Iran, in der soziales Ansehen und gesellschaftlicher Einfluss im Kern noch dem Aufbau von „Klientelen“ entspricht. Der gewonnenen Klientel muss soziale Kontinuität und Sicherheit vermittelt werden, was im Kern sozialem Traditionalismus entspricht, gleichzeitig aber auch ein Element des inneriranischen Machtprozesses ist.⁵⁷⁹ Der „Wächterrat“ ist soziologisch in einer ambivalenten Situation. Einmal ist er wie eben ausgeführt eine traditionelle soziale Gruppe, die von der Klientel der traditionellen lokalen Bevölkerung abhängig ist und insofern auf einer Klientel-Hierarchie aufbaut, in die auch die *Pasdaran* (Revolutionswächter) als „Hilfsorgane“ (Popitz 1978) eingebunden sind. Andererseits ist auch der Wächterrat zumindest zu Lebzeiten Khomeinis ein *Hilfsorgan* der Islamischen Revolution und als solches zu Loyalität und Herrschaftsteilhabe verpflichtet. Es mischen sich hier, typisch für die iranische Situation, strukturelle Elemente der gesellschaftlichen Moderne, die sich in Institutionalisierungen und Hierarchisierungen (gesellschaftliche Stratigraphierung) ausdrückt, als solche aber nicht bewusst wahrgenommen wird, und ideologisches Verhaftetsein in traditionellen Realitäts-Definitionen und -Wahrnehmungen. Es ist sinnvoll, sich an dieser Stelle den üblichen Werdegang des islamischen Geistlichen in Iran vor Augen zu führen. Dabei ist es interessant, dass hier auch auf einen Schülertext zurückgegriffen werden kann:

„Wer shiitischer Geistlicher werden will, muss *Talaba* (Forscher) werden. Das geschieht dadurch, dass der Studienbewerber mehrere Jahre in einer *Howzeh elmiyeh*, einer theologischen Hochschule lebt und dort die verschiedenen Stufen und Fächer des Studiums durchläuft. Eine Aufnahmeprüfung gibt es nicht, auch im Laufe des Studiums finden keine Prüfungen statt. Es gibt weder eine Abschlussprüfung noch ein Diplom.

Das Studium beginnt mit dem Erlernen von arabischer Grammatik, Syntax, Lesen und Schreiben von einfachen Texten. Was der Student in einem Semester lernt, kann und soll er im nächsten Semester selbst lehren. Er kündigt, wie alle anderen Schriftgelehrten, einen Kurs an, den er an einem beliebigen Ort, in der Moschee, einer Schule oder auf der Straße, abhält. Ein *Talaba*, dessen Kurse nur von wenigen Studenten besucht werden, kann jedoch nicht in höhere Ränge aufsteigen.

Das ganze System der Hochschule beruht auf freiwilliger Basis. Die einzige Kontrollinstanz sind die Lehrer und Schüler selbst; der Staat hat auf die theologischen Hochschulen keinen Einfluss. Finanziert werden die Schulen durch religiöse Abgaben, zu denen jeder Gläubige verpflichtet ist.

Auch für die religiöse Rangordnung gibt es keine festgelegten Bestimmungen, sondern es wird hier dasselbe System wie in der Hochschule praktiziert, mit dem Unterschied, dass hier in erster Linie die Gläubigen über Rang und Einfluss eines Schriftgelehrten entscheiden. Außer den Hochschulen verfügt die shiitische Religion über keinerlei Institutionen, wie z.B. eine Zentralinstanz wie der Papst in der katholischen Kirche.

Seit dem Verschwinden des 12. Imam, des letzten legitimen Nachfolgers Mohammeds – der nach shiitischem Glauben eines Tages wiederkehren und ein Reich der Freiheit und Gerechtigkeit errichten wird – und dessen weiteren vier Stellvertretern, die nacheinander noch 70 Jahre die Shiiten als Oberhaupt regierten (bis zum Jahre 940), gibt es und soll es bis zur prophezeiten Rückkehr des verschwundenen Imam Mahdi keine weiteren Führer mehr geben.

Das System, dass die Gläubigen über die Kompetenz und die Glaubwürdigkeit der Gelehrten entscheiden, blieb bis zur Gründung der Islamischen Republik bestehen. Erst Khomeinys Anspruch auf die weltliche Macht und die Einführung des Systems der *welayate faghieh*, der Herrschaft der Geistlichkeit, hat es in Frage gestellt und unter der Geistlichkeit und den Gläubigen scharfe Kontroversen ausgelöst. Denn in den Augen der Shiiten bedeutet jede staatliche Macht eine unrechtmäßige Okkupation, die nur durch die Wiederkehr des Imam Mahdi beseitigt werden kann.“⁵⁸⁰

In der Geistlichkeit bedeutet also gerade das als *fundamentalistisch* verstandene Postulat von der Einheit von Religion und Staat (*Din ad-Da'ula*) eine Änderung der sozialen Stellung, die funktional einer *Modernisierung* und

⁵⁷⁸ Aus einem Schülerreferat: Anne Lubowicki / Christine Tonscheidt, 1997: Khomeiny – sein Leben, sein Werk. Gemeinschaftskunde-Referat 1996/97, Bismarckschule Hannover.

⁵⁷⁹ Vgl. die Kategorien „Ordnungssicherheit“, „Zukunftssicherheit“ und „Investitionswert einer Gesellschaft“ bei Popitz 1978. Thesenhaft für Unterrichtszwecke zusammengefasst bei Voigt 2001c: Merksätze zu Popitz: Prozesse der Machtbildung (auch im Internet unter www.politiklehrerverband.org > Publikationen/politik unterrichtet aktuell 2000/Heft 1-2).

⁵⁸⁰ Aus einem Schülerreferat: Anne Lubowicki / Christine Tonscheidt, 1997: Khomeiny – sein Leben, sein Werk. Gemeinschaftskunde-Referat 1996/97, Bismarckschule Hannover. – Wurde schon an anderer Stelle zitiert.

Institutionalisierung gleichkommt. Der scheinbare „Rückschritt“ der gesellschaftlichen Vorstellungen der Islamischen Republik Iran ist historisch gesehen ein weiterer Schritt des Prozesses des *nation building*.⁵⁸¹

In diesem Kontext tritt eine neue Bedeutung der Symbole ein. Die Repräsentation islamischer Grundüberzeugungen durch traditionale Bekleidungs Vorschriften ist eine *neue Codierung der Politischen Kultur* und eben nicht wie es scheint mag selbst *traditionell*, wie es in den peripheren Regionen noch sein mag. So muss auch in Iran regional deutlich differenziert werden zwischen den traditionellen ländlichen Gebieten, in denen die Kontinuität der Politischen Kultur und ihrer Repräsentation im Alltagsverhalten nur wenig überformt wird durch *moderne Einflüsse*, und den wachsenden städtischen, z.T. auch industriellen Bevölkerungsteilen, in denen der Konflikt zwischen „*islamistischem Traditionalismus*“ und „*westlichen Verhaltensorientierungen*“ Teil des innergesellschaftlichen Machtkampfes ist und in seiner Codierung gesellschaftliche Ansprüche ausdrückt.⁵⁸²

Es würde zwar interessant sein, aber in unserem Zusammenhang zu weit führen, sich mit der Bildungsvorstellungen und der „Frauenrolle“ in der Politik der Taliban in Afghanistan auseinanderzusetzen, was ein neues Kapitel der missglückten Kulturbeziehungen zwischen dem „Westen“ und der „islamischen Welt“ aufschlagen würde. Wichtig ist hier nur festzustellen, dass die Taliban und die Islamische Revolution in Iran ebenso wenig „in einen Topf“ geworfen werden dürfen wie andere Gruppierungen, die unter dem missverständlichen Begriff des „Fundamentalismus“ subsumiert werden. *Antes* (1996 und 1997) macht dies in aller Deutlichkeit klar, wenn er, diesen Begriff ablehnend, auf die Kategorie des *politischen Islam* als Kontext solcher Gruppierungen verweist. Die Islamische Republik Iran hat mehrfach die Politik der Taliban in aller Offenheit kritisiert und als mit den Werten des Islam unvereinbar charakterisiert, ohne dabei jedoch ein politisches Bündnis mit den USA einzugehen. Die gleiche distanzierte Haltung hat die Islamische Republik Iran auch in Bezug auf das mit Iran verfeindete diktatorische Regime des westlichen Nachbarn Iraq unter Saddam Hussein eingenommen, das nicht nur politisch sondern auch moralisch verurteilt wurde, ohne dass die Interventionspolitik des Westens bejaht worden wäre. Im Zusammenhang mit der heutigen Situation der Frauen in Iran bedeutet das, dass die Intervention der USA sowohl in Afghanistan als auch in Iraq formal-rechtlich beengende Verhaltens- und Bekleidungs Vorschriften beseitigt hat. Eine reale Emanzipation ist jedoch nur in eng begrenzten sozialen Gruppen und Schichten eines städtischen Bürgertums zu beobachten, in denen liberale bis feministische Positionen schon vorher bekannt waren und von den bisherigen Machthabern unterdrückt worden sind.⁵⁸³ In den ländlichen Gebieten sind wie in Iran traditionales Verhalten und an der überkommenen Ordnung orientierte Wertvorstellungen dominant. Im Jahre 2003 weisen alle Berichte darauf hin, dass ein substantieller Vergleich der Modernitäts- und Emanzipationspotentiale durchaus nicht selbstverständlich zu Lasten von Iran ausfällt. Die materielle Chance von Frauen, selbst für ihre eigenen Rechte einzutreten, ist überall noch recht begrenzt, tatsächliche Bewegungen in diese Richtung finden sich aber zunehmend vor allem in Iran, wodurch solche Entwicklungen durchaus nachhaltiger erscheinen als in den Zentren der „befreiten“ Nachbarländern.

Emanzipation der Frau kann in Iran und anderen nahöstlichen, semiperipheren Regionen also *nicht Emanzipation vom Islam* sondern nur *Emanzipation innerhalb des Islam* bedeuten. Die Möglichkeiten, den Islam – wie jede Religion – *repressiv* zu funktionalisieren, statt gesellschaftlicher Tradition gesellschaftliche Blockade, statt Zukunftsoffenheit Vermittlung und Festigung von Feindbildern zu bewirken, könnte eine echte *Revolution im Islam* bedeuten – im Sinne der Erfahrungen der europäischen Geschichte auch eine Säkularisierung des Islam aus sich

⁵⁸¹ Vielleicht ist es zulässig, hier eine eher provokante These zu vertreten und die Funktion (nicht den gesellschaftlichen und moralischen Inhalt!) der Islamischen Revolution in Iran zu vergleichen mit der Funktion „konservativer Revolutionen“ in Europa im 20. Jahrhundert, wie Franko- und Mussolini-Faschismus und Nationalsozialismus, die in der Folge ihrer fundamentalen Ablehnung der Moderne eine gesellschaftliche Umstrukturierung erzwingen, die den Weg in eine moderne Staatsgesellschaft ungewollt und ideologisch abgelehnt erst ermöglichte, da die Modernisierungsdefizite beim Aufbau des Nationalstaates in dieser Phase aber auch im 2. Weltkrieg so dynamisiert wurden, dass ihre Überwindung ermöglicht worden ist.

⁵⁸² Die Verleihung des Friedensnobelpreises an die iranische Rechtsanwältin und islamische Frauenrechtlerin Schirin Ebadi zeigt die Zwiespältigkeit der gesellschaftlichen Situation in Iran, die typisch für Semiperipherien und Transformationsländer ist, aber sicherlich nicht in ein schlichtes Schwarz-Weiß-Schema am Maßstab formalisierter Menschenrechte einzupassen ist. Die Reaktion der Medien in Deutschland auf dieses Ereignis ist ebenso vorsichtig wie mehrdeutig. Hier sei vor allem auf folgende Berichte verwiesen: ap / NZZ: Nobelpreisträgerin Ebadi fordert radikale Reformen in Iran. Fundamentalisten kritisieren Entscheidung. Neue Zürcher Zeitung 12.10.2003, 1995. DER SPIEGEL, 8/1995, 20.02.95. S. 101. SPIEGEL, 2003: Ebadi fordert „ernste und radikale“ Reformen. Die Friedensnobelpreisträgerin Schirin Ebadi hat die Abschaffung der Steinigung und der Amputationen im Iran gefordert. Die Islamische Republik müsse sich entwickeln, um zu überleben. SPIEGEL ONLINE – 11. Oktober 2003, *Lerch*, Wolfgang Günter, 2003: *Kämpferin für Reformen. Friedensnobelpreis*. Text: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.10.2003, Nr. 236. – Einerseits hat Schirin Ebadi mit großen politischen und gesellschaftlichen Schwierigkeiten und Widerständen zu kämpfen, andererseits, kämpft sie für Frauen- und Kinderrechte nicht von außen, sondern von innen aus der islamischen Gesellschaft heraus und hat zunehmend Erfolg und – begrenzte – Anerkennung in der Islamischen Republik selbst.

⁵⁸³ Vgl. dazu unter anderem den Bericht in der Sendung „Weltspiegel“ im Ersten Deutschen Fernsehen der ARD am Sonntag, 07.09.2003, in dem vom Aufbau einer Kosmetik- und Coiffeur-Schule durch aus dem amerikanischen Exil zurückgekehrte afghanische Frauen berichtet worden ist mit dem Tenor, dass eben für dieses städtische Bürgertum eine bewusster und demonstrativer Emanzipation aber auch Ansätze des Aufbaus eigener weiblicher ökonomischer Existenzen möglich wird, dass aber dieser *Code der Selbstdarstellung* in der breiteren weiblichen Öffentlichkeit kaum verstanden und z.T. auch als soziale Provokation abgelehnt wird.

selbst heraus, wie in später abgebrochene Ansätzen seiner Blütezeit im 11. und 12. Jahrhundert die *Mutazilia* historische Fundamentierungen ermöglicht oder moderne Muslime im Exil wie Bassam Tibi oder in Iran selbst der früh verstorbene Ayatollah Shirazi es als mögliche Perspektive andeuten.

4.4.2.5. Die „Frauenfrage“: Ein ungelöstes Problem der eigenen Politischen Kultur

Warum wird die Thematik „*Frauen im Iran*“ bei uns in hohem Maße emotionalisiert geführt? Ich wage hier die These, dass dies wenig mit der Thematik selbst aber viel mit den Brüchen und Versagererfahrungen der eigenen Geschichte und Politischen Kultur zu tun hat. In unserer Kultur ist durchaus noch ein traditioneller latenter Antiislamismus spürbar, dem wir hier nicht vertiefend nachspüren wollen. Er äußert sich an irrationaler Ablehnung einer Baugenehmigung für eine Moschee in einem Gewerbegebiet durch die relativ weit entfernt wohnenden Anlieger, die gegen eine Kirche in ihrem unmittelbaren Wohngebiet natürlich nichts einzuwenden haben. Er äußert sich vor allem auch in der Ablehnung des Kopftuches türkischer bzw. muslimischer Frauen, die kaum eine Chance haben, im Staatsdienst und vor allem nicht als Lehrerin eingestellt zu werden.

Für katholische Nonnen im Schuldienst gilt dies natürlich nicht, denn es gibt ja gültige Konkordate, die hier die religiöse Neutralität des Staates ganz erheblich einschränken. Dass das Kopftuch in seiner türkischen Form sehr unterschiedlichen Codierungen entspricht, wird hier nicht wahrgenommen. Gerade im schulischen Bereich besteht bei den Schülerinnen und Schülern ein großes Bedürfnis nach sachlicher Information und Gespräch über so genannte „Bekleidungs Vorschriften“. Und genau diese Ausweitung des Themas muss erreicht werden.

Es gibt keine Gesellschaft ohne Normen über „richtige“ (angemessene, sittliche) und „falsche“ (unangemessene) Kleidung; und keine Gesellschaft kann hier überzeugende „rationale“ Gründe nennen, da Kleidungs Vorschriften grundsätzlich historisch entwickelte kulturelle Normen sind, die immer der Kommunikation über „richtiges Verhalten“ und „soziale Stellung“ der Betroffenen dienen. Menschen werden zwangsläufig durch symbolische Interaktion bewertet und einbezogen. Man muss nur die Codizes kennen und deuten, was bei kulturell gemischten Gesellschaften nicht leicht ist und zu sozialer Desintegration führen kann.

Schülerinnen und Schüler gehen meist von einer unbeschränkten „Freiheit“ des Auftretens und der Kleidung aus. Ihr Konkurrenzkampf um „Markenklamotten“ als Teil des Rangwettbewerbs spricht aber objektiv gegen die subjektive Überzeugung. Und dass man nicht unbekleidet oder im Bikini zur Schule kommt, gilt unbefragt als selbstverständlich. Die postulierte Freiheit ist ein Spiel mit Normen und Grenzen, das zur Rollenfindung der eigenen Person beiträgt. Dieses Spiel ist jedoch niemals tatsächlich „frei“, sondern ordnet sich gesellschaftlichen Fremdzwängen unter. Das „Kopftuch“ ist daher nur ein fremdes Signal, mit dessen sozialer Implikation man nicht identifiziert werden möchte – es sei denn, dass die türkische Schülerin ganz bewusst ihre türkisch-islamische Identität betonen möchte. Auch dazu hat sie ein unbestrittenes Recht.

Die subjektive Ablehnung durch die deutsche Gesellschaft wird jedoch zunächst noch verwunderlicher, dann aber sozialpsychologisch verständlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass die Generation der vor dem Ersten Weltkrieg Geborenen, an die ältere Deutsche in der Person ihrer Großeltern noch sehr konkrete Erinnerungen haben, recht strikte Bekleidungs Vorschriften einhielten, zu denen die Kopfbedeckung beim Verlassen des Hauses unabdingbar dazu gehörte. Der Verfasser erinnert sich gut an ältere bürgerliche Frauen aus seiner Familie, die immer einen Hut mit schwarzem Augenschleier trugen. Gliedmaßen unbedeckt zu lassen war auch zu Hause kaum denkbar. Erst die Elterngeneration „revoltierte“ dagegen mit Kopftuch bzw. Baskenmütze.

Und die Generation des Verfassers? Er selbst besitzt weder Hut noch Mütze und trägt auch keine Krawatten – vielleicht ist hier der emotionale Protestcharakter noch zu deutlich und wieder etwas extravagant im Sinne einer extremen Individualisierung.

Aber die Lockerung der „bürgerlichen Kleidungs Vorschriften“ seit den 20er Jahren zwischen den Weltkriegen war ganz bewusst Teil eines Kampfes um soziale Revolution und um Frauenemanzipation. Die Codierung der heutigen bürgerlichen Kleidung in Deutschland ist ebenso nur als Interpretation des Kampfes um Emanzipation und des gesellschaftlichen Wandels zu verstehen. Damit wird das Kopftuch grundsätzlich als Symbol der Unterordnung und Demütigung verstanden, das es objektiv gesehen nicht ist.⁵⁸⁴

Warum sind diese Überlegungen von didaktischer Bedeutung? In der Schülerschaft herrscht die unreflektierte Wahrnehmung vor, dass es in Bezug auf Kleidung und Alltagsverhalten in der eigenen Gesellschaft eher keine *Vorschriften* gäbe; Normen werden entweder *situativ* verstanden („dem Anlass entsprechend gekleidet zu sein“) oder den Bestimmungshierarchien Familie oder Schule zugeordnet und mehr oder weniger bewusst befolgt. Das Thema *Modezwänge* wird zwar in der Schule in den Fächern Politik, Werte und Normen (Ethik), Kunst und Deutsch punktuell thematisiert, aber eher den sozialen Verhaltenskontexten und weniger dem normativen Zwangsaspekt für den Einzelnen zugeordnet.

Es herrscht also tendenziell eine recht eingeschränkte Sicht der Realität vor, die das eigene Eingebundensein beschönigt und einer *geglaubten Freiheitsideologie* unterwirft. In manchen Fällen geht das sogar Schülerinnen und

⁵⁸⁴ Vgl. die Ausführungen von Fanon zur revolutionären Codierung der traditionellen Bekleidung im algerischen Befreiungskampf in Fanon, Frantz, 1969: Aspekte der algerischen Revolution. edition suhrkamp 337. Frankfurt a. M. {Sociologie d'une révolution. Paris, 1968, Maspéro}.

Schülern zu weit, da sie *Desorientierung* empfinden⁵⁸⁵ und *Ordnungssicherheit* (Popitz 1968) ersehnen. Dies ist hier nicht weiter zu diskutieren, doch erwächst aus dieser Wahrnehmungsperspektive eine Urteilsgrundlage für fremde Kulturen, die letztlich diffamatorische Züge annehmen kann.

Die *Emanzipation* der westlichen Frau ist im Kontext des Kampfes um die *bürgerlichen Rechte*, die sich als *Menschenrechte* einem Universalitätsanspruch zugeordnet sehen, zum vordringlichen gesellschaftlichen Ziel geworden. Ein erkämpftes Recht ist solange emotional sehr sensibel besetzt, als es *weder selbstverständlich geworden ist* noch *im Sinne einer Utopie verwirklicht werden konnte*. Gerade da die Auseinandersetzung um Frauenrechte auch im Westen noch weiter geht und solange wesentliche individuelle Hoffnungen und ökonomische Potentiale (Berufs-Chancen bis hin zu „*Frauenbeauftragten*“) daran hängen, wird die Bestreitung und Nichtverwirklichung von Emanzipationsforderungen auch in anderen kulturellen Kontexten als Bedrohung und gefährliche Alternative erlebt und verstanden. Insofern wird im *Kopftuch* der Muslima eine Bedrohung der eigenen Emanzipationshoffnung gesehen, auf die mit unvermittelter Emotion reagiert wird – gerade dieser psychische Mechanismus macht das Thema in der Schule einerseits brisant, andererseits notwendig.

4.4.2.6. Zur Bedeutung der „Kopftuchfrage“ in der deutschen Gesellschaft

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die so genannte „Kopftuchfrage“ nicht selbst das gesellschaftliche Problem ist, sondern Symptom für ungelöste Fragen der eigenen Politischen Kultur sowohl in Mitteleuropa wie im Nahen Osten.

Dieser Problembereich ist Teil des umfassenden Komplexes der *Symbolischen Interaktion*⁵⁸⁶ und findet als solcher eine *Funktionalisierung* im interkulturellen Kontext.

Eine Lösung der damit angesprochenen Probleme ist keineswegs *normativ* oder *rechtlich* zu finden, sondern verlangt die Herausbildung *interkultureller Kompetenz*, die damit zu einem wichtigen Ziel der *Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts* wird. Damit wird auch verständlich, dass die abschließende Urteilsfindung im so genannten „Kopftuchstreit“ durch das Bundesverfassungsgericht⁵⁸⁷ keineswegs den „*Rechtsfrieden*“ in einer interkulturell geprägten Gesellschaft herzustellen in der Lage ist, sondern dass es politischer Anstrengungen im Bereich einer Veränderung der Bewusstseinslagen bedarf.

Die Ebene der *Bedeutungen* von Symbolen ist nicht normativ zu klären sondern nur als Teil gesellschaftlicher Diskurse. Die grundsätzliche Ambivalenz der Bedeutung von Symbolen verbietet den Versuch, im Symbol von vorn herein *Eindeutigkeiten der Aussage* und ihrer *motivationalen Fundierung* zu suchen oder scheinbar zu finden.

Eines der zentralen Probleme der Wahrnehmung symbolischen Verhaltens liegt darin, dass die Rezeption ihre eigene Bedeutungsvermutung anlegt, d.h., dass mit der Wahrnehmung die Antizipation einer bestimmten Bedeutung und Verhaltensoption verbunden ist – und gleichzeitig werden bei einem längerfristigen kulturellen Kommunikations-Kontext diese antizipierten Bedeutungen in das eigene kommunikative Verhalten einbezogen. Es entsteht so eine schrittweise Verhaltensänderung im Sinne einer *self-fulfilling prophecy*.

Das Tragen des („islamischen“) Kopftuches in Deutschland setzt die *Kenntnis* der Bedeutungserwartung dieses Symbols ebenso voraus wie die *Kenntnis* der emotionalen (meist negativen) Besetzung des Symbols (bzw. des Kopftuches *als Symbol*) in der deutschen „Mehrheitsgesellschaft“.

Gerade bei jungen Mädchen eignet sich das Tragen des Kopftuches vorzüglich als *Provokation* und ermöglicht es den betreffenden Trägerinnen unter Umständen, negative Ausgrenzungs-Erfahrungen als Angehörige einer Minderheit provokativ umzudeuten.⁵⁸⁸

Dies ist auch ein Prozess der Selbstfindung und des Spieles mit Rollen. Pauschal das „Kopftuch“ als Ausdruck von Frauendiskriminierung zu verstehen, ist zunächst nur aus der Geschichte des europäischen Feminismus heraus zu verstehen und auf die heutige Situation nicht unmittelbar anzuwenden. Genauso wenig haben Bekleidungs-traditionen in ruralen (traditionalen) Gesellschaften die gleichen gesellschaftlichen Funktionen und Symbolwerte wie in Transitions-Gesellschaften oder in der „modernen“ Staatsgesellschaft. Der *Zwangsscharakter* von

⁵⁸⁵ Diesen Aspekt hat wie schon erwähnt Cas Wouters, 1994, als „Konformitätsdruck und Profilierungszwang: Zwischen Identifikation und Individualisierung“ gültig beschrieben.

⁵⁸⁶ Vgl. die Abhandlungen und Aufsätze in Steinert, Heinz, Hg., 1973: *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart. In ihrer Anwendung auf das Interkulturelle Lernen wird der Ansatz der *Symbolischen Interaktion* fruchtbar gemacht bei Treuheit / Otten 1993, mit Bezügen auf Treuheit / Otten 1986, Brumlik 1973 und Joas 1980.

⁵⁸⁷ AZ: Bundesverfassungsgericht 2 BvR 1436/02. Eine autonome fachliche Auseinandersetzung mit dieser Rechtsproblematik ist an dieser Stelle nicht sinnvoll und nicht intendiert. Entsprechend des in dieser Arbeit gewählten Ansatzes sollen allgemein zugängliche Quellen die „*herrschende Meinung*“ des deutschen Diskurses anreißen. Vgl. dazu die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, FAZ/NET, 24. September 2003, *Aziz* – mit einer radikalen Ablehnung religiöser Symbole – in der ZEIT (2003), *Klingst* in „ausgewogener“ Perspektive vor allem auf die deutsche Rechtswirklichkeit eingehend – ebenfalls in der ZEIT (2003), sowie an gleicher Stelle mit einer liberalen, problembezogenen Analyse *Thumann* (2003). Für die entsprechende Situation in der Türkei steht *van Gent* (1998) in der NZZ.

⁵⁸⁸ Im übertragenen Sinne gilt das aber auch in den Konfliktregionen der Semiperipherien selbst. Vgl. dazu die Ausführungen bei: Thumann, Michael, 2003: *Emanzipation, islamische Art*. In muslimischen Ländern werfen sich junge Frauen massenhaft das Kopftuch über. **Dahinter steht nicht immer Unterdrückung. Die Verhüllung signalisiert auch Protest und Freiheitswillen.** DIE ZEIT, 25.09.2003, S. 6. (*Hervorhebung G.V.*).

Bekleidungsnormen wird wahrgenommen in Abhängigkeit von der Durchsetzung von Individualisierungsvorstellungen, die für die Psychogenese der Staatsgesellschaft typisch sind.⁵⁸⁹

Es ist notwendig, den Symbolgehalt von Kleidung gerade in einer individualisierten Gesellschaft auch individuell-differenzierend zu betrachten. Letztlich ist auch das Bekenntnis zu einer Religion und die öffentliche Demonstration von Religiosität – abhängig davon, ob sie in einem Übereinstimmung signalisierenden Milieu wie bei einer Fronleichnamspzession in Bayern oder in einer Diaspora-Situation wie es für den durchschnittlichen Muslim in Deutschland typisch ist – eine gesellschaftliche Funktionalisierung der Gruppennormen in mehr oder weniger bewusstem Bezug auf die übergeordneten Wert- und Verhaltensnormen der Politischen Kultur der „Mehrheitsgesellschaft“. Als solches hat die Religiosität sowohl einen affirmativen, emanzipativen, demonstrativen oder eskapistischen Charakter, der sich je nach gesellschaftlichem Kontext und individueller Prädisposition aktualisieren kann. Diese individuellen Voraussetzungen sind wiederum individuell zu verstehen und abhängig vom Sozialisationsprozess.

Ein wesentlicher Aspekt von Religiosität und Symbolischer Interaktion ist auch ihr ritualisierter Charakter. Innerhalb der öffentlichen Diskurse setzt sich immer wieder eine Verfestigung der Positionen und der Bedeutungsoptionen durch, die sich damit einer situativen Neubewertung und kritischen Distanzierung entziehen. Ritualisiertes Alltagsverhalten trägt individuell durchaus zur Ordnungssicherheit und zur psychischen Stabilität durch Konfliktreduktion bei, verfestigt in der Gesellschaft jedoch gleichermaßen grundlegende soziale Dichotomien und verhindert Konfliktlösungen durch Diskursverweigerung. Gerade das hier diskutierte Beispiel der gesellschaftlichen Reaktionen auf die „Kopftuch“-Symbolik ist ein Musterbeispiel eines solchen verweigerten Diskurses. Bezeichnend ist dabei, dass diese Verweigerung einer interkulturellen Konfliktlösung gerade auch vom Staat und von den politischen Eliten ausgeht, die sich auf Prädispositionen in der öffentlichen Politischen Kultur stützen können.

Damit wird deutlich, dass auch der öffentliche Diskurs über konkrete Akte der symbolischen Interaktion, die sich im Alltagsverhalten zeigen, letztlich Elemente von Machtprozessen sind, in denen die Machtkonkurrenzen in der Gesellschaft zum Ausdruck gebracht werden.

Zur „Kopftuchfrage“ sind einige grundsätzliche Überlegungen angebracht, die sich auch an zivilisationstheoretischen Ansätzen orientieren. *Lothar Nettelmann* hat darüber einen aufschlussreichen Artikel verfasst,⁵⁹⁰ den wir als zusätzliches Unterrichtsmaterial für den unterrichtspraktischen Anhang vorschlagen (vgl. „Verzeichnis mit vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“.⁵⁹¹

In den vergangenen Jahren hat sich zunehmend eine Diskussion um das Tragen des so genannten »islamischen« Kopftuchs vor allem im staatlichen Bereich entwickelt, zum Beispiel bei der Einstellung von muslimischen Lehrerinnen in den Schuldienst, aber auch in Bezug auf vermutete Ausgrenzungen oder familiäre Unterdrückungen bei muslimischen Schülerinnen. Dies betrifft wesentlich die westeuropäischen Gesellschaften aber auch die innerarabische Diskussion, z.B. in Ägypten und in der laizistischen Türkischen Republik. Einen erheblichen politischen Stellenwert beobachten wir in Frankreich und Deutschland. Durch eine Entwicklung in Richtung zunehmender und spezifizierender Verrechtlichung drängt die Diskussion in den Raum der Schule in einem Maße und in einer Weise, die es geboten erscheinen lassen, die Diskussion differenziert und sachadäquat zu führen.

Das staatliche – obrigkeitliche – Interesse an einer Fixierung entsprechender Rechtsnormen zielt letztlich auf die Durchsetzung einer kulturellen Vereinheitlichung, einer „Homogenisierung“ der Gesellschaft, die die entsprechende staatliche Herrschaft legitimiert und festigt. Der öffentliche Diskurs hat sich dabei tendenziell fortentwickelt von der bisherigen Ebene, die mit den traditionellen Wert-Kategorien des toleranten Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft und des kommunikativen Austauschs zwischen den in der Gesellschaft vorfindlichen unterschiedlichen Kulturen zu beschreiben ist. Es ist dabei nachrangig, in wie weit diese Entwicklung Ausdruck und Ergebnis eines ‚normal‘ verlaufenden Diskussionsprozesses ist. Ebenso möglich ist eine bewusst intendierte Auseinandersetzung mit einer veränderten Qualität der gesellschaftlichen Kontexte in Wechselwirkung mit innergesellschaftlichen Spannungen zwischen etablierten Bevölkerungsgruppen einerseits und Außenseitern andererseits wie z.B. in Frankreich.

Nettelmann führt aus, dass der problematische Interpretationsansatz, der zu weit auseinanderliegenden Ergebnissen zwischen einer sozialwissenschaftlich-historischen und einer aktualistisch-politischen führt, in dem uneindeutigen und interpretationsbedürftigen Charakter des *Symbols* bzw. des *Bedeutungscodes* alltäglicher Verhaltensorientierungen liegt.

⁵⁸⁹ Wesentliche Ausführungen finden sich dazu bei Breuer 1993, Engler 1993 und vor allem Wouters 1994

⁵⁹⁰ Veröffentlicht in „politik unterricht aktuell“ Heft 1/2003. »Interkulturelle Konflikte«. S 1-10. Hannover, 2004. ISSN 0945-1544

⁵⁹¹ Vierte Unterrichtskonzeption: Material 08a. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran

Damit relativiert sich der religiöse Gehalt der Kleidungsvorschriften und der Kontext zu *Traditionen* und *Überlieferungen* treten in den Vordergrund. Das Besondere daran ist, dass diese Traditionen bei den betroffenen Menschen nicht in erster Linie als solche wahrgenommen werden, sondern mit *Bedeutungen* „aufgeladen“ werden.

Man kann davon ausgehen, dass alle bekannten Gesellschaften – d.h. soweit dies historisch, ethnographisch oder archäologisch genauer untersucht und in Bezug auf deren Alltagskultur erforscht werden konnte⁵⁹² – auch betreffend ihres rituellen Verhaltens über mehr oder weniger differenzierte Symbolcodes verfügen und durch diese sich selbst definieren und von anderen Gruppen abgrenzen. Die religiöse Konnotation verfestigt sich vor allem in Gesellschaften, die über bildliche und insbesondere über schriftliche Überlieferungen verfügen. Dies gilt damit in erster Linie für die in den südlichen und östlichen Mittelmeerräumen entstandenen über ihre ›heiligen Schriften‹ definierten und abgebildeten Systeme, die sich im Selbstverständnis als Religionen entwickelt haben. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Religionen als außerhalb der eigenen Erlebniswelt stehende „göttliche“ Systeme oder Codizes verstanden, deren symbolischer und mythologischer Charakter dem Bewusstsein der Gläubigen entzogen bleibt. Wissenschaftlich gesehen haben Religionen als Teile der kulturellen Überlieferung Abbildcharakter gegenüber dem gesellschaftlichen Leben in dieser Kultur, gegenüber den historischen Erfahrungen des Kollektivs – was in den „Geschichtsbüchern“ des Alten Testaments ebenso sichtbar wird wie im über weite Strecken mit historischen Beispielen operierenden Qor’an – und den wertstiftenden kollektiven Selbstbildern und Selbstkonzepten der Gruppe. Damit ist die Trennung in ‚weltliche‘ Systeme, aus denen sich nach und nach die Organisationsstrukturen von Staaten entwickelten und den religiösen Systemen, in denen sich in unterschiedlichem Maße eigene Strukturen entwickelten bis hin zu Staaten ähnlichen Strukturen (Vatikan) als eher späte Entwicklung in einer differenzierten Kultur- und Zivilisationsstufe anzusprechen. Der Islam erscheint eher informell und als wenig rechtlich kodifiziertes System: als Gemeinschaft (umma muhamadja). Doch ist dies die Außensicht und orientiert sich am Volksislam, wie er heute auch Grundlage eines eher naiven politischen Islamismus ist. Die Hochkultur des Islam im 8. bis 13. Jahrhundert entwickelte eine hoch differenzierte Philosophie von Gesellschaft und Herrschaft und besaß über ihren Handel sehr moderne Institutionalisierungsansätze.

Mehrere Interpretationsebenen werden in dem Text noch entwickelt, die im Unterricht aufgearbeitet werden können. Hier sollte nur noch – mit dem Verweis auf den Gesamttext – das Moment der *Ritualisierung* der Geschlechterrollen – auch in einem interkulturellen Kontext – durch ein Zitat hervorgehoben werden:

Eine andere Ebene ist jeweils die äußere Ritualisierung des menschlichen Entwicklungsprozesses in entsprechenden Altersstufen, also die Stufung: Mädchen – Frau bzw. Junge – Mann (als Heranwachsender). Dazu gehört z.B. das in unserer Region bis vor wenigen Jahrzehnten beobachtbare ‚Abschneiden der Zöpfe‘ von Mädchen im Alter um das vierzehnte Lebensjahr herum. In der Alpenregion ist es z.T. bis heute Brauch, den Jungen als würdevolle Kopfbedeckung den ‚Tirolerhut‘ zu überreichen. Bei einigen türkischen, kurdischen, afghanischen oder arabischen – muslimischen – Mädchen beobachten wir nun im Alter von ca. zehn oder elf Jahren das Anlegen des Kopftuches, das diese dann oftmals mit großem Stolz tragen.

Dabei ist festzuhalten, dass in „vormodernen Gesellschaften“ die Unterschiedlichkeit der Geschlechter grundsätzlich und immer selbstverständliche Wahrnehmung war. Der Anthropologe weiß, dass wir in unserem Gegenüber zunächst nicht den Menschen sondern Mann, Frau oder Kind wahrnehmen und identifizieren. Die spontane Unsicherheit, die jeder erleben kann, wenn die Geschlechtszugehörigkeit des Gegenübers nicht klar erkennbar ist, weist auf diese Tatsache hin. Auch die Ablehnung von Dissonanzen zwischen Sexus (lat.) / Sex (engl.) [biologischem Geschlecht] und Gender [sozialem Geschlecht], wie sie sich z.B. in der Homosexualität äußert, hat hier ihre Ursache und ist in „vormodernen Gesellschaften“ eigentlich die Regel. Die Kategorie „Mensch“ mit der ethischen Forderung der gesellschaftlichen Gleichheit von Mann und Frau ist eine relativ neue Entwicklung aus der Zeit der Aufklärung und verlangt vom einzelnen eine eigene Bewusstseinsleistung, ist Ergebnis eines Zivilisationsprozesses und eines durchaus nicht überall vorhandenen sozialen Lernens.

Es überlagern sich in der Frage der Bedeutung des „Kopftuches“ jeweils folgende Ebenen:

- die Übernahme und Anwendung eines tradierten Rituals als unreflektierte oder bewusste Praktizierung desselben;
- die individuelle Empfindung als: z.B. Glück, Stolz, Genugtuung und Ehre sowie die Verbindung mit Schamgefühl und Intimität; als Schmuckstück oder auch wertvoller Besitz, ggf. einer erotischen Ausstrahlung;
- die beginnende Zugehörigkeit zur Erwachsenenwelt, die soziale Heraufstufung in der eigenen Gruppe durch Anwendung und Übernahme eines Rituals.

⁵⁹² Als moderne Wissenschaft gilt dabei die Soziologie; hier z.B. über die Forschungsansätze der ›Symbolischen Interaktion‹, eines Forschungszweiges der Nachkriegszeit in den USA und der in Europa von Norbert Elias herausgearbeiteten ›Zivilisationstheorie‹. Andere Disziplinen der sog. Kulturwissenschaften leisten entsprechende Beiträge.

Im 5. Kapitel wird in Ansätzen eine mögliche **unterrichtspraktische Umsetzung** der theoretischen Überlegungen und Konzepte der didaktischen Studie zum Thema »Islamische Revolution in Iran« zur Diskussion gestellt; dabei werden Materialien zu den verschiedenen Ansätzen angeboten, die heutzutage kaum mehr greifbar sein werden, aber einen zeitgeschichtlich-problemorientierten beziehungsweise projektgestützten Unterricht möglich machen. Vgl. „Verzeichnis mit vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“. (**Anmerkung:** Diese Unterrichtsmaterialien zu den Unterrichtskonzeptionen in Abschnitt 5 dieser Arbeit sind nur für eine spätere Verlagspublikation der Dissertation vorgesehen.)

In einer allgemeinen Übersicht wird noch einmal rekapituliert, welche didaktischen Konzepte und Leitlinien in der Studie entwickelt worden sind. Das wird konkretisiert in einer an der Gliederung der Studien orientierten **Stichwortliste** zu den zentralen didaktischen und inhaltlichen Kategorien, wobei versucht wird, über die auf die Zeit der Islamischen Revolution 1979/80 konzentrierte Studie hinaus Möglichkeiten einer **Aktualisierung** – im didaktischen Interesse – auf die gegenwärtige Situation 2009/2011 anzusprechen, ohne damit eine neue, mit verändertem Schwerpunkt versehene, Studie einzuleiten oder zu intendieren.

5. Fazit und Ausblick: Diskursive Didaktik in einer ‚gedachten Praxis‘ eines veränderten Politikunterrichts

5.1 Der Charakter einer didaktischen Skizze

5.1.1. Einführende Gedanken zum Thema Iran – Ausgangspunkte der didaktischen Umsetzung

Die didaktische Umsetzung folgt den Ansätzen, die in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich erörtert und theoretisch begründet worden sind. Letztlich soll hier als Abschluss der Arbeit eine unterrichtliche Antwort gegeben werden auf die Fragen die in der Einleitung postuliert worden sind.

Die erste grundsätzliche Frage, die von Lehrern und Schülern bei einer aktuellen Beschäftigung mit den Berichten über Iran gestellt wird, ist die nach der *Zuverlässigkeit der Quellen* und der Haltbarkeit des Fälschungsvorwurfs, da – zum Beispiel bei den aktuellen Konflikten um die Präsidentschaftswahl 2009 – auch oppositionelle Iraner nicht sicher waren, ob trotz wohl nachweislicher Unregelmäßigkeiten nicht doch eine reale Mehrheit für den dann gewählten Präsidenten Ahmadineschad vorhanden gewesen sei. (Vgl. Ausführungen im Einleitungskapitel.)

- Didaktische Ansätze, vorherigen Überlegungen folgend, sind einerseits *medienkritische Methoden* (Interessenslagen, Arbeitsbedingungen der Reporter etc.), andererseits der Versuch, aus den Medien – einschließlich fachwissenschaftlicher Quellen – die öffentlichen Diskurse zum Thema Iran zu erschließen (die eigene Geschichte und Zivilisationsentwicklung als Folie für die Beurteilung des „fremden“ Gegenstandes zu begreifen).

Die aktuellen Ereignisse und ihre Beurteilung nicht als abgeschlossene Entitäten zu begreifen, sondern als langfristig *in Geschichtsabläufe eingebundene Prozesse* zu erschließen, was ein kritisches Geschichtsverständnis voraussetzt.⁵⁹³

- Die Arbeit beschäftigt sich – didaktisch und wissenschaftlich bedingt – mit einem historischen Zeitfenster. Wirtschaftsgeographisch kann die Gesamtproblematik nur skizziert werden. Die Unterrichtsskizze folgt diesem Ansatz, um daraus ein *Instrument des exemplarischen Lernens* zu entwickeln.

Dieser Ansatz hat im Unterricht einen hohen Stellenwert, da Iran auf Grund seiner *historischen Bedingungen* sowie der wirtschaftswissenschaftlich ableitbaren sowie geographisch bestimmaren Bezüge eine zentrale Position zwischen Europa und Asien einnimmt.

Daraus entwickelt sich die *Frage nach den globalen beziehungsweise welthistorischen Kontexten*, ohne deren Berücksichtigung der Unterricht erhebliche Verständnisdefizite entwickeln würde.

- Zeithistorisch gesehen, entwickelt sich Iran im weltpolitischen Kontext seit Beginn der Studien und zu einer im Fokus stehenden, d.h. permanent betrachteten, kritisch und strittig global bewerteten und zudem einem Bewertungswechsel unterworfenen, bedeutenden Region unserer Erde. Gesellschaftliche und Politische Situationen und Konflikte sind „*Momentaufnahmen*“ *langfristiger Prozesse*. (Vgl. dazu die Ansätze von Wallerstein.)
- Konflikte stehen grundsätzlich im Kontext mit *innergesellschaftlichen Machtbalancen*, denen zivilisations- und kulturgeschichtliche Veränderungen ebenso zugeordnet werden müssen wie die permanente *Psychogenese der Menschen in ihren gesellschaftlichen Figurationen*. (Vgl. dazu die Ansätze von Norbert Elias.)
- Für die unterrichtliche Relevanz von Bedeutung ist es, die Situation der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt der curricularen und didaktischen Entscheidungen zu machen, das heißt, sie *dort abzuholen, wo sie*

⁵⁹³ Vgl. dazu die Untersuchung zum Historizismus von FEO Jernsson (F.E.O. Jagemann): Der Jammer mit dem ‚Historismus‘ und seinen Verfremdungen. Unsystematische Gedanken (etwa 2000).
<http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Historismus/Historismus-inx.htm>

sich befinden (ein häufig verwendetes Diktum, zum Beispiel bei E.-A. Roloff, der es zu einer der Grundlagen seiner didaktischen Arbeit machte).

Diese *Prämissen* sind Anlass für sich daran anschließende Betrachtungen, Untersuchungen und vielfältige Darstellungen, die in den allgemeinen fachlichen Kapiteln schon ausgebreitet wurden.

Andererseits wird leider diese Thematik in den öffentlichen Schulsystemen zunehmend an den Rand der verpflichtenden Auflagen gedrängt. Dieses geschieht aufgrund gesetzter schulrechtlicher und gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen, wie schon in der Einleitung angesprochen wurde und worauf sich die diesem Kapitel folgenden abschließenden Ausführungen beziehen. In angemessener Weise müssen die bestehenden Rahmenrichtlinien sowie Lehrpläne, die zunehmend durch verbindliche Curricula einengend ersetzt werden, im aktuellen Unterricht umgesetzt werden, doch ist es zunehmend wichtiger, ergänzend in der Praxis die genannten pädagogischen Ansätze heranzuziehen, wichtiger aber noch: sie ganz allgemein wieder in die pädagogischen Diskurse einzubeziehen!

Eine besondere Aufgabe erwächst daraus den Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarbereiche I und II: Die Problemstellung beziehungsweise Thematik muss sich an den gegenwärtig nicht veränderbaren gesetzlichen Bedingungen der Schulsysteme orientieren. Doch die Chancen sind zweifellos gegeben, eigene Konzepte zu integrieren und eigene didaktisch-methodische Wege einzuschlagen. Das bedeutet, dass ein besonderes Augenmerk auf Fragen der *Motivierung der Schülerinnen und Schüler* gelegt werden muss.

5.1.2. Konsequenzen aus den allgemeinen Überlegungen

5.1.2.1. Entwicklung der didaktischen Prinzipien

Unterricht als Interaktion und Kommunikation: Die gesamten Ausführungen der vorliegenden Arbeit zielen auf die Didaktisierung des Themas der Islamischen Revolution in Iran und auf die allgemeinen didaktischen und curricularen Konsequenzen dieses thematisch konkretisierten Ansatzes, auch für die allgemeine – wissenschaftliche – Beschäftigung mit dem Thema Iran und anderen regional definierten gesellschaftswissenschaftlichen Themen.

Wenn für eine unterrichtsmethodische und abschließende Skizze noch einmal eine kurze einleitende Begründung vorangestellt werden soll, die die Ziele und Leitlinien eines konkreten Unterrichts zum Thema „Islamische Revolution in Iran“ erläutert, ist dies letztlich eine knappe Zusammenfassung von Überlegungen, die schon im Zentrum der allgemeinen Abschnitte der Arbeit gestanden haben und hier noch einmal, auf ihre Essenz hin konzentriert, zusammengestellt werden sollen.

Die didaktischen Überlegungen müssen von dem Bewusstsein der „*Krise der Politischen Bildung*“⁵⁹⁴ ausgehen und darauf die bezogenen Ansätze für einen Paradigmenwandel zu Grunde legen, die vor allem in drei Kategorien sichtbar gemacht werden können (vgl. Abschnitt 2.4.):

- Entwicklung einer diskursiv fundierten permanenten didaktischen und curricularen Arbeit im Bereich der Pädagogischen Diskurse, der Politikdidaktik und der Didaktik der Politischen Bildung.
- Entwicklung eines didaktischen Ansatzes zum Thema der Semiperipherien, der in diskursivem Vorgehen „Innenperspektive“ und „Außenperspektive“ kontextuell aufeinander bezieht und exemplarisch fundiert.
- Entwicklung eines didaktischen Prinzips größerer Allgemeingültigkeit, das einer kritisch-diskursiven Realitätserschließung auch in den Fachwissenschaften selbst eignet, als provokativ formuliert: zu einer grundlegenden Didaktisierung der Fachwissenschaft beiträgt.

Anwendung und damit didaktische Evaluation des Prinzips der *Exemplarität*.

Dieses geschieht vor allem dadurch, dass im Zentrum der Untersuchung die Auswertung der Medienberichterstattung über einen *eng begrenzten Zeitraum* im Verlauf der *Islamischen Revolution in Iran* steht, dem **April 1980**, in dem nahezu alle späteren Konflikte und Entwicklungen *in nuce* sichtbar gemacht werden können. Die didaktische Fragestellung konzentriert sich dabei sowohl auf die Voraussetzungen der Auswahl dieses Zeitraumes als auf die Möglichkeiten, aus der exemplarischen Arbeit weiterführende Einsichten und Ergebnisse gewinnen zu können. Damit werden die Kontexte zu den schon genannten *Problem- und Bedeutungsfeldern* herzustellen sein, denen eine exemplarische Untermauerung gegeben wird. Methodisch notwendig war die *vollständige Sammlung* von Berichten über den Iran aus mehreren Tageszeitungen (Frankfurter Rundschau, Hannoversche Allgemeine Zeitung) und Wochenzeitschriften (DIE ZEIT, DER SPIEGEL) und ihre Ergänzung durch bezeichnende Berichte weiterer Zeitungen (Neue Zürcher Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung u.a.) im festgelegten Monat und die ergänzende Herstellung einer Kontinuität der Berichte aus den Zeiträumen davor und danach. Eine Liste von möglichen Artikeln wird im Kapitel 5 vorgeschlagen und im „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“ aufgelistet.⁵⁹⁵

Dieses exemplarische, mediengestützte Vorgehen, das projektorientierte Unterrichtsformen geradezu herausfordert, verspricht auch für die konkrete Schulpraxis Anstöße für einen reflexiveren und kontextuell-interdisziplinär eingebundenen Umgang mit verschiedenen und differenzierenden Informationsquellen und den Möglichkeiten eines exemplarischen Umgangs mit ihnen. (Vgl. Abschnitt 2.5.)

⁵⁹⁴ über die der Verfasser auch an anderer Stelle umfangreich publiziert hat (vgl. Voigt 2001a, 2001b)

⁵⁹⁵ Modifiziertes Zitat aus Textabschnitt 2.4.

In Abschnitt 1.1.1. wird dies in folgender Weise konkretisiert: »In dem Versuch, aus der Ambivalenz der Wahrnehmungen gewisse zulässige, wenn auch vorläufige, Urteile abzuleiten und abzusichern, mag auch die *persönliche Erfahrungsperspektive* jenseits der wissenschaftlich-systematischen Empirik mit einbezogen werden. Bei Studienaufenthalten in Iran der zu Ende gehenden Šah-Herrschaft in der ersten Hälfte der siebziger Jahre konnte der Verfasser selbst die zunehmende Widerstandsbereitschaft großer Teile der Bevölkerung – wenn auch noch unterdrückt durch traditionelle Loyalitäten (Hooglund 1981: 261) und durch berechtigte Angst vor Bespitzelung, Denunziation und den Geheimdienstterror der SAVAK⁵⁹⁶ (Irnberger 1977) – beobachten; »bekennende« Anhänger des Šah-Regimes hat er zumindest in seinen Untersuchungsgebieten in Fārs, Širaz und Zentraliran, vor allem auch im ländlichen Raum, nicht getroffen. *Gesellschaftliche Desintegration* war vermittels wachsender *Widerstandsbereitschaft* Grundlage für die *revolutionäre Re-Integration* durch die Islamische Revolution in Iran.“ ... (1.2.1.2.:) „Die Übertragung auf die pädagogische Situation ist dabei offenkundig. Drei Ebenen von didaktischen Prämissen sind dabei theoretisch zu unterscheiden, obwohl sie in der Praxis eng miteinander verwoben und interdependent aufeinander bezogen sind:

- *Unterricht als Kommunikationsprozess* mit einem hohen Grad an Selbstreflexion und Selbstbezüglichkeit; der prozessuale Aspekt wird vor allem durch eine ständig zu erneuernde Anforderung der *wechselseitigen „Empathie“* betont;
- *Unterricht als Interaktionsform*, in der reale und symbolische Interaktion Vorverständnisse und zivilisatorische Standards als Grundlage des „*Verstehens*“ in den Kommunikationsprozess einbringen;⁵⁹⁷
- *Unterricht als Bestandteil der Zivilisations- oder Dezivilisationsprozesse*, eingebunden in konkrete *Machtbalancen* und Durchsetzungsansprüche und ausgeprägt in der kontinuierlichen Verarbeitung von Dissonanzerfahrungen, die im pädagogischen Prozess kommunizierbar gemacht werden sollen; dieser Aspekt greift – neu interpretierend – Elemente der „klassischen“ pädagogischen Sozialpsychologie und Sozialisationstheorie auf, verändert aber den anthropologischen Ansatzpunkt, indem er strukturalistische und institutionelle Verfestigungen und Perspektiv-Verengungen zurückweist.«

5.1.2.2. Erarbeitung der gesellschaftlichen Realitäten

Die Realität und die eigene Wahrnehmungsfähigkeit: In unserer Studien wird die Schwierigkeit herausgearbeitet, gesellschaftliche und historisch-politische Realitäten herauszuarbeiten, ohne eigene persönliche und distanziert wissenschaftliche Zugänge nutzen zu können – beschränkt vor allem auf mehr oder weniger zufällig angesammeltes Material aus Medien und aus einer notwendigerweise stark in Umfang und Anspruch eingeschränkter Auswahl von Fachliteratur bzw. Schulmaterialien. Auch die Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Regel vor den gleichen Zugangsproblemen. Sehr abstrakt – und für den Praktiker vielleicht zu abgehoben – wird auf das Konzept des Diskurses und der Erarbeitung an Hand des Maßstabes der „Schlüsselprobleme“ zurückgegriffen. Die versuchsweise praktische Umsetzung in Unterrichtsvorschlägen in diesem letzten Kapitel der Studie zeigt die Begrenztheit der Möglichkeiten sehr deutlich – auch einmal abgesehen von den äußeren Widerständen in der eigenen pädagogischen und schulpolitischen Realität, die schon eingangs angesprochen wurde und die im Abschlusskapitel noch einmal aufgegriffen werden soll, auch mit dem bedrückenden Ergebnis, dass für die reale unterrichtliche Umsetzung unserer Vorschläge kaum Chancen bestehen dürften und wir daher für eine „bessere Zukunft“ gearbeitet haben.

Anschließend greifen wir noch einmal zitierend auf zwei zentrale Textstellen unserer Studie zurück, die dieses Problem des Zugangs zur gesellschaftlichen Realität thematisieren (und dort in einem breiteren Kontext bearbeitet werden können:

- »Ein weiterer grundlegender Wandel auf der Ebene des gesellschaftlichen Bewusstseins und der Potentiale der individuellen wie sozialen *Realitätserschließung* zeigt sich vor allem in dem Verlust der – auch früher oft eher scheinbaren – Sicherheit »innere« (staatliche, gesellschaftliche, nachbarschaftliche) *Strukturen, Interdependenzen, Entwicklungen* und *Konflikte* von »äußeren« (internationalen, globalen, interkulturellen) unterscheiden zu können. Sozialwissenschaftlich bedeutet das, dass die Verflechtungen und Interdependenzketten, die die Erfahrungspotentiale des Einzelnen wie der Gruppen gesellschaftlich bestimmen und das Bewusstsein von *Identität, Partizipation* oder *Ausgeliefertsein* determinieren, sich in einem Maße vergrößern und damit unüberschaubarer werden, wie es zuletzt der *Verflechtungs- und Homogenisierungsschub* der mitteleuropäischen Neuzeit, der Herausbildung der modernen Staatsgesellschaft parallel zum *nation building* des *Nationalstaates* bewirkt hatte [Waldhoff 1995: 266 ff. u.a.; Voigt 1999d], der mit den Prozessen der heutigen

⁵⁹⁶ Es war erschütternd, von persischen Studenten in Tehran 1970 zu erfahren, dass legale wissenschaftliche Arbeit sogar in staatlich gewünschten und geförderten Bereichen der Agrartechnologie nur unter Einsatz von Beziehungen, durch Bestechung, »subversive Aktivität« und letztlich durch Diebstahl der notwendigen Dokumente und Informationen möglich war – das Misstrauen war allgegenwärtig und verhinderte jede vertrauensvolle Kommunikation über den Rahmen der familiären Bindungen hinaus! Dies lässt in der gesellschaftlichen Beurteilung auf *Interdependenzen auf informeller Ebene* schließen, die charakteristisch sind für spezifische Übergangsgesellschaften der *Semiperipherien*. Dies näher zu untersuchen, wäre ein noch zu erschließendes Feld in figurationssoziologischer Hinsicht.

⁵⁹⁷ Vgl. dazu die Modelle *eines* „Handlungsorientierten Unterrichts“, Projektunterricht und Projektlernen etc.

übernationalen Globalisierung und Universalisierung als neuer »Modernisierungsschub« strukturell und politisch durchaus zu vergleichen und zu parallelisieren ist. Damit geht auch die *Eindeutigkeit* der Abgrenzung des »Nahen« vom »Fernen« und des »Eigene« vom »Fremden« [Leiris 1977] immer weiter verloren, was subjektiv als Bedrohung der eigenen Identität erfahren wird.

- ... Ältere pädagogische Leitmodelle, wie – vor allem in der Erdkunde – das Lernen »vom Nahen zum Fernen« (womit die *räumliche Entfernung* gemeint ist: »Heimatkunde« – »Deutschland« – »Europa« – »der Rest der Welt«) sind, wenn sie je eine Berechtigung und nicht nur ideologische Bedeutung gehabt haben sollten, heute zumindest obsolet und lernpsychologisch nicht begründbar. Wo an ihnen festgehalten wird, oft in einem unreflektierten Verwenden älterer Unterrichtsweisen der Grundschuldidaktik, ist ein ideologisch-politisches Motiv zu vermuten, dass das *Konstrukt* einer *nationalen Eigenheit* und die (oft angstbesetzte) *Abwehr des angeblich »Fremden«* durchsetzen will.« (Aus Kapitel 1.3.1.)

Deutlich wird an diesem Ansatz die Bedeutung der Berücksichtigung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit und fachlich-gesellschaftlichen Prädisposition, wobei die Lehrerinnen und Lehrer die doppelte Anforderung zu bewältigen haben, einmal introspektiv die eigenen Prädispositionen – gegebenenfalls auch mentalen Widerstände gegen die Bearbeitung des Themas) „in den Griff zu bekommen“, und gleichermaßen die entsprechenden Prädispositionen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sachgerecht in die Unterrichtsplanung und -durchführung mit einzubeziehen.

Ergänzt werden sollte dies Zitat durch eine Hinwendung zu den Realitäten selbst, bei denen die Bearbeitungsschwierigkeiten und die Distanz zu den eigenen gesellschaftlichen Dispositionen hervortreten:

- »Im Hinblick auf die kulturellen Wurzeln der Islamischen Revolution in Iran ist also nach einer gültigen kulturellen Repräsentation der gesellschaftlichen Realitäten zu suchen, die sich in der iranischen Gesellschaft selbst entwickelt hat. Da dies in einer weitgehend undistanziert *vor*-diskursiven gesellschaftlichen Kommunikation, die typisch ist für die Gesellschaften der Semiperipherien, weniger in den theologischen Schriften der Geistlichkeit noch in der sich seit hundert Jahren von der eigenen Gesellschaft absetzenden westlich orientierten städtischen Intellektuellenschicht zu finden ist – obwohl auch hier geistige Erzeugnisse als epochale Episteme für die Umbruchsituation der Realitätsperspektiven in den semiperipheren Regionen zu interpretieren sind –, wird man wohl zuvorderst auf die Situationen abheben, in denen die Gesellschaft selbst das *Außergewöhnliche* vom *Alltäglichen* absetzt und *sich selbst* zum Ausdruck bringen will: im rituellen Verhalten. *Kippenberg* und *Hooglund* in dem aufschlussreichen Jahrbuch *mardom nameh* (1981) konzentrieren sich dabei in bemerkenswerten Untersuchungen auf die regelmäßigen *'Ašura*-Rituale, deren integrative und identitätsstiftende Bedeutung herausgearbeitet werden und die einen überzeugenden Ansatz für eine epistemologische Untersuchung der iranischen Kulturgeschichte darstellen würde.« (Aus Kapitel 1.3.2.)
- »Aus diesem Kontext heraus ist abzuleiten, dass *die Schulpraxis* angewiesen ist auf unterrichtsnahe Hilfestellungen, damit die *Zumutung eigenständiger curricularer und didaktischer Diskurse und Entscheidungen* in den Schule und in der Unterrichtssituation selbst, zu der das Konzept der *Schlüsselprobleme* in wohlverstandener Anwendung hinführt, nicht als *Überforderung* wahrgenommen wird. Die subjektive *Überforderungsempfindung* ist ohnehin ein grundlegendes Problem der heutigen Lehrereexistenz (Voigt 1998a/b/c).« (Aus Kapitel 1.4.2.)

5.1.2.3. Schülerbiographien als Spiegel gesellschaftlicher Problemlagen

In unserer Studie haben wir besonderes Gewicht gelegt auf die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler als Individuen und Personen in die konkrete Konzeptierung des Unterrichts. Das bedeutet einmal:

- dass sich der Unterricht nicht nach „Schema F“ abspielen darf, sondern jeweils *besonders* zu gestalten ist; und dass
- dabei *die individuellen Biographien* der Schülerinnen und Schüler mit zu berücksichtigen sind.

So entsprechen nationale und rassistische Vorurteile – die durchaus eine wichtige verhaltensbestimmende Rolle spielen – bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft beziehungsweise mit „Migrationshintergrund“, die einen erheblichen Teil unserer heutigen Schülerschaft ausmachen, nicht den entsprechenden Vorurteilslagen in der deutschen Bevölkerung, mit denen umzugehen seit lange als Aufgabe der Schule – insbesondere auch in den politik- und sozialwissenschaftlichen Fächern und in der Geographie – anerkannt und in entsprechenden Schulgesetzen und Erlassen fixiert worden ist.

So existieren distanzierte Verhältnisse zwischen Türken und Persern (in denen sich eine lange kriegerische Nachbarschaftserfahrung widerspiegelt, wenn auch nicht so krass wie die Konflikte zwischen Türken und Armeniern) wie auch zwischen Arabern und Türken (als Erbe der osmanischen Herrschaft) und Persern (mit begründet durch den historischen Konflikt zwischen Sunniten und Ši'iten – wobei wir wieder beim Thema der Islamischen Revolution in Iran angelangt sind). In der Studie wird dies noch einmal wie folgt problematisiert:

- »Dies lenkt den Blick auf ein für Politik und Lernen gleichermaßen wirkungsmächtiges Spannungsverhältnis zwischen sozialstrukturellen Veränderungen, die in unserer Gesellschaft in hohem Maße kontrovers wahrgenommen und bewertet werden, und den Auswirkungen auf die ebenfalls kontrovers beurteilte *Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realitäten* und der mehr oder weniger deutlichen Veränderungen in den Inhalten der

Politischen Kultur. Beide Kontroversen sind wesentlich abhängig von paradigmatischen Beurteilungen der gesellschaftlichen und sozioökonomischen Situation in Mitteleuropa. Dabei ist für uns insbesondere eine starke *Aufmerksamkeitsrestriktion* von Bedeutung, die gleichermaßen in den – auch unserer Untersuchung zu Grunde gelegten – Medien wie auch der *subjektiven Interessenorientierung* bei Schülerinnen und Schülern nachzuweisen ist, nämlich die Konzentration auf die »Aktualität«. Diese Aktualitätsorientierung ist inhaltlich diffus und in ihrer sozialen Bedeutung mehrdeutig, gerade daher aber scheinbar allgegenwärtig und mit erheblichen Folgen für die politischen Handlungs- und Veränderungspotentiale in unserer Gesellschaft. Gleichzeitig ist zu fragen, ob die »Modernisierung« der kommunikativen Strukturen in den Ländern der Semiperipherien, konkret gefragt: auch in Iran, im Rahmen der Universalisierung der Medien und ihrer Technologien in gleicher Weise von diesem *Aktualitätsprinzip* erfasst und politisch bestimmt werden. Da dies – unter anderem nach der Beobachtung der iranischen »öffentlichen Meinung« und ihrer Repräsentation in den iranischen Medien⁵⁹⁸, die aber stärker als in Europa und damit typisch für den Entwicklungsstand der Semiperipherien auf städtische politische Eliten und Oberschichten und ein sich herausbildendes intellektualisiertes akademisches Bürgertum beschränkt bleibt – zunehmend auch in Iran wie in anderen Ländern der Peripherien und Semiperipherien zu beobachten ist, scheint gerade die *Aktualitätsbezogenheit* der Kommunikation und die Konzentration des *öffentlichen Interesses* auf so genannte *Aktualitäten* ein Kennzeichen der Universalisierungsprozesse zu sein, die als typisch für die gegenwärtige Epoche angesehen werden.« (Aus Kapitel 1.5.1.4.)

Besonders wichtig ist hier der Rekurs auf das Konzept der „Politischen Kultur“, das jedoch im Rahmen dieser Unterrichtseinheit nicht weiter problematisiert werden kann. Doch für die Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrerinnen und Lehrer sollte eine Beschäftigung mit diesem Ansatz nicht fehlen, der zu einer wesentlichen inhaltlichen Vertiefung beitragen kann.⁵⁹⁹

Eines der zentralen Elemente der heutigen „Politischen Kultur“ ist die *Krisenerfahrung*. Diese verbindet die Politische Kultur in Mitteleuropa mit der im vorderasiatischen und arabischen Bereich, was ganz aktuell in den Widerstandsbewegungen in Nordafrika und Vorderasien – im Jahr 2011 – zum Ausdruck kommt und einen Vorgänger in der bislang nicht erfolgreichen „grünen Revolution“ in Iran hat. Diese Krisenwahrnehmung bestimmt heute die gesellschaftspolitische Wahrnehmung und generiert völlig neue Konfliktfronten. Dies sind Einsichten, die bei der Einführung in das Thema „Islamische Revolution in Iran“ eine große Rolle spielen können (siehe die didaktischen Anmerkungen zur „Einleitungsphase“ im Abschnitt 5.2.2.).⁶⁰⁰

- »Diese *Krisenthematik* bestimmt nicht nur die *tagespolitischen Diskurse* in den Industriestaaten wie z.B. der Bundesrepublik Deutschland, sondern ist wesentliches *Topos* der Realitätswahrnehmung in den Ländern der *Semiperipherien*. Wir haben schon angedeutet und werden weiter unten noch einmal genauer ausführen, dass

⁵⁹⁸ Medienwirksame Aktionen wie anfangs die Geiselnahme in der US-amerikanischen Botschaft in Teheran, später die konfliktierenden Funktionalisierungen zum Beispiel eines Prozesses um einen deutschen Geschäftsmann, dem eine sexuelle Beziehung zu einer persischen Muslima vorgeworfen wurden, zeigen deutlich schon Strukturen der *aktualistischen öffentlichen Kommunikation*, die in dieser Form durchaus nicht traditional sind. Immer deutlicher zeigt sich derzeit in Iran eine im »westlichen Sinne« professionelle Medienarbeit, die auch die systematische iranische, ja selbst islamisch-religiöse Nutzung moderner Medien wie z.B. das *Internet* umfasst und ein sichereres Zeichen für die Iran zunehmend trotz gegenteiliger verbaler Äußerungen der islamischen Führungsschicht ebenfalls einbeziehende und im gewissen Sinne »*homogenisierende*« kommunikative und diskursive Universalisierung ist.

⁵⁹⁹ Vgl. Gerhard Voigt: Aspekte von Kultur und Zivilisation: Die kulturelle Dimension des Transformationsprozesses. Dimensionen und Probleme eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas als Propädeutikum zum Vergleich der Polnischen Zivilisationsgeschichte und der Gesellschaft der »Semiperipherien«. Aus: Lothar Nettelmann / Dariusz Adamczyk, Hrsg.: Zur Frage einer polnischen Nationalkultur - Index - Polen in Europa: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Beiträge der Tagung »Zur Frage einer Polnischen Nationalkultur« der Deutsch-polnische Gesellschaft Hannover e.V. im Oktober 2001. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. [ISSN 0945-1536], Sonderheft 1 / 2002. Texte aus der Arbeit der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Hannover e.V. <http://www.polen-didaktik.de/Fachaufsaetze/Kultur/plpkinx.htm>
Gerhard Voigt: Europa und die Türkei: Didaktische Perspektiven. Vortrag für das Colloquium der Deutsch-Türkischen Vereinigung für Sozial- und Geisteswissenschaftlichen Austausch, Hannover, e.V. (am Soziologischen Institut der Universität Hannover) 30.10.-6.11.2003 in der Çukurova Üniversitesi bei Adana. Wegen dienstlicher Verhinderung konnte der Text auf der Tagung nicht vorgetragen werden. <http://www.tuerkei-didaktik.de/Publikationen/Europa-und-Tuerkei.htm>

⁶⁰⁰ Vgl. dazu den Aufsatz Lothar Nettelmann / Gerhard Voigt: Reflexionen über den Begriff der Krise. politik unterricht aktuell, Heft 1-2 / 1996: Zivilisationen. <http://www.pu-aktuell.de/pua1996/p196-vn.htm>
Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts.

die Realitätswahrnehmung in *Iran*, die zur Islamische Revolution in Iran führte, der Überzeugung war, dass die Politik des Šah in eine existenzielle Krise geführt hatte, deren Ursache nicht nur in der iranischen Politik, sondern vor allem in dem zunehmenden »Ausgeliefertsein« an europäisch-amerikanische Einflüsse – letztlich also Folgen der Globalisierung und Universalisierung – wahrgenommen wurden.« (Aus Kapitel 2.1.)

5.1.2.4. Problemlagen der Politischen Bildung

Ein Kernproblem dieser Studie und ihrer versuchsweisen Umsetzung in Unterrichtsvorschläge ist die Prämisse, dass die überwölbende Strukturierungsdimension über die Fächer hinausgehend von der *Politischen Bildung* bereit gestellt wird, dass sich unsere Ausführungen den Prämissen der *Politischen Bildung* als universellem Aufgabenbereich der Schule nicht nur in den gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern unter- und zuordnen lassen.⁶⁰¹

Diese didaktische Prämisse war in der pädagogischen Reformphase in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts dominierender Bestandteil der Lernziel- und Handreichungsarbeit – wie der Verfasser sie in Niedersachsen aktiv teilnehmend miterleben konnte.⁶⁰²

Besonders ist der Konflikt zu betonen, der sich um die Zug- und Unterordnung des Faches Geographie unter die Prämissen der Politischen Bildung drehte; einem Ansatz, dem sich auch diese Studie zugehörig fühlt.⁶⁰³

Klafki hat diese universelle Dimension der Politischen Bildung mit seinem Konzept der „Schlüsselprobleme“ handhabbar gemacht – über die engen Grenzen der Fachdidaktiken hinaus.⁶⁰⁴ Erstaunlicherweise wurde dieses Konzept der „Schlüsselprobleme“ in einer bestimmten Phase des Reformprozesses zur Grundlage der neuen Rahmenrichtlinien gemacht. Doch endete auch dieser vielversprechende Ansatz dadurch, dass die „Schlüsselprobleme“ formalisiert und einem inhaltlichen Sachkalkül unterworfen wurden, wodurch sie weitgehend Ihre Bezugnahme zur „Politischen Bildung“ als übergreifender Zieldimension verloren. Sie spielen in der heute nur noch an Stoffkanons orientierten administrativ verfestigten Bildungspolitik keine wesentliche Rolle mehr⁶⁰⁵ – wenn nicht als legitimatorisches Kaschierungsmittel für die harten und sich von übergreifenden pädagogischen Zielsetzungen abkoppelnden administrativen Stoffverteilungspläne, wie sie ihren Ausdruck sowohl in schulübergreifenden Testklausuren als auch in den „einheitlichen Prüfungsanforderungen“⁶⁰⁶ für das Abitur finden, wo neueste Bestrebungen auf ein bundesweit einheitliches Abitur zielen.

In unserer Studie haben wir das Problem schon einmal ausführlicher angesprochen, wenn auch nicht auf den aktuellen Stand gebracht:

- »Die Politische Bildung in der Schule, also der konkrete Politikunterricht, ist gesellschaftlich und schulpolitisch strittig und sie haben sich erst im Laufe grundlegender Wandlungen der Ziele und Methoden im Laufe der letzten Jahrzehnte konsolidieren können. Die heutige Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, die geprägt wird von einem diffusen Krisenbewusstsein, zeigt, dass die sozialen und reflexiven Potentiale der Politischen Bildung eher gering geschätzt werden und von vielen Bildungspolitikern gegenüber »*ein-fachen*« kognitiven und berufsvorbereitenden Bildungskonzepten hintan gestellt werden.«⁶⁰⁷ (Aus Kapitel 2.2.)

⁶⁰¹ Hilligen, Wolfgang, 1990: Aufklärung durch Politikunterricht. Zum Verhältnis von normativer Wertorientierung und kritischer Weltorientierung und zu ihrer Bedeutung für den Politikunterricht im Fach ‚Sozialkunde‘. In: Sievering, Ulrich O., Hg., 1990: Politische Bildung als Leistung der Schule. Beiträge zu einer Bestandsaufnahme am Beispiel der Hessischen Gesellschaftslehre. Frankfurt am Main. S. 117-158.

⁶⁰² Jander, Eckart / Voigt, Gerhard, 1988: Was soll Schule leisten, was kann Schule leisten? In: »Emder Arbeitskreis«, Überlegungen zu einem Neubeginn der Schulreform in Niedersachsen. Materialien für die Schule, Heft 1. Hannover (Verband der Politiklehrer e.V.). – Grundsatzpapier der Gruppe B [zur Reform der gymnasialen Sekundarstufe II im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld], 1977: Lernziele, Problemkreise und Organisation des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Erstellt im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministers. Herausgegeben vom Philologenverband Niedersachsen. Hannover.

⁶⁰³ Schramke, Wolfgang, 1978: Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts. In: Fichten, W. / Schramke, W. / Strassel, Hg., 1978: Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht. Geographische Hochschulmanuskripte, Heft 6. Ahlbrecht Druck. Göttingen.

⁶⁰⁴ Klafki, Wolfgang 1994: Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, Norbert, Serve, Helmut J. (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: 135-161.

⁶⁰⁵ Gerhard Voigt: Politikunterricht: Curriculum – Didaktik – Rahmenrichtlinien-Interpretation. dem Weg zurück in die Restauration der 50er Jahre? politik unterricht aktuell, Heft 1/2002: 23-28: „Tod, Haß und Ehre - Zur gesellschaftlichen Funktion mörderischer Selbstkonzepte“. Hannover, 2002
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/Restauration.htm>

⁶⁰⁶ Der Verband der Politiklehrenden warnt vor einer »Bajuwarisierung« der niedersächsischen Bildungspolitik. Zur „PISA“-Studie – politik unterricht aktuell, Heft 1/2002: 46-48 -
<http://www.pu-aktuell.de/pua2002-1/Pisa.htm>

⁶⁰⁷ Der Verfasser hat sich mit den Wandlungen der Paradigmen der Politischen Bildung und des Politikunterrichts in mehreren Publikationen auseinandergesetzt, deren Argumentationen und Ausführungen hier nicht wiedergegeben werden können

Die Chancen, das Augenmerk und schulische wie originäre Interesse auf die vorliegende Problematik zu lenken, sind zweifellos gegeben.

Es ist z.B. die Kehrseite, der gegenwärtig problematischen innergesellschaftlichen, d.h. z. T. in unwürdigen und an Inhumanität grenzenden „Kehrseite“ anzuknüpfen. Gemeint sind die großen Themenbereiche „Islam“ mit den Unterkategorien „Islamisierung“ oder gar „Fundamentalismus“. Es handelt sich um Ansätze, die – ohne dieses weiterhin kommentierend auszuweiten – in unserer Gesellschaft diskutiert, ventiliert, leider aber auch, und das ist das Bedrückende, in unwürdiger Weise funktionalisiert und instrumentalisiert werden.

Diese zumindest latent vorliegende Rahmenbedingung kann einerseits nicht verdrängt oder gar hinwegdiskutiert werden. Im Gegenteil: Aufgabe der Schule ist es, in angemessener Weise gegenwärtige Situationen einzubeziehen und für den Unterricht fruchtbar zu machen.

Gesellschaftspolitisch hat es die erzieherische Funktion zur Toleranz und friedlichem Miteinander junger Menschen.

Eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der fächerübergreifenden Politischen Bildung verbietet sich an dieser Stelle. Daher sei hier nur auf die in den Anmerkungen annotierten Aufsätze verwiesen, die einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesem Konzept für Lehrerinnen und Lehrer genügend erste Ansätze bereit stellen.

5.1.2.5. Résumé in Stichworten

Nachdem nun an Hand von ausgewählten Zitaten und Rekursen auf unsere Studie versucht wurde, zentrale didaktische Problemlagen noch einmal zu rekapitulieren um sie für die praktische Unterrichtsvorbereitung fruchtbar zu machen, soll abschließend noch einmal ein Résumé in Stichworten zusammengestellt werden, auf die die nachfolgenden Unterrichtsvorschläge zurückgreifen können.

Zunächst sollen die Punkte hervorgehoben werden, die sich anbieten, in der Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle zu spielen.

Es mag dabei so aussehen, als ob eine für viele Kolleginnen und Kollegen fremde theoretische Grundlegung eine Rolle spielen soll. Dies mag im Idealfall durchaus sinnvoll sein – und sich auf historisch-sozialwissenschaftliche Ansätze zum Beispiel von *Norbert Elias*⁶⁰⁸ oder *Immanuel Wallerstein*⁶⁰⁹ beziehen – doch reicht es vielleicht aus, sich der dahinter stehenden Fragestellungen bewusst zu werden und Verständnisprobleme durch lexikalische Recherche oder Internet-Suche zum Beispiel in der „freien Enzyklopädie Wikipedia“ (bei allen inhaltlichen Vorbehalten dennoch eine sinnvolle Näherung!) kundig zu machen.

Zunächst geht es um die schon zuvor angesprochene Realitätswahrnehmung und ihren Einfluss auf die möglichen Erklärungsdimensionen:

- Krisenwahrnehmung als globales Paradigma (vgl. Kapitel 2.1.)
- Krisenbefunde und Paradigmenwechsel in der Politischen Bildung (vgl. Kapitel 2.2.)
- Das Bewusstsein, krisenhafte Umbrüche zu erleben (vgl. Kapitel 2.2.1.)
- Befunde zur gesellschaftlichen Umbruchsituation (vgl. Kapitel 2.2.2.)
- Umfassende Entwicklungstrends (vgl. Kapitel 2.3.)

Literaturvorschläge wurden schon nachgewiesen. Wichtig ist es in der Unterrichtsvorbereitung wahrzunehmen, dass der Begriff „Krise“ eine affektive, emotionale Dimension besitzt, die auf die wahrnehmende Person und ihr Selbstbild unmittelbar zurückverweist. Das trifft sowohl auf die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer als auch auf die in der Lerngruppe befindlichen Schülerinnen und Schüler zu! Es ist dabei die zentrale didaktische Aufgabe, über geeignete Diskursformen und eine vielfältige Materialauswahl Distanzierungsmöglichkeiten zu eröffnen, die die eigenen Wertungsmuster als „von außen“ betrachtbar und damit veränderbar erscheinen lassen. Dies wird im nachfolgenden Unterrichtsentwurf einmal durch die Vorschläge zur Einführungs- und Motivationsphase versucht einzulösen als auch in den Vorschlägen zur Hauptphase des Unterrichts durch den Rekurs auf Projektarbeitsformen.

Die zweite Gruppe der Stichworte gehört zwar noch zur Unterrichtsvorbereitung, kann – und sollte – aber schon in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, auch um das inhaltliche und problembezogene Vorverständnis in der Lerngruppe zu erkunden. Das kann dann wertvolle Anregungen zur aktuellen Gestaltung der Einführungs- und Motivationsphase geben und später aufgegriffen werden, wenn in der Projektphase inhaltliche Fragekategorien – eventuell orientiert an den „Schlüsselproblemen“ – erörtert werden.

- Die Zielrichtung von Trendpauschalisierungen (vgl. Kapitel 2.3.1.)

und sollen, da sie auch zu weit vom Gegenstand der Untersuchung fortführen. *Voigt* 1981, 1990, 1993a und vor allem 1998e und 1999a; bezogen auf die Geographiedidaktik auch 1994b und 1996d.

⁶⁰⁸ Elias, Norbert, 1990 (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes.* [15. Aufl.; Erstausgabe 1936; Neuauflage 1969; 1. Aufl. der Taschenbuchausgabe 1976]. Frankfurt am Main.

⁶⁰⁹ Wallerstein, Immanuel, 1974: *The Modern World-System: Capitalist Agriculture Hand the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century.* New York. – Wallerstein, Immanuel, 1995: *Die Sozialwissenschaft »kaputtdenken«.* Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts. {Orig. *Unthinking Social Science.*} Weinheim

- Globalisierung (vgl. Kapitel 2.3.2)⁶¹⁰
- Universalisierung (vgl. Kapitel 2.3.3.)
- Renationalisierung und die Krise des Staates (vgl. Kapitel 2.3.4.)
- Ethnizität und Staat (vgl. Kapitel 2.3.5.)⁶¹¹

Ein durchgängiges Interpretationsmuster ist der West-Ost-Konflikt, heute vor allem wahrgenommen als „Ende des West-Ost-Konfliktes“. Dabei wird übersehen, dass auch die im vorigen Stichwortfeld angesprochenen Punkte, vor allem „Renationalisierung und die Krise des Staates“ und „Ethnizität und Staat“ dem gleichen Wertungsmuster folgen, wie der zeitgeschichtliche Problembereich der „Bipolarität“ der „Supermächte“, die von beiden Seiten her als Überlegenheits- und Unterlegenheitsmythen dargestellt wurden. Genau diese Wertungsmuster finden sich in der Auseinandersetzung um Nationalstaatsbildungen (vgl. die schon angeführten Arbeiten von *Norbert Elias* und *Immanuel Wallerstein*) und in der oft ablehnenden Kritik an den *Ländern der Semiperipherien* (früher in der Geographie und in entsprechenden Unterrichtsmaterialien und auch heute noch in vielen journalistischen Kontexten nach eurozentrischer Terminologie „*Schwellenländer*“ genannt) wie zum Beispiel der Türkei, zu der sich in den bundesdeutschen Diskursen keine adäquaten Wertungs- und Deutungsmuster finden lassen und sich der Diskurs auf „Integrationsprobleme“ beschränkt.⁶¹² Höchst problematisch in Bezug auf die ideologische Verdeckung von Verständnis und Konfliktsicht ist der 2010/11 aufgebrochene Konflikt um das Buch von *Thilo Sarrazin*.⁶¹³

Um diesen „Nebel“ an Vorurteilen und oft nicht rational begründbaren Wertungen und Verhaltensoptionen zu lichten, ist eine sehr weit zurückgreifende historische Vertiefung notwendig, wie sie am Beispiel des „Orientalismus“ von *Edward Said* versucht wird, der diese Deutungsmuster – exemplifiziert am „Konflikt“ zwischen West und Ost – auf die griechische Antike und ihre Urteile über das im Prinzip machtpolitisch überlegene Perserreich zurückführt und dabei eine Urteilskonsistenz und Kontinuität der Selbst- und Fremdeinschätzungen bis hin zum modernen Eurozentrismus ausbreitet.⁶¹⁴

- Westen – Osten: ein historisches Dilemma (vgl. Kapitel 1.1.)
- Die Islamische Revolution im komplexen Beziehungsgeflecht Irans im Weltsystem (vgl. Kapitel 1.1.1.)
- Orientalismus und Eurozentrismus (vgl. Kapitel 1.1.2.)

Das West-Ost-Stereotyp überträgt sich in einer „modernisierten“ didaktischen und „entwicklungspolitischen“ Diskussion auf den „Nord-Süd-Gegensatz“, d.h. das Theorem von der antagonistischen Natur der „Dritten Welt“ gegenüber der „ersten Welt“, der westlichen Industrieländer.⁶¹⁵

Besonders deutlich wird der antagonistische Charakter der „Dritte-Welt“-Terminologie in einer Befragung in der eigenen Gesellschaft nach Urteilen und Wertungen in Bezug auf die Länder, die noch oft als „Entwicklungsländer“ bezeichnet werden. Der Verfasser hat vor einigen Jahren bei Gymnasial-Schülerinnen und Schülern eine Umfrage durchgeführt, die einen erschreckend hohen Anteil an unsachlichen und diskriminierenden Wertungen ergab, von denen die meisten Unterrichtsentwürfe zum Thema „Dritte Welt“ völlig absehen, obwohl hier die Grundlage für eine sachgerechte Unterrichtskonzeption zu legen wäre.⁶¹⁶

⁶¹⁰ Gerhard Voigt: Probleme und Perspektiven der Globalisierung. Didaktische Zugänge zwischen Aktualitätsprinzip und verallgemeinerndem Lernen in exemplarischen Fallbeispielen: Vorüberlegungen zu einem Abiturthema politik unterricht aktuell, Heft 1-2 / 2000, Globalisierung und Ost-West-Perspektiven S. 53-60
<http://www.pu-aktuell.de/pua2000/Globalisierung.htm>

⁶¹¹ Gerhard Voigt: Zur Begriffsbestimmung von ‚Staat‘ und ‚Staatsgesellschaft‘. Anmerkungen zur begrifflichen Differenzierung – Gerhard Voigt, Hrsg.: »Staatsgesellschaft«. Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven. Hannover 2002. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., ISSN 0945-1536. Materialien zur Didaktik der Interkulturellen Bildung Heft 1. – Durchgesehen Fassung.
<http://www.pu-aktuell.de/Staatsgesellschaft/begriff.htm>

⁶¹² Gerhard Voigt: Probleme der Nationalstaatsbildung und Modernisierung an der Peripherie Europas . Gesellschaftlich-historische Anmerkungen zur Türkei – politik unterricht aktuell, Heft 1 / 1996: Zivilisationen,
<http://www.pu-aktuell.de/pua1996/p196-vtr.htm> – Lothar Nettelmann: Lösung: Toleranz ? – Stichworte zum Thema »Das Kopftuch als Symbol« – politik unterricht aktuell, Heft 1/2003: 1-10 „Interkulturelle Konflikte“
<http://www.pu-aktuell.de/pua2003-1/Toleranz.htm>

⁶¹³ Thilo Sarrazin: Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. Stuttgart 2010 (DVA)

⁶¹⁴ Said, Edward W., 1981: Orientalismus. Frankfurt/M. [Ullstein Materialien, Ullstein Buch 35097] [Orientalism. 1978]

⁶¹⁵ Über die Problematik dieser „zählenden“ Nomenklatur soll hier nicht weiter reflektiert werden; üblicherweise wird als „zweite Welt“ der „untergegangene kommunistische Machtblock“ der „Staatshandelsländer“ bezeichnet; doch die UN-Terminologie staffelt nach bestimmten – wechselnden – Kriterienkatalogen noch feiner in Hinblick auf finanzielle Hilfsbedürftigkeit und Kriterien der Kreditvergabe zum Beispiel durch die Weltbank. So gibt es hier auch eine „vierte“ und „fünfte Welt“, beziehungsweise die MSACs die „Most serious affected countries“, die nach der Erdölkrise 1972 ausdifferenziert worden sind, als von Rohstoff- und Energiemangel besonders belastete Länder. Doch in unserem Themenzusammenhang ist diese Frage der Terminologie eher nebensächlich und betrifft dann einen eigenen Unterrichtsansatz zum Thema „Entwicklungsländer und Dritte Welt“.

⁶¹⁶ Gerhard Voigt: Probleme der Behandlung von „Dritte-Welt“-Themen in den gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern. Eine Untersuchung von Motivationsproblemen und Voreinstellungen zu „Dritte-Welt“-Themen bei niedersächsischen

Diese Vorurteils-Voraussetzungen sind folglich auch bei einem – emotional in einigen Medien eher noch weiter „aufgeheiztem“ – Thema wie der Islamischen Revolution in Iran zu berücksichtigen. Das erfordert besonders gründliche Überlegungen zu der konkreten Einführungs- und Motivationsphase des Unterrichts, die sowohl die konkreten Ereignisse in Iran und im Nahen Osten mit einbezieht, als auch in das Urteilsraster „Dritte Welt“ gehört. Die folgenden Stichworte konkretisieren dieses Themenfeld und verweisen auf entsprechende Reflexionen in unserer Studie.

- Die Islamische Revolution in Iran, Khomeini und die »Dritte-Welt-Didaktik« (vgl. Kapitel 3.4.)
 - Chiliasmus, Charisma und Faszination: Die Ambivalenz der affektiven Rezeption (vgl. Kapitel 3.4.1.)⁶¹⁷
 - Affektive Lernhindernisse zum Thema »Dritte Welt« (vgl. Kapitel 3.4.2.)⁶¹⁸
 - Motivationshemmnisse bei Schülern (vgl. Kapitel 3.4.3.)
Besonders fremd erscheint hier der Bezug auf das Konzept des Chiliasmus. Es hilft aber bei der Erklärung nach der erstaunlichen Faszination, die die („düstere“) Person Khomeini in der Revolutionsphase auf einen großen Teil der iranischen Bevölkerung ausübte, der weit über die rational leichter nachvollziehbaren sozialen und politischen Gründe – Terror und Unterdrückung im Šah-Regime, wachsende soziale Ungleichheit, Unaufrichtigkeit des Politischen Handelns zum Beispiel während der „Weißen Revolution“ und ihrer vorgetäuschten „Landreform“⁶¹⁹ – hinausging und Vergleiche zu anderen autoritären Herrschern in der Weltgeschichte nahe legt.
Gerade aber die hier genannten, leichter objektivierbaren sozialen Revolutionsgründe führen zu Diskussionsanregungen allgemeinerer, gesellschaftswissenschaftlicher Art, die sich insbesondere auf den Themenbereich der Sozialen Ungleichheit beziehen und einen Brückenschlag zu einer kritischen Sicht der eigenen Gesellschaft ermöglichen.⁶²⁰
- Gesellschaft, Macht und Soziale Ungleichheit (vgl. Kapitel 4.1.)
 - Disparitäten und Ungleichheiten (vgl. Kapitel 4.1.1.)
 - Diskursdidaktische Reflexion zum allgemeinen Ansatz Soziale Ungleichheit (vgl. Kapitel 4.1.2.)
 - Die Gesellschaft Irans: Soziale Ungleichheit im »Modernisierungsprozess« (vgl. Kapitel 4.1.3.)
- Die Gesellschaft Irans: Das Problem von Armut und Verelendung (vgl. Kapitel 4.1.4.)
 - Das Gesellschaftsbild der Šah-Zeit als Voraussetzung der Islamischen Revolution (vgl. Kapitel 4.1.5.)
 - Didaktische Schlussfolgerungen zum »Schlüsselproblem Soziale Ungleichheit« (vgl. Kapitel 4.1.6.)
Der zweite Teil der Stichpunkte zeigt die Aufgabe für unsere Unterrichtskonzeption an: Die allgemeine Erörterung des Problems der „Sozialen Ungleichheit“ – wie sie auch als zentraler Punkt der „Schlüsselprobleme“ nach *Klafki* ausgeführt sind – zurück zu führen auf das Thema Iran. Besonders interessant ist es dabei, nicht nur die „objektiven“ Sozialdaten zu erläutern und auf ihre „revolutionären Potentiale“ hin abzuklopfen, sondern auch hier wieder die subjektive Seite einzubeziehen, indem nicht in erster Linie nach dem „was ist die Situation?“ sondern „wie wird die Situation wahrgenommen und bewertet“. Hier wird das Thema der Politischen Kultur in ihrer Widersprüchlichkeit für die iranische Gesellschaft aufscheinen. Wir werden noch auf die neue Studie von Gholamasad⁶²¹ verweisen, die die Grundkonzeptionen der Gesellschaftswahrnehmung im Gegensatzpaar „nekrophil“ und „biophil“ aufschlüsselt und damit den neuen Konflikt der „Grünen Revolution“ (2010/2011) kennzeichnet; das ist eine dem eben genannten Erklärungsversuch aus dem „Chiliasmus“ der Islamischen Revolution entgegengesetzte Deutung, die viel mit der gesellschaftlichen Weiterentwicklung in Iran (und der „Entzauberung“ der

Gymnasiasten. Prolegomena zu einer schülerzentrierten, interdisziplinären Dritte-Welt-Didaktik im Rahmen der Politischen Bildung (1991). Textversion vom 1991 / Bearbeitung ab IV/02 für eine Neuauflage und eine Internet-Publikation / Hannover 2002

http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-1991-i.htm

⁶¹⁷ Mühlmann, Wilhelm E., 1964: Chiliasmus und Nativismus. Studien zur Psychologie, Soziologie und historischen Kasuistik der Umsturzbewegungen. Studien zur Soziologie der Revolution, I. Band. Berlin.

⁶¹⁸ Gerhard Voigt: Dritte Welt-Didaktik Motivation und affektive Lernhindernisse zum Thema »Dritte Welt« und ihre Bedeutung für das geographische Curriculum. Vortrags-Text 1982. Vortrag 1982 bei einer »Entwicklungspolitischen Tagung« des »Verbandes Deutscher Schulgeographen«, e.V., vom 1. - 3. 11. 1982 im Reichstagsgebäude in Berlin (als Manuskript veröffentlicht).

http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-didaktik.htm

⁶¹⁹ Vgl. die Materialvorschläge im Abschnitt 3.1.3. Die Modernisierungsstrategie der Pahlawi-Dynastie.

⁶²⁰ Nettelmann Lothar: Aspekte zur Anwendung des Prinzips der Macht im Politikunterricht. Bisher vernachlässigt: Machttheoretische Ansätze im Politikunterrichtpolitik unterrichtet aktuell, Heft 1-2 / 2000, S. 14-44. Globalisierung und Ost-West-Perspektiven - Gerhard Voigt: Merksätze zu Popitz: Prozesse der Machtbildung. Hinweise für die Diskussion des Textes im Unterricht. *ibid.* S. 53-60

⁶²¹ Dawud Gholamasad: Irans neuer Umbruch. Von der Liebe zum Toten zur Liebe zum Leben. Hannover 2010 (Ecce-Verlag). - Als Unterrichtsmaterial eignet sich hier auch der knappere Aufsatz des gleichen Verfassers „Iran - Menschen, Freiheit, Rechte“ in: <http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad01.hhtm>

Revolution) zu tun hat. Auf der anderen Seite sind auch hier die Ansätze der Zivilisationstheorie nach Norbert Elias zu Grunde zu legen in ihrer Verschränkung von Soziogenese und Psychogenese in der Gesellschaft.

Die Frage nach der „objektivierbaren“ Faktoren der gesellschaftlichen Entwicklung führt unmittelbar in den Diskurs über die Globalisierung und Universalisierung, wobei auch hier das genannte Gegensatzpaar terminologisch gefasst wird, indem die „Globalisierung“ die grenzüberschreitenden Wirtschaftsprozesse meint (Globalisierung der Warenströme, der Produktion und der Kapitalmärkte), während „Universalisierung den „Überbau“ an Deutungen, Wertungen und Verflechtung der Kommunikationsströme und Informationsmärkte (zum Beispiel via Internet) meint.

- Universalisierung und Globalisierung (vgl. Kapitel 4.2.)⁶²²
 - Die Globalisierungshypothese als politisches Erklärungskonzept (vgl. Kapitel 4.2.1.)
 - Der »Globalisierungs-Diskurs« im April 1980: Die Angst um das Erdöl (vgl. Kapitel 4.2.2.)
 - Veränderte gesellschaftliche Erfahrungskontexte in der Globalisierung und Verlust einer autozentrierten unfragmentierten Wert- und Bildungskonzeption (vgl. Kapitel 4.2.4.)
 - Chancen und Risiken der Universalisierung – Zivilisierungsprozesse und Machtbalancen (vgl. Kapitel 4.2.5.)

Die derzeitigen Aufstandsbewegungen in der arabischen Welt wie auch die „Grüne Revolution“ in Iran sind ohne die Verfügbarkeit der modernen technischen Medien nicht denkbar. „Die Weltöffentlichkeit als Schutzschild“ formuliert ein Material zur Einleitungsphase, das auch in unserer Vorschlagsliste „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ aufgenommen wurde.⁶²³

Die Diskussion über „Chancen und Risiken“ der Universalisierung ist besonders interessant und lässt Rückschlüsse auf die Wertprädispositionen der Diskutanden zu; eine Voraussetzung ist aber unbedingt im Bewusstsein zu halten: die Universalisierung ist unumkehrbar weil die zugrunde liegende materielle Globalisierung ebenso unumkehrbar ist. Hier trifft das philosophische Paradigma zu, dass das, was einmal – öffentlich und in der „Republik der Gelehrten“ – gedacht und gesagt worden ist, nie mehr rückgängig oder als „nicht gedacht“ zurückgenommen werden kann. Die ironische Formel von Wallerstein, „Unthinking Social Science“⁶²⁴ ist ein eher ironisches Diktum, das dazu aufruft, ganz bewusst – und natürlich in Gedächtnis des „Gedachten“ - neu zu denken! Dass die Globalisierung unumkehrbar ist, scheint ein Allgemeinplatz zu sein, wenn man betrachtet, dass eigentlich jede Volkswirtschaft, unabhängig vom „politischen Überbau“, in existenzieller Abhängigkeit von den Weltmärkten steht. Der letzte Versuch, eine basisorientierte „Abkoppelung“ von den Weltmärkten zu propagieren, ist in der Praxis gescheitert, so interessant und wohlbegründet ihre Protagonisten diese These auch vorgetragen haben.⁶²⁵ Kurze Zeit gab es mehr oder weniger ernst gemeinte Versuche einiger Dritte-Welt-Länder, dieses Paradigma in praktische Politik umzusetzen (Birma, Laos, Algerien...), doch die resultierende Not und Handlungsunfähigkeiten dieser zu kleinen Wirtschaftsräume und die Unmöglichkeit, die Bevölkerung bewusst auf ihre Seite zu ziehen, ließ diese Versuche „im Sande verlaufen“.

Mit der Globalisierung verbreitete sich zunehmend massiver die Verfügbarkeit über moderne Medien und Kommunikationstechnologien – wir sprachen schon darüber. Diese transportieren einen Pluralismus an Realitätsdeutungen und Wertoptionen – und natürlich vorrangig sogenannte „westliche Werte“. Ein zentrales Element ist die Propagierung der Menschenrechte, die bei den konservativen politischen Eliten – wie zum Beispiel in Iran – auf erbitterten Widerstand stößt, aber gerade deswegen in der jüngeren,

⁶²² Zur Problematik des Begriffes „Globalisierung“, die hier nicht näher erörtert werden soll, sei nur ein Zitat angesprochen: „Wir müssen Begriffe entwickeln, mit denen wir den Epochenäsur nach 1989 verstehen können. Mit Etiketten wie Risiko- oder Wissensgesellschaft ist das nicht möglich. Man muss die Zeichen der Zeit lesen lernen: Das Jahr des Epochenwechsels 1989 begann in Peking, die Folgen waren nicht nur in Warschau, Budapest und Leipzig, sondern auch im Irak, in Afghanistan und Havanna zu spüren. Jeder Erwachsene weiß heute noch, wo er am 11. September war. Aber was bedeutet das? Das Plastikwort Globalisierung verrät das nicht. Wir brauchen neue Begriffe, um neue, von allen gemachte Erfahrungen differenziert zu erfassen, denn wir leben in einer neuen Welt, die in den Kategorien des 19. Jahrhunderts wie etwa der einer „bürgerlichen Gesellschaft“ nicht mehr begriffen werden kann.“ Detlev Claussen / Karl-Ludwig Baader: „Das Gegengift heißt Selbstreflexion“ Interview: Karl-Ludwig Baader. 05.04.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung Seite 6

⁶²³ Material zur Einleitungsphase (4) Die Grüne Revolution: Jochen Thermann / Kooperative Berlin: Demonstration gegen das Wahlergebnis in Iran. (AP). Die Weltöffentlichkeit als Schutzschild. Montag, 28. März 2011 (Julias Blog) - dradio.de ist das Online-Angebot von Deutschlandradio

⁶²⁴ Wallerstein, Immanuel, 1995: Die Sozialwissenschaft »kaputtdenken«. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts. {Orig. Unthinking Social Science.} Weinheim

⁶²⁵ Vor allem in den Studien und Sammelbänden von Dieter Senghaas, „Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion. edition suhrkamp 563, Frankfurt a.M. 1978(4).“ – „Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung. edition suhrkamp 652, Frankfurt a.M. 1977(2). – „Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Plädoyer für Dissoziation. edition suhrkamp 856, Frankfurt a.M. 1978.“ – „Zwischen autozentrierter Entwicklung und Peripherisierung – Lehren aus der Geschichte für die neue Weltwirtschaftsordnung, in: Zur Rolle der Geschichtswissenschaft in der Politikberatung, Loccumer Protokolle 11/81, Tagung vom 3.-5.4.1981, Evang. Akademie, Loccum b. Rehbürg 1981 S. 40-63.“

intellektuellen Bevölkerung auf breite Resonanz trifft. Ein großes Problem ist dabei jedoch der historische Hintergrund: Die Menschenrechte verzichteten zumeist auf einen letztbegründenden Wertezentrismus – auch wenn zu Beginn der Neuzeit der Konflikt um „Naturrechtsvorstellungen“ und „Gesellschaftsvertragstheorien“ eine große Rolle spielte⁶²⁶ – und verstand sich als Ergebnis eines politischen Machtkampfes, in dem Menschenrechte gegen *Kirchenrecht* und *feudale Herrschaft* – gebunden an eine neue Klasse der städtischen Bevölkerung – durchgesetzt wurde.

In den islamischen Ländern konservativen Zuschnitts – vielleicht mit Ausnahme der Türkei, die seit Atatürk den Laizismus als Staatsdoktrin eingeführt hat – bestehen große Verständigungsschwierigkeiten, da die religiös argumentierende Elite Menschenrechte durchaus als Wertbegriff akzeptiert, aber dem „Gottesrecht“ zu- und unterordnet⁶²⁷ – *Menschenrechte als Ausfluss göttlichen Willens* – während eine sich zunehmend der Trennung von Religion und Staat zuordnende oppositionelle Bewegung Menschenrechte im „westlichen“ Sinne als Kampf gegen nicht gerechtfertigte religiöse Herrschaft versteht. Dies ist besonders deutlich in der „Grünen Revolution“ in Iran 2009-2011 zu erkennen, wo der aktuelle Anlass die Wahlmanipulationen und Wahlfälschungen der konservativen Geistlichkeit zu Gunsten des amtierenden Staatspräsidenten Ahmadinedschads heftig angegriffen werden und den Grundkonflikt offensichtlich machen, den *Gholamasad*⁶²⁸ herausgearbeitet hat. Noch einmal sei hier betont: „Westliche“ Rechts-, Wert- und Menschenrechtsvorstellungen können nicht „exportiert“ und als Oktroi einer fremden Gesellschaft aufgezwungen werden, sondern sie müssen aus den Auseinandersetzungen innerhalb dieser Gesellschaft, als Frucht des Kampfes gegen Herrschaftsanmaßungen, hervorgehen, wobei die Universalisierung durchaus Verhaltensmuster als Vorbilder zur Verfügung stellen kann, wie die gegenwärtigen Auseinandersetzungen, die schon über den Nahen Osten bis nach Ostasien ausgreifen, zeigen.

- Die Menschenrechts-Diskurse am Beispiel der Ereignisse in Iran (vgl. Kapitel 4.3.)
 - Das Konfligieren der Menschenrechts-Diskurse zwischen den globalen »Zentren« und den »Semiperipherien« (vgl. Kapitel 4.3.1.)
 - Phasen und Konkretisierungen des Menschenrechts-Diskurses (vgl. Kapitel 4.3.2.)
Ein besonderes Gewicht in der Menschenrechtsdiskussion hat der Diskurs um die *Frauenrechte* und die Chancen eines einheimischen Feminismus, der in Iran durchaus schon wichtige Positionen errungen hat, aber im ständigen Abwehrkampf gegen die restaurative Geistlichkeit steht.
- Emanzipation – Frauen in Iran – Feminismus (vgl. Kapitel 4.4.)⁶²⁹
 - Sich überlagernde Frauen-Diskurse: Ansätze einer didaktischen Reflexion (vgl. Kapitel 4.4.2.)
Die Frage nach der Stellung der Frau in der *Gesellschaft* gehört zu den sensibelsten Bereichen, die vor allem durch Emotionen und Affekte bestimmt werden. Für die moderne Zivilgesellschaft ist die strikte räumliche und funktionale Trennung der Geschlechter nicht mehr nachvollziehbar; sie gilt auch als ein Zeichen für „Rückständigkeit“ und „Diskriminierung“. Dass die Ursprünge dieser Geschlechterteilung in der völlig anderen Situation einer kleinräumigen Stammes- und Familiengesellschaft entstanden sind und unter gewissen Umständen als überlebensnotwendig für den Bestand der „Überlebensgruppe“ (*Norbert Elias*) gewesen sind, ändert nichts an der Einsicht, dass die wandelnde gesellschaftliche Umwelt – Großräumigkeit, Massengesellschaft, soziale Differenzierung, Urbanisierung – diese Überlebensstrategien obsolet werden lassen, verursacht und verstärkt gesellschaftliche Umbruchsituationen, die gerade in Iran eine große Rolle spielen – auch in der Begründung der „Grünen Revolution“ in den letzten Jahren, die nicht nur die Differenzerfahrungen zwischen den Generationen, zwischen Stadt und Land und zwischen „Arm und Reich“ aktuell ins Bewusstsein gerufen haben, sondern sich gerade in den Großstädten auch an den Genderkonflikten verifizieren lassen.
So ist es nicht verwunderlich, dass sich in Iran eine durchaus aktive Frauenbewegung gegründet hat. Im Vergleich zu den arabischen Monarchien sind die soziale Rechte der Frauen zumindest im städtischen

⁶²⁶ Vgl. Gerhard Voigt: Kurzer Abriss der Geschichte der Gesellschaftsvertragstheorien bis zu Rousseaus „Du Contrat Social“ <http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/staatsphilosophie.htm>

⁶²⁷ Tibi, Bassam, 1981: Die Krise des modernen Islams. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter. Beck'sche Schwarze Reihe, Band 228, C. H. Beck, München. – Tibi, Bassam, 1985: Der Islam und das Problem der kulturellen Bewältigung sozialen Wandels. (3. Aufl. 1991), Frankfurt am Main. – Tibi, Bassam, 2002: Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik. Beck'sche Reihe bsr 484. München.

⁶²⁸ a.a.O.

⁶²⁹ Friedensnobelpreis. Ebadi fordert "ernste und radikale" Reformen. SPIEGEL ONLINE - 11. Oktober 2003, 20:33 SPIEGEL ONLINE [auch in: Material 07 im beigefügten Materialanhang]
Irmgard Pinn/Marlies Wehner (2.2.2001): Aufklärung, Feminismus, Islam: Is West Best? [auch in: Material 08 im beigefügten Materialanhang]
Claudia Roeske: Frauen im Iran. Annotierte Online-Kurzbibliographie (9. Februar 2001) [auch in: Material 09 im beigefügten Materialanhang]

Bereich weitaus fester verankert, was sich an der Zahl der weiblichen Abgeordneten, Juristinnen, Schriftstellerinnen erkennen lässt.

Hier treffen nun in aller Härte kontroverse Gesellschaftskonzepte aufeinander, wie das neue Buch von *Gholamasad*⁶³⁰, auf das wir noch zurückkommen werden, es besonders deutlich herausarbeitet.

Die Beschäftigung mit der „Frauenpolitik“ ist ein besonders aufschlussreiches Themenfeld und kann auf der einen Seite zu einer erwünschten Distanzierung von eigenen Rollen- und Gendervorstellungen führen, vor allem mit einer stärkeren Historisierung des Prozesscharakters der Frauenrechte, der auch in der eigenen Gesellschaft nur marginal aufgearbeitet worden ist und vor allem von dem Stichwort des „Fortschritts“ verschleiert und überdeckt wird – was zu einer neuen spezifischen Form des Eurozentrismus führt, der erkämpfte Rechte als allgemeingültige (ubiquitäre) Prämissen einer Gesellschaft (miss-) versteht – und zum andern auch einen differenzierten und nicht wertenden Blick auf die sogenannten „orientalischen Gesellschaften“, die besser als Semiperipherien im Umbruch zu bezeichnen sind – ermöglicht.

Sehr deutlich kann auch mit den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden, dass Menschenrechtspositionen nicht als fremdbestimmtes westliches Oktroi wirksam gemacht werden können, sondern in den sich wandelnden Gesellschaften selbst erkämpft werden müssen – und hier hilft das Vorbild der eigenen Gesellschaft seit Reformation und Aufklärung als langer Prozess der Laizierung und des Abkoppelns von christlichen Wertverbindlichkeiten.

So sollte die Frauenfrage – wenn sie schon am Anfang des Unterrichts aufgeworfen wird – dankbar aufgegriffen werden und ansonsten als Arbeitskategorie neben der Sozialen Ungleichheit und den Universalisierungsprozessen (auch in Hinblick auf die Menschenrechtsdiskurse) strukturierendes Element der Projektarbeit werden.

Materialhinweise können hier nur ganz rudimentär gegeben werden, da die Fülle aktueller und wissenschaftlicher Arbeiten darüber schier unübersehbar ist und ein eigenes Unterrichtsthema generieren würde. In unserem Materialteil werden daher nur drei Texte vorgestellt: Einmal eine Darstellung der Arbeit von *Shirin Ebadi*, der Teheraner Rechtsanwältin, die für ihre unermüdliche Arbeit an der Frauenrechtsfrage in Iran den Nobelpreis erhielt (Material 07), ein Artikel, der sich kritisch mit der westlichen Dominanz der Beurteilung der Frauenrechtssituation in Iran beschäftigt und Ansatz zu weiteren kontroversen Diskussionen geben kann (Material 08) sowie eine kurze annotierte Bibliographie zur Frauenrechtsfrage, die für eine eigenständige Projektarbeit zur Frauenrechtsfrage in Iran grundlegendes Material nachweist (Material 09).

5.2. Unterrichtsskizze

5.2.1. Gliederung der Unterrichtsskizzen

Die folgenden Unterrichtsvorschläge folgen einer Dreiteilung der inhaltlichen Arbeit:

1. Einstieg und Motivation
2. Hauptarbeitsphasen in vier verschiedenen Unterrichtskonzeptionen
3. Abschluss, Schlussfolgerungen und Weiterführung.

5.2.1.1. Einstieg und Motivation

Dabei ist die *Einstiegsphase* ein dem augenblicklichen Stand der gesellschaftlich-politischen Realität in Iran geschuldeter Ansatz, der im konkreten Unterrichtsgeschehen jeweils neu konzipiert und aktualisiert werden muss. In diesem Zusammenhang sei schon hier auf aktuelle Internet-Seiten hingewiesen, die neben den verfügbaren Zeitungen ausgewertet werden können.⁶³¹

Für die *Hauptarbeitsphasen* werden vier verschiedene Unterrichtskonzeptionen vorgestellt und mit Materialhinweisen versehen.⁶³²

⁶³⁰ a.a.O.

⁶³¹ Regelmäßige Mediendateien vermittelt die (kostenlose) Bestellung von „Alerts“ über die Google-Hauptseite, bei der das gewünschte Thema (zum Beispiel „Iran“ oder „Islam“ abgegeben werden muss. Problematisch ist, das dabei die bekannten überregionalen Zeitungen (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Neue Zürcher Zeitung [NZZ], Frankfurter Rundschau, Welt, Die Zeit, Spiegel... etc. nicht mit aufgeschlüsselt werden.) Aktuellste Information auch über *tagesschau.de* und *heute.de* von den beiden großen Fernsehanstalten. Die oben genannten überregionalen Periodika sind mit eigenen Internetseiten aufzuschlüsseln, wenn auch i.d.R. nur über einen begrenzten zurückliegenden Zeitraum.

⁶³² Materialvorschläge finden sich im „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“ (vgl. auch S. 8).

5.2.1.2. Hauptarbeitsphasen in vier verschiedenen Unterrichtskonzeptionen

Erste Unterrichtskonzeption:

Materialarbeit zum exemplarischen Monat April 1980 an Hand von Medienberichten

Projektarbeit

Arbeitsmaterialien zum ersten Unterrichtsvorschlag: Exemplarische Projektarbeit an Medienberichten zum April 1980. Was geschah hier? Die Auseinandersetzung um die als Geiseln in der amerikanischen Botschaft in Tehran gefangen gehaltenen US-Bürger spitzt sich zu; die USA brechen die diplomatischen Beziehungen zu Iran ab; international wird über ein militärisches Eingreifen spekuliert; der Konflikt zwischen Iraq und Iran spitzt sich zu und wird zum offenen Krieg - dem „ersten Golfkrieg“ -. Die Konflikte nutzt Ayatollah Khomeini zur Sicherung und Festigung der Herrschaft der „Islamischen Republik“...

- I. Geiseln und Drohungen Berichte vom 1.-10.04.1980
- II. Drohungen und Bündnispflichten. Berichte v. 11.-20. April 1980
- III. Eskalation und Patt. Berichte vom 21.-30.04.1980
- IV. Iran-Dokumentation: Ergänzung / Diskurse
Ergänzende Texte zur Geschichte von Iran
Politische Reformen und Sozialer Wandel

Zweite Unterrichtskonzeption:

Länderkundlicher Ansatz

Landeskundliche Dokumente

Arbeitsmaterialien zum zweiten Unterrichtsvorschlag: Annäherung an das Thema durch länderkundliche Materialien – in „klassischer didaktischer Vorgehensweise“ – aus der Zeit der Islamischen Revolution in Iran: Bevölkerung, Wirtschaft, naturgeographische Grundlagen, zeitgeschichtliche Ansätze in Texten, Dokumenten und Karten – zusammengestellt von

Gerhard Voigt: IRAN – Lebensraum - Staat – Konflikte. Ein Arbeitsbuch

- I. Iran: Lebensraum, Ressourcen, ländliche Entwicklung: Daten – Informationen – Geographie mit Karten
- II. Die Modernisierungsstrategie der Pahlawi-Dynastie
- III. Islam: Soziale Krise und Revolution
- IV. Die Konflikte der Islamischen Republik

Wenn das selbstständige Arbeiten in ergebnisoffener, diskursiv gestalteter Projektarbeit – vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern – noch zu anspruchsvoll erscheint, bietet es sich an, einen – wenn auch problemorientierten – länderkundlichen Ansatz zu wählen. Dazu werden hier – heute kaum noch greifbare – Materialien aus der Zeit vor und kurz nach der Islamischen Revolution in Iran gewählt, die in einer Materialzusammenstellung des Verbandes der Politiklehrer – als Manuskript gedruckt – vorgelegt und mehrfach unterrichtlich erprobt worden sind. Diese Materialien erfuhren für den Wiederabdruck eine kritische Durchsicht. Die Aktualisierung zur heutigen Situation hin ist Aufgabe der konkreten Unterrichtsplanung und erfordert u.U. Gruppenarbeit mit Medien und Internetrecherche.-

Dritte Unterrichtskonzeption:

Länderkundlich-exemplarisches Arbeiten mit integrativem Ansatz

Širaz – Vorstellung, Kultur und städtische Realität – Urbanität entsteht in unseren Köpfen

Širaz scheint auf den ersten Blick ein etwas „exotischer“ Untersuchungsgegenstand zu sein. Sicher spielen hier auch persönliche Erfahrungen und emotionale Zuwendungen des Verfassers bei der Auswahl eine Rolle, der interessante und berührende Erlebnisse bei Aufhalten in dieser Stadt erinnert. Aber das genügt nicht, dieses Thema in Form einer regionalen Exemplarik – im Gegensatz zur zeitlichen Exemplarik im ersten Unterrichtsentwurf – zum Gegenstand zu machen.

Širaz hat in seiner langen Stadtgeschichte Besonderheiten entwickelt, die teilweise als „archetypisch“ für die Politische Kultur Irans angesehen werden können. Das lässt sich erfahren durch Gespräche mit Persern aus anderen Regionen, die die Einwohner von Širaz als „hochnäsiger, prinzipienreißend, arrogant“, aber auch als „zuverlässig, vertrauenswürdig und rechtgläubig“ bezeichnen. Ein Deutschlandkenner unter unseren persischen Freunden bezeichnete die Širazi als „die Preußen Irans“.

Interessant ist diese Charakterisierung auch in einem internationalen Vergleich. Wir konnten ganz ähnliche Charakteristiken in der Türkei über die Stadt Konya und ihre Bewohner erfahren – ebenso wie in Polen über die alte Königstadt Kraków. Was sind denn nun die vergleichbaren, die gemeinsamen Charakteristiken dieser drei Städte? Um nur einen Diskussionsanstoß in Stichworten zu geben:

5. Fazit und Ausblick: Diskursive Didaktik in einer ‚gedachten Praxis‘ eines veränderten Politikunterrichts

- Alle drei Städte waren früher Hauptstädte ihrer Länder und wurden von „Emporkömmlingen“ aus anderen Regionen abgelöst.
- Alle drei Städte ziehen ihr heutiges Selbstbild und Selbstbewusstsein („Stadtimage“) aus einer (z.T. idealisierenden Rückbezüglichkeit auf ihre Vergangenheit bzw. ihre kulturellen Traditionen.
- Alle drei Städte bewahren dabei eine besondere Affinität zu religiösen Riten und Überlieferungen. Für Širaz sind dies u.a. die jährlichen Ašura-Prozessionen und Rituale („Straßenkämpfe“ wie sie von *Hans G. Kippenberg*, a.a.O., darstellt; vgl. Material-Vorschlag im „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“: Vierte Unterrichtskonzeption / Material 01 – Vgl. S. 8).
- Alle drei Städte bewahren ein Bewusstsein „kultureller Überlegenheit“, verbunden mit einer strengeren sozialen Kontrolle des individuellen Verhaltens.
- Alle drei Städte legen großes Gewicht auf ihren höheren Bildungsstandard und die höhere Anzahl von jungen Menschen mit höherer Schul- und Universitätsbildung.

Dass diese Charakteristiken mit dem enormen Wachstum der Städte in den letzten fünfzig Jahren langsam zurückgedrängt werden, ist angesichts der Einbindung vor allem der jüngeren Generation in die Universalisierungsprozesse mit Schwerpunkt der Verfügbarkeit moderner Massenmedien bis hin zum Internet und den „sozialen Diensten“ des Webs leicht nachvollziehbar. So werden traditionelle Abgrenzungsmuster langsam abgelöst durch schichtspezifische und generationelle Konflikte.

Vierte Unterrichtskonzeption:

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran

Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema „Islamische Revolution“

Für fortgeschrittene, ältere Lerngruppen kann es sinnvoll sein, das Schwergewicht auf die Analyse und Erarbeitung der Hintergründe zu legen. Dabei spielt der fachlich-integrative Aspekt eine herausragende Rolle, indem geschichtliche und zeitgeschichtliche Darstellungen hinterfragt werden mit Ansätzen aus der Politischen Kultur und der Sozialwissenschaften. Dass hierbei die Methodik einer Projektarbeit eine Rolle spielt, dürfte in unserem Zusammenhang selbstverständlich sein. Dennoch ist darauf zu verweisen, dass zur – eventuell als wissenschaftspropädeutisch einzustufenden – Arbeit mit diesen Materialien gewissen Grundkenntnisse zur iranischen Landeskunde und Geschichte notwendig sind, die ggf. vorher zu erarbeiten sind. Dabei kann auf Materialien aus den drei vorherigen Unterrichtskonzeptionen ebenso zurückgegriffen werden wie auf Ausführungen aus der vorliegenden Studie, insbesondere im Abschnitt „3.1.1. Die Geschichte Irans bis zum 19. Jahrhundert als »Entwicklung der Unterentwicklung«“.

5.2.1.3. Abschluss, Schlussfolgerungen und Weiterführung.

Dieser Abschluss bleibt weitgehend offen und orientiert sich

- an der Stelle der Unterrichtseinheit im Gesamtcurriculum (Sequenzialitätsproblematik),
- an der Situation in der Lerngruppe (Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsstilen, biographische Situation, z.B. Migranten in der Lerngruppe, Interessen der Schülerinnen und Schüler etc.),
- an den Zielvorstellungen der Lehrkraft bzw. der Fachkonferenz,
- an den zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien,
- an möglicher Orientierung auf Schulveranstaltungen hin (Projekttag, Schulfeste, Ausstellungen),
- an den äußeren Rahmenbedingungen (Zeitkontingent, Räume, Exkursionsmöglichkeiten...)

Vergleiche dazu die didaktisch-methodischen Anmerkungen weiter unten.

5.2.2. Einstieg und Motivation

5.2.2.1. Vorüberlegungen

Mehrere *Einstiegsmöglichkeiten* sind denkbar und gleichermaßen praktikabel. Es wird keine eindeutige Präferenz vorgeschlagen, obwohl die Angebote einer bestimmten Logik folgen: von der völlig eigenständigen Gestaltung des Einstiegs aus der Lerngruppe heraus, über die Initiierung des Einstiegs aus einem jeweils neu zu bestimmenden aktuellen Material heraus bis hin zu weiter ausgeführten thematischen Vorschlägen und Materialangeboten, die in das Gesamtthema der nachfolgenden Unterrichtsphase einstimmen. Sicher wäre es ideal, wenn sich ganz konkret zum Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns eine aktuelle Situation in Iran beziehungsweise im Nahen Osten ergibt, die mit qualitativ geeigneten Medienberichten untermauert werden kann. Dies verlangt aber von der Lehrkraft ein gewisses Maß an problemorientierter Einarbeitung in die gewählte Unterrichtsthematik und sollte mit der Lerngruppe erörtert werden. Zu den fünf hier aus dem Stand vom Frühjahr 2011 ausformulierten Vorschlägen:

- Gespräch mit der Lerngruppe über die Frage „Was wisst Ihr über die Islamische Revolution in Iran?“
- oder: Einstieg über eine aktuelle Meldung in den Zeitungen / TV-Medien (Beispiele aus der augenblicklichen Lage heraus in der Einleitung).
- Die aktuelle Thematik kann je nach Disposition der Lerngruppe erweitert und vertieft werden, was Auswirkungen auf eine eventuell folgende Projektarbeitsphase haben kann. Vorgeschlagen und mit

einführenden beziehungsweise die Diskussion evozierenden Materialien werden drei Themen: „Die Grüne Revolution“, d.h. die Unruhen und Demonstrationen 2009 bis 2011, die ihren unmittelbaren Ausgangspunkt in den Demonstrationen gegen die Wahlfälschungen bei der Präsidentschaftswahl am 12. Juni 2009 in Iran erfuhr.⁶³³

Bericht am 13. Juni 2009: »:Amtsinhaber Mahmud Ahmadinedschad hat die Präsidentschaftswahl im Iran gewonnen. Nach vom Innenministerium in Teheran am Samstagmorgen veröffentlichten Teilergebnissen liegt der im Westen umstrittene ultrakonservative Politiker uneinholbar in Führung. Danach erhielt Ahmadinedschad 65 Prozent der Stimmen. Für seinen reformorientierten Herausforderer, den früheren Ministerpräsident Mir Hussein Mussawi, stimmten demnach 31 Prozent der Wähler. Mussawi hatte der Regierung bereits vor Schließung der Wahllokale Manipulationen vorgeworfen und den Sieg für sich reklamiert.«⁶³⁴ - Bericht am 22. Juni 2009: »Aufruhr im Iran: Wächterrat räumt Wahlmanipulationen ein Verletzte, Tote, Festnahmen – die Sicherheitskräfte im Iran greifen mit aller Härte gegen die Demonstranten durch. Doch die Opposition um Mir-Hussein Mussawi will nicht aufgeben und weiter protestieren. Der mächtige Wächterrat hat inzwischen eingeräumt, dass es Unregelmäßigkeiten bei der Präsidentschaftswahl gegeben hat.«⁶³⁵

Diese kurzen Notizen unmittelbar zum Zeitpunkt nach der Präsidentschaftswahl in Iran zeigen die Situation sehr deutlich und auch die Unsicherheit in der herrschenden Elite selbst, mit dieser Situation umzugehen.

- Das zweite vorgeschlagene Einführungsthema zur aktuellen Situation, für das einleitende Materialien zur Verfügung gestellt werden, baut unmittelbar auf dem Thema der „Grünen Revolution“ – und ihres partiellen Scheiterns – auf: „*Emigration und Exil*“.

»Vor einigen Jahren erhielt ich einen Brief aus Persien von einem Freund, der lange Jahre gegen das Šah-Regime gekämpft hatte und nun Professor in Teheran geworden war. Ich lernte ihn als Student in Deutschland kennen, als er es nicht wagen konnte, seine Heimat zu besuchen. Während eigener wissenschaftlicher Tätigkeiten in Iran konnte ich dann seine Familie kennen lernen und ihr die Grüße aus Deutschland übermitteln. Viele Freunde habe ich so in Iran gewinnen können. Und nun bekomme ich, wieder einmal, einen sehr traurigen Brief, aus dem ich einige Stellen zitieren möchte: ... „aber ein Visum von der Deutschen Botschaft zu kriegen, ist unheimlich schwer geworden. Es dauert zwei oder mehr Monate, bis man einen Termin zur Abgabe seiner Papiere an die Botschaft kriegt. Vorher muss man natürlich zwölf bis sechzehn Stunden, d.h. die ganze Nacht, vor der Botschaft stehen bleiben. Am schwierigsten ist es am Termintag, denn an dem Tag herrscht an der Botschaft völlige Anarchie, d.h., wer kräftiger ist, geht schneller in die Botschaft rein und die Botschaftsangehörigen behandeln die Menschen aus jeder Schicht sehr unhöflich und unfreundlich. wie ich es in den ganzen Jahren, die ich in Deutschland war, nie erlebt habe. Sie haben sich an die Lage im Lande ganz gut angepasst. Ich muss so sagen, dass das Leben in diesem Lande wirklich unangenehm und schwer geworden ist. Deshalb habe ich vor, wenn ich mal die Gelegenheit habe, auszuwandern. Da ich lange in Deutschland gelebt und studiert habe, würden wir lieber in Zukunft in Deutschland leben.“

Dieser Brief ist im Stil noch sehr gemäßigt, da er ja die Briefzensur passieren musste. Die mündlichen Berichte meines Freundes einige Zeit später bei der Weiterreise in die USA, wo er schließlich durch verwandtschaftliche Beziehungen mit seiner Familie eine neue Heimat gefunden hat, da ihn Deutschland nicht aufnehmen wollte, waren geprägt von Entsetzen über den Zusammenbruch der Hoffnungen und Erwartungen an die Zeit nach der Revolution, waren geprägt durch den Trauer über den Zerfall der Familie, das Einschleichen des Misstrauens zwischen Freunden, waren geprägt durch die Angst um die Verwandten und zeigten schließlich die Erleichterung, wenigstens Frau und Kinder aus dem Umkreis religiösen Fanatismus und Drohung durch den Terror des Golfkrieges gerettet zu haben.«⁶³⁶ – Er und seine Familie kamen wegen massiver politischer Verfolgungen in Iran auf

⁶³³ Einen akzeptablen und zuverlässigen Überblick über diese Protestbewegung und ihre brutale Niederschlagung durch die iranischen Sicherheitskräfte erhält man nur äußerst schwer, da das iranische Regime eine totale Nachrichtensperre verhängt hat und mit allen Mitteln der Desinformation den Eindruck verwischen will, dass die Ursachen der Revolte in den inneren Zuständen und Konflikten Irans und eventuell in begründeten Reformforderungen der Revoltierenden liegen könnten. Ein unsicheres Bild entsteht durch zensierte Korrespondentenberichte und Mitteilungen über Handy- und Internetverbindungen, die vom Regime aber auch nach Möglichkeit technisch unterbunden werden. Es ist daher kaum sinnvoll, zu diesem Zeitpunkt eine ausführlichere Unterrichtseinheit zur „Grünen Revolution“ durchzuführen (2011).

⁶³⁴ stern online: <http://www.stern.de/politik/ausland/praesidentschaftswahl-im-iran-ahmadinedschad-erringt-erdrutschsieg-703546.hhtml>

⁶³⁵ stern online 22. Juni 2009: <http://www.stern.de/politik/ausland/aufuhr-im-iran-waechterrat-raeumt-wahlmanipulationen-ein-704218.hhtml>

⁶³⁶ Der Brief stammt aus einer nicht für die Veröffentlichung gedachten Privatkorrespondenz, schien aber in den mitgeteilten Auszügen als so wichtig, dass – nach mehr als zwanzig Jahren – eine Veröffentlichung im gegebenen Rahmen vertretbar

getrennten Umwegen über Deutschland (wir konnten dabei helfen) wieder nach Europa und von hieraus in die USA, wo ein Vetter von ihm vorsorglich eine „Green Card“ für ihn erworben hatte. In den USA wurden seine ganzen in Deutschland mit Auszeichnung erworbenen Qualifikationen ebenso wenig anerkannt (Habilitation u.a.) wie seine Professur in Tehran, sondern er musste als einfacher Veterinär in einem Schlachthof in Keota in der „Fleischbeschau“ sein Leben fristen... Auch das sind der politischen Lage geschuldete Exil-Schicksale.

- Ein letzter Themenvorschlag zur aktuellen Lage ist das *Gespräch über religiöse Minderheiten in Iran*, indem ein besonderes Gewicht auf die noch existierende jüdische Minderheit gelegt wird, was zu differenzierten Diskussionen über das Verhältnis von Judentum – einer „Religion des Buches“ in islamischer Terminologie – in Vergangenheit und Gegenwart führen kann mit einem Blick auf ihre Überformung durch den arabisch-israelischen Konflikt, der sich in massiven antisemitischen Tiraden des iranischen Präsidenten äußert.

5.2.2.2. Gespräche mit der Lerngruppe

(Zu 1.): Dieser Einstieg ermöglicht eine leichtere Einbindung in die curricularen Kontexte des „umgebenden Unterrichts“ auch über die engen Fachgrenzen hinaus (Politik, Geographie, Geschichte). Nahe liegend ist die Einbindung in die Problemkreise „Globalisierung“ (vgl. 4.2.)⁶³⁷, „Semiperipherien“⁶³⁸ und „Dritte Welt“ (vgl. 3.4.2.). Bei letzterem Thema kann die Fragestellung durch einen umfangreicheren „Dritte-Welt-Fragebogen“ vertieft werden, der entweder von Lehrerinnen und Lehrern vorbereitet wurde oder unter Anleitung mit den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelt wird. Ein umfangreiches Beispiel findet sich – mit einer Auswertung einer exemplarischen Umfrage – in *Gerhard Voigt: Dritte Welt-Didaktik 1991*.⁶³⁹

Schlagwörter zur unterrichtlichen Reflexion:

Islam	Revolution	Ökonomie
Bezüge zu den Wert-Fächern	Revolutionen im Vergleich	Armut und Reichtum
Kulturelle Hintergründe	Glaube und Widerstand	Modernisierungsprozesse
Widerstand und Affirmation	Soziale Brennpunkte in Iran	Iran in der Weltwirtschaft

Erkenntnisebenen als Unterrichtsziele:

- Schülerinnen und Schüler können sich bewusst machen, dass ihre eigenen Vorstellungen vom Thema nicht widerspruchsfrei und in der Lerngruppe nicht einheitlich sind.
- Ein mögliches Diskussionsergebnis kann sein, dass zentrale Schlagwörter zum Thema zunächst aus eigener/deutscher/europäischer o.ä. Perspektive wahrgenommen werden und damit von einem medienvermittelten gesellschaftlichen Grundkonsens aus gesehen werden.
- Für die weitere Unterrichtskonzeption ist es sinnvoll, auf diesen Einsichten aufbauend nach den Möglichkeiten einer neuen Annäherung an die gesellschaftlichen Realitäten zu suchen, die die gesellschaftlichen Kontexte und Prozesse vertieft erklären können und die historischen Prozesse nicht ausklammern.
Mögliche Planungsschwerpunkte für den weiteren Unterricht:
- Auswahl der Medien (vgl. Zeitungsdokumente [Anm. S. 8], Recherche in Bibliotheken und Internet).
- Eigene Referate / Gruppenarbeit / Hausarbeiten: Karten, Tabellen, Bild-Wandzeitungen. Vgl. Kapitel 3.1.)
- Projektarbeit (zentraler Unterrichtsvorschlag, siehe unten).

erschien. Zunächst wurde dieses Zitat in einem Aufsatz über die „Dritte Welt“ verwendet: Gerhard Voigt: Probleme der Behandlung von „Dritte-Welt“-Themen in den gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern. Eine Untersuchung von Motivationsproblemen und Voreinstellungen zu „Dritte-Welt“-Themen bei niedersächsischen Gymnasiasten Kapitel I. Textversion vom 1991

http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-1991-1.htm

⁶³⁷ Gerhard Voigt: Probleme und Perspektiven der Globalisierung. Didaktische Zugänge zwischen Aktualitätsprinzip, verallgemeinerndem Lernen und exemplarischen Fallbeispielen. Einführung in die Problemstellung. Manuskript 21.02.2000 (bisher unveröffentlicht)

http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-1991-1.htm

⁶³⁸ Zum Vergleich und um das Thema „Semiperipherien“ näher an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler heranzurücken: Bronisław Kortus: Die Integration semiperipherer Regionen Ostmitteleuropas in die Europäische Union und die Auswirkung der Globalisierung. In: Lothar Nettelmann, Hrsg.: Europäische Umbrüche in deutsch-polnischer Perspektive. Reflexionen zur Entwicklungsdynamik in Mitteleuropa. Beiträge des Symposiums »Politik und Wirtschaft in Polen – ein Beitrag zur politischen Bildung« der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Hannover e.V. und der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung im April 1999. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Sonderheft 1 / 2001.

Internetausgabe: http://www.polen-didaktik.de/Fachaufsaetze/Umbrueche/kortus_ostmitteleuropa.htm

⁶³⁹ Probleme der Behandlung von „Dritte-Welt“-Themen in den gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern. Eine Untersuchung von Motivationsproblemen und Voreinstellungen zu „Dritte-Welt“-Themen bei niedersächsischen Gymnasiasten. Textversion vom 1991 / Bearbeitung ab IV/02 für eine Neuauflage und eine Internet-Publikation / Hannover 2002. Internet-Revision November 2009 http://www.politiklehrerverband.org/Dritte_Welt/Dw-did4.htm

- Erstellung von Abschlussberichten (zum Beispiel Präsentationen, Bilddokumentationen etc.).

*Didaktische Anmerkung zu der Auswahl von Leitfragen:*⁶⁴⁰

Die praktische Umsetzung unserer didaktischen Prinzipien folgt weitgehend dem Konzept der Schlüsselprobleme. Dieses Theorem markiert die Grenze zwischen theoretisch notwendiger Reflexion und Praxislegitimation und ist der didaktischen Problematisierung von Realitätsbereichen zuzuordnen, die in unterschiedlichen Problemebenen unterrichtsrelevant werden. Ansätze, den Gegenstand der Politischen Bildung in übergeordnete Problemebenen einzubinden, die einmal von der Struktur der Konfliktgenese zum anderen von der regional disparaten Ausprägung des Konfliktgeschehens ausgehen, wobei übergreifende Einordnungsmuster gefunden werden können, zeigen als Grundstruktur die prinzipielle Widersprüchlichkeit der Entwicklung, die nicht kontingent, sondern strukturell und immanent begründet ist.

In diesem Rahmen ist eine an den Überlebensperspektiven der Menschen – auch der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Gesellschaft, d.h. um mit *Elias* zu sprechen: der *Überlebensgruppen* – orientierte didaktische Strukturierung der Politischen Bildung möglich. Exkursorisch kann im Zusammenhang mit diesem Gedanken noch auf das aktuelle Ungenügen traditioneller Ansätze der Konfliktdidaktik verwiesen werden. Zwar waren diese, unseren Intentionen durchaus vergleichbar, auf das Aufbrechen staatsaffirmativer Politikkonzepte ebenso ausgerichtet wie auf die Orientierung an den Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler, doch blieb das didaktische Konzept selbst zu starr und punktuell. Eine relativ willkürliche – letztlich also lehrerzentrierte – Auswahl aktueller politischer Konflikte – und wenn solche im thematischen Rahmen des Unterrichts gerade einmal nicht verfügbar waren, auch des Angebots virtueller, spielerischer Konfliktmodelle – führte zu einem standardisierten, dialogischen Unterrichtsverlauf, in dem – wenn der Unterricht als gelungen angesehen werden sollte –, natürlich die fortschrittlich, gute Seite (d.h. die Werthaltung der Lehrerin bzw. des Lehrers) »siegte«. Hier wird deutlich, dass der klassischen Konfliktdidaktik bei allen ihren unbestreitbaren Verdiensten, den Politikunterricht innovativ anzustoßen, das Kriterium und die Methode fehlte, individuelle und gesellschaftliche Relevanz- und Wirksamkeitskriterien zu entwickeln, die wir in der Methode der Diskursdidaktik und damit auf der praktischen Ebene im Konzept der »Schlüsselprobleme« zu finden suchen.

Umfassende Entwicklungstrends

Die Zielrichtung von *Trendpauschalisierungen*

- Globalisierung
- Universalisierung
- Renationalisierung und die Krise des Staates
- Ethnizität und Staat

kann in dem oben genannten thematischen Rahmen zu diesen Stichworten definiert werden, wobei hier der Schritt von der konkreten Fallanalyse zu allgemeineren gesellschaftlichen Aussagen erfolgen sollte.

5.2.2.3. Einstieg über eine aktuelle Meldung aus dem Materialsatz (I und II)

(Zu 2.): Schon weiter oben wurde auf Möglichkeiten zur Verfügung über aktuelle Situationsdarstellungen in den Medien hingewiesen (In diesem Zusammenhang sei schon hier auf aktuelle Internet-Seiten hingewiesen, die neben den verfügbaren Zeitungen ausgewertet werden können.⁶⁴¹)

Der erste Beispieltext (4.1.2010) geht auf die Unruhen („grüne Revolution“) in Iran 2008-2010 im Umfeld der wahrscheinlich manipulierten Präsidentschaftswahlen zurück. Diese sind zu thematisieren, dabei ist herauszuarbeiten, dass diese zunächst als Konflikt zwischen angemaßter Herrschaft und – vor allem jüngeren und gebildeten, der neuen Mittelschicht angehörigen – Beherrschten wahrgenommenen Unruhen eine tiefere Spaltung aufscheinen lassen, die den Grundcharakter der „Islamischen Republik“ berühren und weit in die Eliten hinein zur Spaltung der iranischen Bevölkerung beitragen. Wer dies anschließend inhaltlich vertiefen möchte – was in einer Einleitungsphase zu weit führen würde – sollte die neue Studie von *Dawud Gholamasad*⁶⁴² bearbeitet werden, in der mit einer Begrifflichkeit gearbeitet wird, die auf *Erich Fromm* und *Norbert Elias* zurückgeht und die in der religiösen Begründung der Islamischen Revolution den Widerspruch zwischen „nekrophilen“ und „biophilen“ (todes- beziehungsweise lebensbejahenden) Strömungen ausmacht. In einer etwas älteren Studie zur ambivalenten Rolle des

⁶⁴⁰ Vgl. 1.4.2.

⁶⁴¹ Regelmäßige Mediendateien vermittelt die (kostenlose) Bestellung von „Alerts“ über die Google-Hauptseite, bei der das gewünschte Thema (zum Beispiel „Iran“ oder „Islam“ angegeben werden muss. Problematisch ist, dass dabei die bekannten überregionalen Zeitungen (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Neue Zürcher Zeitung [NZZ], Frankfurter Rundschau, Welt, Die Zeit, Spiegel... etc. nicht mit aufgeschlüsselt werden.) Aktuellste Information auch über *tagesschau.de* und *heute.de* von den beiden großen Fernsehanstalten. Die oben genannten überregionalen Periodika sind mit eigenen Internetseiten aufzuschlüsseln, wenn auch i.d.R. nur über einen begrenzten zurückliegenden Zeitraum.

⁶⁴² Vgl. Dawud Gholamasad, a.a.O.

„Martyriums von Imam Hussein deutet sich der Konflikt schon an. Der Aufsatz ist aufgenommen in unsere beigelegte Materialsammlung.“⁶⁴³

Material zur Einleitungsphase (1): Sohn des Ayatollahs sieht Iran am Scheideweg

Ali Montazeri warnt vor Tötung des Oppositionsführers

Nach weiteren Demonstrationen im Iran hat sich der Sohn des jüngst verstorbenen oppositionellen Großayatollahs Hossein Ali Montazeri zu Wort gemeldet. Der Iran sei an einem Scheideweg angelangt. „So kann es nicht weitergehen“, warnte Said Montazeri in einem Interview mit dem Nachrichtenmagazin Spiegel. „Welche Form unsere zukünftige Gesellschaftsordnung hat, ist nicht so wichtig. Es kann eine Islamische Republik, eine laizistische Republik, von mir aus auch eine Monarchie sein“, sagte der 47-Jährige. „Wichtig ist nur, dass die Menschen in Freiheit und Wohlstand leben können. Dass sie sich frei bewegen können, dass ihre Stimmen Gehör finden.“ Bezüglich der jüngsten Unruhen im Iran erklärte Montazeri, dass diese „von den Staatsorganen zu verantworten“ seien. Die Oppositionellen „wollten für ihre legitimen Interessen demonstrieren, sie sind von der Staatsseite provoziert worden“. Die iranische Regierung hat seit einer Woche hunderte Menschen verhaftet. Montazeri warnte vor den „katastrophalen Folgen“, sollte der iranische Oppositionsführer Mir-Hossein Mussavi getötet oder verhaftet werden. Die Erschießung von Mussavis Neffen bei einer Demonstration vor wenigen Tagen sei „ohne Zweifel eine gezielte Aktion“ gewesen, sagte Montazeri. Sie sei „von langer Hand geplant“ worden und möglicherweise als „eine Art letzter Warnung“ an Mussavi gedacht gewesen.

Wandel der Meinung

Nach dem gewaltsamen Vorgehen der Sicherheitskräfte hatte Mussavi am Freitag die Führung in Teheran aufgerufen, die Repressionen zu beenden. Wenn die Führung nicht eingestehe, „dass es im Land eine schwere Krise gibt“, könne sie die Probleme auch nicht bewältigen. Mit Festnahmen, „eurer Gewalt, euren Drohungen, euren Schließungen von Zeitungen und anderen Medien“ könne sie vielleicht die Lage beruhigen. „Aber was sagt das über die Art aus, in der ihr euch den Wandel in der öffentlichen Meinung über die Islamische Republik bewusst macht?“, fragte Mussavi.

Bei der Niederschlagung regierungskritischer Proteste waren vor einer Woche acht Menschen getötet worden.

(Reuters/DER STANDARD, Printausgabe, 4.1.2010 03. Jänner 2010, 18:20

<http://derstandard.at/1262208781859/Sohn-des-Ayatollahs-sieht-Iran-am-Scheideweg>)

Didaktische Vorgehensweise (Vorschlag):

- Text lesen lassen und Inhaltswiedergabe einfordern
- Im Gespräch feststellen, welche Informationen zum Verständnis noch notwendig sind (Gesellschaft und Politik des Iran, soziale Spannungen, Herrschaftsaufbau...)
- Informationen beschaffen (Schulbuch, zusätzliches Material, gegebenenfalls Lehrervortrag (Tafelbild), [Hausaufgabe: Lexika beziehungsweise Internetausgabe])
- Ergebnissicherung (im Sinne der oben dargestellten Einführung...)

Abschließend sollte erörtert werden, ob noch aktuelles Material (vgl. folgenden Text) herangezogen werden soll, oder ob eine Auswahl der Unterrichtsvorschläge zur Hauptphase erfolgen kann.

Material zur Einleitungsphase (2): Christian Holzgreve: Tausende protestieren im Iran

Teheran/Berlin (dpa/afp). Mit Tränengas sind die Sicherheitskräfte in Teheran am Dienstag gegen Tausende Demonstranten vorgegangen, die gegen die Verschleppung der Oppositionsführer Mir Hussein Mussawi und Mehdi Karrubi protestieren wollten. Augenzeugen berichteten von Zusammenstößen in der Nähe der Universität und anderen Teilen der iranischen Hauptstadt. Dutzende Demonstranten seien festgenommen worden. Auch Schüsse seien zu hören gewesen, hieß es auf Internetseiten von Regimegegnern. Gegen die wachsende Zahl der Demonstranten seien die Sicherheitskräfte auch mit Schlagstöcken eingeschritten. Proteste gab es den Berichten zufolge auch in anderen iranischen Städten, darunter in Mesched im Nordosten des Landes. Auch dort habe es Festnahmen gegeben. Die beiden Oppositionsführer, die zunächst unter Hausarrest standen, waren nach Angaben der iranischen Opposition am Wochenende verschleppt worden. Offizielle Angaben zu ihrem Aufenthaltsort gibt es nicht. Die Bundesregierung hatte am Montag bestürzt auf die Berichte aus Teheran reagiert. Auch der Präsident des Europaparlaments, Jerzy Buzek, forderte gestern die „bedingungslose“ Freilassung der Oppositionspolitiker. Die iranische Regierung verbat sich eine Einmischung des Westens. „Dies sind innere Angelegenheiten, kein Land hat das Recht, sich in Entscheidungen der Justiz einzumischen“, sagte ein Sprecher des iranischen Außenministeriums.

02.03.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung. Seite 4

⁶⁴³ Material 02 (aus IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte. Ein Arbeitsbuch [1990]. Dort als M 29 in gekürzter Fassung). Mary E. Hooglund: *Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild*. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf

Didaktische Vorgehensweise (Vorschlag):

Das grundsätzliche Vorgehen gleicht der Textarbeit beim ersten Materialvorschlag und kann als „standardgemäß“ bezeichnet werden.

- Text lesen lassen und Inhaltswiedergabe einfordern
- Im Gespräch feststellen, welche Informationen zum Verständnis noch notwendig sind (Gesellschaft und Politik des Iran, soziale Spannungen, Herrschaftsaufbau...)
- Informationen beschaffen (Schulbuch, zusätzliches Material, gegebenenfalls Lehrervortrag (Tafelbild), [Hausaufgabe und Gruppenarbeit])

Die Umbruchsituation, die sich in der „Grünen Revolution“ zeigt, zeitigt Verwerfungen und Brüche in der ganzen Gesellschaft, die die (scheinbare) Homogenität der Islamischen Republik zu Zeiten der charismatischen Führerpersönlichkeit Khomeini zeigte – bei der ernsthafte politische Abweichungen durch den Iraq-Iran-Krieg überdeckt und anathematisiert oder durch brutale Verfolgung niedergehalten wurden beziehungsweise zu einer weiteren Welle der politischen Flüchtlinge in den Westen führte –, also auch in den verunsicherten Führungsschichten selbst, die sich zwar nicht den Forderungen der „Grünen Revolution“ öffnen, aber sich in Machtkämpfen äußern.

Dieses ist schon an dem ersten vorgeschlagenen Einstiegstext für den Unterricht „Sohn des Ayatollahs sieht Iran am Scheideweg, Ali Montazeri warnt vor Tötung des Oppositionsführers“ abzulesen, doch setzen sich diese Machtkämpfe fort, die auch Kämpfe um die „richtige Interpretation des Erbes Khomeinis“ sind und die Auseinandersetzung um die Definition der aktuellen gesellschaftlichen Situation beinhalten.

Dazu soll ein kurzer Zeitungsbericht als Exkurs weitere Informationen bieten, ohne dabei als Unterrichtsmaterial vorgeschlagen zu werden, da sich immer wieder aktueller aber in der Zielrichtung vergleichbare Artikel finden lassen.

Exkurs: Innenpolitischer Streit im Iran

Chamenei droht Ahmadinedschad offen⁶⁴⁴

»Teheran (RPO). Im Iran droht offener Streit zwischen den zwei mächtigsten Männern des Landes: Der geistliche Führer, Ayatollah Ali Chamenei, hat mit einer Einmischung in die Angelegenheiten der Regierung von Präsident Mahmud Ahmadinedschad gedroht. Es geht um einen Postenstreit im Geheimdienst.

„Grundsätzlich habe ich nicht die Absicht, mich in Angelegenheiten der Regierung einzumischen“, sagte Chamenei in einer am Samstag im iranischen Staatsfernsehen übertragenen Rede. „Es sei denn, ich glaube, dass eine Zweckmäßigkeit ignoriert wird, wie es vor kurzem der Fall war.“

Hintergrund der Rede Chameneis ist offenbar eine Auseinandersetzung mit Ahmadinedschad wegen des kürzlich erzwungenen Rücktritts des iranischen Geheimdienstministers Heidar Moslehi.

Nachdem Ahmadinedschad Moslehi aus dem Amt gedrängt hatte, reagierte Chamenei, indem er dem Geheimdienstminister befahl, im Kabinett zu bleiben.

Als Zeichen wachsender Spannungen zwischen ihm und Chamenei widersetzte sich Ahmadinedschad Berichten zufolge der Anordnung des geistlichen Führers und lud Moslehi nicht zu der jüngsten Kabinettsitzung ein.

In einer unterschriebenen Erklärung forderten am Mittwoch 216 der 290 Abgeordneten im iranischen Parlament Ahmadinedschad dazu auf, Chamenei zu gehorchen. Dieser habe bei allen Staatsangelegenheiten das letzte Wort.

Der geistliche Führer des Irans muss traditionell der Ernennung des Außenministers, Geheimdienstministers, Verteidigungsministers und Innenministers zustimmen. Für iranische Hardliner steht Chamenei über dem Gesetz und untersteht lediglich Gott.«

5.2.2.4. Einstieg über eine aktuelle Meldung in den Zeitungen / TV-Medien (Beispiele aus der augenblicklichen Lage heraus in der Einleitung).

(Zu den Themenvorschlägen 3./4. und 5.) Es wurde schon auf die Problematik der derzeitigen Quellenlage über die Situation in Iran hingewiesen. Meist handelt es sich um nicht konkret zu verortende Bild- und Filmdokumente von in irgendeiner Weise betroffenen. Der Aussagewert ist dabei schwierig zu erfassen. Es muss aber deutlich werden, in welcher grundsätzlichen antagonistischen Motivationssituation sich die Gesellschaft in Iran derzeit befindet und mit welcher Macht sich die herrschende (religiöse?) Elite an ihren als „unveränderlich und gottgewollten“ Machtpositionen klammert.

Dawud Gholamasad⁶⁴⁵ schreibt in diesem Zusammenhang: »Diese Triade von Tendenzen des „Verfallsyndroms“ – Tendenzen, die gegen das Leben gerichtet sind, die den Kern schwerer psychischer Krankheiten

⁶⁴⁴ RP Online GmbH 1995 – 2011 (Rheinische Post) erstellt am: 24.04.2011 zuletzt aktualisiert: 24.04.2011 - 10:37
URL: www.rp-online.de/politik/deutschland/Chamenei-droht-Ahadinedschad-offen_aid_990757.html

⁶⁴⁵ Dawud Gholamasad: „Iran - Menschen, Freiheit, Rechte“ in: <http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad01.hhtm> (Aus einem Manuskript zu einem Vortrag am 1.4.2011 in der Leibniz-Universität Hannover. Dieser Text kann als zusätzliches Unterrichtsmaterial eingesetzt werden.)

bilden und als das Wesen des wahrhaft Bösen bezeichnet werden können - ist die Psychogenese der Entstehung und Erhaltung der „islamischen Republik“, die sich angesichts des zunehmenden Verlusts ihrer Massenbasis, verstärkt auf brutale und erbarmungslose Sicherheitsorgane stützen muss und sich so zu einer blutigen Republik der Furcht verwandelt hat.

Auf der anderen Seite kennzeichnen die zunehmende Legitimationskrise des Regimes und der zunehmende Verlust seiner Massenbasis eine zunehmende emotionale Entbindung, potentielle Unabhängigkeit und Freiheit und das damit einhergehende Verantwortungsbewusstsein der zunehmend mündigen und rechtsbewussten Bürger als Manifestation des „Wachstumssyndroms“. Bei diesen Menschen neigt die Balance zwischen ihren biophilen und nekrophilen Orientierungen mehr oder weniger zugunsten der ersteren, deren Wesen die Liebe zum Leben und Lebendigen ist. Sie drückt sich im ganzen Menschen aus; sie ist eine für die nekrophilen Etablierten bedrohliche Lebensart. „Sie manifestiert sich in den körperlichen Prozessen eines Menschen, in seinen Gefühlen, seinen Gedanken und Gesten“.⁶⁴⁶ Die alltäglichen passiven Formen des Widerstandes durch die mehr oder weniger demonstrative Betonung des eigenen Lebensstils und der sich ausweitende zivile Ungehorsam in unterschiedlichen Formen sowie periodisch eskalierende Massenerhebungen sind die Manifestationen ihrer Liebe zum Leben und Lebendigem. Sie sind die unermüdlichen Versuche dieser zunehmend mündigen Bürger, ihre Freiheiten durchzusetzen bzw. ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu erweitern und sie zu institutionalisieren.«

Die komplizierten Zusammenhänge müssen mit aktiver Unterstützung durch die Lehrkraft – auf einem schülergerechten sprachlichen und begrifflichen Niveau – entwickelt werden.

Dazu können mit Bildern versehene Materialien aus unserem Materialanhang mit einbezogen werden:

Material zur Einleitungsphase (3) Die Grüne Revolution:

Iran - Das grüne Kopftuch unter dem Schleier

Autor: Anna Weiß, Frankfurter Rundschau 3.11.2009, Seiten: 1 2

Material zur Einleitungsphase (4) Die Grüne Revolution:

Jochen Thermann / Kooperative Berlin: Demonstration gegen das Wahlergebnis in Iran. (AP). Die Weltöffentlichkeit als Schutzschild.

Montag, 28. März 2011 (Julias Blog) - dradio.de ist das Online-Angebot von Deutschlandradio

Material zur Einleitungsphase (5) Die Grüne Revolution:

Iran - Letzter Ausweg Exil. Ein Jahr danach: Wie steht es um die grüne Protestbewegung im Iran?

DRadio Wissen – Agenda.

Beitrag vom 11.06.2010 17:02 Uhr

URL dieser Seite: http://wissen.dradio.de/iran-letzter-ausweg-exil.33.de.html?dram:article_id=3420

Hier wird sehr deutlich, dass derzeit die Revolte in eine wie es scheint ausweglose Situation gedrängt worden ist (Material 4) und für viele Demonstranten nur die Flucht ins Ausland als einziger Ausweg möglich erscheint.

Falls das Thema Exil und Flucht noch vertieft werden soll ist folgendes Textmaterial hinzuzuziehen:

Material zur Einleitungsphase (6) Die Grüne Revolution:

Nilofar Elhami: Auch Roya packt ihre Koffer. Über den Exodus einer iranischen Familie

dradio.de

<http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/1187224/>

2011 Deutschlandradio

Diese Situation ist nichts Neues in Iran. Udo Steinbach schreibt dazu im Kontext mit einer Analyse der arabischen Protestbewegungen 2011:

Udo Steinbach: Unterschiede der Protestbewegungen in der arabischen Welt und in Iran

... »Die Frustration darüber ist jetzt Startpunkt für den dritten Anlauf der Araber zur Selbstbestimmung. Grundlage ist das Lebensgefühl, nichts mehr zu verlieren zu haben. Ob aus den Revolten auch Revolutionen werden, wie sie sich in Ägypten und Tunesien abzeichnen, ist ungewiss. Sicher aber geht es überall um Bewegungen, die alle Schichten, viele Religionen und Konfessionen umfassen, ob es Kopten in Ägypten sind oder Sunniten in Syrien. Jetzt will ein breites Spektrum der Bevölkerung den Wandel.

Das ist ein Unterschied zum Iran. Dort hat der Wandel 1979 als demokratische Revolution gegen den Schah begonnen, war aber bald zu religiös und dabei rein schiitisch geprägt. Erst diese Begrenzung hat ermöglicht, dass die USA das Regime Saddam Husseins weithin in arabischem Konsens für den achtjährigen Krieg gegen den Iran instrumentalisieren und munitionieren konnten. Deshalb war auch die Demokratiebewegung von 1989 in Europa ohne Nachahmer in der arabischen Welt: Die Potentaten dort waren gefestigt und wurden vom Westen unterstützt – gegen Terrorszenarien, Islamismus und für die Abwehr von Flüchtlingen. Araber wie

⁶⁴⁶ Erich Fromm, a.a.O., S. 41. (Anm. D.G.)

*Perser wurden mit oberflächlicher Gleichgültigkeit und nicht zuletzt zur Sicherheit und zur Legitimation
Israels dämonisiert.»⁶⁴⁷*

In Iran ist das Protestverhalten als Massenbewegung Teil der Politischen Kultur des Landes und als solche religiös beziehungsweise durch religiöse Mythen geprägt.⁶⁴⁸ Am Rande sei nur erläutert, dass die unterschiedlichen Verhaltensrituale Ergebnis einer langen Geschichte sind, die das kollektive Bildreservoir beherrschen. Die Šia entwickelte sich im 7. Jahrhundert. u.Z. als Abspaltung von der Mekkaner Oligarchie – die später den Mehrheitsislam der Sunna bestimmte – vor allem bei machtschwächeren Gruppen und nicht-arabischen Bevölkerungsteilen. Ihr symbolisches Verständnis ihrer eigenen Existenz fanden sie im Bild des Märtyrertums, das sich um den „Märtyrertod des Imam Hussein“ herum entwickelte („die Ereignisse von Kerbela am Ašura-Tag“), vgl. *E. Hooglund: Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild*⁶⁴⁹). Die Doppelgesichtigkeit der Wirkung von Geschichtsmythen kann herausgearbeitet werden an Hand von Ausführungen von *Hooglund*, wo Hoseyn sowohl als Vorbild für das Erleiden des Schicksals als auch als Vorbild für den Widerstand und die Revolte dienen kann. Diese Wirkungen können situationsabhängig umschlagen; bei der Revolte gegen den Šah war dieser Hintergrund in der strengen Ritualisierung des Aufstandes sehr deutlich zu erkennen. Aber ein zweiter Widerspruch sollte dann thematisiert werden: dass Widerständigkeit aus unterschiedlichen sozialpsychologischen Quellen gespeist werden kann um sich dann doch vergleichbarer Verhaltensweisen zu bedienen. Einmal der Widerstand gegen das Šah-Regime, das sehr deutlich auf Muster der Märtyrer-Ideologie zurückgriff – und daher die in der Minderheit befindlichen linken politischen Kräfte sehr bald ausschloss – und damit selbst ein Teil der von Gholamasad so bezeichneten „nekrophilen“ Kultur wurde, auf die das geistliche Regime Ajatollah Khomeinis zurückgreifen konnte, als auch die „Grüne Revolution“ – äußerlich der Revolte gegen den Šah sehr ähnlich –, die orientiert an den gesellschaftlichen Erfahrungen einer jüngeren Generation und ihren Intellektualisierungsprozessen gerade das Ergebnis der älteren Revolte bekämpft und eine – nach *Gholamasad* - „biophile Zielrichtung offenbart.

In Arbeitsschritten und Alternativen formuliert strukturiert sich dieser Einleitungsansatz wie folgt:

- Die „Grüne Revolution“ wird an Hand der Texte beschrieben und – möglicherweise mit eigenen Recherche-Aufträgen – auf die politischen Ereignisse wie die manipulierte Präsidentschaftswahl zurückgeführt.
- Die „Grüne Revolution“ wird als Macht-, Sozial- und Generationenkonflikt zu beschreiben sein, wobei die Ansätze von *Gholamasad* eine Rolle spielen können.
- Die „Grüne Revolution“ wird vergleichend mit der Revolte gegen den Šah untersucht, wofür Lehrervortrag, Rechercheaufträge oder zusätzliche zeitgeschichtliche Materialien herangezogen werden müssten.
- Die „Grüne Revolution“ wird in ihrer Wirkung auf die Betroffenen hin untersucht, wobei sich das Thema politische Verfolgung, Flucht und Exil anschließt. Dazu sind wieder Materialien bereit gestellt.
- Ein Sonderfall der Machtausübung ist das Verhalten des religiösen Regimes der Islamischen Republik gegenüber den religiösen Minderheiten, insbesondere gegenüber dem Judentum, das traditionell seit Muhammads Zeiten unter dem besonderen Schutz des Islam steht (geschichtliche Einschübe können hier erfolgen), das aber in einem politisch-ideologischen Spannungsverhältnis steht zu der Definition Israels als „Erzfeind“ des Islams und hier besonders auch des Irans. Hierzu gibt es ebenfalls Textmaterialien.⁶⁵⁰

Option: Eingeschobene Unterrichtsphase zum Thema Antisemitismus und über die Unbestimmtheit des Begriffs „Semiten“ (als Synonym für „Juden“?). Materialien in Schulbüchern (Politik, Geschichte, Ethik) und bei der Bundeszentrale für Politische Bildung. Zur aktuellen Situation: Umbruch in der arabischen Welt: Israelische Ängste. Eine Analyse von *Sonja Zekri*⁶⁵¹⁶⁵²

⁶⁴⁷ Udo Steinbach: „Europäer und Araber müssen ein gemeinsames Haus bauen“. 12.04.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung, Seite 3

⁶⁴⁸ Vgl. dazu den Aufsatz von Hans G. Kippenberg: „Jeder Tag ‘Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran“. Religion und Politik im Iran. mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung, Kurt Greussing. Frankfurt am Main 1981 (Syndikat), S. 217-256. Auch als *Materialvorschlag als Material 01* im „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“ – Ebenfalls: Mary E. Hooglund: „Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf“ - *ibid.*, S. 257-276. *Materialvorschlag im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“: Material 02.*

⁶⁴⁹ a.a.O.

⁶⁵⁰ Für die Lehrerinnen und Lehrer bietet sich eine Vorbereitung dieses Themas an Hand von Dawud Gholamasad: Irans neuer Umbruch. Von der Liebe zum Toten zur Liebe zum Leben. Hannover 2010 (Ecce-Verlag).an, in dem weitgehend unbekannt Einzelheiten der Verfolgung und der iranischen Praxis der Šaria-Rechtsetzung mit sehr konkreten Angaben dargestellt werden. Für den Einsatz des Gesamttextes im Unterricht ist dieser aber zu speziell und umfangreich.

⁶⁵¹ Pressemitteilung (29.05.2008) Internationales Schulmaterial gegen Antisemitismus. http://www.bpb.de/presse/Y59HW7,0,0,Internationales_Schulmaterial_gegen_Antisemitismus.html
Antisemitismus – immer noch ein relevantes Thema für die Bildungsarbeit? Von Albert Scherr und Barbara Schäuble http://www.bpb.de/themen/SRXUKJ,0,0,Antisemitismus_%96_immer_noch_ein_relevantes_Thema_f%FCr_die_Bildungsarbeit.html

5.2.3. Alternative Vorschläge zu der Hauptphase für den Unterricht

5.2.3.1. Erste Unterrichtskonzeption: Projektarbeit zum exemplarischen Monat April 1980 an Hand von Medienberichten

Als Ergebnis unserer Studie steht eine Unterrichtskonzeption im Vordergrund, die nach unserer Einsicht die angemessenste Form der Näherung an das Thema „Islamische Revolution in Iran“ mit den damit verbundenen thematischen und verallgemeinernden Bezügen darstellt. Ihre Grundprinzipien sind:

- Fächerübergreifende Ansätze unter dem Primat der „Politischen Bildung“.
 - Einbeziehung der Lerngruppe in die Unterrichtsgestaltung und Berücksichtigung der konkreten Lernvoraussetzungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler (sie sind „dort abzuholen, wo sie sich befinden“, ihre familiären und gegebenenfalls Migrations-Hintergründe sind einzubeziehen).
 - Die *Themenauswahl* folgt dem Prinzip der Exemplarität (und hier ist die Fach- und Problemkompetenz der Lehrkraft gefordert; unsere Studie gibt Einblick in die Möglichkeiten, innerhalb eines unüberschaubar großen Themenfeldes mit einer Vielfalt von Außenbezügen zu einer Auswahl exemplarisch gestalteter Themenansätze und Inhaltsfestlegungen zu kommen).
 - Die Auswahl des Inhalts muss parallel und integrativ mit der Festlegung von Problembereichen stehen, d.h., es müssen am Inhalt Fragestellungen entwickelt werden, die im Idealfall gerade die Fragestellungen sind, die zur Auswahl und exemplarischen Abgrenzung der Inhalte geführt haben.
 - Die Festlegung und Bestimmung der *Exemplarität* erfolgt im Rahmen der gesellschaftlichen Diskurslage, die sich aus der Kenntnis der Materialien und der öffentlichen Diskussionen – ersichtlich an den Themenschwerpunkten der Berichterstattung in den Massenmedien – ergibt. Dabei spielen vorbereitete Unterrichtsmaterialien – Schulbücher, Arbeitsblätter – eine nachrangige Rolle, da sie zum Einsatzzeitpunkt meist veraltet sind und die Probleme ex post beleuchten. Das kann in gewisser Weise aufgehoben werden, wenn das zeitgeschichtliche Thema ohnehin mit älteren Medienberichten bearbeitet wird wie im vorliegenden Falle der Berichterstattung über den April 1980. Ein Beispiel für eine solche Bearbeitung von Unterrichtsmaterialien bietet der Unterrichtsvorschlag 2 (länderkundliche Unterrichtseinheit).
 - Die Bearbeitung des gewählten und problematisierten Themas erfolgt nach den Prämissen der *Projektarbeit*.

Anschließend soll noch einmal ein Zitat aus unserer Studie die Überlegungen zur Exemplarität verdeutlichen:

»An dieser Stelle muss im Kontext der didaktischen Untersuchungen zur Islamischen Revolution in Iran mit der Zielsetzung der *Entwicklung eines Modells des exemplarischen Arbeitens*, das an anderer Stelle auch als Ergebnis der didaktischen Analyse und grundlegender gesellschaftlicher Reflexionen eingehender begründet wird, auf eine solche Grundlegendendiskussion und die umfassendere kritische Sichtung der reichhaltigen diesbezüglichen Literatur verzichtet werden, um einer thematischen Verzerrung vorzubeugen, ohne dass jedoch dieses Thema mit seinen ausschlaggebenden Konsequenzen für die Strukturierung der didaktischen Untersuchung ignoriert werden könnte.« (Zitat aus Abschnitt 2.5.1.)

Zur Auswahl des Monats April 1980 soll stichwortartig wiederholt werden, was in unserer Studie ausführlich behandelt und begründet worden ist:

- Im April 1980 treibt der Konflikt zwischen Iran und den USA einem Höhepunkt zu, wobei die Auseinandersetzung um die Geiselnahme in der US-amerikanischen Botschaft in Tehran zunehmend als unlösbar erscheint. (Eine Lösung wird dann tatsächlich erst nach den US-Präsidentchaftswahlen gefunden).
 - Diskussionsthemen dabei sind: die Völkerrechtssituation bei einer Botschaftsbesetzung, die Verantwortung der Iranischen Regierung, die sich offiziell „heraushält“ und ihre Motive, die Ursache des Konfliktes mit den USA (Verbündete des Šah-Regimes, das als koloniales Werkzeug begriffen wurde), Versuch Irans, sich aus der West-Ost-Bipolarität mit einem eigenen Machtanspruch eines „Dritten Wahren Weges“ der Islamischen Republik herauszuhalten...
- Im April 1980 zeigen Ansätze einer neuen diskriminierenden Minderheitenpolitik gegenüber ethnischen und religiösen Gruppen, die vorher zu den Trägern des Widerstandes gegen das Šah-Regime gehört hatten, zum Beispiel der kurdischen Bevölkerung im Grenzgebiet zu Iraq und der Türkei: erste kriegerische Auseinandersetzungen.
- Im April 1980 entzündet sich an – wohl eher vorgeschobenen – Auseinandersetzungen um den Grenzverlauf im Šatt-el-Arab der Iranisch-Iraqische Krieg, der „Erste Golfkrieg“ (als offener Krieg 22. September 1980 bis zum 20. August 1988, nach Wikipedia).

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Im April 1980 etabliert sich die Macht der Islamischen Republik und die Durchsetzung ihrer ideologischen Prinzipien, während die der Revolte noch zugehörigen sozialen Konflikte in der iranischen Gesellschaft zunehmend zurückgedrängt und „anathematisiert“ werden..
- Im April 1980 wird deutlich, dass der latente Konflikt zwischen Iran und Iraq im Interesse der Großmachtansprüche der USA liegt, die den Iraq zum Angriff auf den Iran ermutigt und sich dadurch Stärkung der eigenen Position in dem Konflikt mit Iran versprechen.
 - Dabei ist herauszuarbeiten, dass dieses Kalkül nicht aufging, da die USA die Entschlossenheit und militärische Stärke von Iran völlig unterschätzt hatten und dachten, dass das nachrevolutionäre Regime in Iran durch innenpolitische Konflikte an einer effizienten Kriegsführung gehindert sei. Das Gegenteil war der Fall: Die iranische Führung nutzte den außenpolitischen Konflikt zur Integration ihrer Anhängerschaft und zur Legitimation innenpolitischer Gewaltmaßnahmen. Die Beziehungen zu den USA haben sich über dreißig Jahre hin nicht wieder normalisiert, während die Beziehungen zu den übrigen Mächten eine scheinbare Normalität zeigen, die erst mit der Atom- und Israelpolitik des Präsidenten Mahmūd Ahmadinedschad das Land in eine neue – von den USA begrüßte – außenpolitische Isolation hinein manövriert hat.

Aus diesen Grundfragestellungen zur Exemplarität des April 1980 für die Islamische Revolution in Iran ergeben sich dann auch die Leitfragen für die Projektarbeit mit den auf in der Liste „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“ vorgeschlagenen Materialien aus den Zeitungen vom April 1980.

- Welche Motive für die Revolte gegen das Šah-Regime werden erkennbar und wie reagiert die Islamische Republik darauf?
- Wie verändert sich die innenpolitische und soziale Situation in Iran?
- Welche Rolle spielt die mangelnde Integration von ethnischen und religiösen Minderheiten für die Durchsetzung des Herrschaftsanspruchs der Islamischen Republik?
- Wie entwickelt sich das Verhältnis Irans zu seinen arabischen Nachbarn?
- Stichpunkte dazu: traditionelle Rivalitäten um die Hegemonie in der Golfregion, Auseinandersetzung von Sunna und Šia, weltpolitische Interessen (Rolle der USA), Iraq als eher laizistische Diktatur...
- Welche Einflüsse von Globalisierungsprozessen werden erkennbar?
 - Wie entwickelt sich die wirtschaftliche Lage in Iran?
 - Dabei ist die ökonomische Belastung durch den „Ersten Golfkrieg“ und seine Militarisierung der Gesellschaft zu erörtern.
 - Eine Rolle spielt – auch international – weiterhin die Erdölpolitik und die mit ihr verbundene Industrialisierungsstrategie, die durch die Islamische Revolution durchaus nicht abgebrochen wurde, sondern später durch den Ausbau einer Nuklear-Technologie einen weiteren, international umstrittenen, Fortschritt zeitigte.

Fragen dieser Art – vielleicht als Ergebnis der einleitenden Diskussion (vgl. Einführungsphase) modifiziert und mit weiteren Schwerpunkten versehen sollten in und mit der Lerngruppe vor Beginn der eigentlichen Materialarbeit entwickelt werden.

Daraus folgen mehrere mögliche Phasen der Projektarbeit:

- Kleingruppenarbeit, bei der immer wenige Tage des April 1980 anhand der Medien z.B. nach den Vorschlägen der Liste „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“ durchgearbeitet und selbständig zusammengefasst werden, wobei ein Augenmerk auf die oben entwickelten Fragestellungen gelegt wird.
- Die Lerngruppe entwickelt ein „Ereignisdiagramm“ in Form einer Zeitleiste über den ganzen Monat hin und charakterisiert dabei die verschiedenen Ereignisschwerpunkte.
- Es wird versucht, in Gruppenarbeit die Kontexte der einzelnen Ereignisse und ihre erkennbaren Gründe herauszuarbeiten.
- In neuen Gruppen wird versucht, die Frageschwerpunkte für sich genommen aus der Textsammlung herauszuarbeiten. Dabei kann die Suchfunktion nach Stichworten genutzt werden.
- Ein möglicher Ansatz wäre hierbei die Orientierung an Schlüsselproblemen:
 - Frieden und Gewalt
 - Ökonomie und Umwelt
 - Technologischer Wandel
 - Soziale Ungleichheiten
 - Verhältnis der Geschlechter und der Generationen
 - Herrschaft und Politische Ordnung⁶⁵³

Es werden zu den gewählten Problemfeldern kurze Ausarbeitungen der jeweiligen Gruppen erstellt und im Unterricht vorgetragen. Daran schließt sich eine Diskussion im Plenum.

⁶⁵³ Aus den niedersächsischen Rahmenrichtlinien „Gemeinschaftskunde“, 1994

5. Fazit und Ausblick: Diskursive Didaktik in einer ‚gedachten Praxis‘ eines veränderten Politikunterrichts

Wichtig ist vor allem, dass jeder Arbeitsschritt in der Lerngruppe erörtert und begründet wird. Das Ergebnis kann durchaus kontrovers sein, aber begründet damit die Abschlussphase.

Wie entwickelt sich die Situation in Iran weiter?

- Dabei sind Rückgriffe auf die Materialien der Einführungsphase und eine Thematisierung der „Grünen Revolution“ sinnvoll.
- Bei kompetenten Lerngruppen (Oberstufe) und bei genügender Unterrichtszeit bietet es sich an, vor allem auch anhand der „Zusatzmaterialien“ (4. Abschnitt) einzelne vertiefende Themen aufzugreifen:
 - Revolte, Märtyrertum und Šia. (Material 01. Hans G. Kippenberg: Jeder Tag ‘Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran – Material 02. Mary E. Hooglund: Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf
 - Iran und die Entwicklung im modernen Islam. (Material 05. Dursun Tan: Das Menschenbild im Koran (Islam) – Material 06. Corrina Gomani und Dursun Tan: Die Rolle des religiösen Diskurses in der Erziehung – Dawud Gholamasad: Iran – Menschen, Freiheit, Rechte. <http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gesellschaft%20+%20Politik.htm>)
 - Iran im Rahmen der Weltpolitik und der Globalisierung (Material 03. Bassam Tibi: Die iranische Revolution im Lichte des Nord-Süd-Konflikts – Material 04. Mir A Ferdowsi Der „iranisch-irakische Krieg“. Ursachen, Verlauf und die Aussichten für eine Beendigung – Dokument Ergänzung 4. Ruprecht Polenz: Für eine aufgeklärte Iran-Politik des Westens)
- Recherche von wissenschaftlichen Ansätzen zu Iran. (Dokument Ergänzung 1, Uni Erlangen. Graduiertenkolleg für gegenwartsbezogene Orientforschung: Fachspezifische Themenbereiche. Kulturelle und philosophische Transformation im Iran und in persisch-sprachigen Ländern vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.)
- Genderprobleme und die Rechte der Frau in der Islamischen Republik Iran. (Material 07. Friedensnobelpreis. Schirin Ebadi fordert „ernste und radikale“ Reformen. SPIEGEL ONLINE – 11. Oktober 2003, 20:33 – Material 08: Irmgard Pinn/Marlies Wehner (2.2.2001). Aufklärung, Feminismus, Islam: Is West Best? Aus: Silsila – Zeitschrift gegen Rassismus und Imperialismus, Heft 4 (1994) – Material 09. Claudia Roeske: Frauen im Iran. Annotierte Online-Kurzbibliographie (9. Februar 2001))

Diese zusätzlichen Arbeitsaufträge schließen die Unterrichtskonzeption der Projektarbeit ab und können zu über den Unterricht hinausgreifenden Aktionen führen:

- Korrespondenz mit den Autoren der Materialien, Journalisten und Politikern.
- Ausstellung von Dokumenten über Iran in der Schule.
- Podiumsdiskussion oder Klassentübergreifende Projektveranstaltung zum Thema Iran.
- Interkulturelle Feier mit persischen, türkische und arabischen (u.a.) Schülerinnen und Schülern in der Schule, eventuell unter Einbeziehung ihrer Eltern.
- Abschließend noch ein Hinweis auf eine Darstellung von Projektarbeit in einem „Flussdiagramm“: Beilage zu dem Aufsatz:
 - Über den Kriminalroman und seine Rezeption. Materialien zu einer Unterrichtseinheit – Ergänzung zum Aufsatztext – Zu einem Projektkurs der Sekundarstufe II zum Thema »Frieden« mit einer Schwerpunktphase »Innergesellschaftliche Gewalt – Untersuchung von Fernsehkrimis« – Material 11. Projektlaufplan zu Phase 2.2 - 2.3: Graphische Darstellung als PDF-Datei – Flussdiagramm-Projektarbeit.
 - <http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/krimi-mat-neu.htm>

5.2.3.2. Zweite Unterrichtskonzeption: Länderkundlicher Ansatz Landeskundliche Dokumente

Arbeitsmaterialien zum zweiten Unterrichtsvorschlag:

Annäherung an das Thema durch länderkundliche Materialien – in „klassischer didaktischer Vorgehensweise“ – aus der Zeit der Islamischen Revolution in Iran: Bevölkerung, Wirtschaft, naturgeographische Grundlagen, zeitgeschichtliche Ansätze in Texten, Dokumenten und Karten⁶⁵⁴

Auch diese Zweite Unterrichtskonzeption basiert auf dem Grundgedanken der Projektarbeit, löst sich aber von der strikten Exemplarität hin zu einem etwas „üblicheren Unterrichtsansatz“, der den fachlichen Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler eher entspricht und daher auch von der Unterrichtsvorbereitung eher unaufwändig ist. Gerade in raumwissenschaftlichen Kontexten zum Beispiel des Erdkundeunterrichts können diese Materialien, die sich auf die Situation in Iran vor und kurz nach der Islamischen Revolution beziehen, gut eingesetzt werden, ohne dabei den Primat der Politischen Bildung aufzugeben. Ein Vorteil für den Unterricht ist hier auch die Materialdiversität mit Karten, Tabellen und Texten unterschiedlicher Herkunft.

⁶⁵⁴ IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte Ein Arbeitsbuch zusammengestellt von Gerhard Voigt. Materialien für die Schule. Herausgegeben vom Verband der Politiklehrer, Hannover 1990 (Vgl. Materialvorschläge im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“). Die nachfolgenden allgemeinen Ausführungen halten sich an diese Quelle.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Die Materialien sind in ihrer Grundzusammenstellung schon in kleiner Auflage 1990 publiziert worden für die Mitglieder des Verbandes der Politiklehrer und konnten daher mehrfach erprobt werden. Kleinere Revisionen sind für die vorliegende Ausgabe vorgenommen worden und vor allem die problemorientierten Texte des Anschlussteiles, die in der ursprünglichen Publikation in Auszügen abgedruckt worden sind, wurden in unserem Zusammenhang als Volltexte neu publiziert in der Erwartung, dass die notwendige Kürzung und Auswahl für den Unterricht von der Lehrkraft eigenständig vorgenommen wird.

Der Aufbau der Unterrichtseinheit gliedert sich in vier Teile, bei denen die Teile III und IV höhere Voraussetzungen an die Lernfähigkeit der Lerngruppe stellen und gegebenenfalls von der Lehrkraft reduziert werden müssen. Die Phase I bietet einen allgemeinen, eher auch geographisch orientierten länderkundlichen Einstieg.

Die Arbeit mit den Materialien kann in sinnvoller Form in der gegebenen Reihenfolge geschehen, wobei im ersten Abschnitt ein deutlicher geographischer Schwerpunkt gesetzt wird, der dem Verständnis der Probleme einer noch immer weitgehend ländlich geprägten Wirtschafts- und Gesellschaftsform hilft.

Die damit verbundene theoretische Auseinandersetzung um den Charakter dieser traditionellen Gesellschaftsform (Rentenkapitalismus, Feudalismus, asiatische Produktionsweise etc.) ist ausgespart geblieben und müsste an den Originalquellen (*Bobek, Wirth, Marx, Wittfogel, Leng, Massarat*) erarbeitet werden. Ebenso wird das Thema Geschichte und Theologie des Islam nicht aufbereitet; Grundkenntnisse werden vorausgesetzt oder müssten parallel behandelt werden.

Weiterführende Literaturhinweise werden im Zusammenhang mit dem Quellenverzeichnis im Anhang mitgeteilt.

Zentrales Anliegen dieses Arbeitsheftes ist es, deutlich zu machen, dass die innere und äußere Problematik des Iran durch die gängige oberflächliche Berichterstattung in den westlichen Medien eher verfälschend als erhellend behandelt wird, dass aber die übliche Schlussfolgerung, dass die Ereignisse in Iran oder überhaupt im Nahen Osten „unverständlich“, „irrational“, „mit westlichen Maßstäben nicht zu messen“ seien, allein eine eurozentrische Ausprägung einer eigenen Vorurteilshaltung ist, die nichts mit der realen Situation zu tun hat (vgl. die kritischen Ausführungen von *Tibi* in Text 31). Die Situation ist durchaus erklärbar und zu verstehen!

Der Schwerpunkt der Materialien liegt daher auch auf wissenschaftlich fundierten Analysen und Originalquellen, auch wenn dadurch die Bearbeitung schwieriger und anspruchsvoller sein wird und wohl mehrfach zusätzliche Informationen aus Handbüchern, Fachlexika oder Atlanten zum Verständnis herangezogen werden müssen. Doch ist dies eine sinnvolle Einübung wissenschaftsorientierten Arbeitens. Das zeigt sich auch in der Entscheidung, mit Kürzungen der Texte und Quellen sehr sparsam umzugehen, um den Argumentationszusammenhang nicht zu verwischen.

Die Materialien 2 bis 13 und 15 bis 25 sind ein Nachdruck einer Unterrichtsphase aus dem Kursentwurf „Sozioökologie“ (*Voigt/Fuchs/Eilers*), den das niedersächsische Kultusministerium im Rahmen seiner „Handreichungen“ für die S. II (Band B 4/1) 1977 herausgegeben hat. Die Daten in diesen Materialien wurden nicht aktualisiert; sie müssen im Zusammenhang mit den ergänzenden Materialien gelesen und interpretiert werden.

Zum Thema Iran

Iran ist eines der ältesten Staatswesen der Erde und eine Region, in der sich die vielfältigen Verwerfungen, Konflikte und Entwicklungen der Geschichte exemplarisch aufzeigen lassen.

Seit dem achten Jahrhundert unserer Zeitrechnung (erstes Jahrhundert nach der Hedschra) gehört Iran zum islamischen Kulturbereich, in dem iranische Impulse in Philosophie, Kunst, Literatur, Architektur und Politik in gegenseitiger befruchtender Wechselwirkung zur kulturellen Blüte des achten bis dreizehnten Jahrhunderts beitrugen.

Die Geschichte Irans ist seither auch die Geschichte des Islams und ohne diesen Hintergrund nicht zu verstehen.

Noch einmal im sechzehnten Jahrhundert führte die Safawidendynastie von Esfahan den iranischen Staat zur ökonomischen und kulturellen Blüte und zur staatlichen Weltgeltung mit Botschaften in und aus allen wichtigen Mächten der damaligen Zeit. Gleichzeitig wird die schiitische Richtung des Islam zur Staatsreligion und zur prägenden gesellschaftlich-kulturellen Macht in Persien.

Nach inneren Unruhen, Eroberungen und kriegerischen Auseinandersetzungen um die Herrschaft in Iran folgt dann der staatliche und ökonomische Niedergang Persiens, das schließlich zum Interessengebiet einer halbkolonialen wirtschaftlich-politischen Einflussnahme der westlichen Industrie- und Handelsmächte wird. Bis zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts bilden sich in Iran die typischen inneren Strukturen und sozioökonomischen Deformationen der europäischen Kolonialherrschaft heraus, auch wenn der Staat formell unabhängig bleibt.

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts spielen dabei vor allem die westlichen Erdölinteressen eine wachsende Rolle, die in Iran vor allem durch den Konzessionär *British Petroleum (Anglo-Iranian Oil-Co. [AIOC], National Iranien Oil-Co. [NIOC]* – für Neuerschließungen nach Mossadegh) repräsentiert sind.

Das Thema Iran muss daher auch unter dem Gesichtspunkt der „Dritte-Welt-Problematik“, des Nord-Süd-Konfliktes behandelt werden. In der Materialsammlung finden sich Interpretationsanregungen dazu vor allem

in den Aufsätzen von Bassam Tibi (M 31) und Schapour Ravasani (M 26), die sich zu einem weltpolitisch orientierten Einstieg in das Thema eignen.

Im zwanzigsten Jahrhundert wird die iranische Geschichte vor allem durch die absolutistische Monarchie der Pahlawi-Dynastie bestimmt, die eine stark an Weltmarktinteressen orientierte industrielle Entwicklung einleitet, die Iran die äußeren Charakteristiken eines sogenannten „Schwellenlandes“ verleiht (Materialien 15 bis 25), aber nicht in der Lage war, die sozioökonomische Krise breiter Bevölkerungsschichten zu beheben und den traditionellen Lebensformen und der politischen Kultur der Mehrheit der Bevölkerung gerecht zu werden.

Die iranische Monarchie endete 1978 in der von einer breiten Bevölkerungsmehrheit begrüßten und getragenen sozialen Revolution, zu deren Integrationssymbol die Rückkehr zur islamischen Tradition wurde. Die durchaus kontroversen Ansichten darüber, inwieweit islamische Werte und Traditionen politisch wirksam geworden sind und werden können, wie es dem Selbstverständnis der „Islamischen Republik“ entspricht, oder als Ausdrucksmittel und Erscheinungsform sozialer Konfliktlagen funktionalisiert werden, ist Gegenstand der Textzusammenstellung M 27 bis M 32 und M 37.

Mit der Festlegung des Ergebnisses der Revolution auf die Staats- und Gesellschaftsform der „Islamischen Republik“ ist natürlich auch eine neue Herrschaftsstruktur etabliert worden, deren Machtapparat keineswegs den demokratischen und liberalen Zielen und Wünschen eines Teiles vor allem der städtischen Protagonisten der Revolution entspricht. Auch die Fähigkeit, gesellschaftliche und ökonomische Krisen positiv zu bewältigen, ist nicht im erwarteten Maße entwickelt worden, so dass auch heute wieder blutig unterdrückter politischer und sozialer Widerstand zu verzeichnen ist (27, 31, 37) und auch ethnische und vor allem religiöse Minderheiten der erwarteten und erhofften Emanzipation und rechtlichen Anerkennung entsagen müssen, im Gegenteil, teilweise brutal unterdrückt werden (Kurden, Zardoshti, Bahai, um nur einige zu nennen).

Das heutige Herrschaftssystem ist recht unübersichtlich und von inneren Konflikten geprägt. Die zukünftige Entwicklung nach dem Tod der überragenden Integrations- und Symbolperson Khomeini 1989 ist noch nicht abzusehen, vor allem, da auch die außenpolitischen Problemlagen und Konflikte sowohl zu den unmittelbaren Nachbarn („Golfkrieg“ gegen Iraq, Bürgerkrieg in Afghanistan, Destabilisierung in den islamischen Südprowinzen der Sowjetunion) und zu den Weltmächten (Wirtschafts- und Hegemonialinteressen) die innere Entwicklung Irans stark beeinflussen (Texte 33 bis 37),

I. Iran: Lebensraum, Ressourcen, ländliche Entwicklung - Daten – Informationen – Geographie mit Karten

Im ersten Materialteil dominieren faktische Informationen, vor allem Statistiken. Hierbei bieten sich folgende unterrichtliche Vorgehensweisen an:

- Umsetzen von Statistiken in Graphen.
 - Recherche neuerer Daten aus Iran und Ergänzung der Graphen.
 - Vergleich mit den Daten der Bundesrepublik Deutschland.
 - Vergleich mit anderen Ländern des Nahen Ostens wie mit den ökonomischen Großmächten.
 - Versuch einer qualifizierenden Einordnung von Iran.

Material M 2 bietet mit einem Text von *Behnam*⁶⁵⁵ interessante Begründungen und zeitgeschichtliche Einordnungen.

Aufgaben und Erläuterungen / Thesen

- Wie kommen Statistiken zustande? Sind die Daten vergleichbar?
 - »Das „statistische Zeitalter“ im heutigen Iran erstreckt sich erst über die vergangenen drei Dekaden, während derer sich jedoch ein ständiges Bevölkerungswachstum verzeichnen ließ. Obwohl sicherlich dieses Wachstum erst durch die Entwicklung der Datenerfassung statistisch augenfällig werden konnte, mag es jedoch als symptomatisch für die neue Ära genommen werden, die man als „demographische Revolution der Entwicklungsländer“ bezeichnen könnte.« (Behnam⁶⁵⁶)
- Von welchen gesellschaftlichen Vorgängen sind demographische und damit verbundene wirtschaftliche Entwicklungen abhängig?
 - Wie können Statistiken und demographische Darstellungen überprüft werden?
 - Ist Iran über- oder unterbevölkert?
- Daraus sind verschiedene Aspekte der In-Wert-Setzung des Raumes abzuleiten:
 - Die „Unterbevölkerung“ des Großraumes erschwert die kommunikative und infrastrukturelle Erschließung des Landes, erfordert also einen erheblichen Aufwand an Kapital und Technologie und behindert so die sozio-ökonomische Entwicklung weg von Traditionalismus und Immobilität der heutigen Landbevölkerung;

⁶⁵⁵ Behnam, J.: (Social Research Institute, Tehran): Population. The Cambridge History of Iran. Vol. I: The Land of Iran. ed. by W.B. Fisher. Cambridge At The University Press 1968. S. 468-485-(Deutsch von G. Voigt).

⁶⁵⁶ ibid. S. 485.

- die „Überbevölkerung“ der nutzbaren landwirtschaftlichen Regionen zwingt dagegen seit alters her zur Intensivierung der Landnutzung durch Irrigation und Pflanzenzucht, da die landwirtschaftliche Nutzfläche selbst auch bei Bevölkerungswachstum nur unwesentlich ausgedehnt werden kann.
- Abhängigkeit der *Landwirtschaft* von den natürlichen Bedingungsfaktoren
Bedeutung der technologischen Entwicklung für eine Intensivierung der Landwirtschaft
 - Bedeutung der demographischen Entwicklung für die sozio-ökonomischen Bedingungen Irans
 - Interdependenz ökonomischer Bedingungen und gesellschaftlicher Bedürfnisse für Strukturierung und Entwicklung der iranischen Landwirtschaft

Bevölkerung und Landwirtschaft sind zunächst für Iran die bestimmenden Problembereiche, deren Entwicklung in den Materialien dargestellt wird. Es erscheint aber auch sinnvoll, die natürlichen Grundlagen in Bezug auf Klima und Hydrologie mit zu berücksichtigen, um einen Eindruck von der Komplexität des gesellschaftlichen Bedingungsgefüges zu erhalten. Es ist unbestritten, dass bei dem gegebenen Bevölkerungswachstum unter schwierigen natur-geographischen Voraussetzungen landwirtschaftliche Modernisierungsstrategien zum Einsatz kommen müssen. Die Krise der Landwirtschaft äußert sich zum einen in einem extremen Städtewachstum, in einer Urbanisierung, die vor allem arme und randständige Bevölkerungsschichten in die Städte treibt, und in einer allgemeinen Vernachlässigung der Lebensbedingungen auf dem Lande. Das Šah-Regime der Pahlawi-Dynastie versuchte eine durchgreifende „Modernisierung“ von Landwirtschaft, Wirtschaft und Industrie, die aber sichtlich auf propagandistischen Aktionen für die Weltöffentlichkeit beruhte. Diese „Weiße Revolution“ mit Veränderungen der Eigentumsverhältnisse, dem Aufbau einer „Armee des Wissens“ und einem neuen Finanzierungssystem für die Landwirtschaft führte aber de facto zu einer weiteren Umverteilung der Ressourcen und Gewinne in die Hände der Šah-nahen Oberschicht und zu einer Zementierung der sozialen Disparitäten und Ausbeutungsverhältnisse. Dies wird im Zweiten Abschnitt der Materialien dokumentiert.

Als Unterrichtsschritte stehen im Vordergrund

- traditionelle Text- und Materialarbeit,
- Entwicklung von Fragestellungen an Hand des gegebenen Problemaufrisses,
- Erstellung eines Thesenpapiers: Welche Modernisierungsdefizite kennzeichneten Iran – insbesondere in Hinblick auf Bevölkerungsentwicklung und Landwirtschaft – am Vorabend der Islamischen Revolution.

II. Die Modernisierungsstrategie der Pahlawi-Dynastie

In den folgenden Materialien wird zunächst ein Hinweis auf das politische Machtsystem gegeben (M 14), um dann die verschiedenen ökonomischen und politischen Maßnahmen der letzten Jahrzehnte des Šah-Regimes sowohl in der Selbstdarstellung (M 15, M 17, M 18, M 19, M 20, M 22), aus der Sicht interessierter deutscher Wirtschaftskreise (M 21) und in kritisch-publizistischer Perspektive (M 16, M 23, M 24, M 25) vorzustellen. Der Aufsatz von *Ravasani* stellt den industriellen „großen Sprung“ zum „Schwellenland“ in einen umfassenderen ökonomisch-politischen Rahmen und erläutert die Ursachen des Zusammenbruchs und der islamischen Revolution.

- Stelle diejenigen gesellschaftlichen Bereiche zusammen, in denen Reformen der „weißen Revolution“ des Šahs vor allem wirksam wurden und bewerte jeweils die erkennbaren Erfolge dieser Veränderungen.
- Welche Maßnahmen der sozioökonomischen „Modernisierung“ können auch heute noch als notwendig oder sinnvoll gewertet werden und welche Maßnahmen entsprachen nicht den gesellschaftlichen Voraussetzungen und ökonomischen Bedingungen in Iran?
- Welche Gruppen profitierten von der „Weißen Revolution“ und für welche Gruppen bedeutete diese „Modernisierung“ weitere Benachteiligung und Unterdrückung?⁶⁵⁷
- Die iranische Regierung in ihrem Propagandamaterial stellt eine „eindrucksvolle“ Gesamtbilanz der Landreform („Weiße Revolution“) vor, die auch im „Atlas of Iran: White Revolution“⁶⁵⁸ dokumentiert wird.
 - „Eine Gesamtzahl von 9323 öffentlichen Schenkungseigentümern wurden an 127.951 Bauern auf 99 Jahre verpachtet.
 - Insgesamt 938 besondere Schenkungseigentümer wurden an 28.953 Bauern auf 30 Jahre verpachtet.
 - Insgesamt 210.858 Kleinbesitzer verpachteten ihr Land an 1.132.606 Bauern, die dort bereits gearbeitet hatten.
 - 3.500 Kleinbesitzer verkauften ihre Ländereien an insgesamt 53.739 Bauern zu frei vereinbarten Preisen.
 - Insgesamt 17.001 Bauern verkauften in Übereinstimmung mit Artikel 45 der Regeln zur Landreform ihre Ernte- und Wurzelrechte (für Baumkulturen) an insgesamt 7.930 Kleinbesitzer.
 - Insgesamt 789.181 Klein- und Großgrundbesitzer wählten die Möglichkeit, ihren Boden selbst zu bebauen.“⁶⁵⁹

⁶⁵⁷ Eine detaillierte Darstellung der Landreform findet sich in: Dawud Gholamasad: Sozio-ökonomische Aspekte der Landreform in Iran, Diss., Graz 1970 (Dissertation).

⁶⁵⁸ Ministry of Interior, Tehran, January 1973 : Iran. White Revolution. (Sahab Geographic & Drafting Institute)

Zu einem Zeitpunkt, da diese Landreform noch nicht abgeschlossen war, führt Eilers⁶⁶⁰ einige kritische Anmerkungen dazu aus:

- »Bezugnehmend auf Berichte, die im Iran zu erfahren waren, und auf kritische Bemerkungen im Werk von Curos Gharatchehdaghe⁶⁶¹, sollen einige kritische Anmerkungen zur Landreform nicht fehlen.
- Die Gesetzestexte sind nicht präzise und erlauben im konkreten Fall zu viele Deutungsmöglichkeiten.
- Die Gesetze sind nicht mit dem Verfassungs- und Zivilrecht abgestimmt, so dass widersprüchliche Rechtslagen auftreten können.
- Die Definitionen sind unklar, so dass z. B. Großgrundbesitzer ihre Betriebe durch einfache Umbenennung als mechanisierte Betriebe ausgeben können, die von der Landreform nicht erfasst werden.
- Es existiert keine formelle Instanz zur Regelung von Streitfragen, da die Gerichte durch die Rechtsunklarheiten nicht zu urteilen in der Lage sind. So bleibt die Entscheidung in der Regel bei dem örtlichen Vertreter der Landreformorganisation hängen, der in manchen Fällen den Großgrundbesitzern nahe steht.
- Die Kapitalbelastung und Verschuldung der einzelnen Bauern ist doch recht hoch. Staatliche und genossenschaftliche Banken versuchen, die Landwirte durch günstige Kredite von gewissenlosen Zinswucherern fernzuhalten. So gibt es auch in kleinen Orten Filialen der großen Banken“. Immer stärker verbreiten sich auch kooperative Bewirtschaftungsformen, besonders in den zentralen Anbaugebieten (Marvdasht).«⁶⁶²

Noch deutlicher in seiner Kritik an der Landreform ist *Schapour Ravasani*⁶⁶³: Diese eklatanten Unterschiede zwischen propagandistischem Anspruch des Šah-Regimes zur Landreform und den faktischen Ergebnissen, die teilweise zu einer Verschlechterung der ohnehin kritischen Lage der Landbevölkerung führte, herauszuarbeiten ist Ziel dieses Abschnittes des Unterrichtsentwurfes. Dabei wird die Übertragbarkeit dieses Widerspruchs auf die gesamte Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik des Šah-Regimes aufzuzeigen sein. Damit ergeben sich dann wichtige Begründungszusammenhänge für die ökonomische und soziale Fundierung der folgenden Islamischen Revolution und einige Hinweise darauf, warum diese zumindest in ihrer anfänglichen Widerstandsphase von einer großen Mehrheit der iranischen Bevölkerung getragen und unterstützt wurde.

Hier jetzt ein Auszug aus dem Text von *Schapour Ravasani*:

- »Die Landreform hat entgegen allen Behauptungen nicht dazu geführt, dass sich die Zahl der landlosen und der landarmen Bauern verringerte. Die Zahl der ersteren betrug vor der Reform 508.000, danach 513.000.⁶⁶⁴ Der Anteil der Bauern mit weniger als 2 Hektar Land betrug vor der Reform 40 Prozent aller Bauern. Sie besaßen zusammen 5 Prozent aller Ländereien. Nach der Bodenreform haben sich diese Relationen noch verschlechtert: 40 Prozent der Landbesitzer verfügten nun nur noch über 4,3 Prozent des Bodens.⁶⁶⁵
- Die Bauern, die zwischen 2 und 5 Hektar Land besaßen, stellten vor der Reform 25,3 Prozent Landbevölkerung und verfügten über 13,7 Prozent der Ländereien, nach der Reform stellten sie 21,8 Prozent der Bevölkerung und verfügten über 10,6 Prozent des Landes.⁶⁶⁶
- Beide Gruppen zusammengerechnet bilden vor der Reform 64,3 Prozent der Landbevölkerung und besitzen 18,7 Prozent des Bodens. Nach der Reform stellen sie 64,4 Prozent der Bevölkerung und besitzen nur noch 14,9 Prozent des Bodens. Auf der anderen Seite verstärkte sich die Position derjenigen, die 50 bis 100 bzw. mehr als 100 Hektar Land besaßen«.
- Vor der Reform betrug der Anteil dieser Gruppen an den Landbesitzern 0,7 Prozent, und sie verfügten über 13,7 Prozent des Bodens. Nach der Reform ist ihr Anteil an den Landbesitzern auf 1,1 Prozent

⁶⁵⁹ Aus: M 15. Die Land- und Bodenreform .. Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 6.

⁶⁶⁰ Eilers, Wilfried, 1971: Kulturgeographische Entwicklung des Lebensraumes zwischen Zagros-Gebirge und Küste des Persischen Golfes. Ergebnisse von Untersuchungen in Fârs während einer Reise im Sept. und Okt. 1970. Schriftliche Hausarbeit für die Fachwissenschaftliche Prüfung im Fach Geographie am Geographischen Institut der Technischen Universität Hannover, Prof. Dr. Horst Mensching. (Als Typoskript vervielfältigt. Empirische Arbeit gemeinsam mit Gerhard Voigt, vgl. Voigt, 1971) - http://www.iran-didaktik.de/EIL_STEX/Iran1970_Kulturfeographie.htm

⁶⁶¹ Gharatchehdaghi, C., Landverteilung in Wâramîn. Ein Auftakt zur Agrarreform im Iran. Schriften des dt. Orient-Inst. Materialien und Dokumente. Opladen, 1967

⁶⁶² Eilers, *ibid.*, S. 32a ff. (aus: M 16 Die Landreform)

⁶⁶³ Schapour Ravasani: Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie . In: Ulrich Tilgner (Hg.): Umbruch im Iran. Augenzeugenberichte – Analysen – Dokumente. Reinbek bei Hamburg März 1979 (Rowohlt rororo aktuell 4441) (in Material M 26)

⁶⁶⁴ Amar-e Keschawarzi 1353 Natayedje-e Amargiri-e Keschawarzi Marhaleh-e Dowomm-e Sarschemari-e Keschwar 2533, zit. n. Kendokaw, Nr. 8, Herbst 1357, London 1978, S. 38 [Anm. Schapour Ravasani, a.a.O.]

⁶⁶⁵ *ibid.* [Anm. Schapour Ravasani, a.a.O.]

⁶⁶⁶ *ibid.* [Anm. Schapour Ravasani, a.a.O.]

angewachsen, und sie verfügen über 21,4 Prozent der Ländereien. Der durchschnittliche Landbesitz der beiden unteren Gruppen betrug vor der Reform 0,8 Hektar, nachher 0,7 Hektar.⁶⁶⁷

- Dagegen besaß die oberste Gruppe (100 Hektar und mehr) vor der Reform durchschnittlich 241,7 Hektar und nachher 255,5 Hektar.⁶⁶⁸
- Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass, abgesehen von den Reisfeldern in Gilan und Mazandaran, mindestens 7 bis 10 Hektar Land für die Versorgung einer Bauernfamilie notwendig sind und dass 82 Prozent aller Bauernfamilien im Iran weniger als 10 Hektar besitzen, ist die prekäre Lage der Bauern offensichtlich.⁶⁶⁹

Beinahe kuriose Widersprüche zwischen propagandistischer Erklärung der Situation in Iran und der realen, sich permanent verschlechternden Lage lassen sich aus einigen der beigefügten Materialien herausarbeiten:

M 23 Jetzt befiehlt der Kaiser Sozialismus. Ein Bericht von Nick Barkow in: »Stern«, Heft 30, 17. 7. 1975. S. 14-22 (Auszüge).

M 24 Mein Land wird nicht auf 35 Prozent bestehen. Der Šah über Ölpreiserhöhungen. Interview. Aus: »Stern«, Heft 30. 17.7.1975, S. 22, 80-81.

M 25 Die falsche Rechnung des Schah. Weil der Iran Getreide importieren muss, fürchtet sich der Hauptinitiator des Ölkartells jetzt vor ausländischer Erpressung. Bericht aus: »Stern«, Heft Nr. 10, 28.2.1976, S. 165-166.

Die Innenpolitische Situation wird durch die Gründung von „Armeen“ gekennzeichnet, die dem „Kampf gegen die Unterentwicklung“ aufnehmen sollen, aber letztlich genauso unerheblich in ihren Ergebnissen geblieben sind wie die Landreform.

M 22a Die „Armee des Wissens“. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 17 f.

M 22b Die „Armee der Gesundheit“ und die „Entwicklungs- und Aufbauarmee“. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 17, 22.

Dabei kann ein weiterer Aspekt herausgearbeitet werden: die ökonomischen Interessen der Industriestaaten. Das Thema des Erdölexportes wurde schon in M 25 angesprochen und dort auch kritisch hinterfragt. Ein zeitgeschichtlicher Exkurs kann auf die Konflikte in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts zurückführen, in denen die Nationalisierungspolitik von Mossadegh nur mit Hilfe der CIA gestoppt werden konnte, letztlich aber zum Sturz des Vaters des ehemaligen Šah mit beitrug.

Jürgen Martschukat fasst das Ergebnis dieser „Iran-/Erdöl-Krise“ unter Mossadegh in griffiger Form zusammen und gibt damit den entscheidenden Hinweis für eine Aktualisierung der Problemsicht hin zu den Ursachen der Islamischen Revolution:

»Die Amerikaner hatten im Laufe der Irankrise im Nahen Osten das Heft in die Hand genommen – mehr als drei Jahre vor dem Konflikt um die Besetzung des Suezkanal in Ägypten. Im Iran errichteten sie das Paradebeispiel eines korrupten und brutalen Marionettenregimes. Gefüttert mit hoher Militär- und Wirtschaftshilfe sowie gestützt durch einen rücksichtslosen Geheimdienst, machten sie den Schah für die nächsten 25 Jahre zur starken Figur im Land – und zu einem der verhasstesten Diktatoren der islamischen Welt.«⁶⁷⁰

Diese Überlegungen leiten über zum nächsten Themenkomplex, der für die Islamische Revolution in Iran eine entscheidende Rolle gespielt hat: den Islam als Religion, als Legitimationsideologie und als Teil der verhaltensbestimmenden Politischen Kultur. Hier sei der Blick noch einmal gelenkt auf die schon erwähnten Arbeiten von Dawud Gholamasad und Bassam Tibi⁶⁷¹

Die didaktischen Prämissen sind denen der ersten Unterrichtsphase vergleichbar, wenn auch der raumwissenschaftlich-länderkundliche Ansatz zurücktritt gegenüber einer zeitgeschichtlich-politischen Perspektive:

- traditionelle Text- und Materialarbeit,
- Entwicklung von Fragestellungen an Hand des gegebenen Problemaufrisses,
- Erstellung eines Thesenpapiers: Welche Modernisierungsdefizite kennzeichneten Iran insbesondere in Hinblick auf die Widersprüche propagandistischer Darstellungen und der sozio-ökonomischen Realität in Iran am Vorabend der Islamischen Revolution.

⁶⁶⁷ ibid. [Anm. Schapour Ravasani, a.a.O.]

⁶⁶⁸ ibid. [Anm. Schapour Ravasani, a.a.O.]

⁶⁶⁹ ibid. [Anm. Schapour Ravasani, a.a.O.]

⁶⁷⁰ Jürgen Martschukat: Iran: „So werden wir den Irren los!“. DIE ZEIT 14.08.2003 Nr.34

⁶⁷¹ Hier eine Auswahl wichtiger Titel von Tibi, die zur Vorbereitung der Unterrichtseinheit herangezogen werden können: Tibi, Bassam, 1981: Die iranische Revolution und die Re-Islamisierung im Lichte des Nord-Süd-Konflikts. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 14/81 Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1981 S. 12-26. – ders. 1981: Die Krise des modernen Islams. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter. Beck'sche Schwarze Reihe, Band 228, C. H. Beck, München. – ders., 2000: Fundamentalismus im Islam. Eine Gefahr für den Weltfrieden? Primus Verlag/Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt – ders., 2002: Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik. Beck'sche Reihe bsr 484. München.

- Ein Sonderprojekt lässt sich aus den tabellarischen Übersichten zu M 26 (Schapour Ravasani⁶⁷²) bei dem versucht werden kann eine Charakteristik der iranischen Oberschicht der Šah-Zeit herauszuarbeiten und die Monopolisierung der politisch-ökonomischen Macht in den Händen der Šah-Familie und ihrer „Getreuen“ darzustellen.
- Aus diesen Ansätzen und den Ergebnissen der nächsten Unterrichtsphase zum „Islam“ lassen sich die politisch-ökonomischen wie die politisch-kulturellen Hintergründe der Islamischen Revolution ableiten.

III. Islam: Soziale Krise und Revolution

Der schon im letzten Abschnitt der Materialien sichtbar werdende soziale Druck gegen die ökonomische „Modernisierung“ des Iran mit allen ihren sozialen Problemen und Widersprüchlichkeiten führte zu einem landesweiten Aufstand, der mit 1978 mit dem Sturz des Shahs und der Errichtung der „Islamischen Republik Iran“ endete. Zentrale Führungsgestalt wurde der aus dem Exil heimgekehrte Theologie Khomeini; der Islam wurde zur zentralen Staatsideologie mit gleicher absolutistischer Ausschließlichkeit wie vorher das Kaisertum der Pahlawi-Dynastie. Die Texte dieses Abschnittes diskutieren die Frage nach der unmittelbaren oder mittelbaren Wirksamkeit des Islam in Politik und Gesellschaft bzw. der Funktionalisierbarkeit religiöser Systeme für Herrschaftsansprüche und soziale Interessen.

- Erörtere die Gründe des Scheiterns „westlicher“ Demokratie- und Gesellschaftsmodelle zur Lösung der sozialen Krise in Iran?
- Diskutiere, inwieweit die iranische Situation als Teil und Beispiel der „Dritte-Welt-Problematik“ verstanden werden kann und welche Formen einer „Entwicklungspolitik“ für Iran hilfreich sein können.
- Welche sozialen Gruppen sind die aktiven Träger der „Reislamisierungsbestrebungen“?
- Welchen Wert haben religiös motivierte Begriffe, historische Vorbilder (Hoseyn, Martyrium von Kerbela und Rituale für die Motivierung politischen Verhaltens und die Verhaltensweisen der politischen Alltagskultur?
- Ist der Islam Ursache oder Ausdrucksform der islamischen Revolution in Iran?

Einen im Ansatz linken marxistischen Zugang zur Analyse der Islamische Revolution in Iran bietet *Mohssen Massarat*⁶⁷³ der in seinen Analysen der Ursachen deutlich die sozio-ökonomische Perspektive herausarbeitet und damit einen Übergang zum vorherigen Unterrichtsabschnitt bietet. In einem kleinen Zitat aus diesem Aufsatz (M 27) wird die Stellungnahme von Massarat, der einige wegweisende Schriften zur „Dritte-Welt-Thematik“ vorgelegt hatte, sehr deutlich:

»Je weiter sich die historisch fortschrittliche Mission des Islam als allgemeine Ideologie des Volkes und als unersetzbare Integrationskraft aller antimonarchistischen Volksklassen ihrem Ende nähert und je konkreter die Ayatollahs beginnen, sich über die künftige Struktur des Staates zu äußern, desto deutlicher kommt es zutage, wie sehr der Islam zugleich die Ideologie einer gesellschaftlichen Klasse ist, die sich anschickt, ihre eigene Diktatur an der Stelle der monarchistischen Diktatur zu etablieren. Da ein solcher Versuch den heftigen Widerstand der liberalen Bourgeoisie, aber auch der Arbeiterklasse Irans herausfordert, wurde im Kapitel über die Sozialstruktur des Volksaufstandes bereits angedeutet. Dies bestätigt auch die große Resonanz, die der offene Brief eines radikaldemokratischen iranischen Schriftstellers an Ayatollah Khomeini, der in einer Teheraner Tageszeitung kürzlich abgedruckt wurde, innerhalb aller nicht-islamischen Kreise gefunden hat«.

Die hier angesprochene Doppeldeutigkeit des (šitischen) Islam als revolutionärer Widerstandsideologie und als herrschaftsstabilisierende Ideologie der Ritualisierung und Entäußerung des Alltags wurde von uns schon angesprochen. Die beiden diesbezüglichen wissenschaftlichen Texte werden an dieser Stelle als (Material M 28 und M 29⁶⁷⁴) zur Bearbeitung angeboten, obwohl sie durch ihre argumentative Komplexität eigentlich dem letzten, vierten und fakultativen Unterrichtsabschnitt zuzuordnen sind. Bei einer Behandlung an dieser Stelle wäre eine der Lerngruppe angemessene Auswahl von Textstellen beziehungsweise inhaltlicher Zusammenfassungen durch die Lehrkraft sinnvoll beziehungsweise notwendig.

Diese notwendig distanzierenden Beiträge sollten dann dem Originaldokument (M 30) „Rede von Ayatollah Khomeini zum 1. November 1979“ gegenübergestellt werden, das eine Innensicht der Islamischen Revolution

⁶⁷² Materialien I.: Die Besitztümer des Schah Anhang I zu M 26 Schapour Ravasani: Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie. – Materialien II: Kapitaltransfer ins Ausland im September und Oktober 1978, Anhang II zu ibid.

⁶⁷³ Mohssen Massarat: Islam und Volksaufstand. Aus: Iran – Von der ökonomischen Krise zur sozialen Revolution. Aus: Iran – Von der ökonomischen Krise zur sozialen Revolution. Reihe „Sozialistischer Internationalismus“, Offenbach 1979 (Verlag 2000) S. 33.38) (M 27)

⁶⁷⁴ (M 28:) Hans G. Kippenberg: Jeder Tag ‘Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran. In: Religion und Politik im Iran. mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung, Kurt Greussing. Frankfurt am Main 1981 (Syndikat), S. 217-256.. - (M 29:) Mary E. Hooglund: Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf. In: ibid. S. 257-276.

ermöglicht. Zur Vorbereitung dieser Gegenüberstellung sei noch einmal auf die schon mehrfach herangezogenen aktuellen Schriften von *Dawud Gholamasad* verwiesen.⁶⁷⁵

Auf den Aufsatz von *Bassam Tibi* zur Stellung der Islamischen Revolution im Nord-Süd-Konflikt wurde schon hingewiesen. Auch dieser Aufsatz ist in seiner Zuordnung sowohl in dieser Unterrichtsphase (als Material M 31) in bearbeiteter und gekürzter Form wie auch als umfangreicherer Gesamttext in der wissenschaftspropädeutisch strukturierten Unterrichtsphase IV einzubringen (als Material 3).

IV. Die Konflikte der Islamischen Republik

War die Islamische Revolution zunächst auch von einer breiten Mehrheit getragen, stürzte sie doch bald in mehrere existenzbedrohende Konflikte:

- Innenpolitische Rivalitäten, die letztlich zur Durchsetzung einer allein auf Khomeini und seine harte Linie konzentrierten Herrschaft führten;
- Konflikte mit den Westmächten, deren strategische und ökonomische Interessen tangiert waren;
- Hegemonialkonflikte mit den arabischen Nachbarstaaten, die zu dem achtjährigen Golfkrieg zwischen Iran und Iraq führten.

Dieser vierte Teil der länderkundlichen Unterrichtseinheit hat eher fakultativen Charakter und könnte bei entsprechenden Lerngruppen ersetzt werden durch ein allgemeines Unterrichtsgespräch zu den Ursachen, Hintergründen und Folgen der Islamischen Revolution in Iran.

Die hier vorgestellte, an anspruchsvolleren Materialien orientierte Konzeption enthält wissenschaftspropädeutische Elemente und Aspekte, die eine genauere Ablaufkonzeption nicht als sinnvoll erscheinen lassen.

Einige der Ansätze, die sich mit Charakteristiken der Bedeutung des Islams als Religion und als verhaltensbestimmender Teil der Politischen Kultur, ihrer Legitimationsangebote und ihrer Mythologeme befassen, wurden schon in der vorherigen Unterrichtsphase mit der Maßgabe einer Kürzung und Aufbereitung durch die Lehrkraft angeboten, werden hier aber als recht umfangreiche Volltexte angeführt.

Dazu sind mit der Lerngruppe – auch in Hinblick auf die Auswahl der Materialien – Leitfragen zu formulieren:

- Welche Mehrdeutigkeiten und Mythen verbinden sich mit den religiösen Grundüberzeugungen – und sind diese abhängig von Generation und sozialer Stellung beziehungsweise Land- oder Stadtbevölkerung? (M 29 Mary E. Hooglund)
- Welche Verhaltensrituale und damit verbundene Vorstellungen können die z.T. hochritualisierte Protestkultur in Iran erklären und wie entfernt sich die junge Generation in der „Grünen Revolution“ von diesen Vorbildern? (M 28 Hans G. Kippenberg: Jeder Tag ‘Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran.)
- Wie versucht die heutige Regierung die Islamische Revolution gegenüber dem Ausland zu legitimieren und wo sind die Grenzen der Glaubwürdigkeit dieser Versuche? (M 32 Sechs Jahre Islamische Republik Iran. Grundlegende Werte und Strukturen der Islamischen Revolution aus der Sicht einer deutschen Soziologin. Islamische Kultur. Herausgeber: Generalkonsulat der Islamischen Republik Iran Hamburg, April 1985.)
- Eher alltägliche Konfliktlinien werden erkennbar in der Erdölpolitik und in der Selbstverständigung der iranischen Politiker – in zwei eher einfachen Texten. (M 33 / M 34 Infrastruktur und Erdölförderung
- M 35 Es wird nicht mehr lange dauern. Ein Zeit-Interview von *Michael Naumann* mit dem Revolutionspolitiker *Tabatabai*. Dabei ist eine zusätzliche Problematisierung sicher notwendig.
- Der Iranisch-Iraqische Krieg (erster Golfkrieg) (vgl. M 36 *Mir A Ferdowsi*: Der „iranisch-irakische Krieg“. Ursachen, Verlauf und die Aussichten für eine Beendigung) sollte – in eigener Recherche in Gruppenbeziehungsweise Projektarbeit in seinen Konsequenzen in Hinblick auf den Zweiten Golfkrieg (Kuweit-Iraq) und allgemein die US-amerikanische Politik im Nahen Osten ergänzt werden.

Die Unterrichtsarbeit endet mit einem oder mehreren Projektberichten, die ähnliche Formen annehmen können wie die Abschlussvorschläge zum ersten Unterrichtsentwurf:

- Korrespondenz mit den Autoren der Materialien, Journalisten und Politikern.
- Ausstellung von Dokumenten über Iran in der Schule.
- Podiumsdiskussion oder Klassenübergreifende Projektveranstaltung zum Thema Iran.
- Interkulturelle Feier mit persischen, türkische und arabischen (u.a.) Schülerinnen und Schülern in der Schule, eventuell unter Einbeziehung ihrer Eltern.
- Unbenommen ist es hierbei weitere Themenfelder zu bearbeiten, die z.T. in der Einleitungsphase angedeutet werden konnten. Dabei ist hier aber kein eigenständiger Entwurf mit Materialangeboten entwickelt worden.

⁶⁷⁵ Eine umfangreichere Gesamtdarstellung legt Dawud Gholamasad vor in: Iran – Die Entstehung der „Islamischen Revolution“, Hamburg 1985

- Die Islamische Revolution in Iran und die Politik gegenüber den religiösen Minderheiten.
- Die Israel-Politik der Islamischen Regierung und ihre politische Funktionalisierung.
- Die ökonomische Modernisierung (Atompolitik) als Widerspruch zur politisch-kulturellen Stagnation.
- Die Frauenpolitik der Islamischen Republik und die Entwicklung einer Iranischen Frauenbewegung.
- Die Islamische Republik und die Zivilgesellschaft.⁶⁷⁶

5.2.3.3. Dritte Unterrichtskonzeption: Länderkundlich-exemplarisches Arbeiten mit integrativem Ansatz Širaz – Vorstellung, Kultur und städtische Realität – Urbanität entsteht in unseren Köpfen

Noch einmal ein Ansatz, der eine andere Form der Exemplarität vorstellen will: das Beispiel eines Ortes an Stelle des Beispiels einer zeitgeschichtlichen Periode wie in der ersten Unterrichtskonzeption. Ausgewählt wurde hierbei die Großstadt Širaz, weil sie

- nicht die besondere Rolle einer Hauptstadt spielt mit ihrer Konzentration an herrschenden Eliten, Verwaltungsapparat und ökonomischen Entscheidungsträgern,
- weil sie eine alte Kulturstadt ist, an der sich das kulturelle Selbstverständnis vieler Iraner misst – ist sie doch der zentrale Ort der klassischen Provinz Fârs,
- weil sich in ihr sehr lange religiös motivierte Rituale und Ordnungsvorstellungen gehalten haben, die aber eine Modernisierung nicht behinderten.

Širaz – Vorstellung, Kultur und städtische Realität – Urbanität entsteht in unseren Köpfen

- „Širaz – die Stadt der Rosen und der Nachtigallen, des Weines und der Dichter“
- „Als Širaz noch Širaz war, war Kairo ein Vorort von Širaz!“
- „Zu unseren Füßen, in einer grünen fruchtbaren Ebene, umgeben von purpurnen Gebirgsketten, deren höchste Gipfel noch mit Schnee bedeckt sind, halb versteckt zwischen Gärten, in denen stattliche dunkle Zypressen mit dem Judasbaum und anderen Pflanzen im Wettstreit um die meisterlichsten Farben stehen... liegt die Heimat der persischen Kultur, die Mutter des persischen Genius, das Heiligum der Poesie und Philosophie, Schiraz!“ schreibt der Orientalist *Edward Brown* 1893 über seinen ersten Eindruck von Širaz, von Norden kommend auf dem Pass des *Allahu-Akbar-Tores* (oder auch Ali-Akbar-Tor genannt).

Diese Unterrichtskonzeption wurde mehrfach erprobt, ist aber nicht veröffentlicht worden. Sie geht z.T. auf eigene Studien des Verfassers in Širaz zurück, die er 1970 und 1974 machen konnte.

Der Ansatz dieses Unterrichtsvorschlages weicht von geographischen Stadtmonographien deutlich ab, auch wenn die faktische Seite – und damit ein Teil der Materialien – einer klassischen stadtgeographischen Studie von *Clarke*⁶⁷⁷ geschuldet ist, die dem Verfasser vor Ort einiges an Anregungen und Erklärungen geboten hat. Der historisch-kulturgeographische Aspekt verdankt dieser Zugang einem persischen Werk, das kein höheres wissenschaftliches Niveau anstrebt sondern eher – in englischer Sprache – für Besucher der Stadt verfasst worden ist, die Širaz-Monographie von *Arthur J. Arberry*⁶⁷⁸. Als Stadt „der Heiligen und Dichter“⁶⁷⁹ konzentriert sich diese Studie auf das (Selbst-)Bild der Stadt, also auf einen Aspekt der Mentalitätsgeschichte der städtischen Bevölkerung oder auch der Erscheinung der Stadt in den Augen des Fremden.

Daher beginnt unsere Unterrichtskonzeption mit historischen Reiseberichte von europäischen Besuchern von Širaz in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit zwischen Faszination und Abgestoßen-Sein durch Elend, Verfall und Unordnung. Ich diesem letzten Aspekt drückt sich die Geschichte von Širaz aus.

»Die Umgebung der Stadt war schon vor mehr als 2500 Jahren das Kernland des achämenidischen Persien.

Zwei mächtige altpersische Königshäuser stammen von hier: die antiken Achämeniden (559 bis 330 v. Chr.) und die Sassaniden (224 bis 651). Der achteckige Pavillon des Pars-Museums beschreibt die Region und ihre Dynastien.

Doch bereits vor der Einwanderung der Perser in die Persis existierte die Stadt. Die Tontäfelchen die in Schiraz gefunden worden sind, lassen die Vermutung zu, dass die Stadt elamischen Ursprungs ist. Städtische Größe, wirtschaftliche und politische Wichtigkeit erlangte die Stadt jedoch erst unter den Persern. Ton-

⁶⁷⁶ Vgl. dazu den aufschlussreichen Aufsatz: Bahman Nirumand: Irans Zivilgesellschaft. Bundeszentrale für Politische Bildung. Themen – Iran. - <http://www.bpb.de/themen/K1A68G.html>

⁶⁷⁷ Clarke, J.I., *The Iranian City of Shiraz*. Research papers series no. 7. Dept. of Geogr. Univ. of Durham, 1963

⁶⁷⁸ Arberry, Arthur J., 1960: *Shiraz – Persian City of Saints and Poets*. Norman. Shiraz

⁶⁷⁹ Aus touristischer Perspektive wird Geschichte und Erscheinungsbild der Stadt Shiraz recht ansprechend auf der Web-Site von „Nirupars“ (Schiraz - Stadt der Rosen, Poeten und des Weines) dargestellt. (liegt z.T. der Wikipedia-Darstellung zugrunde.)
<http://www.nirupars.com/geschichte/staedte-bauwerke/schiraz.php>

täfelchen aus dem Verwaltungsarchiv von Persepolis aus der Zeit von Dareios dem Großen erwähnen Schiraz mehrfach, so soll die Stadt ein königliches Schatzhaus beherbergt haben.^[680] Nach dem Fall des Persischen Reiches der Achämeniden und die Zerstörung von Persepolis durch Alexander, übernahm Schiraz die Rolle des kulturellen Zentrums der Perser.

Mehrmals wurde Schiraz zum Schauplatz von Kriegen und Auseinandersetzungen. Die mongolischen, türkischen oder afghanischen Überfälle dezimierten die Größe und Bevölkerung der Stadt mehrfach. Unter Karim Khan Zand konnte sich die Stadt wieder erholen und erlebte eine Blütezeit, insbesondere in der Wirtschaft und Kultur. Schiraz ist offiziell zur Kulturhauptstadt Irans erklärt worden.^[681]« (Aus Wikipedia)

Die besondere Bedeutung von Širaz für die persische Kultur und die religiösen Riten liegt zum einen in einem besonderen Selbstverständnis der städtischen Gesellschaft als Kernzelle der persischen Geschichte und zum anderen in eines besonderen Traditionsverhaftetseins, das sich in vielfältigen rituellen Zeremonien bis weit in das 20. Jahrhundert hinein erhalten hat und – in typischer religiöser Ambivalenz – Širaz sowohl zum Zentrum des Widerstandes gegen das Šah-Regime machte, als auch in Konflikt zu der Ultraorthodoxie der Islamischen Republik führte. Um das verständlicher zu machen, soll in einem nachfolgenden Exkurs – der über die didaktische Analyse hinausweist – auf Besonderheiten der religiösen historischen Erfahrung und der Ritualisierung der „gesellschaftlichen Erinnerung“ eingegangen werden.

Exkurs: Die traditionellen Prozessionen im Trauermonat Moharram und die christlichen Prozessionen

Sozialpsychologische Hintergründe der ritualisierten Vergegenwärtigung religiöser Mythen

„Aschura (arabisch عاشوراء, DMG⁶⁸² ‘āšūrā’ von aschara / عَشْرَةَ / ‘ašara / ‚zehn‘), teils auch Ashura, wird der zehnte Tag des islamischen Monats Muharram genannt, des ersten Monats im islamischen Kalender. An diesem Tag gedenken die Schiiten des Todes von Imam Husain in Kerbela. Auch für die Aleviten ist Aschura ein bedeutender Tag“ (Wikipedia)

Die Ašura-Rituale spielen im religiösen Leben des šiitischen Iran eine besondere Rolle, die über einen „Feiertag“ im modernen Sinne weit hinausgeht. „Jeder Tag Ašura, jeder Ort Kerbela“ war eine Propagandafigur der Islamischen Republik im Kampf gegen den Iraq, dem „Ersten Golfkrieg“ und wurde von Khomeini ganz bewusst zur Massenmobilisierung eingesetzt.

Zum geschichtlichen Hintergrund

Was ist das Besondere an diesem Tag? Am zehnten Tag des ersten Monats des islamischen (Mond-)Kalenders (Moharram) fand die Schlacht von Kerbela im Jahr 680 u.Z.⁶⁸³ in der die Truppen der Anhänger Alis (Partei des Ali = Šiat-Ali“, Šia) von dem Mekkaner Feldherrn *Muawiya*, der für die Witwe Muhammads in einem Erbschaftskampf der sich nach der Ermordung von Muhammads Schwiegersohn Ali entzündet hatte, gegen den zweiten Sohn Alis, Hussein ibn Ali kämpfte. Der Pakistanische Religionshistoriker *Sayyid Fayyaz Mahmud* fasst die Bedeutung von den Ereignissen in Kerbela so zusammen:

»Husseins tragischer Tod war das Schlimmste, was dem Islam, aber auch den Omayyaden zustoßen konnte. Zunächst, da die Macht der Omayyaden noch im Steigen war, kräuselten die künftigen Ereignisse nur ein wenig die Oberfläche; aber das Unrecht, das dem Hause Alis widerfahren war, ließ doch in vielen einen tiefen Groll zurück. »Hussein der Märtyrer« lautete nun die Parole der Partei Alis, und dieser Ruf wurde besonders von einem neuen Element in der wachsenden islamischen Welt aufgenommen, nämlich von den Neu-Moslems (Mawali, Bekehrte), die sich gegen die Geringschätzung, mit der sie von den Arabern behandelt wurden, aufzulehnen begannen.

Schlimmer noch: das Gefühl der Benachteiligung wurde geradezu ein Glaubensartikel der Shian-i-Ali, die nun Schiiten wurden, sich in geheimen Treuebündnissen absonderten und nicht lange danach ihre eigenen Gesetze entwickelten. Frühere Differenzen nahmen neue und gesteigerte Formen an, und ganze Stammesgruppen stellten sich auf verschiedene Seiten.

Der Schiismus fand zuerst im Irak eine Heimat, der jahrhundertlang persische Verbindungen hatte, und verlagerte sich dann hauptsächlich nach Persien, wo das politische Klima günstiger war. Bald wurde der Grundsatz aufgestellt, dass niemand außer den Mitgliedern des Prophetenstammes würdig sei, das erlauchte Amt des Kalifen einzunehmen.

⁶⁸⁰ Cameron, George G.: *Persepolis Treasury Tablets*, University of Chicago Press, 1948, S. 115. (Anm. Wikipedia).

⁶⁸¹ <http://www.nirupars.com/geschichte/persische-geschichte.php> (Anm. Wikipedia).

⁶⁸² Nach der Umschrifttabelle der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft

⁶⁸³ UZ = unserer Zeitrechnung, um den religiösen Bezug zu vermeiden (= n.Chr.)

Da nun die würdigste Familie unter den Koreischiten die des Propheten selber war, beschränkte sich der Kreis auf die direkten Nachkommen, die Aliden. Hieraus ergab sich der allgemeine gesellschaftliche Ehrgeiz, als Nachkomme des Propheten (Sayyid) zu gelten. Es dauerte nicht lange, bis die demokratische Grundlage des frühen Islam in Vergessenheit geriet und die arabische Sozialstruktur, die einst auf Stammesgleichheit und Zusammenhalt beruhte, in Schichten aufgeteilt wurde.

Was als Gottesstaat begonnen hatte, verwandelte sich in ein Reich und nahm die politische Denkweise aller imperialistischen Staatsgebilde an.⁶⁸⁴

Wichtig ist die Erkenntnis, dass sich die beiden nun existierenden Richtungen des Islam in unterschiedlichen Regionen und mit Gläubigen unterschiedlicher Herkunft entwickelten und ausbreiteten. Die Sunna wurde repräsentiert von der alten Mekkaner Oberschicht, den Etablierten der Religionsentwicklung. Die Šia wurde die Religion der Nicht-Etablierten, der Nicht-Araber, der Außenseiter. Das lässt sich mit modernen Begriffen mit den Interpretationsansätzen von *Norbert Elias*⁶⁸⁵ erklären. Historisch bedeutet das, dass nach den „vier rechtgeleiteten Kalifen“ in Mekka – deren letzter Ali gewesen ist, sich auf *Muawiya* die Kalifen-Dynastie der „Sunna“ in Damaskus gründete, während Husseins Nachkommen als Imame der Šia in Iraq und anderen östlichen Landesteilen herrschten, z.T. auch Bevölkerungsminderheiten vertraten.

Sozialpsychologische Folgen des „islamischen Schisma“

Festzuhalten ist, dass die beiden Richtungen des Islam nicht wegen Konflikten in den Glaubensinhalten entstanden ist, sondern in der Auseinandersetzung um die *legitime Nachfolge des Propheten*, bei der sich im Kernbereich und bei der Mehrheit der Muslime die alte Mekkaner Oligarchie durchsetzte, der die Außenstehenden vorwarfen, dass sie aus Gründen von Macht und Einfluss, nicht aber aus dem Vertrauen der muslimischen Gemeinde ihre Position gesichert hatte.

Die Angehörigen der „abtrünnigen“ Šia fühlten sich immer als die Ausgestoßenen. Der Tod von Hussein, den sie als legitimen Nachfolger Muhammads verehrten, in der Schlacht von Kerbela war in ihren Augen ein Martyrium, das unmittelbare Folgen für das religiöse Selbstverständnis und die Maßstäbe an das eigene richtige Verhalten hatte. Die Doppeldeutigkeit des *Mythos von Kerbela* – »Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild« – wird von *Mary E. Hooglund*⁶⁸⁶ ausführlich dargestellt und begründet.

Es handelt sich um das Gegensatzpaar „Erleiden“ oder „Aufopfern im Martyrium“. Neide Verhaltensoptionen sind aber an Todesvorstellungen orientiert, die – wie schon erwähnt – von *Gholamasad* als „nekrophil“ bezeichnet werden. So unterscheiden sich auch die Verteidigungs- und Angriffsformen von Sunna und Šia. Während für die Sunna der offene Kampf maßgeblich ist – oft mit „dihad“⁶⁸⁷ gekennzeichnet – ist für die Šia der verdeckte Widerstand, das Suchen des Märtyrertodes kennzeichnend. Ihre weltgeschichtlich bekannteste Ausformung hatte die Funktionalisierung des Märtyrertums innerhalb der Šia in der Bewegung der Assassinen, die ausgehend vom Berge Alamut im Elburz-Gebirge mit terroristischer Gewalt einen Gottesstaat erkämpfen wollten.⁶⁸⁸ Wie ist das unter religiösen Gesichtspunkten zu verstehen? Der Mythos des Martyriums von Hussein bietet – eingegangen in die Mentalität einer Politischen Kultur – die Verhaltensmuster an, die den Märtyrertod als „gutes“ und „erstrebenswertes“ Verhalten klassifizieren – nicht jedoch die oberflächliche Vorstellung von dem Paradiesesversprechen im Q’orân. In der Sunna hat dieser politische Mord bis ins 20. Jahrhundert hinein keine ausgesprochene Tradition. Erst die politischen Auseinandersetzungen um die Staatenbildung im Nahen Osten nach dem Ersten Weltkrieg – insbesondere der Palästina-Konflikt – greift auf die Verhaltensmuster des politischen Mordes, der Selbstmordattentäter – zurück, nach der Islamischen Revolution in Iran auch aktiv gefördert von der Regierung der Islamischen Republik. Aber in

⁶⁸⁴ Sayyid Fayyaz Mahmud, *Geschichte des Islam*. München 1964 (Goldmann), S. 95-96,]

⁶⁸⁵ Elias, Norbert / Scotson, John L., 1993: *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main.

⁶⁸⁶ a.a.O.

⁶⁸⁷ Dabei ist zu berücksichtigen, dass der „dihad“, ins Deutsche übersetzt, oft missverständlich als „Heiliger Krieg“ bezeichnet wird, einem Begriff, der mit den Kreuzzügen erst vom „christlichen Abendland“ in die arabische Welt getragen wurde, nur im äußersten Fall die Verteidigung des Glaubens mit der Waffe bezeichnet (der „kleine djihad“), sondern vor allem das Bemühen um eigene Rechtgläubigkeit bezeichnet (der „große djihad“). In den „antiwestlichen Kriegen“ des 20. Jahrhunderts haben arabische Kämpfer sich der europäischen Bedeutung des „heiligen Krieges“ angepasst (Saddam Hussein, Al-Quaida u.a.).

⁶⁸⁸ Vgl. dazu die Gesamtdarstellung in Lewis, Bernard, 1993: *Die Assassinen. Zur Tradition des religiösen Mordes im radikalen Islam*. München (Sammlung Piper 1572) {engl. *The Assassins. A Radical Sect in Islam*. London 1967} – Die Überlieferungen über diese Šiitische Sekte sind dürftig, da ihre Dokumente nach dem Sieg der Mongolischen Eroberer vernichtet und anathematisiert wurden. Auf der Bergfestung Alamut findet sich eine Ehrentafel in Stein gehauen, in der die Namen von Kämpfern, die den Märtyrertod erlitten hatten, und ihrer meist prominenten Opfer festgehalten sind. Der erste bekannte politische Mord im Auftrag des Anführers der Assassinen, Hassan, war der am Großwesir Nizam-ul Mulk von Esfahan, dessen Grab in der dortigen Freitagsmoschee besichtigt werden kann. Hassan und Nizam sollen der Überlieferung nach Studienfreunde gewesen sein. – Typisch für das Verhalten der Selbstmordattentäter (Selbstmord in der damaligen Zeit war die bereitwillige Verhaftung mit der Verurteilung zum Tode) war, dass sie auf Befragen auch unter der Folter angebliche Mitwisser und Komplizen verrieten, die, wie sich dann später herausstellte, gerade die erbittertsten Gegner der Assassinen gewesen waren..

den sunnitischen Gebieten sind es weniger religiöse Verhaltensmuster sondern aus der Sozialpsychologie der „verratenen Generation“ heraus entstandene Selbstverständnisse, wie es *Gholamasad* deutlich herausarbeitet⁶⁸⁹.

Die Unterschiede in der religiösen politischen Kultur, die sich aus der Geschichte und ihrer mythologischen Überlieferung ergeben, gehen weit über das Angebot von „Verhaltensvorbildern“ hinaus. Aus dem Gegensatzpaar „Etablierte“ und „Außenseiter“ ergibt sich eine Kommunikationsdifferenz in Bezug auf das Vertrauen in den Kommunikationspartner. Während die Form der „Etablierten“ – hier der Sunna – auf Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein und Betonung der Zugehörigkeit zur sunnitischen Gruppe konzentriert, ergibt sich bei den „Außenseitern“, hier der Šia, der Zwang zur Verheimlichung gegenüber dem Etablierten, zur Verdeckung der eigenen Identität und Gedanken: im religiösen Terminus gefasst dem Verhaltensmodell der *Taqiyya*. In den gleichen Kontext gehört auch das Verhalten der Mörder der Assassinen vor ihrer Hinrichtung, über das schon berichtet worden ist. Weil dieses Beispiel sehr bezeichnend ist für das Verhältnis von Verhalten und religiösen Deutungsmustern sei es hier noch etwas ausführlicher charakterisiert:

*Wikipedia*⁶⁹⁰ schreibt dazu: »Die Taqiyya (arabisch تقيية, DMG taqīya ‚Furcht, Vorsicht‘) bezeichnet im Islam die Erlaubnis, bei Zwang oder Gefahr für Leib und Besitz rituelle Pflichten zu missachten und den eigenen Glauben zu verheimlichen.[⁶⁹¹]

Die Praxis der schiitischen Taqiyya entwickelte sich im 9./10. Jahrhundert als Reaktion auf die Verfolgung durch die sunnitische Mehrheit.[⁶⁹²]

Der Koran erlaubt in Notsituationen die Verheimlichung oder gar Verleugnung des Glaubens – solange man innerlich am Glauben festhält (Sure 16, Vers 106), die vordergründige Freundschaft mit Feinden des Islams (Sure 3, Vers 28) und den Genuss verbotener Speisen (Sure 6, Vers 119). Die Koranverse, die Taqiyya erlauben, werden von der Tafsir-Wissenschaft⁶⁹³ in Verbindung gebracht mit dem Fall des Ammār b. Yāsir, der gezwungen worden war, Götter zu verehren.

Überliefert wurde der Fall zweier muslimischer Gefangener des „falschen Propheten“ Musailima, von denen einer den Märtyrertod wählte, der andere aber sein Leben rettete, indem er vorgab, dem Gegenpropheten zu huldigen. Der Prophet Mohammed soll bei der Nachricht des Todes erklärt haben:

„Der Getötete ist dahingegangen in seiner Gerechtigkeit und seiner Glaubensgewissheit und hat seine Herrlichkeit erlangt; Heil ihm! Dem andern aber hat Gott eine Erleichterung gewährt, keine Züchtigung soll ihn treffen.“ – R. Strothmann: Handwörterbuch des Islam[⁶⁹⁴]

Da für die Ausübung der Taqiyya das Element der Furcht vor massiver Verfolgung maßgeblich ist, konnte sie, wie das ebenfalls ursprünglich in der schiitischen Tradition begründete Märtyrertum, lange Zeit in der vorherrschenden orthodoxen Sunna nicht in gleicher Weise Fuß fassen. Allerdings kommt die Taqiyya im Sunnismus gleichermaßen vor und ist keine konfessionell bestimmte Eigenart.[⁶⁹⁵]

Kommen wir auf das Unterrichtsmodell „Širaz“ zurück, so wird es deutlich, wie hier religiöse Vergegenwärtigungen sinngebender Mythen –, das Martyrium des Hussein – eine wichtige Rolle für die städtische Identität spielten. Im Gegensatz zu den üblichen Ašura-Ritualen, wie sie zum Beispiel in Tehran gepflegt wurden – indem junge Männer sich auf einer Prozession mit Peitschen den nackten Rücken geißelten bis er blutig war – fanden in Širaz regelrechte Ašura-Kämpfe statt, indem jedes Stadtviertel eine „Armee“ junger Männer stellte, die mit den „Armeen“ der anderen Viertel kämpften – merkwürdigerweise aber mit dem Ziel, verletzt zu werden und nicht zu verletzen, was dem Ganzen vieles von seiner scheinbaren Aggression nahm. Höchstes Ziel war es – wenn es auch kaum je vorkam – in den eigenen Reihen einen Toten zu beklagen, der dann als Märtyrer gefeiert wurde. Sozialpsychologisch hat dieses „Theaterspiel“ aber auch die (unbewusste) Rolle des Aggressionsabbaus zwischen den ethnisch unterschiedlichen Stadtvierteln.

Es ist in diesem Zusammenhang interessant, den Blick auf die christliche Prozessionskultur zu richten, die ebenfalls der Vergegenwärtigung christlicher Mythen dient und sozialpsychologisch Zusammenhalt und Identität der Christen sicherte. Besonders deutlich wird dies bei *Karfreitagsprozessionen*, bei denen die „Stationen“ des

⁶⁸⁹ Prof. Dr. Dawud Gholamasad: Die Selbstmordattentate der Islamisten als Funktion der Destruktivität ihres Wir-Ideals. Zum Islamismus als mobilisiertes Widerstandspotential der islamisch geprägten Menschen gegen die als Imperialismus erfahrene Globalisierung. politik unterrichtet aktuell, Heft 1/2002: 12-22
<http://www.pu-aktuell.de/pua2002-1/Selbstmordattentate.htm>

⁶⁹⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Taqiyya#cite_ref-strothmann_0-1 (25.04.2011)

⁶⁹¹ Zitiert nach R. Strothmann, in: Handwörterbuch des Islam. Leiden 1976, siehe TAKIYA (Anm. Wikipedia)

⁶⁹² Vgl. hierzu R. Strothmann in: Encyclopedia of islam. EI2, Leiden 2003, siehe TAKIYA (Anm. Wikipedia)

⁶⁹³ Tafsīr, arabisch تفسير „Erläuterung, Kommentar“, die Exegese des Korans, gehört zu den wichtigsten islamischen Wissenschaftsdisziplinen. Die klassischen Kommentare zum Korantext folgen überwiegend dem Aufbau des Korans nach Sure/Vers (āya), wie etwa der monumentale Korankommentar von At-Tabarī, der als klassisches Beispiel eines Tafsir gilt. (nach Wikipedia)

⁶⁹⁴ R. Strothmann, in: Handwörterbuch des Islam. Leiden 1976, siehe TAKIYA (Anm. Wikipedia)

⁶⁹⁵ Ignaz Goldziher, Das Prinzip der Takijja im Islam, Zeitschrift der Morgenländischen Gesellschaft, Leipzig 1906, Nachdruck 1968; S. 216 (Anm. Wikipedia)

Leidensweges Christi – oft mit getragenen Kreuzen – mit den bestimmten rituellen Gebeten besucht werden, am eindrucksvollsten in Jerusalem auf der „Via Dolorosa“ selbst.

Die *Karnevalsprozessionen* dienen in vielen Regionen – unter Einbeziehung vorchristlicher Rituale – den „Außenseitern“ der Gesellschaft, sich gegen die „Etablierten“ artikulieren zu können, indem sie zunächst ihren christlichen Kontext betonten und ihr Christentum vergegenwärtigten. Bei der Verweltlichung der Gesellschaft und des Staates richtete sich die Stoßrichtung dann zunehmend auf die weltliche Herrschaft, um dann heute in oberflächlich-karikaturistischen „Faschingstrubel“ abzugleiten, der keine tiefere mythologische Verankerung mehr aufweist.

Nicht verloren habe dagegen die katholischen *Fronleichnams-Prozessionen* ihren Vergegenwärtigungscharakter mit der Funktion der Selbstbestätigung und Sinnstiftung für die beteiligten Christen.

Interessant ist es, zu bemerken, dass Prozessionen vor allem im spanischen Bereich eine übergeordnete Rolle im religiösen Jahreskalender spielen. Es liegt dabei nahe, an die engen Kontakte zur islamisch-arabischen Welt zu denken, der durch 700 Jahre arabische Herrschaft auf der iberischen Halbinsel nahe liegt und die spanische Kultur trotz der Reconquista bis heute tief geprägt hat.

Didaktisch-methodische Notizen

Erster Unterrichtsschritt: Entstehen eines Stadtbildes im historischen Kontext und in den Augen des Fremden:

- Was sieht der jeweils zeitgenössische Reisende, wenn er in eine fremde Stadt kommt? (Index-Texte, Širaz 1⁶⁹⁶, Širaz 2:⁶⁹⁷)
 - Die Texte werden auf ihre Kernaussagen hin untersucht
 - Wie stellt sich Širaz für die verschiedenen Reisenden dar?
 - Welches sind zeittypische Erscheinungen im Stadtbild (Geschichtsrecherche)?
 - Wieweit sind die Urteile der Reisenden durch ihre Erfahrungen mit europäischen Städten geprägt?

Zweiter Unterrichtsschritt: Die Eigenbilder der städtischen Bevölkerung und die Rolle Širaz im Bewußtsein der Perser – Verallgemeinernde Untersuchungen.

- Wie werden Lage und Geschichte des Raumes gesehen und wie wirken sie sich auf das Stadtbewusstsein aus? (Širaz 3⁶⁹⁸, Širaz 4⁶⁹⁹, und Širaz 6⁷⁰⁰).
 - Welche Kriterien spielen für die Entstehung des „Stadtimages“ eine Rolle?
 - Unterscheide verschiedene Typen von Stadtimages, führe diese auf die Stadtgeschichte zurück und ordne Širaz in dieses Kriteriensystem ein.
 - Beschäftigung mit dem Begriff der „Politischen Kultur“⁷⁰¹
- Širaz auf dem Weg in die Moderne: Recherche-Aufträge für Arbeitsgruppen:
 - Gesellschaftliche Umbrüche und Sozialkonflikte
 - Wirtschaftsraum und Industrialisierung
 - Seit etwa 1960 siedeln sich neben dem traditionellen Handwerk und Handel zunehmend moderne Industriebetriebe, wenn auch nur von regionaler Bedeutung, an, wie z.B. Düngemittelindustrie, Zementfabriken, Maschinenbau und Leichtindustrie.
 - Islamische Revolution und die Chance der Modernität

Die Arbeitsaufträge können durch die Informationstabellen Širaz 7 bis 10 ergänzt und konkretisiert werden, doch ist jeweils der Arbeitsauftrag zu stellen, eine Fortführung der Daten bis in die Gegenwart zu recherchieren.

Die Abbildungen Abb. 1 bis 5 stellen die Situation in Širaz in der Zeit unmittelbar vor der Islamischen Revolution dar. Zu diesen Abbildungen gelten die üblichen Arbeitsaufträge der Bild- und Karteninterpretation, wie sie aus dem Erdkundeunterricht bekannt sind. Diese Materialien helfen bei der Bearbeitung der oben genannten Arbeitsaufträge. Fotos aus Širaz finden sich im Internet.⁷⁰²

Was sind nun die zu erzielenden Einsichten und Fragestellungen aus dieser exemplarischen Beschäftigung mit der iranischen Stadt Širaz?

- Erkennen, dass die rein materielle stadtgeographische Strukturanalyse keinen hinreichenden Aufschluss über die Charakteristik und das Erscheinungsbild der Stadt bietet.

⁶⁹⁶ Eugène Flandin: Die Persische Reise (1840-1841). Berlin 1991 (Rütten & Loening)

⁶⁹⁷ James Justinian Morier: Reisen durch Persien in den Jahren 1808 bis 1816. Berlin 1985

⁶⁹⁸ Shiraz in der Vorstellung der Perser und als Erlebnis der Urbanität, verfasst von Gerhard Voigt

⁶⁹⁹ Die Besonderheiten des Ortes und der Entwicklung, verfasst von Gerhard Voigt

⁷⁰⁰ Grundsätzliche Überlegungen zur These von der Stadtidentität, verfasst von Gerhard Voigt

⁷⁰¹ Gerhard Voigt: Aspekte von Kultur und Zivilisation: Die kulturelle Dimension des Transformationsprozesses. Dimensionen und Probleme eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas als Propädeutikum zum Vergleich der Polnischen Zivilisationsgeschichte und der Gesellschaft der »Semiperipherien«. <http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/zivilisation.htm>

⁷⁰² http://www.iran-didaktik.de/fotoalbum_Iran.htm.

- Urbanität ist das Ergebnis aus Selbst- und Fremdbild (image) einer Stadtgesellschaft.
- Urbanität ist das Ergebnis der Stadtgeschichte und ihrer Bewahrung in der Politischen Kultur.
- Urbanität liefert die Maßstäbe und Richtweiser für die Weiterentwicklung einer Stadt.
- Urbanität entsteht im Bewusstsein der Menschen.
- Širaz ist ein besonderes Beispiel der Entwicklung von Urbanität in Persien.
 - Širaz versteht sich immer als Gegenpol der Hauptstadt Tehran – und als Zentrum des „eigentlichen Persiens“.
 - In Širaz lassen sich die religiösen und gesellschaftlich-historischen Wurzeln der Islamischen Revolution in Iran aber auch der Kritik an ihrer konkreten Entwicklung besonders gut ablesen.
 - In Širaz lassen sich die wechselnden historischen Phasen von Blüte und Niedergang Irans unmittelbar erfahren und in historischen Dokumenten erkennen.
 - Širaz ist heute – verwurzelt in der alten städtischen Tradition – ein Musterbeispiel für die sozio-ökonomische Entwicklung und das Wachstum der persischen Städte und bietet Anlass zur Reflexion über die Chancen und Krisen der Modernisierungstendenzen der persischen Gesellschaft.

Zum Abschluss noch eine kurze Erinnerung an eigene Erlebnisse in Širaz:

Die Moderne hat rings um die Altstadt breite Autostraßen mit vielen Spuren und einem breiten, grünen Mittelstreifen geschaffen. Wir beobachteten nun täglich vormittags, dass jeweils die eine Fahrtrichtung gesperrt wurde, um mit Schläuchen die blühenden Rosenrabatten in der Straßenmitte zu begießen, was bei dem völlig ariden Klima und der zunehmenden täglichen Hitze auch dringend notwendig war. An einer Straßenkreuzung findet sich dann in den Rasen eingelassen und mit Blumen besetzt eine riesige, funktionierende Uhr – die berühmte „Blumenuhr“. Bemerkenswert war auch, dass die Straßen und Fußwege regelmäßig gefegt und gereinigt wurden – die Stadt war rundum „sauber“ und gepflegt. Am Rande des Bazars kamen wir dann aber mit einem Einheimischen ins Plaudern, der mit Širaz nun gar nicht zufrieden war – er kam aus Ahwas im Erdölgebiet des Tieflandes am Persischen Golf. Er war LKW-Fahrer, der diese Strecken regelmäßig fuhr. „Aber in Širaz bekomme ich ständig Strafmandate. Eben gerade wieder, dabei bin ich doch nur mit meinem Wagen durch die Bazarstraße zu meinem Kunden gefahren...“ Es handelt sich um den gedeckten traditionellen Bazar-e Vakil im Zentrum, der natürlich nur für Fußgänger – Karren der Lastenträger und Packesel eingeschlossen – offen steht...

Um den Umgang mit dem Thema noch etwas plastischer zu visualisieren, wird im Internet auf ein kleines „Fotoalbum“⁷⁰³ verwiesen, das im Zentrum Bilder aus Širaz zeigt – vom Verfasser aufgenommen auf zwei Iran-Reisen 1970 und 1974 – also Širaz in seiner klassischen Form in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Darüber hinaus wird das Album ergänzt von Bildern in einer kleinen Reise von Nord – Mazanderan, Gilan an der Kaspiküste) über Tehran und Esfahan bis zu den klassischen Stätten in Fârs: Persepolis (Takht-e Djamšid) und den antiken Kaisergräbern der Sassaniden in Naqsh-e Rostam. In wie weit diese Bilder in den Unterricht einbezogen werden oder durch eigene Bildrecherche (Google) und andere Bildquellen ergänzt oder ersetzt werden können, ist der Lehrkraft beziehungsweise der Lerngruppe anheimgestellt. Eine besondere didaktische Empfehlung soll hier nicht erfolgen, da der Verfasser davon ausgeht, dass die Grundzüge der Bildinterpretation ohnehin bekannt sind und die inhaltlichen Dimensionen von den schriftlichen Materialien und der Ergebnissen der Projektarbeit bereitgestellt werden.

5.2.3.4. Vierte Unterrichtskonzeption: Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran

Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema „Islamische Revolution“

Zu diesem letzten Unterrichtsvorschlag ist es nicht angebracht, eingehendere didaktische Vorschläge zu machen, da

- dieser Ansatz sich an selbstständig arbeitende Lerngruppen, die Erfahrungen mit der Gruppen- und Projektarbeit haben, richtet,
- dieser Ansatz als Ziel die Einübung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in den Vordergrund stellt,
- dieser Ansatz mit anspruchsvollen Volltexten zu arbeiten vorschlägt,
- dieser Ansatz notwendige wissenschaftliche Reflexionen
- einmal über die Lehrkraft auf die Ausführungen in unserer Hauptstudie und
- zum andern auf die Heranziehung weiterer Fachliteratur setzt.

Sofort zu erkennen ist nach der Lektüre der vorherigen Unterrichtsvorschläge, dass auf diese Volltexte schon mehrfach als Ergänzung und Hintergrundmaterial hingewiesen worden ist. Da in diesem Zusammenhang auch auf weitere, neuere Literatur verwiesen wurde, die nicht mit abgedruckt werden konnte – zum Teil, weil es sich am

⁷⁰³ http://www.iran-didaktik.de/fotoalbum_Iran.htm. + http://www.voigt-bismarckschule.de/Iran/fotoalbum_Iran.htm

ganze Bücher handelt – setzt dieser Ansatz vor allem auf eine schon vorhandene intensivere Fach- und Problemlösungskompetenz der Lehrkraft und richtet sich auf Unterrichtssituationen, die eher in der Erwachsenenbildung vorzufinden sind als – derzeit – in den üblichen gymnasialen Oberstufen nicht zu realisieren sind. Zu diesem kritischen Ansatz ist schon in der Einleitung zu unserer Studie einiges wichtige gesagt worden und wird noch einmal aufgegriffen in dem nachfolgenden Abschlusskapitel „Post Skriptum“.

5.2.4. Abschluss der Unterrichtseinheit

Zu möglichen Abschlussveranstaltungen wurde schon bei der ersten und der zweiten Unterrichtskonzeption das Notwendige gesagt. Es sei hier als Vorschlag noch einmal wiederholt. Die Arbeitsaufträge schließen die Unterrichtskonzeption der Projektarbeit in beiden Fällen ab und können zu über den Unterricht hinausgreifenden Aktionen führen:

- Korrespondenz mit den Autoren der Materialien, Journalisten und Politikern.
- Ausstellung von Dokumenten über Iran in der Schule.
- Podiumsdiskussion oder Klassenübergreifende Projektveranstaltung zum Thema Iran.
- Interkulturelle Feier mit persischen, türkische und arabischen (u.a.) Schülerinnen und Schülern in der Schule, eventuell unter Einbeziehung ihrer Eltern.

Die didaktischen Überlegungen konzentrieren sich jetzt auf die thematisch-curriculare Einbindung in den Fachunterricht, dem das Projekt „Islamische Revolution in Iran“ zugeordnet worden ist.

Grundsätzlich gilt hier, dass es wünschenswert ist, die engen Fachcurricula aufzulösen und in ein größeres gesellschaftswissenschaftliches Lernfeld einzubinden.⁷⁰⁴

Umfassendere Themenbereiche, in die die Iran-Konzeption eingebunden werden könnte, sind zum Beispiel

- Dritte Welt, Semiperipherien, Dekolonisation und Dependenz (vgl. Immanuel Wallerstein, Senghaas, Datta u.a.) Zu der begrifflichen Problematik wurde schon weiter oben Stellung genommen; diese könnte sinnvolle didaktische Ansatzpunkte beinhalten.
- Globalisierung und Universalisierung (vgl. Anmerkungen weiter oben).
- Urbanisierung und Stadtentwicklung.
 - Ein sinnvoller Arbeitsauftrag wäre hier – in Anschluss an die dritte Unterrichtskonzeption „Širaz“, aber auch in anderen Kontexten, die an die Projektarbeit anschließen, ein Image der eigenen Heimatstadt zu entwickeln und das mit Stadtbildern und Urbanitätsvorstellungen anderer selbst kennen gelernter Siedlungen zu vergleichen.
 - Urbanisierung und Industrialisierung und demographischen Wandel in Iran vergleichen mit den entsprechenden Prozessen in anderen Regionen und die Frage zu bearbeiten, ob signifikante Unterschiede in den Ländern der „Dritten Welt“, in den Semiperipherien und in den „klassischen Industrieländern“ festzustellen sind. Dabei wird sehr schnell das Einordnungsproblem bewusst werden, wenn die Vergleichsbeispiele Indien und China herangezogen werden.
- Über das Verhältnis von Regionalgeschichte und Weltgeschichte: Welche Perspektiven bestimmen den jeweiligen Forschungsansatz. Möglich wäre hier das Eingehen auf den „Historismus“ in kritischer Perspektive, wobei nicht das Beispiel Iran mehr im Vordergrund stehen wird sondern die Ideologisierung der europäischen Geschichtsschreibung.⁷⁰⁵

Eine ganz spezielle Abschluss- und Integrationsphase ergibt sich aus dem *Thema des Verhältnisses Irans zum „Westen“ und hier insbesondere zu den USA*. Die Situation zur Zeit der Islamischen Revolution in Iran wird deutlich in den Arbeitsergebnissen in der Projektarbeit im ersten Unterrichtsvorschlag (Diskussion um die Geiselnahme in der amerikanischen Botschaft und die Vorwürfe von Iran gegen die USA für ihr enges, freundschaftliches Verhältnis zum verhassten Šah, das über seinen Sturz durch die Revolution hinausging), ebenso in den Arbeitsergebnissen in der Materialarbeit zum zweiten länderkundlichen Unterrichtsvorschlag, in dem die propagandistische Darstellung der „Weißen Revolution“ des Šahs thematisiert wird, und ebenfalls in den Materialien der hier vorgestellten vierten Unterrichtskonzeption, die den Einfluss des „Westens“ und der USA breiteren Raum gibt.

Doch in zwei Richtungen sollte dieses Thema über den eigentlichen Unterrichtsansatz hinaus vertieft und erweitert werden:

⁷⁰⁴ Dies war zum Beispiel die später nicht durchgesetzte Ausgangsposition der niedersächsischen Reformarbeit in den achtziger Jahren, die sich – in unserem Falle im Aufgabenfeld B – in der Vorlage einer Reihe von Kursentwürfen, den so genannten „Handreichungen“ realisierten. In unsere Unterrichtskonzeption ist, wie schon erwähnt, ein Teil des Kursmodells „Sozioökologie“ mit eingeflossen. (Voigt, Gerhard / Fuchs, Günter / Eilers, Wilfried, 1978: Sozioökologie. Gesellschaftliche Probleme in einer sich wandelnden Umwelt. Handreichungen für den Sekundarbereich II. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, Folge B 4, Band 1: 89-209)

⁷⁰⁵ Feo Jernsson: Der Jammer mit dem ‚Historismus‘ und seinen Verfremdungen. Unsystematische Gedanken. Herausgegeben von Lothar Nettelmann und Gerhard Voigt. Hannover 2008. Verlag der Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Sonderband S 2/08. [<http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Historismus/Historismus-txt.htm>]

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Einmal in der geschichtlichen beziehungsweise zeitgeschichtlichen Dimension, in der der verdeckte Kolonialismus des „Westens“ – zunächst Großbritanniens und dann der USA – im Vordergrund steht, dies ist ein Arbeits- und Rechercheauftrag für die Projekt- und Gruppenarbeit,
 - und kann von der Lehrkraft durch die Darstellungen zur Geschichte von Iran in unserer Studie (3.1.2. Historisch-ökonomische Verhältnisse Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts [darin „Didaktische Auswertung: Ein erstes Résumé“] und: 3.1.3. Zur Vorgeschichte der Islamischen Revolution),
 - und zum andern eine Fortschreibung bis zur Gegenwart, da sich in der Zwischenzeit die weltpolitischen Determinanten deutlich verändert haben und sowohl die „Grüne Revolution“ in Iran als auch die Reformbewegungen in der arabischen Welt, die erstmals tatsächlich von einer neuen sozialen Basis ausgehen, deutliche Relativierungen im Verhältnis zwischen den bisher scheinbar fest gefügten Ländergruppen und Herrschaftssystemen heraufzubeschwören.
- Auch dies ist ein Arbeits- und Rechercheauftrag für die Projekt- und Gruppenarbeit, der die Ansätze in unserer Einführungsphase wieder aufgreift,
 - aber er weist auch auf deutlicher sichtbar werdende Verwerfungen in den bisherigen „Blöcken“ selbst hin;
 - dies ist eine Fortschreibung der thematischen Problematisierung des Themas Globalisierung und Universalisierung, die ein differenzierteres Weltbild beansprucht.
- Zu diesem Themenkomplex findet sich im „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“ ein – zur Zeit der Erstellung dieses Textes – aktueller Artikel: *Karl-Ludwig Baader: Sheriff USA, Weichei Europa?*⁷⁰⁶ Im Zentrum steht die unterschiedliche öffentliche Wahrnehmung und Beurteilung kriegerischer Konflikte in den USA und Europa, die zurückgeführt werden auf unterschiedliche kollektive Erinnerungen an die jeweils eigene Geschichte – also letztlich auf die Politische Kultur der Ländern Als Abschluss steht jedoch auch hier eine relativierende Aussage „Einiges spricht für die These, dass auch die USA trotz des dort gepflegten, populären robusten Stils auf außenpolitischer Bühne zu den »Post heroischen« Gesellschaften gehören.“

⁷⁰⁶ Karl-Ludwig Baader: Sheriff USA, Weichei Europa? Wenn es zu kriegerischen Konflikten kommt, treffen in der NATO zwei politische Vorstellungswelten aufeinander: Ein innerwestlicher Kulturkampf. 06.05.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung Seite 14

6. „Post Scriptum“: Einige notwendige persönliche Nachbemerkungen

als Anregung zur Reflexion in Fachdidaktik wie Fachwissenschaft

Oskar Negt sagt in einem Interview in der WOZ vom 8.1.2004 Grundsätzliches zur Krise der Schule beziehungsweise der Pädagogik in unserer Gesellschaft. Diese Anmerkungen sind auch heute noch gleichermaßen gültig und bezeichnen eine verfestigte pädagogische Situation. Diese Ausführungen sind Grundlage der Einschätzung, dass die auf pädagogisch-didaktische Innovationen ausgerichteten Ergebnisse unserer Studie über die Islamische Revolution in Iran derzeit wohl kaum eine Chance haben als geschlossene Unterrichtsprojekte im derzeitigen Schulcurriculum verwirklicht zu werden. Diese Kritik soll aus meiner persönlichen Erfahrung heraus anschließend noch zugespielt und ausformuliert werden.

»Die meisten Politiker sind im festen Glauben, dass wir die gegenwärtigen Probleme lösen können, wenn wir das Schulsystem straffen und die Selektion erhöhen (Hervorhebung G.V.). Das ist ein ausgesprochenes Ohnmachtsverhalten. ... Die Politiker wollen die wirklichen Probleme nicht sehen. Sie trommeln für Evaluation, Leitbilder, Straffung und Monitoring (Hervorhebung G.V.). Das ist eine Realitätsverleugnung und Realitätsverdrängung. Alle diese Bildungsevaluationen erwecken den Anschein, dass wir besser qualifizierte Arbeitskräfte bekommen, wenn wir unsere Schulen rationalisieren. Aber wenn Evaluationen die einzige Grundlage für ein Ranking bilden, ist das Unsinn. Das ist das Problem der quantitativen Bewertung: Bestimmte emotionale Entwicklungen von Kindern, also wo sie stehen, was die Kommunikation und ihr Selbstwertgefühl betrifft, welche Ausdrucksmöglichkeiten sie für Wut und Aggression haben und so weiter, kann man nur durch intensive Beobachtung und sehr ausführliche Beschreibung festhalten. ... Man sagt, die Leute könnten nicht richtig lesen. Die Politik müsste jedoch vor allem qualitative Untersuchungen zu den Strukturproblemen der Schule zur Kenntnis nehmen. Ganze Bibliotheken stehen voll mit solchen Untersuchungen, aber die Politiker lesen sie nicht. Wenn Sie mit einem Politiker über »kulturelle Erosionskrise« reden, dann sagt der: »Da ist doch alles stabil, wo ist das Problem?« ... Wenn man genau hinschaut, dann sieht man, dass die Krise des Schulsystems mit der heutigen Form des Kapitalismus zu tun hat. Wenn man sich wie die meisten Politiker damit zufrieden gibt, zu sagen: «Das ist nun mal so», dann kann man ja nur bestimmte Rationalisierungsmaßnahmen im Kopf haben, statt das System zu ändern. ... Bildung ist Orientierungswissen fürs Leben. Sie ermöglicht den Menschen, sich auch in Situationen bedrohter Identität zurechtzufinden, also quasi die Arbeitslosigkeit zu verarbeiten. Menschen, die sich bilden, haben einen anderen Weltblick. Das Schlimme der gegenwärtigen Gesellschaft ist die Entwertung der Arbeitslosen. Wenn Sie arbeitslos sind, brechen die Raum- und Zeitkoordinaten zusammen. Die Erträglichkeit von Arbeitslosenschicksalen nimmt in der Masse zu, in dem Bildungsprozesse nicht einfach verneint, sondern als gesellschaftliche anerkannt werden. ... Was ich eine drohende «Bildungskatastrophe» nenne, ist die Ausrichtung des Schulsystems an Werten, für die es keine Basis mehr gibt. Die Jugendlichen werden nicht auf die Realität vorbereitet. Die Krise ist gesellschaftlich, die Lösung aber sollen die Individuen alleine finden. Wers nicht schafft, ist selber schuld, heißt es. Leider gibt es keinen Bildungswert des Elends: Bei denen, die von dieser Gesellschaft schlecht behandelt werden, wachsen weder das Protestpotenzial noch die Wut. Die Abgekoppelten sind depressiv. Die Hoffnung, dass es eines Tages besser geht, ist immer individuell. Es fehlt an kollektiver Organisation. Die Gewerkschaften müssten die ausgegliederten Menschen organisieren«.

Unser Unterrichtsentwurf folgt den Prämissen der didaktisch-curricularen Studie über die Islamische Revolution in Iran und postuliert eine Schule genau im Widerspruch zur **Evaluation, zu Leitbildern, Straffung und Monitoring**

Unsere Untersuchungsergebnisse auf der Basis von Vorstellungen zum offenen Unterricht, zum Projektlernen und einem Curriculum der Exemplarität, das aus der konkreten Situation der Schule und der Lerngruppe heraus zu gestalten ist und die Lehrkräfte ebenso wie die Schülerinnen und Schüler selbst in die Verantwortung für das individuelle wie gemeinsame Lernen nimmt, entwickeln eine Alternative zum heutigen Schulbetrieb und der heutigen Schulpolitik, wurzeln aber tief in der Tradition der Reformpädagogik, die schon über hundert Jahre für ein neues pädagogisches Verständnis – und damit für eine veränderte Gesellschaft – kämpft und bezieht sich auf hochrangige Wissenschaftler der pädagogischen Fakultät wie Negt, Hilligen, von Hentig, Klafki, aber auch Fachwissenschaftlern der Pädagogik der Gesellschaftswissenschaften wie Bernhard Claußen, E.-A. Roloff, Schramke und nicht zuletzt Wulf Schmidt-Wulffen..

Nach Fertigstellung dieser didaktischen Studie über die Probleme, die mit dem Thema „Islamische Revolution in Iran“ innerhalb der schulischen Vermittlungskontexte verbunden sind, sowie um daraus verallgemeinerungsfähige Schlussfolgerungen zum Anstoß eines möglichen Paradigmenwandels in der Didaktik ziehen zu können, ergibt die kritische Nachschau Probleme, die nicht vorhergesehen waren und die weit über die üblichen Aktualitätsdifferenzen zwischen Beginn und Abschluss der Arbeit hinausgehen.

In den letzten Jahren fand in den Schulen, in der Bildungspolitik und in der öffentlichen Diskussion um den gesellschaftlichen Stellenwert des Lernens und der Erziehung eine Entwicklung statt, die gegenüber den Reformvorstellungen und -ansätzen der 70er und 80er Jahre beinahe eine „Kehrtwende“ bedeuten.

Der Verfasser ist nun geneigt, die wachsende Spannung zwischen seiner pädagogischen Intention und dem „Mainstream“ der Entwicklungen in den Schulen und in der Bildungspolitik deutlicher als es im Kontext der eigentlichen thematischen Arbeit möglich gewesen wäre, zu artikulieren und den Stellenwert der eigenen Arbeit in diesen diskursiven Kontexten herauszuarbeiten, auch wenn dies zu einer eher pessimistischen, von persönlicher Betroffenheit gekennzeichneten Beurteilung führen wird.⁷⁰⁷

Ursprünglich hatte der Verfasser erwogen, diese distanzierenden Überlegungen im Sinne eines „Avant Propos“ der Arbeit voran zu stellen, doch verzichtete er darauf in der Überlegung, die Leser nicht von vorn herein zu einer bestimmten Rezeptionsrichtung zu veranlassen.

Wo liegen nun die Widersprüche, die den Stellenwert der Arbeit in den aktuellen schuldidaktischen Auseinandersetzungen ausmachen? Diese Studie sollte ein *aktueller Beitrag* zur didaktischen Fachdiskussion werden, vielleicht auch ein Baustein für einen als *notwendig erachteten Paradigmenwandel*. In den fünf Jahren seit ihrer ersten Konzipierung ist sie jedoch zunehmend und erschreckend „*unzeitgemäß*“ geworden – was der Verfasser nicht akzeptieren will und kann.

„Es ist kein Zufall, daß der Diskursaspekt der »Individualisierungsprozesse« vor allem im Diskurssegment der Intellektuellen und Lehrkräfte der Politischen Bildung thematisiert und aufgegriffen wird. Der Wunsch nach Verständigungsmustern zu dem bedrückenden Problem wird dabei deutlich, aber auch die Funktionalisierung der Individualisierungshypothese zur allgemein kulturkritischen Selbstentlastung. Die soziologischen und kommunikationstheoretischen Hintergründe von erweisbaren Individualisierungsprozessen und „Individualisierungszumutungen“ werden dabei jedoch nicht bewusst und rational in den Diskurs eingeführt. Es sind zwar einige bemerkenswerte sozialpsychologische Studien über Jugendgewalt und Rechtsextremismus vorgelegt worden, für den Unterricht auch brauchbare Materialsammlungen und Unterrichtsentwürfe, doch ist es bisher nicht gelungen, umfassendere rational-analytische wissenschaftliche Ansätze für die Öffentlichkeit rezipierbar und für die Politikberatung brauchbar zu machen. In den allgemeinen öffentlichen Diskursen herrschen stereotype Unschuldsvermutungen und allgemeine kultur- und literaturkritische Perspektiven und Sinngebungen vor. Gerade das aber ermöglicht es der Politischen Bildung, an die öffentlichen Diskurse anknüpfend, auf rational-distanzierte Diskursmodelle zu insistieren und diese zur Grundlage diskursiver Unterrichtssituationen zu machen.“⁷⁰⁸

- *Sollte ein Beitrag zu einer diskursiven Öffnung der didaktischen Arbeit geleistet werden – wird nun in der Bildungspolitik und in der Schulwirklichkeit Didaktik als solche marginalisiert; die Didaktik insgesamt hat um ihre Existenzberechtigung zu kämpfen, wenn verordnete kognitive Lernkataloge – d.h. die Unterordnung unter einen nicht hergeleiteten und nicht auf die Schulwirklichkeit bezogenen Stoffkanon – wieder die Schule und die Politische Bildung zu dominieren drohen.*
- *Sollte ein Beitrag zu einer diskursiven Einbeziehung auch curricularer Entscheidungen in die pädagogische Praxis geleistet werden, um Curricula aus der didaktischen Arbeit heraus zu entwickeln und zu rechtfertigen auch im Sinne einer permanenten Curriculum-Revision – werden zunehmend offene strukturierte Rahmenrichtlinien wieder zur Lehr- und Stoffplänen, die schlicht verordnet werden; diskursive Elemente wie der Bezug auf „Schlüsselprobleme“ verschwinden wieder; Schulleitungen ziehen aus dieser Situation Statuskompetenz und beamtenrechtliche Weisungskompetenz ohne pädagogische Legitimierungsnotwendigkeit.*
- *Sollte ein Beitrag zur diskursiven Verknüpfung fachlicher und fachdidaktischer Arbeit geleistet werden, unter der Auffassung, dass diskursiv-kritisch arbeitende Wissenschaft immer auch didaktisch konzipiert ist, dass also Didaktik keineswegs nur als „Anwendungs- und Umsetzungs Handwerk“ verstanden werden darf – wird eine fachwissenschaftliche Reduktion auf Bereitstellung von Wissensinhalten betrieben, die nicht mehr didaktisch zu entwickeln, sondern nur noch methodisch umzusetzen sind. Zumeist bedeutet dies zugleich eine thematische Verengung!*

⁷⁰⁷ vgl. die Arbeiten des Vf. zu diesem Thema: Zur Schulreform in Niedersachsen. Veröffentlichungen und Texte des Emdener Arbeitskreis. Eckart Jander / Gerhard Voigt: I. Was soll Schule leisten, was kann unsere Schule leisten? http://www.pu-aktuell.de/pua2002-2/Reform/eak_2.htm. – Gerhard Voigt: Politikunterricht: Curriculum – Didaktik – Rahmenrichtlinien-Interpretation. Auf dem Weg zurück in die Restauration der 50er Jahre? politik unterricht aktuell, Heft 1/2002: 23-28. <http://www.pu-aktuell.de/pua2002-1/Restauration.htm>. – Gerhard Voigt: Politik in der Schule? Über den Zusammenhang zwischen öffentlichem Politikdiskurs und Selbstbild von Politiklehrerinnen und Politiklehrern: Erfahrungen in der Schulpraxis politik unterricht aktuell, Heft 1-2/1998 Reformen im Politikunterricht – Konzeptionen und Unterrichtspraxis. <http://www.pu-aktuell.de/pua1998/p198pt11.htm>

⁷⁰⁸ Voigt, Gerhard, 2001: Perspektiven der Politischen Bildung in der Gegenwartsepoche: didaktische und methodische Akzente für die Praxis als Beitrag zur Krisenbewältigung der Politik. In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 331-462.

6. „Post Scriptum“: Einige notwendige persönliche Nachbemerkungen

- Unterricht wird zunehmend als technizistische Methode der Inhaltsvermittlung und – als Rest der früheren zentralen und umfassenden Aufgabe der Politischen Bildung: der Entwicklung von Sozialkompetenz – der Disziplinierung der Schülergeneration im Stile des 19. Jahrhunderts verstanden. Schulpolitik und Schulleitungen wollen eine affirmative „Anpassungspädagogik“, in der abzähl- und abfragbare Kenntniskataloge das Maß des schulischen Erfolgs ausmachen /thematisieren.
- Infolgedessen geht die vorliegende Studie davon aus, dass das „Unzeitgemäße“, den aktuellen Aufgegrheiten der Schulpolitik *nicht Folgende*, auch das sich nicht an der PISA-Studie messen zu lassende, immer und verstärkt das *Notwendige* und damit das eigentlich *Aktuelle* ist. Wie unangemessen eine Schul- und Bildungspolitik wie die derzeit betriebene ist, zeigt sich u.a. daran, dass damit die aktuelle gesellschaftliche Grundforderung auf komplexes Lesevermögen (PISA, Kompetenzstufe V⁷⁰⁹) als auch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen⁷¹⁰ wie Kritikfähigkeit und Vernetztes Denken missachtet wird. Von daher gibt es eigentlich keine Gründe, am Konzept einer Diskursdidaktik ungeachtet aller derzeitigen bildungspolitischen Fehlsteuerungen *nicht* festzuhalten.

Wir sehen es daher nicht als nutzlos an –nun das Ergebnis dieser Studie in einigen Aspekten verkürzend zusammenzufassen –,

- dass die Bedeutung der Didaktik gestärkt werden muss,
- dass an die Stelle einer in der Schulpraxis verbreiteten normativen eine offene, diskursive Didaktik treten muss,
- dass die Unterrichtssituation nicht in erster Linie als methodisches Problem relevant ist, sondern dass sie Ausgangspunkt jedes Unterrichts und jeder curricularen und didaktischen Entscheidung sein muss,
- dass Curricula nicht nach „öffentlichen Gemeinplätzen“ verordnet, sondern aus didaktischen Diskursen entwickelt werden müssen,
- dass an die Stelle von Richtlinien und Stoffplänen die *permanente Curriculum-Revision* treten muss, die ganz bewusst die Schulpraxis einbezieht und sie zum Ausgangspunkt macht.

Diese Ziele, die schon einmal beinahe konsensfähig in der Diskussion um die Schulreform waren⁷¹¹, sind *in der vorliegenden Arbeit* exemplarisch am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran und ihrer Rezeption in der deutschen Öffentlichkeit vertieft, erweitert, legitimiert und differenziert worden.

Für den Verfasser ist es nicht leicht, *angesichts der geschilderten bildungspolitischen Trends* einen Erfolg seiner Arbeit abzuschätzen und vorher zu sehen, die – ohne dass dies anfangs vorher gesehen und geplant gewesen wäre – als Gegenthese zur aktuellen schulpolitischen Entwicklung gelesen werden kann.

Da der Verfasser als langjähriger Schulpraktiker letztlich nicht in einem Umfeld elitärer Gleichgesinnter isoliert werden möchte, verstärken sich nach Abschluss seiner Studie sein *Pessimismus* und seine *Enttäuschung* über die schulpolitische und gesellschaftliche Entwicklung (nicht nur) in der Bundesrepublik Deutschland zutiefst.

Dabei wird nicht übersehen, dass auch die Universität und die akademische Forschung und Ausbildung den gleichen strukturellen Limitierungen wie die Schule unterworfen werden, bei denen so genannte „Evaluierungen“ und „Rankings“ letztlich den finanziellen Restriktionen und der Aussonderung „unerwünschter Lehrinhalte“, die dem ökonomistischen Leitbildern heutiger Politik widersprechen und emanzipative und kritische Perspektiven offen halten wollen, dienen.

So wird diese Studie mit einer gehörigen Portion Zorn und Trotz vorgelegt, in der Hoffnung, dass gerade das *Unzeitgemäße* und *Widerständige*⁷¹² – gemessen an der heutigen Realität der Schule – wahrgenommen wird. Es bleibt aber die Hoffnung, dass eine Kritik langfristig wiederum zu neuen Ansätzen und Perspektiven führen kann.

⁷⁰⁹ siehe PISA 2000 – Zusammenfassung zentraler Befunde, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001, S. 7

⁷¹⁰ vgl. Schmidt-Wulffen, W.: Schlüsselqualifikationen. Bildung für das Leben oder im Dienste der Wirtschaft? Interviews mit Experten für Arbeitsmarkt- und Personalentwicklung. In: Praxis Geographie, 4/1998, S. 14-19

⁷¹¹ zum Beispiel in der Arbeit der Reformkommissionen zur Reform der Sekundarstufe II in Niedersachsen, in den 70er Jahren, denen der Verfasser wesentliche Anregungen und kritische Perspektiven verdankt.

⁷¹² Vgl. Voigt, Gerhard, 2001: Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen Bildung. Krisen und Konfliktfelder zwischen Universalisierungsanspruch und Nationfixierung. In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 207-234.

Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien

Diese Materialien sind dieser Publikation nicht beigelegt. Eine Veröffentlichung, die auch die unterschiedlichen Abdruckgenehmigungen urheberrechtlich geschützter Materialien berücksichtigt, ist für eine spätere Verlagspublikation der Dissertation vorgesehen. Die hier verwendete Nummerierung trägt vorläufigen Charakter.

Impressum

Chronologie des Volksaufstands

Einleitungsphase - Index

Material zur Einleitungsphase (1):

Sohn des Ayatollahs sieht Iran am Scheideweg. Ali Montazeri warnt vor Tötung des Oppositionsführers.
03. Jänner 2010, 18:20 <http://derstandard.at/1262208781859/Sohn-des-Ayatollahs-sieht-Iran-am-Scheideweg>)

Material zur Einleitungsphase (2):

Christian Holzgreve: Tausende protestieren im Iran
02.03.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung, Seite 4 Ressort: POLI

Material zur Einleitungsphase (3) Die Grüne Revolution:

Iran - Das grüne Kopftuch unter dem Schleier
Frankfurter Rundschau > Kultur > Debatte

Autor: Anna Weiß, Datum: 3 | 11 | 2009, Seiten: 1 2

Material zur Einleitungsphase (4) Die Grüne Revolution:

Jochen Thermann / Kooperative Berlin: Demonstration gegen das Wahlergebnis in Iran. (AP). Die Weltöffentlichkeit als Schutzschild.

Montag, 28. März 2011 (Julius Blog) - dradio.de ist das Online-Angebot von Deutschlandradio

Material zur Einleitungsphase (5) Die Grüne Revolution:

Iran - Letzter Ausweg Exil. Ein Jahr danach: Wie steht es um die grüne Protestbewegung im Iran?
DRadio Wissen – Agenda.

Beitrag vom 11.06.2010 17:02 Uhr

URL dieser Seite: http://wissen.dradio.de/iran-letzter-ausweg-exil.33.de.html?dram:article_id=3420

Material zur Einleitungsphase (6) Die Grüne Revolution:

Nilofar Elhami: Auch Roya packt ihre Koffer. Über den Exodus einer iranischen Familie
dradio.de

<http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/1187224/>

2011 Deutschlandradio

Material zur Einleitungsphase (7) Minderheiten:

Iran . Die jüdische Minderheit

DRadio Wissen – Globus. Beitrag vom 28.05.2010 08:52 Uhr

URL dieser Seite: http://wissen.dradio.de/iran-die-juedische-minderheit.37.de.html?dram:article_id=3069&sid=

Material zur Einleitungsphase (8) Minderheiten:

Astrid Frefel, Teheran: Juden im Iran pflegen stolz ihre 2500 Jahre alte Kultur

Basler Zeitung - Erstellt: 30.07.2009, 23:10 Uhr, Aktualisiert am 30.07.2009

Material zur Einleitungsphase (9) Minderheiten:

Sie beten alle zu einem Gott. Religiöse Minderheiten im Iran

online 3Sat - Montag, 26. Januar 2009, 21.00 Uhr

URL dieses Artikels: <http://www.3sat.de/ard/sendung/130075/index.html>

Material zur Einleitungsphase (10) Minderheiten:

Verunsicherte Juden in Iran. Dilemma zwischen Integration und Auswanderung

11. Januar 2007, 09:18, NZZ Online - Neue Zürcher Zeitung

Erste Unterrichtskonzeption: Projektarbeit zum exemplarischen Monat April 1980 an Hand von Medienberichten - Projekt Dokumente

I. Geiseln und Drohungen. Berichte vom 1.-10.04.1980

Dokument 1

Frankfurter Rundschau, 01.04.80 Archiv-Nr. 00401F01.DOC

Horst Schreitter-Schwarzenfeld/FR/dc/Reuter/dpa: Ungeduld in USA wächst. Zeit des Abwartens gegenüber Teheran offenbar vorbei

Dokument 2

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 01.04.80 Archiv-Nr. 00401H01.DOC

ddp/dpa/ap: Carter berät mit Sicherheitsrat weiteres Verhalten gegenüber Iran. Washington wartet auf Antwort aus Teheran. Geiseln in die Obhut des Revolutionsrates?

Dokument 3

Frankfurter Rundschau, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402F01.DOC

Reuter/AP/dpa: Carter beugt sich Bedingungen Irans

Teheran verlangt völlige Zurückhaltung

Dokument 4

Frankfurter Rundschau, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402F02.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Sensationen hatte Khomeinys Sohn nicht zu bieten. Bei der Revolutionsparade in Teheran zeichnete sich keine neue Entwicklung in der Geisellaffäre ab

Dokument 5

Frankfurter Rundschau, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402F03.DOC

Horst Schreitter-Schwarzenfeld/FR : Härtere Maßnahmen ausgesetzt. USA sehen „positiven Schritt“ zur Freilassung der Geiseln

Dokument 6

Frankfurter Rundschau, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402F04.DOC

hhg/FR: Grausames Spiel. Kommentar

Dokument 7

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402H01.DOC

jkr/dpa/ap: Verwirrspiel um Geiseln hält an. Kein neuer Boykott gegen den Iran. Carter erwartet eine Verbesserung der Lage der festgehaltenen Amerikaner

Dokument 8

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402H02.DOC

jkr/HAZ: Neue Hoffnung. Kommentar

Dokument 9

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 02.04.80 Archiv-Nr. 00402H03.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Familienpalaver während der Revolutionsfeier. Die Geisellaffäre ist in Teheran kein Thema mehr. Zwei Briefe an Bani-Sadr

Dokument 10

Frankfurter Rundschau, 03.04.80 Archiv-Nr. 00403F01.DOC

Reuter: Bani-Sadr verwirrt Präsident Carter. Washington weiß mit neuer Forderung aus Teheran nichts anzufangen

Dokument 11

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 03.04.80 Archiv-Nr. 00403H01.DOC

AP : Iran fordert mehr Zugeständnisse der USA

Dokument 12

Vorwärts, 03.04.80 Archiv-Nr. 00403V01.DOC

Roland Krönke: Der Wahn der Falken. Die Geiseln in Teheran

Dokument 13

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 05.04.80 Archiv-Nr. 00405H01.DOC

dpa/ddp: Iran verlangt von USA weitere Erklärungen –

Carter lehnt dies ab. Revolutionsrat vertagt Entscheidung über die Geiseln

Dokument 14

Frankfurter Rundschau, 08.04.80 Archiv-Nr. 00408F01.DOC

Reuter/dpa/UPI: Geiseln bleiben in der Botschaft. Khomeini lehnt Überstellung an Revolutionsrat ab. Doch US-Sanktionen?

Dokument 15

Frankfurter Rundschau, 08.04.80 Archiv-Nr. 00408F02.DOC

Reuter: Irans Armee wegen Spannungen mit Irak in Alarmbereitschaft. Teherans Außenminister droht Bagdader Regierung „Sturz durch das Volk“ an. Mehrere tausend Menschen abgeschoben

Dokument 16

Hannoversche Allgemeine Zeitung 08.04.80 Archiv-Nr. 00408H01.DOC

dpa/ap: Khomeini: Die Geiseln bleiben in der Gewalt der Besetzer

Machtwort des Ayatollahs beendet Tauziehen um mögliche Übergabe an Revolutionsrat: USA erwägen zusätzliche Sanktionen

Dokument 17

Frankfurter Rundschau, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409F01.DOC

FR/dpa: Iran mobilisiert Bevölkerung. Regierung in Teheran: Notstandsmaßnahmen vorbereiten

Dokument 18

Frankfurter Rundschau, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409F02.DOC

Reuter/AP/VWD: USA erwägen Seeblockade. Militärische Maßnahmen gegen Iran wieder im Gespräch

Dokument 19

Frankfurter Rundschau, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409F03.DOC

Dirk Cornelsen, FR: Bonn bisher nur informiert. Noch keine US-Forderung zur Beteiligung an Sanktionen

Dokument 20

Frankfurter Rundschau, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409F04.DOC

dpa: Japan bedauert US-Schritt

Dokument 21

Frankfurter Rundschau, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409F05.DOC

dpa/UPI/AP/Reuter: Neuer irakischer Angriff auf iranisches Gebiet. Spannungen verschärfen sich. Zahl der Flüchtlinge steigt

Dokument 22

Frankfurter Rundschau, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409F06.DOC

Jimmy Carter/dpa/UPI: Im Wortlaut: Die Sanktionen gegen Iran

Dokument 23

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409H01.DOC

jkr/dpa/ap: Khomeini: Abbruch der Beziehungen mit USA ist eine

„große Freude“. US-Regierung erwartet von den Verbündeten in Europa und Japan Unterstützung

Dokument 24

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409H02.DOC

ddp/ap/dpa: Spannung Iran-Irak verschärft. Khomeini fordert den Sturz des Präsidenten Hussein

Dokument 25

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409H03.DOC

Jürgen Kramer: Carters Drohung

Dokument 26

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 09.04.80 Archiv-Nr. 00409H04.DOC

Bonner Redaktion/Hannoversche Allgemeine Zeitung, pcm: Die Bonner Boykottmöglichkeiten sind begrenzt.

Handel mit Iran schon eingeschränkt. Bisher noch keine Wunschliste der USA

Dokument 27

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F01.DOC

dpa/VWD: Bundesrepublik Nr. 1 für Iran

Dokument 28

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F02.DOC

Dirk Cornelsen: Bonn im Zugzwang

Dokument 29

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F03.DOC

gro/FR: Neuer Konflikt

Dokument 30

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F04.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Die Vorratslager sind bis an den Rand gefüllt. Iran würde selbst einen totalen Boykott von Nahrungsmitteln monatelang durchstehen

Dokument 31

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F05.DOC

Eghard Mörbitz (Bonn)/dpa/UPI: Bonn: Lage im Mittleren Osten ist sehr kritisch. Im Hintergrund

Dokument 32

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F05a.DOC

Ex-Schah verließ Militärhospital

Dokument 33

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F06.DOC

Reuter/AP/dpa: Besetzer reden von Ermordung. USA vor Militäraktionen gewarnt. Bevölkerung beruhigt

Dokument 34

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F07.DOC

Dirk Cornelsen (Bonn): Bonn stellt sich auf Sanktionen ein. Kein Abbruch der Beziehungen zu Iran

Dokument 35

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F08.DOC

AP/dpa: USA drohen Iran mit Gewalt. Sprecher des Weißen Hauses kündigt zusätzliche Aktionen an

Dokument 36

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F08.DOC

AP/dpa: USA drohen Iran mit Gewalt. Sprecher des Weißen Hauses kündigt zusätzliche Aktionen an

Dokument 37

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F09.DOC

AP/dpa/Reuter: Ghotbzadeh: Iran will die irakische Regierung stürzen. Präsident Hussein: Irak ist kampfbereit / Weitere Grenzzwischenfälle / Auseinandersetzungen um Inseln im Persischen Golf erwartet

Dokument 38

Frankfurter Rundschau, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410F10.DOC

mm/FR: Handelsembargo brächte Deutschen mehr Nachteile. Berliner Forscher warnen vor Sanktionen gegen Moskau / Bisher kleiner Umfang, aber große Chancen

Dokument 39

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410H01.DOC
pcm/rjh/kr: EG-Staaten reagieren zögernd auf Carters Boykott gegen Iran. Für Bonn steht Abbruch der Beziehungen nicht zur Diskussion / Enttäuschung in Washington

Dokument 40

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410H02.DOC
Ulrich Encke (Teheran): In jedem Haus steht ein Sack mit Reis. Sanktionen gegen Persien greifen erst später

Dokument 41

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410H03.DOC
dpa, Hamburg/Bonn: Vorerst Öl genug. Aber Lieferstopp des Irans würde Preise nach oben reiben

Dokument 42

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.04.80 Archiv-Nr. 00410H04.DOC
ap/dpa, Teheran: Den 50 Geiseln droht der Tod. Botschaftsbesetzer warnen vor US-Angriff auf Iran

II. Drohungen und Bündnispflichten. Berichte v. 11.-20. April 1980

Dokument 43

Frankfurter Rundschau, 11.04.80 Archiv-Nr. 00411F01.DOC
Reuter/AP: Iran: Schwere Kämpfe mit Irak. Teheran soll Sabotagierung finanziert haben

Dokument 44

Frankfurter Rundschau, 11.04.80 Archiv-Nr. 00411F02.DOC
AP/dpa: Blumen für die Diplomaten. Aus USA ausgewiesener Iraner in Teheran begeistert empfangen

Dokument 45

Frankfurter Rundschau, 11.04.80 Archiv-Nr. 00411F03.DOC
AP/dpa/Reuter: Europäer drängen Iran zum Nachgeben. Botschafter der EG-Länder zu Bani-Sadr

Dokument 46

Frankfurter Rundschau, 11.04.80 Archiv-Nr. 00411F04.DOC
Werner Gössling (AP): Ein Handelsembargo gibt es nach deutschem Recht nicht. Nur das Außenwirtschaftsgesetz kann als „Krücke“ für Sanktionen gegenüber anderen Ländern dienen

Dokument 47

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 1.04.80 Archiv-Nr. 00411H01.DOC
ddp/dpa/ap: EG-Staaten vereinbaren gemeinsamen Vorstoß in der Geisel-Affäre. Botschafter sollen von Bani-Sadr Freilassung fordern

Dokument 48

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 11.04.80 Archiv-Nr. 00411H02.DOC
ddp/ap: Waffenruhe zwischen Iran-Irak. Truppen in Alarmbereitschaft / Kriegsschiffe ausgelaufen

Dokument 49

DIE ZEIT, 11.04.80 Archiv-Nr. 00411Z01.DOC
Theo Sommer: Chomeini heizt die Krise an. In der Iran-Affäre müssen die Europäer nun Farbe bekennen

Dokument 50

Frankfurter Rundschau, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412F01.DOC
Reuter/AP (TASS): Großmächte beunruhigt über Grenzkonflikt. Sowjetunion ergreift Partei für Iran / USA schließen Einmischung nicht aus

Dokument 51

Frankfurter Rundschau, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412F02.DOC
FR/Reuter/dc/dpa/AP: Ärger in den USA über europäische Verbündete wächst. Europäische Verbündete vor Lähmung der NATO gewarnt

Dokument 52

Frankfurter Rundschau, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412F03.DOC
Hans-Herbert Gaebel: Europäisches Himmelfahrts-Kommando

Dokument 53

Frankfurter Rundschau, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412F04.DOC
dpa/Reuter: Europa zum Bruch mit Washington aufgerufen. Bani Sadr richtete Aufforderung auch an Japan / Hunderttausende bei Kundgebung in Teheran

Dokument 54

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412H01.DOC
ap: Bani-Sadr droht Irak mit Einmarsch. Iranischer Staatspräsident fordert Bagdads Truppen zum Überlaufen aus

Dokument 55

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 12.04.80 Archiv-Nr. 00412H02.DOC
vwd/c (HAZ): »Ölversorgung normal«. Lieferungen aus dem Iran sind wieder stark angestiegen

Dokument 56

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F01.DOC

Dirk Cornelsen (Bonn)/Reuter/dpa: US-Drängen beschäftigt Bonn. In der SPD Zweifel am Sinn von Sanktionen gegen Iran

Dokument 57

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F02.DOC

Jimmy Carter, US-Präsident: »Wir brauchen volle und aggressive Unterstützung«. Im Wortlaut (Dokument)

Dokument 58

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F03.DOC

Hermann Bleich (Den Haag/FR): Agt für Strafmaßnahmen. Hollands Regierung will den USA helfen

Dokument 59

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F04.DOC

Helmut Schmidt, Bundeskanzler: »Weltmächten fehlt Kriegsvermeidungs-Strategie«. Rede des Bundeskanzlers auf dem SPD-Landesparteitag in Hamburg (Dokument)

Dokument 60

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F05.DOC

dpa: Carter nennt Europäern Frist. Ungewöhnlicher Fernseh-Appell zur Unterstützung gegen Iran

Dokument 61

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F06.DOC

dpa: Bani-Sadr droht mit Ölboykott. EG-Botschafter forderten Freilassung der US-Geiseln

Dokument 62

Frankfurter Rundschau, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414F07.DOC

FR: Industrie will bei Iran-Sanktionen »loyal« sein. BDI-Präsident Rodenstock erwartet keine schweren Folgen / Lambsdorff: Boykott nur gemeinsam

Dokument 63

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 14.04.80 Archiv-Nr. 00414H01.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Iran spricht vom irakischen Kettenhund der USA. Beziehungen zum Irak seit Jahrzehnten gespannt / Drei Inseln als Zankapfel

Dokument 64

Frankfurter Rundschau, 15.04.80 Archiv-Nr. 00415F01.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Die Kanonen schweigen am Schatt el-Arab. Aber der Konflikt zwischen Bagdad und Teheran um die Herrschaft am Golf schwelt weiter

Dokument 65

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 15.04.80 Archiv-Nr. 00415H01.DOC

pcm (HAZ): EG will den Iran boykottieren. Beschluß Ende April geplant / Auch Japan für Sanktionen

Dokument 66

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 15.04.80 Archiv-Nr. 00415H02.DOC

dpa/ddp: Rotes Kreuz besucht Geiseln. Irak hat 17.000 Iraner abgeschoben

Dokument 67

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 15.04.80 Archiv-Nr. 00415H03.DOC

ddp/dpa: Moskau verstärkt Truppen in Afghanistan. Stellvertretender US-Außenminister spricht von beträchtlichen Schwierigkeiten der Sowjets

Dokument 68

Frankfurter Rundschau, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416F01.DOC

FR/dpa/sir/AP/Reuter: Bald Iran-Sanktionen Bonns erwartet. Lambsdorff-Äußerung zeigt Richtung an: Notfalls ohne EG

Dokument 69

Frankfurter Rundschau, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416F02.DOC

Erich Hauser (Brüssel): Das Wort »Persischer Golf« entschlüpft hohen US-Beamten immer häufiger. Zur US-Militärpolitik

Dokument 70

Frankfurter Rundschau, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416F03.DOC

AP: USA: Ein Mißverständnis. »Carter hat Alliierten kein bestimmtes Datum genannt«

Dokument 71

Frankfurter Rundschau, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416F04.DOC

jk / dpa: USA reagieren auf Boykott-Drohung noch gelassen. Libyen und Algerien wichtige Lieferländer für »Uncle Sam« / Öldurst 1980 noch stark zurückgegangen

Dokument 72

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416H01.DOC

Winfried Münster (Brüssel): Kriegsspiele der USA in Brüssel. Vorbereitungen in der Nato-Zentrale auf eine Verschärfung der Iran-Krise

Dokument 73

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416H02.DOC
rjh (HAZ): England legt sich nicht fest. Warnung vor Militäraktionen gegen Iran

Dokument 74

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416H03.DOC
ddp/dpa: Khomeini bittet Papst um Warnung an die USA. Rot-Kreuz-Vertreter berichtet über guten Zustand der 50 Amerikaner in Teheran

Dokument 75

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416H04.DOC
dpa: Carter und Begin nahmen Gespräche auf

Dokument 76

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 16.04.80 Archiv-Nr. 00416H05.DOC
ap: »Gefahr einer Teilung Irans«. USA: Sowjetischer Aufmarsch wie vor der Besetzung Afghanistans

Dokument 77

Frankfurter Rundschau, 17.04.80 Archiv-Nr. 00417F01.DOC
Horst Schreitter-Schwarzenfeld (Washington): »Allmählich verlieren wir die Geduld«. In Sachen Iran fühlt sich Amerika von den Verbündeten im Stich gelassen

Dokument 78

Frankfurter Rundschau, 17.04.80 Archiv-Nr. 00417F02.DOC
AP/Reuter/dpa: Hussein: Iranisches Volk soll den »verkommenen Khomeini« stürzen. Irakischer Präsident schließt Krieg nicht aus / Teheran gibt Bildung einer »revolutionären islamischen Armee zur Befreiung« im Nachbarstaat bekannt

Dokument 79

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 17.04.80 Archiv-Nr. 00417H01.DOC
Winfried Münster (Brüssel): Sanktionen treffen den Westen selbst. Aber die US-Regierung Carter will die Tatsachen in der Iran-Krise nicht sehen

Dokument 80

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 17.04.80 Archiv-Nr. 00417H02.DOC
ap: Iran ruft zum »heiligen Krieg« auf. Radio Teheran gibt Bildung einer Armee gegen Irak bekannt

Dokument 81

Vorwärts, 17.04.80 Archiv-Nr. 00417V01.DOC
Ulrich Encke (Teheran): Jimmy Carters Bumerang. Wirtschaftssanktionen gegen den Iran verstärken den scharf geführten Propagandakrieg

Dokument 82

Vorwärts, 17.04.80 Archiv-Nr. 00417V02.DOC
Roland Krönke: Washington bittet zum Gleichklang. Krisen-Automatik

Dokument 83

Frankfurter Rundschau, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418F01.DOC
Thomas Brasch, Günter Grass, Sarah Kirsch, Peter Schneider : »Nutzen Sie die Chance...!«. Im Wortlaut: Aufruf von vier deutschen Schriftstellern

Dokument 84

Frankfurter Rundschau, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418F02.DOC
Hans-Peter Gerner (Kairo): Im Geiste des Kalifen um die Macht am Golf. Ein Konflikt zwischen Teheran und Bagdad kann jederzeit wieder ausbrechen

Dokument 85

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418H01.DOC
-pff. (Bonn/HAZ): SPD befürchtet russische Falle. Skepsis gegenüber der amerikanischen Iran-Politik

Dokument 86

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418H02.DOC
jkr./pcm/dpa: Washington droht mit Minengürtel vor den iranischen Häfen. Boykott verschärft / Entscheid über Geiseln im Juli?

Dokument 87

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418H03.DOC
ap: Ghotbzadeh bittet um Hilfe. Arabische Staatschefs sollen irakische Regierung stürzen

Dokument 88

DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418Z01.DOC
Michael Naumann: Herr S. ist nicht zufrieden. Kein Visum für die Islamische Republik Iran: Persische Pressezensur mit deutscher Gründlichkeit

Dokument 89

DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418Z02.DOC

Miles Kahler: Wenn Großmächte sich treiben lassen. Das warnende Beispiel des Jahres 1914 – eine Analogie zur gegenwärtigen Orientkrise

Dokument 90

DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80 Archiv-Nr. 00418Z03.DOC

Dietrich Strothmann: Der selbsternannte Gendarm am Golf. Präsident Saddam Hussein, energisch und unberechenbar, spielt mit seinen Muskeln

Dokument 91

DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80 – Dossier Archiv-Nr. 00418Z04.DOC

Wolfgang Hoffmann und Josef Joffe: Droht wegen Persien ein Krieg? Was Sanktionen bedeuten: Für Europa, die Bundesrepublik und den orientalischen Krisenherd

Dokument 92

DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80 – Dossier Archiv-Nr. 00418Z04a.DOC

Die Nothelfer

Dokument 93

DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80 – Dossier Archiv-Nr. 00418Z04b.DOC

Die Embargo-Waffe

Dokument 94

Frankfurter Rundschau, 19.04.80 Archiv-Nr. 00419F01.DOC

Erich Hauser (Brüssel): Die Neun vor der Entscheidung

Dokument 95

Frankfurter Rundschau, 19.04.80 Archiv-Nr. 00419F02.DOC

mm (FR): US-Töchter an Embargo-Leine. Emminger: Geringer Teil der Ölgelder kam über Banken zurück

Dokument 96

Frankfurter Rundschau, 19.04.80 Archiv-Nr. 00419F03.DOC

dpa: Nur vereinzelt Ausreisen

Dokument 97

Frankfurter Rundschau, 19.04.80 Archiv-Nr. 00419F04.DOC

Horst Schreitter-Schwarzenfeld (Washington) / dpa/Reuter/ha (FR)/npe (FR)/AP: Carter droht mit Militär-Aktionen.

»Vorrat an zivilen Mitteln erschöpft«

III. Eskalation und Patt. Berichte vom 21.-30.04 1980

Dokument 98

Frankfurter Rundschau, 21.04.80 Archiv-Nr. 00421F01.DOC

Peter Amstrutz (Bern): Gesprächsvermittlung via Schweiz begehrt. Beanspruchen bald auch Iran und die USA die Schutzmachtmandate der Eidgenossen?

Dokument 99

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 22.04.80 Archiv-Nr. 00422H01.DOC

dpa: Echte Perser bleiben begehrt. Bundesbürger sind Weltmeister im Orientteppichkauf

Dokument 100

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 22.04.80 Archiv-Nr. 00422H02.DOC

Reuter: Schießereien in Teheran. Zusammenstöße zwischen Moslems und linken Studenten

Dokument 101

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 22.04.80 Archiv-Nr. 00422H03.DOC

dpa: Eine Mutter darf Geisel sehen. Revolutionsrichter in Teheran schlug Freilassung vor

Dokument 102

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 22.04.80 Archiv-Nr. 00422H04.DOC

AP: Iran warnt Bundesregierung

Dokument 103

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 22.04.80 Archiv-Nr. 00422H05.DOC

dpa: Berber-Universität in Algerien von der Polizei geschlossen. Bei Zusammenstößen sollen 32 Menschen umgekommen sein / Regierung de-mentiert / Studenten fordern Kultur-Autonomie

Dokument 104

Frankfurter Rundschau, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423F01.DOC

Reuter/dpa/AP/yr: EG droht Iran

Dokument 105

Frankfurter Rundschau, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423F02.DOC

fk (FR) / VWD: Bei Totalsperre reich der Ölvorrat für 122 Tage. Veba-Chef für dieses Jahr zuversichtlich / 30 neue Kernkraftwerke nötig

Dokument 106

Frankfurter Rundschau, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423F03.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Aus freien Stücken reist eigentlich niemand ab. Die Deutschen in Iran glauben nicht an Schwierigkeiten und üben sich in Ruhe und Gelassenheit

Dokument 107

Frankfurter Rundschau, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423F04.DOC

Reuter: »Irak weist Iraner aus«

Dokument 108

Frankfurter Rundschau, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423F05.DOC

AP: Bani-Sadr fordert Gehorsam. Appell an Studenten / Kulturrevolution proklamiert

Dokument 109

Frankfurter Rundschau, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423F06.DOC

AP/Reuter: »Geiseln bereits in Gefahr«. Carter versucht, Risiko von Militärmaßnahmen herabzusetzen

Dokument 110

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423H01.DOC

dpa: EG-Staaten setzen Iran Frist für Freilassung der US-Geiseln. Stichtag 31. Mai / Katalog von Sanktionen vereinbart / Teheran droht mit Ölsperre

Dokument 111

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423H02.DOC

Ulrich Encke (Teheran): In der deutschen Kolonie in Teheran wächst die Spannung. »Wir sind auf alles vorbereitet« / Aber keine Spur von Panik

Dokument 112

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 23.04.80 Archiv-Nr. 00423H03.DOC

hw.: Ostblock winkt mit Aufträgen. Salzgitter AG auch stark im Iran-Geschäft

Dokument 113

Frankfurter Rundschau, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424F01.DOC

Horst Schreitter-Schwarzenfeld (Washington): In Washington zeigt man nur nach außen hin Zufriedenheit. US-Ministerien hoffen auf raschen Vollzug der Sanktionen

Dokument 114

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424H01.DOC

cb/ap/dpa: Versorgung auch ohne Iran-Öl sicher. Industrie und Haushalte gut eingedeckt / Verbrauch um 8 Prozent gesunken

Dokument 115

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424H02.DOC

dpa/ap/ddp: Iran verstärkt Ostblock-Kontakte. Wirtschaftsabkommen mit Moskau / Mehr Öl für Rumänien

Dokument 116

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424H03.DOC

dpa: Erklärung der EG-Außenminister zu Iran. Wortlaut

Dokument 117

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424H04.DOC

Winfried Münster: Der Kompromiß. Kommentar

Dokument 118

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424H05.DOC

pcm/jkr: Bonn macht Weg frei für Wirtschaftsboykott gegen Iran. Kabinett verabschiedet drei Verordnungen / Washington reagiert zurückhaltend auf Beschlüsse der EG-Außenminister

Dokument 119

Vorwärts, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424V01.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Die Zentralgewalt verliert die Kontrolle. Iran treibt dem innenpolitischen Chaos entgegen

Dokument 120

Vorwärts, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424V02.DOC

Gerd Ruge: Alarmierter Nachbar im Norden. Die Krise um Iran und die sowjetischen Interessen in der Region

Dokument 121

Vorwärts, 24.04.80 Archiv-Nr. 00424V03.DOC

Jens Fischer: Balance mit dem Anschlagzähler. Mißverständnisse um den Brief der Schriftsteller

Dokument 122

Frankfurter Rundschau, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425F01.DOC

Ulrich Encke (Teheran): Persiens Kommunisten entdecken ihren eigenen Ayatollah. Der Großvater des Tudeh-Generalsekretärs Kianouri spielte 1906 allerdings eine reaktionäre Rolle

Dokument 123

Frankfurter Rundschau, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425F02.DOC

dpa/AP: Kurden erbitten medizinische Hilfe für bedrängte Bevölkerung. Appell an UN und Rotes Kreuz / Irans Militär setzt Kampfjets ein, Artillerie und Panzer gegen die Aufständischen ein

Dokument 124

Frankfurter Rundschau, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425F03.DOC

dpa: Was Bonn verbieten will. Im Hintergrund

Dokument 125

Frankfurter Rundschau, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425F04.DOC

AP/Reuter/dpa: Moskau wird Iran im »Notfall« helfen. Bei Blockade Importe über Sowjetunion

Dokument 126

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425H01.DOC

jkr (HAZ/Washington): Carter ändert Kurs: Keine Minensperre vor iranischen Häfen. Anwendung militärischer Druckmittel wird zurückgestellt

Dokument 127

Hannoversche Allgemeine Zeitung, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425H02.DOC

Gert Baumgarten (Warschau): Die Polen sind trotz Weltkrise gelassen. Bevölkerung setzt auf Risikoscheu der Sowjets / Reiselust ungebrochen

Dokument 128

DIE ZEIT, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425Z01.DOC

kj./Die Zeit: Sippenhaft auf amerikanisch. Kommentar

Dokument 129

DIE ZEIT, 25.04.80 Archiv-Nr. 00425Z02.DOC

Rudolf Herlt: Achtung, Ölsuren! Rutschgefahr in der Weltwirtschaft

Dokument 130

Frankfurter Rundschau, 26.04.80 Archiv-Nr. 00426F01.DOC

Werner Holzer: Der Zwang zum Handeln. Kommentar

Dokument 131

Frankfurter Rundschau, 26.04.80 Archiv-Nr. 00426F02.DOC

Horst Schreitter-Schwarzenfeld (Washington): Jimmy Carter hat keines seiner drei Ziele erreicht. Amerikas Öffentlichkeit reagiert mit Betroffenheit auf das Scheitern der Geiselnbefreiung

Dokument 132

Frankfurter Rundschau 26.04.80 Archiv-Nr. 00426F04.DOC

AP/dpa/Reuter: Rückzug nach Motorschaden. Beim Start in der Wüste Kollision / Acht Tote

Dokument 133

Frankfurter Rundschau 26.04.80 Archiv-Nr. 00426F03.DOC

FR/AP/dap/Reuter: Geiselnbefreiung in Iran gescheitert. US-Kommando mußte umkehren. Iraner hatten Landung nicht bemerkt

Dokument 134

Frankfurter Rundschau 26.04.80 Archiv-Nr. 00426F05.DOC

kr (Paris): Moskau zeigt Wirkung

Dokument 135

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H01.DOC

Von unserem Korrespondenten / jkr. Washington: Scheitern einer Befreiungsaktion vergrößert Gefahr für US-Geiseln. Präsident Carter übernimmt volle Verantwortung für Kommando-Unternehmen in Iran

Dokument 136

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H02.DOC

ap / Washington: Kissinger: Klare Führung fehlt. Scharfe Kritik des früheren Außenministers an Carter

Dokument 137

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H03.DOC

K.P. / Kiel: Bundesmarine nicht in den Persischen Golf

Dokument 138

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H04.DOC

dpa/ap/ddp/kr. / Paris/London/Moskau: US-Verbündete betroffen. Heftige Kritik aus Moskau an mißglückter Iran-Aktion

Dokument 139

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H05.DOC

Von unserer Bonner Redaktion / St. / Bonn: Hinter Schveigen verbirgt Bonn sein Entsetzen. Bundesregierung wurde weder vor noch nach der USA-Aktion ausreichend informiert

Dokument 140

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H06.DOC

Bernd Nellessen: Die Katastrophe. Kommentar und Leitartikel

Dokument 141

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H07.DOC

Ulrich Encke, Teheran: Revolutionären verschlug es stundenlang die Sprache. Die mißglückte Aktion hielten Iraner für orientalisches Märchen

Dokument 142

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H08.DOC

Jürgen Krämer, Washington: Jimmy Carters ganz persönlicher schwarzer Freitag. Nach dem mißglückten Befreiungsversuch der US-Geiseln herrscht in den USA Krisenstim-mung / Was plante der Präsident wirklich?

Dokument 143

Hannoversche Allgemeine Zeitung 26.04.80 Archiv-Nr. 00426H09.DOC

Martin Weil (ddp), Washington: Nicht der erste Fehlschlag

Dokument 144

Hannoversche Allgemeine Zeitung 28.04.80 Archiv-Nr. 00428H01.DOC

dpa/ddp/lth., Teheran/Washington: Geiseln aus Teheran an geheime Orte in Qom und Täbris gebracht. Bani-Sadr lehnt vorsorglich Moskauer Intervention ab

Dokument 145

Hannoversche Allgemeine Zeitung 28.04.80 Archiv-Nr. 00428H02.DOC

ap/dpa, Bremen: Iran-Boykott trifft auch Altverträge. Lambsdorff schließt staatliche Entschädigung nicht aus

Dokument 146

Hannoversche Allgemeine Zeitung 28.04.80 Archiv-Nr. 00428H03.DOC

Wolfgang Wagner: Leben in der Krise. Kommentar und Leitartikel

Dokument 147

Hannoversche Allgemeine Zeitung 28.04.80 Archiv-Nr. 00428H04.DOC

Jürgen Krämer, Washington: Auf Chartres Rettungsring steht groß das Wort „Pech“. Wird der US-Präsident das Geisel-Debakel überleben?

Dokument 148

Frankfurter Rundschau 28.04.80 Archiv-Nr. 00428F01.DOC

Erich Hauser: US-Aktion überschattet EG-Gipfel. Regierungschefs der neun Länder wollen Grundsatzstreitigkeiten ausräumen

Dokument 149

Frankfurter Rundschau 28.04.80 Archiv-Nr. 00428F02.DOC

Horst Schreitter-Schwarzenfeld: Monatlang wurde in der Salzwüste der Einsatz geprobt. Die Botschaftsbesetzer in Teheran sollten mit „nicht-tödlichen chemischen Waf-fen“ kampfun-fähig gemacht werden

Dokument 150

Frankfurter Rundschau 28.04.80 Archiv-Nr. 00428F03.DOC

dpa/ens/sp/sir/Reuter/AP/UPI: Kanzler: Tiefes Mitgefühl. Bonner Politiker rufen zur Solidarität mit den USA auf

Dokument 151

Frankfurter Rundschau 28.04.80 Archiv-Nr. 00428F04.DOC

Reuter/dpa/AP: Geiseln in Kum und Täbris. Verlegung Reaktion auf gescheiterten Befreiungsversuch

Dokument 152

Frankfurter Rundschau 28.04.80 Archiv-Nr. 00428F05.DOC

dpa/AP: Blutiger Kampf gegen Kurden

Dokument 153

Frankfurter Rundschau 28.04.80 Archiv-Nr. 00428F06.DOC

Reuter: „Drehbuch“ über Geiselnbefreiung. Im Hintergrund

Dokument 154

Frankfurter Rundschau 29.04.80 Archiv-Nr. 00429F01.DOC

AP/dpa: Cyrus Vance tritt aus Protest zurück. Mit Militäraktion in Iran nicht einverstanden / Streit mit Brzezinski

Dokument 155

Frankfurter Rundschau 29.04.80 Archiv-Nr. 00429F02.DOC

Reuter/AP: Brzezinski droht Iran mit weiteren Aktionen. Ayatollah Khalkali stellt verkohlte Leichen amerikanischer Soldaten öffentlich zur Schau

Dokument 156

Frankfurter Rundschau 29.04.80 Archiv-Nr. 00429F03.DOC

AP/dpa: Von Verlagerung der Geiseln in acht verschiedene Städte ist die Rede

Dokument 157

Hannoversche Allgemeine Zeitung 29.04.80 Archiv-Nr. 00429H01.DOC

Jürgen Kramer: Vance resigniert. Kommentar und Leitartikel

Dokument 158

Frankfurter Rundschau 29.04.80 Archiv-Nr. 00429F04.DOC

sp: Salzgitter in Sorge um Ostaufträge. Piper: Ein Drittel des Formstahls nach dem Iran / Keine Aufstockung bei Sachs

Dokument 159

Hannoversche Allgemeine Zeitung 29.04.80 Archiv-Nr. 00429H02.DOC

dpa/ap/ddp: Vance tritt aus Protest gegen die versuchte Geiselnbefreiung zurück. Hohe Beamte folgen dem Außenminister / Künftig härterer Kurs Washingtons gegen Iran?

Dokument 160

Hannoversche Allgemeine Zeitung 29.04.80 Archiv-Nr. 00429H03.DOC

ap: Tote Soldaten werden nicht USA übergeben

Dokument 161

Frankfurter Rundschau 30.04.80 Archiv-Nr. 00430F02.DOC

Ulrich Encke, Teheran: Auch der Dialog mit Europa ist nach Tabas beendet. In der iranischen Revolutionsführung herrschen Ratlosigkeit und Fatalismus

Dokument 162

Frankfurter Rundschau 30.04.80 Archiv-Nr. 00430F01.DOC

Reuter/dpa: US-Maschinen fingen Flugzeug Irans ab. Zwischenfall über der Straße von Hormus

Dokument 163

Hannoversche Allgemeine Zeitung 30.04.80 Archiv-Nr. 00430H02.DOC

[Anzeige in der HAZ]: „Appell an die Bundesregierung: In einer Situation, die einen Krieg nicht mehr ausschließt,...

Dokument 164

Hannoversche Allgemeine Zeitung 30.04.80 Archiv-Nr. 00430F01.DOC

Ulrich Encke, Teheran: In Teheran machen sich die schlimmsten Befürchtungen breit. Die Geisellaffäre ist noch explosiver geworden / Gefangenen Diplomaten droht der Prozeß

Dokument 165

Hannoversche Allgemeine Zeitung 30.04.80 Archiv-Nr. 00430H03.DOC

ap: Tote Soldaten kehren heim. In Teheran vier deutsche Journalisten festgenommen

Dokument 166

Hannoversche Allgemeine Zeitung 30.04.80 Archiv-Nr. 00430H04.DOC

ap/dpa: USA weisen iranische Vorwürfe zurück

Dokument 167

Hannoversche Allgemeine Zeitung 30.04.80 Archiv-Nr. 00430H05.DOC

dpa: Iranischer Außenminister entging einem Attentat

IV. Die Konflikte der Islamischen Republik

I. Ergänzende Texte zur Geschichte von Iran

Dokument Ergänzung 1

Uni Erlangen. Graduiertenkolleg für gegenwartsbezogene Orientforschung: Fachspezifische Themenbereiche Kulturelle und philosophische Transformation im Iran und in persischsprachigen Ländern vom 18. bis zum 20. Jahrhundert

<http://www.orient.uni-erlangen.de/kolleg/iranist.htm>

Dokument Ergänzung 1a

International Publications of Iranian Studies

Jahanshah Derakhshani (Autor): Geschichte und Kultur des alten Ostiran. Einleitung aus dem Teil 1

http://www.int-pub-iran.com/ipis02_t1.htm

Dokument Ergänzung 2

The New York Times. May 20, 1951

Clifton Daniel

British Warn Iran of Serious Result if She Seizes Oil

<http://www.nytimes.com/library/world/mideast/052051iran-britain.html>

II. Politische Reformen und Sozialer Wandel

Dokument Ergänzung 3

Farsin Banki: Sozialer Wandel im Spiegel islamischer Bildung in Iran

http://www.banki.ch/person/publication/Sozialer%20Wandel_final_fn.pdf

Dokument Ergänzung 4

Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik. Zeitschrift für Internationale Politik. 12. August 2003

Ruprecht Polenz: Für eine aufgeklärte Iran-Politik des Westens

Dokument Ergänzung 5

Neue Zürcher Zeitung, 13. April 1999

Victor Koher (Teheran, im März): Die Islamische Republik entdeckt ihr Volk. Vielversprechende Reformen in Iran

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Zweite Unterrichtskonzeption: Länderkundlicher Ansatz (Allgemeine Übersicht)

IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte

Ein Arbeitsbuch (Index-Seite)

(Anmerkungen zu dieser Publikation)

I. Iran: Lebensraum, Ressourcen, ländliche Entwicklung - Daten – Informationen – Geographie mit Karten

Einleitende Reflexionen

M 1

IRAN - Statistiken. Quelle: Fischer Weltalmanach 1989

M 2

Zur demographischen Situation Irans. Auszug aus: Behnam, J.: Population. S. 483-485 - Deutsch von G. Voigt.

M 3

Demographische Daten von Iran.

M 4

Karte der Bevölkerungsprobleme von Iran: Unterbevölkerte Regionen - Verstädterung - Nomadismus. Zeichnung: Voigt

M 5

Bevölkerungsdichtekarte von Iran. Zeichnung: Voigt

M 6

Aridität und Humidität. Auszug aus: Gießner, Klaus: Naturgeographische Landschaftsanalyse der tunesischen Dorsale (gekürzt) aus S. 51 ff.

M 7

Iran: Klimadiagramme. Aus: Voigt. Physisch-geographische Grundlagen. Tafeln 4 + 5.

M 8

Karte der hydrographischen Bedingungen in Iran. Zeichnung: Voigt

M 9

Karte der Anbaubedingungen in Iran

Zeichnung: Voigt; Entwurf: Eilers + Voigt

M 10

Bewässerungssysteme in Iran

Entwurf und Zeichnung: Eilers + Voigt

M 11

Zahlen zur Landwirtschaft von Iran Tabelle zusammengestellt nach: Eilers. Kulturgeographische Entwicklung. S.28, 45 46. - Quellen: Angaben des Landwirtschaftsamtes in Shiraz; Vereinsbank. Länderbericht Iran S. 17,22; Statistisches Bundesamt: Länderkurzbericht

M 12

Karte der Anbauregionen von Iran

Zeichnung: Voigt.

M 13

Thema: Entwicklungsbedingungen in einer persischen Landstadt (Eghlid)

Materialien: Karte von Eghlid / Provinz Fârs; Erläuterungen zur Karte; Statistische Angaben zu Eghlid

II. Die Modernisierungsstrategie der Pahlawi-Dynastie

Einleitende Reflexionen

M 14

Die Rastakhiz-Partei. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran.

M 15

Die Land- und Bodenreform. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 6.

M 16

Die Landreform. Aus: Eilers. S. 32a ff.

M 17

Zahlen und Daten zur Landreform in Iran. Aus: Iran. Ministry of Information. Facts & Figures. Farm Corporations in Iran.

M 18

Verkauf des Aktienkapitals staatlicher Fabriken zur Finanzierung der Bodenreform. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 8.

M 19

Liste der während der Landreform gegründeten landwirtschaftlichen Produktions-Cooperativen. Aus: Iran. Ministry of Information. Facts & Figures. Farm Corporations in Iran. Tabelle S. 4/5.

M 20

Wachstum des Nationalprodukts von Iran. Aus: Iran. Ministry of Information. Facts & Figures. The Gross .National Products (G.N.P.) in Iran. Tabelle S. 4/5

M 21

Der Automobilbau in Iran. Ein Beispiel für die Entwicklungsphasen der Industrialisierung. Aus: Zahn. Beitrag der Kraftfahrzeugindustrie zum Aufbau einer modernen Wirtschaft - dargestellt am Beispiel des Irans. Joachim Zahn ist Sprecher des Vorstandes der Daimler-Benz AG (1969).

M 22a

Die „Armee des Wissens“. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 17 f.

M 22b

Die „Armee der Gesundheit“ und die „Entwicklungs- und Aufbauarmee“. Aus: Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran. S. 17, 22

M 23

Jetzt befiehlt der Kaiser Sozialismus. Ein Bericht von Nick Barkow in: »Stern«, Heft 30, 17. 7. 1975. S. 14-22 (Auszüge). LIT 5.8.3.

M 24

Mein Land wird nicht auf 35 Prozent bestehen. Der Schah über Ölpreiserhöhungen. Interview. Aus: "Stern", Heft 30. 17.7.1975, S. 22, 80-81

M 25

Die falsche Rechnung des Schah. Weil der Iran Getreide importieren muß, fürchtet sich der Hauptinitiator des Ölkartells jetzt vor ausländischer Erpressung. Bericht aus: »Stern«, Heft Nr. 10, 28.2.1976, S. 165-166, LIT 5..3.

M 26

Schapour Ravasani: Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie

Materialien I: Die Besitztümer des Schah Anhang I zu M 26 Schapour Ravasani: Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie

Materialien II: Kapitaltransfer ins Ausland im September und Oktober 1978 Anhang II zu M 26 Schapour Ravasani: Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie

III. Islam: Soziale Krise und Revolution

Einleitende Reflexionen

M 27

Mohssen Massarat: Islam und Volksaufstand. Aus: Iran – Von der ökonomischen Krise zur sozialen Revolution

M 28

Hans G. Kippenberg: Jeder Tag 'Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran Wiedergegeben als Material 01 im Abschnitt Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema „Islamische Revolution“

M 29

Mary E. Hooglund: Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf Wiedergegeben als Material 02 im Abschnitt Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema „Islamische Revolution“

M 30

Rede von Ayatollah Chomeini zum 1. November 1979

Aus: Teheran. Eine Revolution wird hingerichtet. Dokumente und Reportagen aus „Die Zeit“. Herausgegeben von Michael Naumann und Josef Joffe. München 1980 (Heyne 5765). S. 210 ff.

M 31

Bassam Tibi: Die iranische Revolution im Lichte des Nord-Süd-Konflikts. Wiedergegeben als Material 03 im Abschnitt Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema "Islamische Revolution"

IV. Die Konflikte der Islamischen Republik

Einleitende Reflexionen

M 32

Sechs Jahre Islamische Republik Iran. Grundlegende Werte und Strukturen der Islamischen Revolution aus der Sicht einer deutschen Soziologin. Islamische Kultur. Herausgeber: Generalkonsulat der Islamischen Republik Iran Hamburg, April 1985

M 33 / M 34

Infrastruktur und Erdölförderung

M 35

Es wird nicht mehr lange dauern. Ein Zeit-Interview von Michael Naumann mit dem Revolutionspolitiker Tabatabai DIE ZEIT. Nr. 52, vom 21.12.197

M 36

Mir A Ferdowsi Der „iranisch-irakische Krieg“. Ursachen, Verlauf und die Aussichten für eine Beendigung. Wiedergegeben als Material 04 im Abschnitt Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema "Islamische Revolution"

Dritte Unterrichtskonzeption:

Länderkundlich-exemplarisches Arbeiten mit integrativem Ansatz

Širaz – Vorstellung, Kultur und städtische Realität – Urbanität entsteht in unseren Köpfen

Einleitung

Širaz 1:

Aus einem Reisebericht von Eugène Flandin, 1840

Eugène Flandin: Die Persische Reise (1840-1841). Berlin 1991 (Rütten & Loening)

Širaz 2:

Schirās am Anfang des 19. Jahrhunderts.

James Justinian Morier: Reisen durch Persien in den Jahren 1808 bis 1816. Berlin 1985

Širaz 3:

Širaz in der Vorstellung der Perser und als Erlebnis der Urbanität

(Text von Gerhard Voigt für die Unterrichtseinheit)

Širaz 4:

Die Besonderheiten des Ortes und der Entwicklung

(Text von Gerhard Voigt für die Unterrichtseinheit)

Širaz 5:

Stadtstrukturen als Abbild der Stadtgeschichte

Stadtstrukturen als Abbild der Gesellschaftsstruktur

(Text von Gerhard Voigt für die Unterrichtseinheit)

Širaz 6:

Grundsätzliche Überlegungen zur These von der Stadtidentität

(Text von Gerhard Voigt für die Unterrichtseinheit)

Širaz 7:

Daten zur persischen Geschichte

Quellen: Bausani, a.a.O.; Gallas, a.a.O.; Informationen zur Politischen Bildung 238: Der Islam im Nahen Osten. Bonn 1993

Širaz 8:

Daten zur wirtschaftlichen Situation Irans

Quelle: Clarke, a.a.O., Voigt, a.a.O., und Fischer Weltalmanach 1994, WolframAlpha 30.8.2009

Širaz 9:

Begriffserklärung: „Zentrum-Peripherie-Modell“

(Text von Gerhard Voigt für die Unterrichtseinheit)

Širaz 10:

Verwendete Literatur zum Thema (zusammengestellt von Gerhard Voigt)

Abb. 1:

Becken von Širaz, Naturlandschaft

aus: Gerhard Voigt, Physisch-geographische Grundlagen des Lebensraumes zwischen Zagros-Gebirge und Küste des Persischen Golfes, 1970

Abb. 2:

Lage von Širaz im Zagros – Gebirge

Quelle: Clarke, a.a.O., S. 14 (Fig. 4)

Abb. 3:

Umrisskizze des alten Širaz

Quelle: Clarke, a.a.O., S. 14 (Fig. 4)

Abb. 4:

Straßenskizze von Širaz mit Bazaren und öffentlichen Gebäuden

Quelle: Clarke, a.a.O., S. 19 (Fig. 5)

Abb. 5:

Luftbild des modernen Širaz

Quelle: Clarke, a.a.O., S. 16 (Plate III)

Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien

Vierte Unterrichtskonzeption: Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten am Beispiel der Islamischen Revolution in Iran – Dokumente zur vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema "Islamische Revolution"

Material 01

(aus IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte. Ein Arbeitsbuch [1990]. Dort als M 28 in gekürzter Fassung)
Hans G. Kippenberg: Jeder Tag 'Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung, Frankfurt am Main. S. 217-256 [Syndikat].

Material 02

(aus IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte. Ein Arbeitsbuch [1990]. Dort als M 29 in gekürzter Fassung)
Mary E. Hooglund: Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung (Syndikat). Frankfurt am Main. S. 257-276.

Material 03

(aus IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte. Ein Arbeitsbuch [1990]. Dort als M 31 in gekürzter Fassung)
Bassam Tibi: Die iranische Revolution im Lichte des Nord-Süd-Konflikts.
Aus Politik und Zeitgeschichte, B 14/81 Bundeszentrale für politische Bildung Bonn 1981 S. 12-26.

Material 04

(aus IRAN – Lebensraum - Staat - Konflikte. Ein Arbeitsbuch [1990]. Dort als M 36 in gekürzter Fassung)
Mir A Ferdowsi Der „iranisch-irakische Krieg“. Ursachen, Verlauf und die Aussichten für eine Beendigung.
In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Hg. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn. 19./20. Okt. 1984, S. 3-15. – Nachdruck gekürzt in: Steinbach, Udo, Hg., 1988: Der Golfkrieg. Ursachen, Verlauf, Auswirkungen. Ausgewählte Texte. Landeszentrale für politische Bildung, Hamburg.. S. 85-91.

Material 05

Dursun Tan: Das Menschenbild im Koran (Islam)
politik unterricht aktuell - "Vertane Chancen – Paradigmenwechsel in der Politischen Bildung?" Hannover, 1999
http://www.tuerkei-didaktik.de/Publikationen/dursun_tan.htm

Material 06

Corrina Gomani und Dursun Tan:
Die Rolle des religiösen Diskurses in der Erziehung
politik unterricht aktuell: "Politisches Denken – Politisch Handeln". Hannover, 1997
http://www.tuerkei-didaktik.de/Publikationen/religioese_%20diskurs.htm

Material 07

Friedensnobelpreis
Schirin Ebadi fordert "ernste und radikale" Reformen
SPIEGEL ONLINE - 11. Oktober 2003, 20:33
URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,269446,00.html>

Material 08:

Irmgard Pinn/Marlies Wehner (2.2.2001)
Aufklärung, Feminismus, Islam: Is West Best?
Aus: Silsila - Zeitschrift gegen Rassismus und Imperialismus, Heft 4 (1994) - in: Amana online Redaktion: Yusuf Kuhn, Redaktionelle Mitarbeit: Irmgard Pinn
http://www.amana-online.de/pp/aa/west_best.shtml

Material 09

Claudia Roeske
Frauen im Iran
Annotierte Online-Kurzbibliographie (9. Februar 2001)
<http://www.duei.de/dok/online-bibliographien/archiv/DOK-Online-Bibl.-ORDOK-1-2001.pdf> .

Material 10

Hans-Heinrich Nolte / Karl-Ludwig Baader:
„Die alten Männer zeigen Klauen“[^]- Wir sind Zeugen epochaler Erschütterungen: Wie sind die Revolten im Nahen Osten zu deuten? Sind sie mit dem Umbruch des Jahres 1989 vergleichbar? Fragen an den Historiker Hans-Heinrich Nolte
23.03.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung Seite 6 Ressort: KULT

Material 11

Karl-Ludwig Baader:
Sheriff USA, Weichei Europa?
06.05.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung Seite 14

Fotoalbum Iran

Aus verschiedenen Quellen, größtenteils aus Iranreisen des Verfassers 1970 und 1974

Literaturverzeichnis

*Texte und Quellen, die aus dem Internet herunter geladen wurden, sind im Literaturverzeichnis mit berücksichtigt worden und mit der jeweiligen URL versehen, auch wenn diese z.T. im Laufe der Zeit nicht mehr aktiv ist. Die letzte Verfügbarkeitsprüfung fand im Juni 2012 statt. Nicht mehr erreichbare Seiten wurden als solche gekennzeichnet. Bei im Druck vorliegenden Quellen wurde informationshalber eine eventuell vorhandene Internetpräsenz informativ mitgeteilt. Quellen zum Materialteil sind hier nicht mit aufgeführt. Sie befinden sich als Quellenangaben bei dem jeweiligen Unterrichtsmaterial.*⁷¹³

- A. W., 1979: *Ethnische Minderheiten im Iran*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahrlich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 63.
- Adambakan, Soraya, 2001: *Qurrat al-'Ayn- eine Frau als Reformatorin des Islam?* / Themen, Literatur etc. vom XXVIII. Deutschen Orientalistentag. Abstracts der Vorträge Islamwissenschaft. DMG-XXVIII. Deutscher Orientalistentag, Bamberg, 26.- 30.3.2001. Abstracts / Zusammenfassungen der Vorträge Islamwissenschaft. – <http://www.uni-bamberg.de/split/dot/islamwissenschaft.htm> [nicht mehr verfügbar].
- Adamczyk, Dariusz, 1999: *Die Weltsystemtheorie und das Modell vom Ostseeraum bei A. Malowist, M. Bogucka, A. Maczak und H. Samsoniowicz*. In: *Rundbrief Nr. 37 / März 1999*, Verein für Geschichte des Weltsystems, Hrsg. Hans-Heinrich Nolte. Barsinghausen. S. 21-28.
- Adams, Robert M., 1962: *Agriculture and Urban Life in Early Southwestern Iran. Archeological survey provides a basis for observing broad changes during 7000 years of sedentary life*. *Science*, vol. 136, no. 3511, 13.04.1962: 109-122.
- Adanur, Fikret, 1995: *Geschichte der Republik Türkei*. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich (BI-Taschenbuchverlag).
- Adanur, Fikret, 2001: *Das Osmanische Reich als orientalische Despotie in der Wahrnehmung des Westens*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 83-122.
- Adorno, Theodor W. 1973: *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt am Main.
- Ahrbeck, Bernd: *Reine Selbstwertförderung ist nicht genug. Eine konfliktfreie Erziehung beschneidet kindliche Entwicklungsmöglichkeiten*. *Frankfurter Rundschau*, Nr. 98, Dienstag, 28. April 1998, S. 18. *Forum Humanwissenschaften*. Alavi, H., 1973: *Peasant Classes and Primordial Loyalties*, in: *Journal of Peasant Studies* 1, 23-60.
- Âl Ahmad, Djalâl, o.J.: *Qarbzadegi (Occidentus; der „Westbazillus“)*, o. O. o. J. Albers, Irene, 1992: *„Vereinigungslust“ als „Kunst der Freiheit“*. *Individualisierung und Gemeinschaft VI: Kommunitaristische Anleihen bei Tocqueville*. *Frankfurter Rundschau*, 28.01.1992. *Forum Humanwissenschaften*.
- Algar, H., 1969: *Religion and State in Iran 1785-1906*. Berkeley.
- Algar, H., 1972: *The Oppositional Role of the Ulama in Twentieth-Century Iran*, in: Keddie, N.R. (Hg.), *Scholars, Saints and Sufis. Muslim Religious Institutions in the Middle East since 1500*. Berkeley, 231-255.
- Algar, H., 1980: *The Islamic Revolution in Iran*, in: Saddiqui, K. (Hg.), *The Islamic Revolution in Iran*. London.
- Ali, Tariq, (2003): *Operation Iranian Freedom. All the Shah's Men: An American Coup and the Roots of Terror in the Middle East - by Stephen Kinzer*. <http://www.thenation.com/doc.mhtml?i=20030818&s=ali> [nicht mehr verfügbar].

⁷¹³

Diskurs-Quellen aus Tageszeitungen, Zeitschriften und dem Internet sind in das Literaturverzeichnis integriert. Darunter sind notwendigerweise Quellen, die in der Arbeit zwar ausgewertet worden sind, z.T. aber wissenschaftlich nicht als „seriös“ zu bezeichnen sind. Die Qualifizierung erfolgt i.d.R. im Text selbst. Die bibliographischen Angaben erfolgen vor allem bei Internet-Quellen nach den Angaben der Homepages selbst. Dabei ist vor allem das Erstelldatum bestimmter Quellen oft nur schwer zu ermitteln. Falls dies eindeutig misslungen ist, erfolgt als Veröffentlichungsdatum ersatzweise in Klammern gesetzt das Datum des Downloads, das auch die verwendete Textversion angibt, so zum Beispiel (2003). Insbesondere bei angelsächsischen Autoren war die Schreibweise der Vornamen nicht immer zu ermitteln, die Angabe erfolgt hier nur mit Initialen. – Die Zeitungsdokumentation für den April 1980 ist hier nicht integriert. Ein Inhaltsverzeichnis der Materialvorschläge befindet sich im „*Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien*“.

- Alikhani, Behrouz, 2012: *Institutionelle Entdemokratisierungsprozesse. Zum Nachhinkeffekt des sozialen Habitus in Frankreich, Iran und Deutschland*. Wiesbaden (VS Springer).
- Alomand, S.A., 1979: *Religion, Political Action and Legitimate Domination in Shi'ite Iran. Fourteenth to Eighteenth Centuries A.D.*, in: Archives Européennes de Sociologie 20, 59-109.
- Amirpur, Katajun, 2002: *Zwischen Koran und Karriere. Feminismus in der islamischen Republik Iran*. Im Rahmen von SWR 2 Extra „Orient hin und zurück“ – Südwestrundfunk SWR2 Wissen – Manuskriptdienst. Redaktion: Bettina Wenke. Regie: Hartmut Kirste. Sendung: Montag, 23. Dezember 2002, 8.30 Uhr, SWR 2 – <http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/wissen/wi> [nicht mehr verfügbar].
- Andersson, Jörg, 1995: *Der Fremde signalisiert die Gefahr. Über die Angst der Bevölkerung vor Ausländerkriminalität am Beispiel von Asylbewerbern in Gelnhausen*. Frankfurter Rundschau, Nr. 36, Sa., 11.2.95: 20, Rhein-Main.
- Anonymos, 1996: *Mit aller Macht (Primary Colors)*. Roman. München / Leipzig.
- Antes, Peter, 1996: *Selbstverständnis und Weltbild des »Politischen Islam« in der modernen Welt*. In: politik unter-richt aktuell 1-2/1996, Hannover: 1-6.
- Antes, Peter, 1997: *Der Islam als politischer Faktor*. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, 3. Auflage. Hannover.
- Antes, Peter, 2001: *Der Islam aus christlicher Sicht*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 35-46,
- ap / NZZ: *Nobelpreisträgerin Ebadi fordert radikale Reformen in Iran. Fundamentalisten kritisieren Entscheidung*. Neue Zürcher Zeitung 12.10.2003.
NZZ Online unter: <http://www.nzz.ch/2003/10/12/al/page-newzzDLOTKAKN-12.html>.
- Arad, Gulie Ne'eman, 1996: „*Wie es eigentlich war*“. Israels „*New Historians*“ und der Streit über die „*Geburt der Nation*“. Frankfurter Rundschau, Nr. 193, Dienstag, 20. August 1996: 10. *Forum Humanwissenschaften*.
- Arbeitskreises *Moderne und Islam* am Wissenschaftskolleg zu Berlin, 2002: *Islamische und jüdische Hermeneutik als Kulturkritik* – Wissenschaftskolleg zu Berlin, 12 - 15 December 2002.
<http://www.wiko-berlin.de/kolleg/projekte/AKMI/hermeneutik?hpl=1> [nicht mehr verfügbar].
- Arberry, Arthur J., 1960: *Shiraz – Persian City of Saints and Poets*. Norman.
- Area Handbook for Iran*, 1971. Coauthors Harvey H. Smith, William W. Cover, John B. Folan, Michael L. Meisenburg, Julius Szentadorjany, Suzanne Teleki. Research completed June 1970. Second Edition. Foreign Area Studies (FAS) of the American University. Washington D.C. (CIA-Publikation. G.V.).
- Arfa, H., 1963: *Landreform in Iran*. Royal Central Asia Journal, vol. pt. II.
- Arjomand, Said A., 1988: *The Turban for the Crown. The Islamic Revolution in Iran*. New York.
- Aron, Raymond, 1985: *Frieden und Krieg*. Zit. in: Krippendorff, Ekkehart, 1985: *Staat und Krieg. Die historische Logik politischer Unvernunft*. Frankfurt am Main: 55.
- Aron, Raymond: *Weltdiplomatie: Fronten und Pakte*, S. 88 (= Band 10 Propyläen Weltgeschichte / PWG)
- Aubin, E., 1908: *Le Chi'isme et la Nationalité Persane*, in: Revue du Monde Musulman 4, 457-490.
- Autonomie, Redaktionskollektiv*, 1979: *Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen.
- Ayoub, M., 1978: *Redemptive Suffering in Islâm. A Study of the Devotional Aspects of 'Āshūrâ' in Twelver Shi'ism*. Den Haag.
- Aziz, Namo, 2003: *Weg mit dem Tuch!. Kopftücher für Lehrerinnen? Warum nicht gleich die Scharia einführen? Zwischenruf eines Muslims*. DIE ZEIT 41/2003 Recht.
http://zeus.zeit.de/text/2003/41/TR_Kopftuch .
- Baader, Karl-Ludwig, 1995a: *Brauchen wir einen Feind?. Eine Düsseldorfer Diskussion über erlahmende Bindekräfte unserer Gesellschaft*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 24, Samstag, 28.01.95: 10. *Feuilleton*.
- Baader, Karl-Ludwig, 1995b: „*Political Correctness*“. „*Wehret den Anfängen!*“: *Die Opfer haben immer recht*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, (1) Nr. 33, Mi., 8.2.95: 8; (2) Nr. 34, Do., 9.2.95. : 9. *Feuilleton*.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Baader, Karl-Ludwig, 1995c: *Verengte Blicke. Begegnung mit dem Fremden. Bei der Evangelischen Stadtakademie.* Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 284, Dienstag, 5. Dezember 1995: 6. Feuilleton.
- Baader, Karl-Ludwig. 1996: *Sehnsucht nach Sicherheit. Der Begriff der „Gemeinschaft“ findet wieder Anhänger Die „Kommunitaristen“ in Amerika.* Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 69, Donnerstag, 21. März 1996, Seite 8. Feuilleton.
- Baader, Karl-Ludwig, 2011: *Sheriff USA, Weichei Europa? Wenn es zu kriegerischen Konflikten kommt, treffen in der NATO zwei politische Vorstellungswelten aufeinander: Ein innerwestlicher Kulturkampf.* 06.05.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung Seite 14
- Bachmann-Medick, Doris, 1999: *Andersheit in der Selbsterfahrung. 1 + 1 = 3: Interkulturelle Beziehungen als „dritter Raum“ in Kulturwissenschaften und Ökonomie.* Frankfurter Rundschau, Nr. 189. Dienstag, 17. August 1999. S. 18. *Forum Humanwissenschaften.*
- Bahrani, B. / Shushtarian, N. B. / Maeri, H. J. (*Untersuchungen über den Wasserhaushalt im Shiraz-Becken*) *Chapter IX: Technical Factors.* 6th Near East – South Asia regional Irrigation Practices Seminar. Amman, 1966 (print. in USA. Hier nach dem Manuskript verwendet).
- Bahrdt, H. P., 1969: *Die moderne Großstadt, Hamburg, 2. Aufl.*
- Bahrdt, H. P., 1974: *Umwelterfahrung, München.*
- Balaghi-Mobayen, Moustafa, 1992: *Die wirtschaftliche Entwicklung des Iran seit dem Zweiten Weltkrieg unter dem Gesichtspunkt der aussenwirtschaftlichen Verflechtung. Ein Beitrag zur sozio-ökonomischen Entwicklung.* Berlin, Centaurus Verlag
- Banki, Farsin, 1996: *Sozialer Wandel im Spiegel islamischer Bildung in Iran?* download 12.08.2003 – Kolloquium der „Schweizerischen Gesellschaft Mittlerer Osten und Islamische Kulturen“ (SGMOIK) im Herbst 1996 in Lausanne, veröffentlicht in „Spektrum Iran“. – http://www.banki.ch/person/publication/Sozialer%20Wandel_final_fn.pdf [nicht mehr verfügbar].
- Barker, R.G., 1963: *The Stream of Behavior, New York.*
- Barlösius, Eva / Kürşat-Ahlers, Elçin / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1997: *Distanzierte Verstrickungen. Die ambivalente Bindung soziologisch Forschender an ihren Gegenstand. Festschrift für Peter Gleichmann zum 65. Geburtstag.* Berlin [edition sigma rainer bohn verlag. ISBN 3-89404-433-0].
- Bartels, Hans-Peter, 1995: *Menschen in Figurationen. Ein Norbert Elias-Lesebuch.* Opladen.
- Bauer, L.: *Gedanken zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung und Motivation des Geographieunterrichts.* In: Fick, K. E., *Festschrift für –*, 1977: *Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung.* Hrg. von K. H. Reinhardt. *Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie*, Band I. Frankfurt.
- Bauer, Yehuda, 1998: *„Es galt nicht der gleiche Befehl für beide“. Eine Entgegnung auf Romani Roses Thesen zum Genozid an den europäischen Juden, Sinti und Roma.* Blätter für deutsche und internationale Politik 1998. <http://www.blaetter.de/kommenta/baue1198.htm> [nicht mehr verfügbar]
- Bauer, Yehuda, 2001: *Die dunkle Seite der Geschichte. Die Shoah in historischer Sicht. Interpretationen und Re-Interpretationen.* (Jüdischer Verlag.) Frankfurt am Main.
- Bauman, Zygmunt, 2002: *Wissenschaft und Verantwortung.* In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda, Hg., 2002: *Die Zukunft der Bildung.* [Werkstattgespräche der Initiative ›McKinsey bildet‹ 2001/2002.] (edition suhrkamp es 2289.) Frankfurt am Main: 50
- Bausani, Alessandro, 1965: *Die Perser. Von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Stuttgart.
- Beck, Ulrich, 1986a: *Individualisierte „Gesellschaft der Unselbständigen“.* In: Ulrich Beck: *Risikogesellschaft.* Frankfurt am Main: 157 ff.
- Beck, Ulrich, 1986b: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main.
- Becker, Howard 1945, »*Interpretative Sociology and Constructive Typologie*«, in: *Georges Gurvich und Wilbert E. Moore (Hg.), »Twentieth Century Sociology«.* New York 1945, S. 80, Anm. 21.
- Becker, Jörg, 1996: *Der unbekümmerte Stolz auf eine „falsche Sprache“. Zum Verständnis türkischer Jugendcliquen tragen deutscher Maßstäbe kaum etwas bei.* Frankfurter Rundschau, Nr. 294, Dienstag, 17. Dezember 1996: 120. *Dokumentation*
- Beckett, P. H. T. / Gordon, E. D., 1966: *Land use and settlement round Kerman in southern Iran.* In: *Geographical Journal* 132/4.

- Beckett, P. H. T., 1953: *Qanats around Kerman*. Royal Central Asian Journal, vol. XL, Jan. 1953.
- Beckett, P. H. T., 1957 *Agriculture in central Persia*. in: *Agriculture* vol. XXXIV.
- Begley, Louis, 1995: „*Ein satanisches Requiem*“. *Über die Bestie Mensch im 20. Jahrhundert*. DER SPIEGEL, Nr. 23/1995, 5.6.95: 180-186.
- Behnam, J., 1968 (Social Research Institute, Tehran): *Population. The Cambridge History of Iran. Vol. I: The Land of Iran*. ed. by W.B. Fisher. Cambridge At The University Press 1968. S. 468-485.
- Beheschti, M., 1961: *Die Agrarverfassungen und die sich daraus ergebenden Perspektiven für die Entwicklung eines ländlichen Genossenschaftswesens im Iran*. In: *Berichte über die Landwirtschaft*, Neue Folge XXXIX.
- Behr, A. / Friebe, G. / Voigt, G., 1976: *Wirtschafts- und sozialgeographische Feldstudien*. Handreichungen für den Sekundarbereich II. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, Folge B 3.
- Behr, Wolfgang, 1978: *Begriffsbestimmungen. Legitimität und Rechtfertigen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung ›Das Parlament‹, B 9/78 vom 4.3.78.
- Behr, Wolfgang, 1978: *Grundlagen der Politik in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Ein Systemvergleich*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung ›Das Parlament‹, B 9/78 vom 4.3.78.
- Behrawan, A.H., 1980: *Iran: Die programmierte Katastrophe*. Frankfurt am Main.
- Bémont, Fr, 1961: *L'irrigation en Iran*. Annales 70/382.
- Berg-Schlosser, Dirk, 1986: *Politische Kultur*. In: W. Mickel: *Handlexikon zur Politikwissenschaft*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 237. Bonn 1986: 385-388.
- Bernsteil, Reiner, 2002: *Nach jenem 11. September - Einige notwendige Bemerkungen*. Dokument der Heinrich-Böll-Stiftung, 2002. <http://www.boell.de> [nur aktuelle Startseite].
- Bertram, Christoph, 1996: *Auf der Suche nach dem neuen Feind. Samuel Huntington verspricht ein aktuelles Koordinatensystem für die internationale Politik. Aber er schürt nur alte Ängste vor dem Fremden*. DIE ZEIT, Nr. 50, 6. Dezember 1996: 3. Politik.
- Besançon, A., 1989: [Erwiderung auf Fukuyama]. In: *Commentaire*, Nr. 47, 476.
- Bianca, Stefano, 1975: *Architektur und Lebensform im islamischen Stadtwesen. Baugestalt und Lebensordnung in der islamischen Kultur, dargestellt unter besonderer Verarbeitung marokkanischer Quellen und Beispiele*. Studiopaperback. Zürich.
- Bishop, D.R., 1955: *Agriculture in Asia and the Middle East*. Washington, D.C.
- Bitterli, Urs, 1982: *Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“*. *Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung*. München.
- Blank, Richard, 1979: *Schah Reza – der letzte deutsche Kaiser. Dokumente aus der Regenbogenpresse*. Reinbek bei Hamburg.
- Blanke, Thomas, 2003: *Politik in Zeiten des Wertewandels. Die „postmaterialistische“ Generation und ihr Amerika-Bild - Blick in sozialwissenschaftliche Zeitschriften*. Frankfurter Rundschau online 2003
Dokument erstellt am 22.09.2003 um 17:00:05 Uhr. Erscheinungsdatum 23.09.2003.
URL: http://www.fr-aktuell.de/ressorts/kultur_und_medien/forum_humanwissenschaften/?cnt=309329 [nicht mehr verfügbar].
- Bobek, Hans, 1951: *Die Verbreitung des Regenfeldbaues im Iran*. Wien.
- Bobek, Hans, 1952: *Beiträge zur klimaökologischen Gliederung des Irans*. Erdkunde VI, H. 2/3.
- Bobek, Hans, 1959: *Die Hauptstufen der Gesellschafts- und Wirtschaftsentfaltung in geographischer Sicht*. Die Erde. 90. Jg. S. 259-298
- Bobek, Hans, 1959: *Klima und Landschaft Irans in vor- und frühgeschichtlicher Zeit*. Geogr. J. Ber. Öst. Bd. XXV.
- Bobek, Hans, 1964: *Iran. Probleme eines unterentwickelten Landes alter Kultur*. Frankfurt am Main 19642.
- Bodnar, Arthur / Zelichowski, Ryszard, 1994: *Polish Youth in the Late Eighties: A Dichotomic World of Values*. In: *Claußen, Bernhard, Hg., 1994: Aspects of Globalization Hand Internationalization of Political Education*. International Studies in Political Socialization Hand Political Education (ISPSPE). Ed. Bernhard Claußen. Vol. 7. Hamburg (Krämer).
- Böhm, Andrea, 1994: *Du Tunte! Du Nigger! Du Jude!. An den Schulen von New York gibt es ein neues Unterrichtsfach: Rassismus verlernen. Diskussionen mit Andersdenkenden sollen Vorurteile aufweichen*. DIE ZEIT, Nr. 10, 04.03.94: 98, Modernes Leben.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Böhm, Eckehard 1996: *Schwarze Engel. Die Ufos kommen*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 226, Mittwoch, 25. September 1996: 1, Leitartikel/Kommentar.
- Böhm, E., 1932: *Die Steinkohlevorkommen Persiens*. Zt. f. praktische Geologie Bd. XL.
- Bolte, Karl Martin, 1974³: *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Bolte, Karl Martin / Kappe, Dieter / Neidhard, Friedhelm, 1974: *Soziale Ungleichheit. Struktur und Wandel der Gesellschaft*. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde, Band 4. Opladen 1974 (Leske).
- Bolte, Karl Martin / Kappe, Dieter / Neidhard, Friedhelm, 1974: *Soziale Ungleichheit. Struktur und Wandel der Gesellschaft*. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde, Band 4. Opladen 1974 (3).
- Bolte, Karl Martin, 1974: *Erscheinungsformen und Bestimmungsgründe sozialer Ungleichheit*. In: Bolte, Karl Martin / Kappe, Dieter / Neidhardt, Friedhelm, 1974: *Soziale Ungleichheit. Struktur und Wandel der Gesellschaft*, Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde. 3. Aufl. Opladen.
- Bolte, Karl Martin / Hradil, Stefan, 1984: *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. 5. Aufl. Opladen.
- Borchers, Andreas, 1994: *Doppel-Paß. Mit Leyla Onur und Cem Özdemir sitzen erstmals zwei Deutsche türkischer Abstammung im Bundestag. Die Antwort auf den zunehmenden Rassismus*. Politik in Niedersachsen.
- Bottomore, T.B., 1967: *Die sozialen Klassen in der modernen Gesellschaft*. München (Nymphenburger. Sammlung Dialog Bd. 21)
- Boulanger, R., 1966: *Mittlerer Osten, Libanon–Syrien–Jordanien–Irak–Iran*. Die Blauen Führer / Les Guides Bleues. Paris
- Bourdieu, Pierre, 1996: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre, 2001: *Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. (Suhrkamp Verlag). Frankfurt am Main.
- Brand, Ulrich, 2003: *Soziales Kräfteverhältnis*. FUNDSTÜCK. Frankfurter Rundschau online 2003
Dokument erstellt am 22.09.2003 um 17:00:01 Uhr. Erscheinungsdatum 23.09.2003.
URL: http://www.fr-aktuell.de/ressorts/kultur_und_medien/forum_humanwissenschaften/?cnt=309327 [nicht mehr verfügbar].
- Braune, W., 1980: *Der islamische Orient zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Bern und München.
- Breuer, Stefan, 1993: *Jenseits der Zivilisation. Der adlige und der bürgerliche Tugendkanon müssen auseinandergehalten werden*. Frankfurter Rundschau, Dienstag, 2. November 1993, Nr. 255, S.10: *Forum Humanwissenschaften*.
- Brumlik, Micha, 1973: *Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung*. Frankfurt am Main.
- Bründel, Heidrun / Hurrelmann, Klaus, 1999: *Gewalt macht Schule*. München: Droemer-Knaur, 4. Auflage
- Brunotte, Ulrike, 1999: *Schwellenphasen als Bedrohung und Chance. Die Wiederentdeckung von „Übergangsriten“, die Erfahrungen formbar machen sollen*. Frankfurter Rundschau, Nr. 189. Dienstag, 17. August 1999. S. 18. *Forum Humanwissenschaften*.
- Buchsteiner, Jochen / Klingst, Martin, 1994: *Ein abschreckender Erfolg. Ein Jahr neues Asylrecht: Die Bilanz*. DIE ZEIT, Nr. 27, 01.07.94: 9 f., *Dossier*.
- Buchsteiner, Jochen, 1994: *Konzepte, die erst reifen müssen. Die Deutsche Nationalstiftung stritt in Weimar über Einwanderungspolitik*. DIE ZEIT, Nr. 46, 11.11.94: 5, *Politik*.
- Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfA), 1966: *Die iranische Wirtschaftslage*. Nr. 100. Köln.
- Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfA), 1967: *Iran. Wirtschaftliche Entwicklung 1967*. Nr. A/934. Köln.
- Bundeszentrale für Politische Bildung: *Pressemitteilung (29.05.2008) Internationales Schulmaterial gegen Antisemitismus*.
http://www.bpb.de/presse/Y59HW7,0,0,Internationales_Schulmaterial_gegen_Antisemitismus.html
- Bürker, Gottfried, 1979: *Massenautonomie im Iran*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv*, 1979: *Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 4-24.
- Butler, M.A., 1934: *Die Kanate in Persien*. Kulturtechniker.

- Cahen, Claude, 1968: *Der Islam I. Vom Ursprung bis zu den Anfängen des Osmanenreiches*. Fischer Weltgeschichte Band 14. Frankfurt
- Cameron, George G.: *Persepolis Treasury Tablets*, University of Chicago Press, 1948, S. 115.
- Caponera, D. A., 1954: *Water Laws in Moslem Countries*. FAO Dev. Papers no. 43, Agr. Rome.
- Carmical, J. H. / NYT, 1951: *World Eyes Iran on Oil Seizure Bid* - March 25, 1951.
<http://www.nytimes.com/library/world/mideast/032551iran-oil-vote.html> . download 2003.
- Carmichael, Stokeley, 1967: *Humpty Dumpty's Wortbedeutungen*. Aus Lewis Carroll's „*Alice hinter den Spiegeln*“. Zitiert in Carmichael: *Black Power*. {Vgl. Lewis Carroll, 1974: *Alice hinter den Spiegeln*. Frankfurt am Main (Insel Taschenbuch 97, in anderer Übersetzung). S. 88.}
- Centkowski, Jerzy, 1993: *Deutsche und Polen im Geschichtsunterricht: Nachbarschaft ohne Feindbild?* In: politik unterricht aktuell Heft 1/93 (Verband der Politiklehrer, Hannover)
http://pu-aktuell.de/pua1993/P93-1_Centkowski.htm
- Centrum pro Gender Studies, o.p.s., Association of Iranian Women, (2003): *Sample of news about women`s rights violations in Iran*. Feminismus.CZ, nezávisly magazín. <http://www.aiwusa.org/> – download from <http://www.feminismus.cz/clanek.php3?ID=195> [nicht mehr verfügbar]. Typ prispevku: Clanky. Kategorie: Zenska prava. (Association of Iranian Women).
- Chomeini, Ajatollah [Ruhallâh Ibn-Saiyid Mustafâ Hûmainî], 1983: *Der islamische Staat*. Islamkundliche Materialien Band 9. Hg. von Klaus Schwarz. Berlin.
- citypopulation / Thomas Brinkhoff: *Türkei: Städte und Provinzen. Statistiken*.
www.citypopulation.de/Tuerkei_j.html [nicht mehr verfügbar].
- Clark, Michael, 1951 / NYT: *Premier Quits as Iran Speeds Nationalization of Oil Fields* – April 28, 1951 (“Secrets of history: The CIA in Iran”). <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/042851iran-oil.html> .
- Clarke, John I., 1963: *The Iranian City of Shiraz*. Dept. of Geography. University of Durham: Research Papers Series No. 7.
- Claussen, Detlev, 1993: *Was heißt Rassismus*. Ein Lesebuch. Darmstadt.
- Claussen, Detlev, 1994: *Es schillert, emotionalisiert und klingt wissenschaftlich. Das politische Stich- und Schlagwort „Rassismus“ ist in aller Munde. Plädoyer gegen den inflationären Gebrauch* (Teil II). In: Frankfurter Rundschau, Nr. 86, 14.4.94. S. 12. Dokumentation {Auszüge aus dem Vorwort des Lesebuchs „*Was heißt Rassismus*“, hg. von D. Claussen, Darmstadt 1993, Wissenschaftliche Buchgesellschaft}.
- Claussen, Detlev / Baader, Karl-Ludwig: „*Das Gegengift heißt Selbstreflexion*“ Interview: Karl-Ludwig Baader. 05.04.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung Seite 6
- Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hg., 2001: *Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskussionsbeiträge aus der Arbeit der Akademie für Politik, Wirtschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern in Zusammenarbeit mit dem Verband der Politiklehrer*. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts.
- Claußen, Bernhard / Filipp, Karlheinz, 1988: *Unterentwicklung und Abhängigkeit der Dritten Welt*, in: Calließ, Jörg / Lob, Reinhold E., Hg., 1988: *Handbuch Praxis der Friedens- und Umwelterziehung*. Bd. 3: Friedens-erziehung, Düsseldorf. S. 637-647.
- Claußen, Bernhard / Kili, Suna, Hg., 1998: *Changing Structures of Political Power, Socialization and Political Education*. International Studies in Political Socialization and Political Education (ISPSPE). Ed. Bernhard Claußen. Vol. 1. Frankfurt am Main (Peter Lang). S. 89-115.
- Claußen, Bernhard / Shabaz, Mariam, Hg., 2004: *Politische Bildung mit Unterrichtsstunden?! Praxiserfahrungen, Planungskriterien und Entwurfsbeispiele in kritischer sozialwissenschaftlich-fachdidaktischer Reflexion*. Beiträge zur Planung und Gestaltung der sozialkundlich-politischen Bildung: fachliche Grundlagen und didaktisch-methodische Skizzen. Neue Folge – Ausgabe 3. Studiengesellschaft für Sozialwissenschaften und Politische Bildung. Hamburg.
- Claußen, Bernhard / Zschieschang, Susann, Hg., 2002: *Politik – Bildung – Gesellschaft. Studien zur exemplarischen Verhältnisbestimmung in sozialgeschichtlicher und zeitdiagnostischer Perspektive*. Für Wolfgang Lobeda zum 70. Geburtstag. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 3. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Claußen, Bernhard, 1990a: Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in Politikdidaktik und politischer Bildung, in: Cremer, Will / Commichau, Imke (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 290, Bonn, 277-283.*
- Claußen, Bernhard, 1990b: Zum Interesse der Politikwissenschaft an der politischen Bildung. Kurzbericht über einen Arbeitszusammenhang und eine Umfrage, in: Cremer, Will / Commichau, Imke, Hg., 1990: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 290, Bonn. S. 328-338.*
- Claußen, Bernhard, 1990c: Politologie und politische Bildung. Zur Aktualität der edukativen Dimension zeitgemäßer Demokratiewissenschaft im Aufklärungsinteresse, in: Cremer, Will / Commichau, Imke, Hg., 1990: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 290, Bonn. S. 339-366.*
- Claußen, Bernhard, 1993a: Arbeits- und Fluchtmigration als Herausforderung der Politischen Bildung, in: politik unterricht aktuell 2/93. S. 1-9.*
- Claußen, Bernhard, 1993b: Von der nationfixierten Systemapologetik zum interkulturellen Lerndiskurs. Historisch-systematisch orientierte Anmerkungen zu Paradigmatischen Wandlungstendenzen in der Politischen Bildung. In: Voigt, Gerhard, Hg., 1993: Interkulturelles Lernen. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, Heft 5. Hannover. S. 55-76.*
- Claußen, Bernhard, 1994: Strukturveränderungen politischer Herrschaft, Sozialisation und Politische Bildung: Prospektive Reflexionen über ihren Zusammenhang. In: Voigt, Gerhard, Hg., 1994: Wandlungen der Politischen Bildung. Heft 1, politik unterricht aktuell 2/1994. S. 3-15.*
- Claußen, Bernhard, 1995: Der Abbau von Ost-West-Vorurteilen als politischer und pädagogischer Beitrag zur Völkerverständigung und Friedenssicherung? In: Voigt, Gerhard, Hg., 1995: Wandlungen der Politischen Bildung. Heft 2, politik unterricht aktuell 1/1995. S. 3-13.*
- Claußen, Bernhard, 1997: Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie, Darmstadt.*
- Claußen, Bernhard, 1999: Politische Bildung heute. Sozialwissenschaftliche Reflexion auf dem Weg zum Substanzverlust. Über: Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen: Leske und Budrich 1998. Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Heft 39, 22. Jahrgang 1999. S. 25-43.*
- Claußen, Bernhard, 2001: Plädoyer für problemorientierter Politische Bildung im Interesse menschenwürdigen Überlebens durch materiale Demokratie, soziale Gerechtigkeit und ökologische Verantwortung: Überlegungen zu einer theoretischen Plattform. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Heft 1-2/2001 Supplement. Hannover.*
- Claußen, Bernhard, 2003: Soll eine muslimische Lehrerin aus religiöser Motivation ein Kopftuch im Unterricht tragen dürfen, nachdem das Kreuzifix im Klassenzimmer gerade abgehängt wurde? Ein polit-pädagogischer Einwurf zu Pluralismus, Toleranz und Verfassungstreue in der weltanschaulich neutralen Schule, in: Sozialwissenschaftliche Umschau. Jg. 2, S. 345-372.*
- Claußen, Bernhard, 2004: Unterrichtsstunden für das Fach Politik im Spannungsfeld von affirmativer Determination und emanzipatorischer Offenheit. Notwendigkeiten, Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der fachdidaktisch-methodischen Planbarkeit von Bildungsprozessen. In: Claußen, Bernhard / Shabaz, Mariam, Hg., 2004: Politische Bildung mit Unterrichtsstunden?! Praxiserfahrungen, Planungskriterien und Entwurfsbeispiele in kritischer sozialwissenschaftlich-fachdidaktischer Reflexion. Beiträge zur Planung und Gestaltung der sozialkundlich-politischen Bildung: fachliche Grundlagen und didaktisch-methodische Skizzen. Neue Folge – Ausgabe 3. Studiengesellschaft für Sozialwissenschaften und Politische Bildung. Hamburg: S. 259-338.*
- Claußen, Bernhard, Hg., 1988: Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 279. Bonn.*
- Claußen, Bernhard, Hg., 1994: Aspects of Globalization and Internationalization of Political Education. International Studies in Political Socialization and Political Education (ISPSPE). Ed. Bernhard Claußen. Vol. 7. Hamburg (Krämer).*
- Coffy, Georges, 1994: „Erwarten wir von Europa, daß es die Türen weit offen läßt?“ Für den afrikanischen Kontinent bedeutet Immigration einen großen Verlust. Frankfurter Rundschau, Nr. 155, Do., 8. Juli 1994: 10. Dokumentation*
- Cremer, Will / Commichau, Imke, Hg., 1990: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 290, Bonn.*

- Criss, Nur Bilge, 2001: *Europa in den Augen der Osmanischen*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 122-139.
- Czempiel, Ernst-Otto 1991: *Weltpolitik im Umbruch – Das internationale System am Ende des Ost-West-Konflikts*, München.
- Dahrendorf, Ralph, 1967: *Pfade aus Utopia*. München (Pieper)
- Dahrendorf, Ralph, 1968: *Die angewandte Aufklärung*. Frankfurt (Fischer TB)
- Dalos, Geörgy, 1979: *Meine Lage in der Lage. Gedichte und Geschichten*. Berlin 1979
- Dalos, Geörgy, 1985: *Aussichten*. Zit. in: Krippendorff, Ekkehart, 1985: *Staat und Krieg. Die historische Logik politischer Unvernunft*. Frankfurt am Main. S. 437.
- Daniel, Clifton, 1951: *British Warn Iran of Serious Result if She Seizes Oil - May 20, 1951*. ("Secrets of history: The CIA in Iran".) <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/052051iran-britain.html>. download 2003.
- Daniel, Norman, 1975: *The Arabs and Medieval Europe*. London.
- Datta, Asit, 1982: *Ursachen der Unterentwicklung. Erklärungsmodelle und Entwicklungspläne*. München.
- Deaglio, Enrico / Jasaville, Domenica [Lotta Continua], 1979: *Die Projekte des Dr. Bani Sadr. Ein Interview*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 91-93.
- Dehbud, A., 1963: *Land ownership and use conditions in Iran*. In: Symp. on rural Dev., CENTO.
- Delavalle, J. P., 1963: *La reforme agraire en Iran*. Orient, 7e an. no. 4.
- Dennerlein, Bettina: *Wissen und Macht – kulturelles und soziales Kapital marokkanischer Gelehrter des 19. Jahrhunderts* (Forschungsvorhaben)
- dpa, Hamburg/Bonn: *Vorerst Öl genug. Aber Lieferstopp des Irans würde Preise nach oben treiben*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.04.80.
- Dörr, B., u.a.: *Mit welchem Recht? (I) Entwicklungshilfe aus der Sicht von Entwicklungshelfern*. Dortmund, 1980 (pad).
- Dubiel, Helmut, 1994: *Der entfesselte Riese? Die „zivile Gesellschaft“ oder: Warum eine immanente Kritik der liberalen Demokratie unausweichlich wird*. Frankfurter Rundschau, Nr.60, 12.3.94, S. ZB 3.
- Durth, Werner, 1977: *Die Inszenierung der Alltagswelt. Zur Kritik der Stadtgestaltung*. Bauwelt Fundamente 47. Braunschweig.
- Dutkowski, Marek / Voigt, Gerhard, 1989: *Werftkrise: Krisendynamik und Raumwirksamkeit. Zu den ökonomischen und wirtschaftsräumlichen Folgen der Werftkrise in der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen*. Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie. 1989 / Heft 5. S. 142 ff.
- Ebadi: *ap / NZZ: Nobelpreisträgerin Ebadi fordert radikale Reformen in Iran. Fundamentalisten kritisieren Entscheidung*. Neue Zürcher Zeitung 12.10.2003,
- Ebadi, 2003: *Ebadi fordert „ernste und radikale“ Reformen. Die Friedensnobelpreisträgerin Schirin Ebadi hat die Abschaffung der Steinigung und der Amputationen im Iran gefordert. Die Islamische Republik müsse sich entwickeln, um zu überleben*. SPIEGEL ONLINE - 11. Oktober 2003
- Ebbinghaus, Angelika, 1979: *Susan Mahdavi spricht mit Frauen aus der shiitischen Opposition*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 42-59.
- Ehlers, Eckart / Falaturi, Abdoljavad / Schweizer, Günther / Stöber, Georg / Winkelhane, Gerd, 1990: *Der Islamische Orient. Grundlagen zur Länderkunde eines Kulturraumes. Studien zum Islam in interkulturellen Wechselbeziehungen*. Schriftenreihe der Islamischen Wissenschaftlichen Akademie. Herausgegeben von Abdoljavad Falaturi – *Islam: Raum-Geschichte-Religion* Band 1. Köln.
- Ehlers, Eckart, 1980: *Iran. Grundzüge einer geographischen Landeskunde*. Wissenschaftliche Länderkunden Band 18. Darmstadt.
- Eilers, Wilfried, 1970: *Kulturgeographische Entwicklung zwischen Zagros-Gebirge und Küste des Persischen Golfes. Ergebnisse von Untersuchungen in Fârs während einer Reise im Sept. und Okt. 1970*. Schriftliche Hausar-

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

beit für die Fachwissenschaftliche Prüfung im Fach Geographie, Geographisches Institut, Technische Universität Hannover (Typoskript).

Eilers, Wilhelm, 1971: *Festgabe deutscher Iranisten zur 2500 Jahrfeier Irans*. Stuttgart.

Eisenschmidt, Helge, 2002: *Politische Bildung jenseits von Affirmation und Entmündigung. Bildungspolitische Erwartungen und Vorschläge zu Beginn der Deutschen Einheit – und ihre anhaltende Aktualität*. In: Claußen, Bernhard / Zscheschang, Susann, Hg., 2002: *Politik – Bildung – Gesellschaft. Studien zur exemplarischen Verhältnisbestimmung in sozialgeschichtlicher und zeitdiagnostischer Perspektive. Für Wolfgang Lobeda zum 70. Geburtstag*. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 3. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 553-588.

Elger, Ralf / Stolleis, Friederike, 2001: *Kleines Islam-Lexikon. Geschichte, Alltag, Kultur*. München (C.H. Beck). Lizenzausgabe: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2002 (Schriftenreihe Band 383).

Elias, Norbert / Scotson, John L., 1993: *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main.

Elias, Norbert, 1982: *Über die Einsamkeit der Sterbenden in unseren Tagen*. Frankfurt am Main.

Elias, Norbert, 1989: *Studien über die Deutschen*. Frankfurt am Main.

Elias, Norbert, 1990 (1976, 1936): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Erster Band: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. [15. Aufl.; Erstausgabe 1936; Neuauflage 1969; 1. Aufl. der Taschenbuchausgabe 1976]. Frankfurt am Main.

Elias, Norbert, 1995 (1936): *Das Steuermonopol*. Kommentierter Auszug aus „Über den Prozeß der Zivilisation“. {Norbert Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation*, Bd. 2, Frankfurt am Main 1976. S. 301-311.} Zit. in: *Menschen in Figurationen. Ein Norbert Elias-Lesebuch*. Zusammengestellt von Hans-Peter Bartels. Opladen. S. 55-64 (Thesen von H.-Peter Bartels).

Elias, Norbert, 1995: *Der Paukboden der satisfaktionsfähigen Gesellschaft*. Aus den *Studien über die Deutschen*. {Norbert Elias: *Studien über die Deutschen*. Frankfurt am Main 1989. S. 125-133.} Zit. in: *Menschen in Figurationen. Ein Norbert Elias-Lesebuch*. Zusammengestellt von Hans-Peter Bartels. Opladen 1995. S. 168-175: Fallstudien.

Elias, Norbert, 1995: *Über den Klatsch*. Auszug aus „Etablierte und Außenseiter“. {Norbert Elias: *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt am Main 1990, Seite 166-186.} Zit. nach: *Menschen in Figurationen. Ein Norbert Elias-Lesebuch*. Zusammengestellt von Hans-Peter Bartels. Opladen 1995. S. 153-167: Fallstudien.

Elsenhans, Hartmut 1982: *Die Überwindung von Unterentwicklung durch Massenproduktion für Massenbedarf*. In: Nohlen, Dieter / Nuscheler, Franz, Hrsg., 1982/83: *Handbuch der Dritten Welt*. 8 Bände. 3. Aufl. Hamburg. S. 152-182.

Elsenhans, Hartmut, 1972: *Frankreichs Algerienkrieg 1954-1962. Entkolonisierungsversuch einer kapitalistischen Metropole. Zum Zusammenbruch der Kolonialreiche*. München (Carl Hanser).

Elsenhans, Hartmut, 1977: *Ungleichheit und Unterentwicklung. Staat-Wirtschaft-Gesellschaft in der unterentwickelten Welt*. Rheinstetten.

Elsenhans, Hartmut, 1980: *Nord-Süd-Beziehungen. Theorien über die Nord-Süd-Konfliktformation und ihre Bearbeitung*. In: Theorien der internationalen Beziehungen. Sonderheft 21 PVS (Politische Vierteljahrschrift), 31. Jg.. Opladen (Westdeutscher Verlag), S.331-352.

Elsenhans, Hartmut, 1984: *Nord-Süd-Beziehungen. Geschichte-Politik-Wirtschaft*. Urban-Taschenbücher 365. Kohlhammer, Stuttgart.

Emmrich, Michael, 1994: *Von guten, schlechten und neutralen Genen. Die Umwelt oder das Erbprogramm: Was macht den Mensch zum Menschen? Ein alter Streit ist neu entbrannt*. Frankfurter Rundschau, Nr. 182, 08.08.94. S. 3.

Encke, Ulrich (Teheran), 1980a: *Jimmy Carters Bumerang. Wirtschaftssanktionen gegen den Iran verstärken den scharf geführten Propagandakrieg*. – Vorwärts, 17.04.80

Encke, Ulrich (Teheran), 1980b: *Persiens Kommunisten entdecken ihren eigenen Ayatollah. Der Großvater des Tudeh-Generalsekretärs Kiano Encke, Ulrich (Teheran): Jimmy Carters Bumerang. Wirtschaftssanktionen gegen den Iran verstärken den scharf geführten Propagandakrieg*. – Vorwärts, 17.04.80 *uri spielte 1906 allerdings eine reaktionäre Rolle*. Frankfurter Rundschau, 25.04.80.

Encke, Ulrich (Teheran), 1980c: *Auch der Dialog mit Europa ist nach Tabas beendet. In der iranischen Revolutionsführung herrschen Ratlosigkeit und Fatalismus*. Frankfurter Rundschau 30.04.80.

- Encke, Ulrich 1989: *Ayatollah Khomeini. Leben, Revolution und Erbe*. München.
- Ende, Werner, 1978: *The Flagellations of Muharram and the Shi'ite 'Ulamâ'*, in: *Der Islam* 55, 19-36.
- Ende, Werner, 1980: *Der schi'itische Islam als politische Kraft*, in: *Esters, G. / Langkau, J., Hg., 1980: Iran in der Krise*. Bonn. S. 19-35.
- Engler, Wolfgang, 1993: *Rundumerneuerung des öffentlichen Lebens. Die vierfache Krise der Zivilisation erfordert neue Institutionen und Praktiken*. Frankfurter Rundschau, Nr. 231, Dienstag, 5. Oktober 1993, S. 12: *Forum Humanwissenschaften*.
- Erzeren, Ömer, 1994: „Ein Versprechen ist ein Gesetz“. *Ein Jahr nach der Beisetzung der Opfer des Brandanschlags von Solingen herrscht im türkischen Dorf Mercimek tiefe Enttäuschung über die Deutschen: Minister hielten ihr Wort nicht*. DIE ZEIT, Nr. 35, 26.08.94. S. 53, *Modernes Leben*.
- Esposito, Helena, 2002: *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Mit einem Nachwort von Jan Assmann*. suhrkamp taschenbuch Wissenschaft stw 1557, Frankfurt am Main.
- Etöz, Zeliha, 2001: *Das Osmanische Reich in Reisebeschreibungen und in Konsulberichten*. In: *Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. *Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter*, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 63-82.
- Euler, Hanns Peter, Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Soziologie, (2003): *Warum Bariya ausgepeitscht wird. Ein Blick auf die Geschichte des Islams*. WSR Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Soziologie, Abteilung für Wirtschaftssoziologie und Stadt- und Regionalforschung.
http://www.awista.uni-linz.ac.at/lins/hp_lins/ Materialien%20Islam/Dokumente/Frauen%20im%20Islam/Islam%20und%20Frau.doc [nicht mehr verfügbar].
- Explizit, 2003: „Ich bin so Frei...“, *die Frau im Westen. Die Bilder der Frau im Islam und im Westen werden im öffentlichen Diskurs zu Gegenpolen überhöht*. „EXPLIZIT: Das politische Magazin für ein islamisches Bewusstsein“. Quelle: <http://www.enfal.de/frau3.htm>. <http://www.enfal.de/> (islamistische Seite).
- Falaturi, Abdoljavad / Tworuschka, Udo, 1992: *Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa*. Beilage zu den Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Braunschweig. (Abschlußband der Untersuchungen der *Geschichtsbücher* [Monika Tworuschka], *evangelischen Religionsbüchern* [Udo Tworuschka], *katholischen Religionsbüchern* [Hans Vöcking u.a.], *Geographiebüchern* [Gerhard Fischer] und der *Richtlinien und Lehrpläne* [Herbert Schultze].)
- Fall, Khadidiatou, 1995: *Größe und Toleranz dürfen kein Widerspruch sein. Das Volk der Dichter und Denker und die Minderwertigkeit / Der andere Blick 50 Jahre danach (Teil6)*. Frankfurter Rundschau, Nr. 117, Samstag, 20. Mai 1995. S. 16. *Dokumentation*
- Fanon, Frantz, 1969: *Aspekte der algerischen Revolution*. edition suhrkamp 337. Frankfurt a. M. {Sociologie d'une **révolution**. Paris, 1968, Maspero}.
- Favier, Jean, 1992: *Gold und Gewürze. Der Aufstieg des Kaufmanns im Mittelalter*. Hamburg.
- FAZ/FAZ.NET 2003: *Nach dem Ludin-Urteil. Bayern, Hessen und Niedersachsen wollen Kopftücher verbieten*. FAZ-NET download 06.10.2003:
<http://www.faz.net/s/Rub28FC768942F34C5B8297CC6E16FFC8B4/Doc~EF8058D387ACC4C87AA92790C0C3FD036~ATpl~Ecommon~Scontent.html>
- Ferber, Rafael, 1998: *Philosophische Grundbegriffe. Eine Einführung*. München.
- Fick, K. E., *Festschrift für –*, 1977: *Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung*. Hrg. von K. H. Reinhardt. *Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie*, Band I. Frankfurt.
- Fick, K. E., Hg., 1978: *Schulgeographie heute. Fachliche, didaktische, Unterrichtspraktische Beiträge*. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie. Band II. Frankfurt.
- Filipp, Karlheinz 1987: *Kritische Didaktik der Geographie. Prolegomena zur Emanzipation einer Disziplin*. Frankfurt am Main.
- Filipp, Karlheinz, Hrsg., 1988: *Texte zur kritischen Didaktik der Geographie*. Frankfurt am Main.
- Financial Times Deutschland*, 2003: *Leitartikel: Radikalisierung in Nahost*. Aus der FTD vom 6.10.2003. URL des Artikels: <http://www.ftd.de/pw/in/1065243029493.html>.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Fischer, Matthias / Gondek, Hans-Dieter / Liebsch, Burkhard, 2001: *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft stw 1492. Frankfurt am Main.
- Fister, B., 1928: *Irrigation systems of Persia*. Geo. Rev. 18.
- Flandin, Eugène, 1991: *Die Persische Reise (1840-1841)*. Berlin. 1991 (Rütten & Loening)
- Flohr, Heiner, 1990: *Die Bedeutung biokultureller Ansätze für die Institutionentheorie*. In: Göhler, Gerhard u.a., Hg., 1990: *Die Rationalität politischer Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden. S. 21-57.
- Floor, Willem, 1981: *Iranische Geistliche als Revolutionäre – Wunschdenken oder Wirklichkeit?* In: Greussing, Kurt, (Red.), 1981: *Religion und Politik im Iran. mardom nameh XE "mardom nameh" – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens*. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung, Syndikat. Frankfurt am Main. S. 306-336.
- Fohrbeck, Karla / Wiesand, Andreas Johannes / Zahar, Renate, 1971: *Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I. Schulbuchanalyse*. Opladen (Leske).
- Fohrbeck, Karla / Wiesand, Andreas Johannes, 1981: *„Wir Eingeborenen“. Zivilisierte Wilde und exotische Europäer: Magie und Aufklärung im Kulturvergleich*. Leverkusen. [Neuausgabe Reinbek bei Hamburg 1983].
- Foucault, Michel, 1990: *Archäologie des Wissens*. 4. Aufl. Frankfurt am Main. {L'archéologie du savoir}.
- Foucault, Michel, 2000a: *Die Gouvernementalität*. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas, Hg., 2000: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft stw 1490. Frankfurt am Main: 41-67.
- Foucault, Michel, 2000b: *Staatsphobie*. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas, Hrsg., 2000: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft stw 1490. Frankfurt am Main: 68-71.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung: vgl. FAZ/FAZ-Net.
- Fratczak-Rudnicka, Barbara, 1988: *Formale politische Bildung in Polen – ein Beispiel für widersprüchliche politische Sozialisation*. In: Claußen, Bernhard, Hg., 1988: *Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 279. Bonn. S. 112-120.
- Frauendorfer, S. v., 1955: *Agrarwirtschaftliche Beobachtungen im Iran*. Ber. ü. Ldw., N.F. XXXIII.
- Friedrich, Walter, 1992: *Einstellungen ostdeutscher Jugendlicher zu Ausländern (1990). Ausländerfeindlichkeit und rechtsextreme Orientierungen bei der ostdeutschen Jugend*. Friedrich-Ebert-Stiftung Leipzig.
- Fritzsche, K. Peter, 1996: *Über die Schwierigkeiten, Toleranz zu üben. Sie ist das Resultat eines mühsamen Lernprozesses und beruht nicht auf Schwäche, sondern auf Stärke: Über die Wechselbeziehung mit Streß*. Frankfurter Rundschau, Nr. 87, Samstag, 13. April 1996, S. 16. Dokumentation
- Früchtl, Josef / Zimmermann, Jörg, Hg., 2002: *Ästhetik der Inszenierung*. edition suhrkamp Aesthetica 2196. Frankfurt am Main.
- Früchtl, Josef, 1992: *Stilvollendete Aufklärung. Foucaults Idee der Moderne und ihre Grenzen*. Frankfurter Rundschau, 2.6.92, S.16. Forum Humanwissenschaften
- Fukuyama, Francis, 1989: *La fin de l'histoire*. In: Commentaire, Nr. 47. S. 457-469.
- Fukuyama, Francis, 1992: *Das Ende der Geschichte*. München. (*The End of History and the Last Man*. London: Hamish Hamilton, 1992).
- Fuller, Graham, 1995: *Der Kampf der Ideologien geht weiter. Die nächsten Konfrontationen*. DIE ZEIT, Nr. 21, 19. Mai 1995. S. 3. Politik.
- Furrer, Priska, 1996: *Universität und Schleier in der Türkei. Die «neue Frau» in der islamistischen Literatur – Dossier Islamismus*. Neue Zürcher Zeitung vom 30. August 1996. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Fürstenau, P., 1969: *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. Autoritätsbeziehungen des Lehrers*. In: Fürstenau, u.a.: *Zur Theorie der Schule*, 1969. S. 14/15.
- Gagel, Walter, 1990: *Theorie muß in der Praxis vermittelt werden*. In: Cremer, Will / Commichau, Imke (Red.), 1990: *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 290. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S. 284-287.

Inhaltsverzeichnis

- Gagel, Walter, 1997: *Antwort auf Bernhard Claußen „Zur politischen Theorie ‚katastrophobehafter West-Orientierung‘ in Didaktik und Praxis sozialwissenschaftlichen Unterrichts...“*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Hannover, 1-2/1997: *Reformen im Politikunterricht – Konzeptionen und Unterrichtspraxis*, S. 42-85
- Gallas, Klaus, 1976: *Iran. Kulturstätten Persiens zwischen Wüsten, Steppen und Bergen*. Köln.
- Gamm, Gerhard, 2002: *Zirkular der modernen Gesellschaft. Abkehr von der klassischen Handlungstheorie: Nur wenn man Technik als Medium versteht, entsteht ein realistisches Bild ihrer Möglichkeiten und Grenzen*. Frankfurter Rundschau online 2003. Dokument erstellt am 06.10.2003 um 15:32:10 Uhr. Erscheinungsdatum 07.10.2003.
URL: http://www.fr-aktuell.de/ressorts/kultur_und_medien/forum_humanwissenschaften/?cnt=316831 [nicht mehr verfügbar]
- Gendolla, Peter / Schmitz, Norbert M. / Schneider, Irmela / Spangenberg, Peter M., Hrsg., 2001: *Formen interaktiver Medienkunst*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft stw 1544. Frankfurt am Main.
- Gestrich, A., Hg., 1995: *Gewalt im Krieg: Ausübung, Erfahrung und Verweigerung von Gewalt in Kriegen des 20. Jahrhunderts*. Jahrbuch für Historische Friedensforschung 4. Münster 1995. S. 51-74.
- Geertz, Clifford, 1983: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main.
- Gehring, Petra, 2001: *Anspruch und Befehl. Ein Erkundungsgang im Paradigma der Responsivität*. In Fischer, Matthias / Gondek, Hans-Dieter / Liebsch, Burkhard, 2001: *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft stw 1492. Frankfurt am Main: 372-408.
- Geisler, Linus S., 1995: *Dinosaurier-Ethik gegen die schöne neue Welt. Zu viel Moral oder zu wenig? Brauchen wir eine neue Ethik, weil die alten Philosophien vor dem technischen Fortschritt kapitulieren müssen?* Frankfurter Rundschau, Nr. 114, Mittwoch, 17. Mai 1995: 12. *Dokumentation*
- Gekle, Hanna, 1994: *Die elementare Angewiesenheit des Ich auf sein Nicht-Ich. Über Herkunft und Ursachen der frei flottierenden antisemitischen und rassistischen Phantasien*. Frankfurter Rundschau, Nr. 20, Dienstag, 25. Januar 1994. S. 10. *Forum Humanwissenschaften*.
- Gellner, E., 1990: *Pflug, Schwert und Buch. Grundlinien der Menschheitsgeschichte*. Stuttgart.
- Generet, R.H. de, 1946: *Le Martyre d'Ali Akbar*. Bibliothèque de la Fac. de Philos. et Lettres de l'Univ. Liège. Fasc. 95. Liège/Paris.
- Gent, Amalia van (Istanbul, Anfang August) 1998: *Perücke statt Kopftuch für türkische Studentinnen. Absurde Folgen der vom Militär dekretierten Kleiderordnung*. Dossier Islamismus. Neue Zürcher Zeitung vom 14. August 1998. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch>.
- Geuss, Raymond, 2002: *Privatheit. Eine Genealogie*. Frankfurt am Main (Suhrkamp). {Orig.: Public Goods, Private Goods. 2001}.
- Geulen, Christian, 1997: *Was aber bleibt... – die Hirnrinde? Konstruierte Wirklichkeiten: ein Blick in historische Zeitschriften*. Frankfurter Rundschau, Nr. 155, Dienstag, 8. Juli 1997, S. 16. *Forum Humanwissenschaften*.
- Gewerkschaft *Erziehung und Wissenschaft: Zur Funktion der Politischen Bildung in Schule und Gesellschaft*. Ergebnisse der GEW-Fachtagung, 1979. Neue Reihe Heft 2. Hannover, 1979.
- Gharatchehdaghi, C., 1967: *Landverteilung in Waramin*. Ein Auftakt zur Agrarreform im Iran. Schriften des dt. Orient-Inst. Materialien und Dokumente. Opladen.
- Ghawamsadehl G., 1961: *Wege und Mittel zur Verbesserung der Produktionssteigerung der Landwirtschaft im Iran*. Diss. Gießen.
- Gholamasad, Dawud, 1970: *Sozio-ökonomische Aspekte der Landreform in Iran*, Diss., Graz 1970 (Dissertation).
- Gholamasad, Dawud, 1985: *Iran: Die Entstehung der „Islamischen Revolution“*. Hamburg
- Gholamasad, Dawud, 1997: *Zu Demokratisierungsproblemen der islamisch geprägten Gesellschaften*. In: Barlösius, Eva / Kürşat-Ahlers, Elçin / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1997: *Distanzierte Verstrickungen. Die ambivalente Bindung soziologisch Forschender an ihren Gegenstand*. Festschrift für Peter Gleichmann. Hannover. S. 357-374.
- Gholamasad, Dawud, 2002: *Die Selbstmordattentate der Islamisten als Funktion der Destruktivität ihres Wirk-Ideals. Zum Islamismus als mobilisiertes Widerstandspotential der islamisch geprägten Menschen gegen die als Imperialismus erfahrene Globalisierung*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover, Heft 1/2002: 12-22. –
http://pu-aktuell.de/pua2002/Gholamasad_Selbstmordattentate.htm

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Gholamasad, Dawud, 2010: *Irans neuer Umbruch. Von der Liebe zum Toten zur Liebe zum Leben*. Hannover 2010 (Ecce-Verlag). – Als Unterrichtsmaterial eignet sich hier auch der knappere Aufsatz des gleichen sers „Iran – Menschen, Freiheit, Rechte“
in: <http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad01.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Iran - Menschen, Freiheit, Rechte*. (1)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad01.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Zur Kompatibilität und Inkompatibilität vom Islam und Demokratie oder Demokratisierungsprobleme der islamisch geprägten Gesellschaften* (2)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad02.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Zur nachrevolutionären Entwicklung Irans Herrschaftsverhältnisse: Die Entstehung und Veralltäglicung einer charismatischen Herrschaft* (3)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad03.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Einige Thesen zum Islamismus als globaler Herausforderung* (4)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad04.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Beten und Kämpfen – die vielen Gesichter des Islamismus* (5)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad05.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Einige Thesen zu den Charaktermerkmalen der „Islamischen Republik“* (6)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad06.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Iran – quo vadis* (7)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad07.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Iran – quo vadis: Some theses on characteristics of the „Islamic Republic“ and the concurrent perspectives for its development*. (7 - englisch)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad07english.htm>
- Gholamasad, Dawud, 2012: *Zur Kompatibilität und Inkompatibilität vom Islam und Demokratie oder Demokratisierungsprobleme der islamisch geprägten Gesellschaften* (8)
<http://www.iran-didaktik.de/Publikationen/Gholamasad08.htm>
- Gibbon, Edward, 1855: *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*. Boston.
- Ginzburg, Carlo, 1988: *Spurensicherungen. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis*, München.
- Gleichmann, Peter Reinhardt, 1988: *Zivilisierung Deutschlands. Neun Thesen [1988]*. Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags in Zürich 1988. Hrsg. von M. Aller, H.-J. Hoffmann-Nowotny und W. Zapf. Frankfurt/New York 1989 (Campus Verlag). S. 392-401.
- Gleichmann, Peter, 1995: *Sind Menschen in der Lage, vom gegenseitigen Töten abzulassen*. In: Gestrinch, A., Hg., 1995: *Gewalt im Krieg: Ausübung, Erfahrung und Verweigerung von Gewalt in Kriegen des 20. Jahrhunderts*. Jahrbuch für Historische Friedensforschung 4. Münster 1995.
- Gleichmann, Peter R., 2001: *Sind Menschen in der Lage, das gegenseitige Töten abzuschaffen?* In: Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: ›*Staatsgesellschaft*‹. *Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Didaktische Reihe Heft 1, Hannover.
- Goffman, Erving, 1971a: *Interaktionsrituale*. Frankfurt/M., 2. Aufl.
- Goffman, Erving, 1971b: *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh.
- Goffman, Erving, 1973a: *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. München, 2. Aufl.
- Goffman, Erving, 1973b: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München.
- Gökdemir, Oktay, 1999: *Der radikale Islamismus im Kontext der Globalisierung und der Globalisierungsdiskussion*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1999: *Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt?* Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover. S. 61-68.

Inhaltsverzeichnis

- Goldziher, Ignaz, 1906: *Das Prinzip der Takijja im Islam*, Zeitschrift der Morgenländischen Gesellschaft, Leipzig 1906, Nachdruck 1968; S. 216
- Göle, Nilüfer, 1995: *Republik und Schleier. Die muslimische Frau in der modernen Türkei*. Berlin.
- Gorawantschy, Béatrice, 1993: *Der Golfkrieg zwischen Iran und Irak 1980 – 1988*. Eine konflikttheoretische Analyse. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.
- Gottschalch, Wilfried 1977: *Schülerkrisen. Entstehungsgeschichten autoritärer Persönlichkeiten*. Reinbek 1977.
- Götz, Konrad, 2003: „Jawohl, ich habe kein Auto, fertig, Schluss“. *Wunschtraum und Lebensstil: Gerade für randständige Gruppen ist Mobilität ein Symbol der sozialen Integration*. Frankfurter Rundschau online 2003. Dokument erstellt am 22.09.2003 um 17:00:03 Uhr. Erscheinungsdatum 23.09.2003.
URL: http://www.fr-aktuell.de/ressorts/kultur_und_medien/forum_humanwissenschaften/?cnt=309328 [nicht mehr verfügbar].
- Grabar, O., 1969: *The Architecture of the Middle Eastern City from Past to Present: The Case of the Mosque*, in: Lapidus, I., Hg., 1969: *Middle Eastern Cities: A Symposium on Ancient, Islamic and Contemporary Middle Eastern Urbanism*. Berkeley. S. 26-42.
- Grammes, Tilman, 1998: *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen (Leske und Budrich).
- Greussing, Kurt, 1981: *Religion und Politik im Iran. mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens*. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung. Frankfurt am Main (Syndikat).
- Gronemeyer, Marianne, 1977: *Dritte Welt in der Schule – Probleme des Transfers*. In: Schmidt-Sinns, Dieter, u.a., Hg., 1977: *Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt*. In: Tagung „Methodische Probleme des Politikunterrichts“ 1976, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 118, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Gronemeyer, Marianne, 1983: *Acht wichtige Sätze und warum ich für ihr Gegenteil plädiere*. In: J. Beck u.a.: *Das Recht auf Ungezogenheit*. Reinbek bei Hamburg. S. 85-104
- Gronemeyer, Reimer, 1978 : *Frieden*. Grundwerte – Texte zur politischen Bildung Band 3. Baden-Baden (Signal).
- Gronemeyer, Reimer, 1985: *Innergesellschaftliche Konflikte und Ethik. Hunger und Krieg – Brot und Frieden*. In: Franz Neumann, Hg., *Politische Ethik*. Baden-Baden 1985. S. 152-188.
- Grunebaum, Gustav E. v., 1966: *Der Islam in seiner klassischen Epoche. 622-1258*. Zürich/Stuttgart.
- Gutte, R.: *Motivation und Lernen*. In: Jander, L. / Schramke, W. / Wenzel, H.-J., 1982: *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht (HGU)*. Stuttgart (Metzler).
- Haardt, Raphael / Haardt, Janette, 1996: *Das Verständnis des Begriffs „Fundamentalismus“. und wie er sich in deutschsprachigen Zeitschriften im Zeitraum `92 - `96 darstellt*. Seminararbeit zum Erwerb eines Leistungsnachweises im Anschluß an das Seminar „Islam und Erziehung“ im WS 1996/97 bei A. Ukar.
<http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/soi/18432.html> .
- Habermas, Jürgen, 1973: *Wahrheitstheorien*. In: H. Fahrenbach, Hg., 1973: *Wirklichkeit und Reflexion*. Pfullingen. S. 211-264.
- Habermas, Jürgen, 1983: *Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm*. In: Habermas, Jürgen: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. [5. Aufl. 1993] Frankfurt am Main. S. 53-125.
- Habermas, Jürgen, 1991: *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen, 1992: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main.
- Hafeneger, Benno, 1996: *Die Gewalt der Jugend. Eine wissenschaftliche Debatte geht zu Ende, aber die Phänomene bleiben*. Frankfurter Rundschau, Nr. 181, Dienstag, 6. August 1996: 10. *Forum Humanwissenschaften*.
- haGalil, Forum, (2003): *Schriftwechsel Miriam Tayeb u.a.: Board B: Religion gegen Fundamentalismus: Pluralismus und Toleranz*. Archiv Posting 31-60.
<http://hagalil.de/hagalil/forum/b/messages/23/183.html> [nicht mehr verfügbar].
- Haller, Ingrid, 1982: *Erziehung zur Unmündigkeit. Oder: Politische Bildung als Denkverbot. Das Beispiel: Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre*, in: Schriftenreihe des Forum Gesellschaft und Politik, Dortmund.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II für das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld A.* Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover 1972 (Folge 1), 1973 (Folge 2), 1975 (Folge 3), 1977 (Folge 4).
- Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld B.* Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover 1972 (Folge 1), 1973 (Folge 2), 1975 (Folge 3), 1976 (Zwischenfolge), 1977 (Folge 4, Band 1 und 2).
- Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II für das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld C.* Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover 1972 (Folge 1), 1973 (Folge 2), 1975 (Folge 3), 1977 (Folge 4).
- Hanenkamp, Gerhard, 1999: *Menschenrechte: Wollen „wirkliche Männer“, dass all das so bleibt? Aus einer eMail-Korrespondenz.* <http://www.gabnet.com/mw/forum/feminat1.htm>. Autor: Gerhard Hanenkamp. Datum 23.02.1999 Mail: brain@gabnet.com. Subject: Menschenrechte. Date: Sat, 06 Jun 1998 18:49:36 +0200. From: astridneumann <cityweb@cwv.de>.
- Hansen, Klaus P., 1995: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung.* Tübingen - Basel.
- Harding, Sandra, 2000: *Die notwendige Erweiterung des Spektrums. Eine Zwischenbilanz der feministischen Kritik an Naturwissenschaft und Technik.* Frankfurter Rundschau 2000 Dokument erstellt am 13.11.2000 um 21:12:17 Uhr. Erscheinungsdatum 10.10.2000. Frankfurter Rundschau online. Download von <www.fr-aktuell.de> [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Hardyck, Jane Allyn / Braden, Marcia , 1962: *Ein weiterer Fall von widerlegter Prophezeiung. Bericht über einen mißlungenen Bestätigungsversuch.* [Prophecy Fails Again: A Report of a Failure to Replicate. Journal of Abnormal and Social Psychology, 65, 1992, 136-141.] Zit. in: Steinert: *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie.* Stuttgart 1993. S. 62-75.
- Harms, Hermann / Breit, Gotthard, 1990: *Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme,* in: Cremer, Will / Commichau, Imke (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 290, Bonn. S. 13-167.
- Hartfiel, Günther, 1972, Hg.: *Die autoritäre Gesellschaft* [= »Kritik 1<]. Opladen 19723 (Westdeutscher Verlag)
- Hartley, Eugene L. / Hartley, Ruth E., 1969: *Intelligenz: Regionale Unterschiede. Untersuchungen von Klineberg bei Neger in den Nord- und Südstaaten der USA.* In: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin.
- Hartmann, H., 1973, Hg.: *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie.* München/Stuttgart 19732 (dtv 4131/Enke)
- Hartmann, Richard, 1944/1987: *Die Religion des Islam. Eine Einführung.* Berlin 1944 {Reprographischer Nachdruck Darmstadt 1987 [Wissenschaftliche Buchgesellschaft]}.
- Haselbach, Dieter, 1997: *Über den Fundamentalismus der Differenz, Political Correctness.* politik unterricht aktuell 1-2/1997. S. 1-17.
- Hashemi, Kazem / Adineh, Javad, 1998: *Verfolgung durch den Gottesstaat – Menschen und ihre Rechte im Iran – Iranische Flüchtlinge in Deutschland.* PRO ASYL, Deutschland, 1998. Förderverein PRO ASYL e.V. – <http://www.proasyl.de/lit/iran/iran1.htm> bis <http://www.proasyl.de/lit/iran/iran9.htm> .
- Hauchler, Ingomar, Hrsg.: »Globale Trends 1996. Fakten, Analysen, Prognosen«. Frankfurt/Main 1995. Kapitel Migration, S. 121ff.
- Hauchler, Ingomar; Messner, Dirk; Nuscheler, Franz, Hrsg.: »Globale Trends 1998. Fakten Analysen, Prognosen«. Frankfurt/Main 1999, S. 99
- Haug, Frigga: *Kritik der Rollentheorie*, Frankfurt/M. 1972
- Hauser, Erich (Brüssel): *Die Neun vor der Entscheidung* – Frankfurter Rundschau, 19.04.80. 00419F01.
- Heim, Susanne, 1979: *Informationen über die Lebensbedingung der iranischen Frauen.* In: *Autonomie, Redaktionskollektiv*, 1979: *Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft.* Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 34-41.
- Herdning, Klaus, 1992: *Vor dem Abgrund des Unbewußten. Erwin Panofsky und das Problem der Psycho-Ikonologie.* In: Frankfurter Rundschau, Nr. 173, 28. Juli 1992. S. 10. Forum Humanwissenschaften.

- Herzog, Roman, Bundespräsident, 1996: *Die Rechte des Menschen. Ihre Souveränität schützt die Staaten nicht vor internationaler Kritik: Aber nur eine beharrliche Diplomatie kann Bürgerfreiheit wirksam fördern.* DIE ZEIT, Nr. 37, 6. September 1996. S. 3. Politik.
- Herzog, Walter, 2002: *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit.* Weilerswist [Velbrück Wissenschaft].
- Heshmati, Manoochehr, 1982: *Die „weisse“ Revolution und deren Wirkung auf die sozio-ökonomische Entwicklung Persiens. Anatomie eines gescheiterten Modernisierungskonzepts.* Frankfurt am Main, Haag + Herchen Verlag
- Hess, Andreas, 2003: *Kleine Meisterwerke soziologischer Phantasie. Zwei bisher kaum bekannte Briefe von Max Weber erhellen noch die heutige Situation im Baskenland.* Frankfurter Rundschau online 2003. Dokument erstellt am 06.10.2003 um 15:32:11 Uhr. Erscheinungsdatum 07.10.2003.
URL: http://www.fr-aktuell.de/ressorts/kultur_und_medien/forum_humanwissenschaften/?cnt=316832 [nicht mehr verfügbar].
- Hilligen, Wolfgang, 1990: *Aufklärung durch Politikunterricht. Zum Verhältnis von normativer Wertorientierung und kritischer Weltorientierung und zu ihrer Bedeutung für den Politikunterricht im Fach ‚Sozialkunde‘.* In: Sievering, Ulrich O., Hg., 1990: *Politische Bildung als Leistung der Schule. Beiträge zu einer Bestandsaufnahme am Beispiel der Hessischen Gesellschaftslehre.* Frankfurt am Main. S. 117-158.
- Hobbes, Thomas, 1651/1965: *Leviathan oder: Wesen, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates* [London 1651]. Reinbek 1965 (Rowohlt's Klassiker 187-9)
- Hobsbawm, Eric J., 1968: *Industrie und Empire. Britische Wirtschaftsgeschichte seit 1750.* 2. Bände. Frankfurt am Main. {*Industry and Empire. An Economic History of Britain since 1750.* 1968}.
- Hobsbawm, Eric J., 1996: *Welchen Sinn hat Europa?. Ein halbes Jahrtausend haben die Europäer die Welt geprägt. Damit ist jetzt Schluß. Wir brauchen einen neuen Blick auf den Kontinent und seine Geschichte.* DIE ZEIT, Nr. 41, 4. Oktober 1996, *Themen der Zeit.*
- Höffe, Otfried, 1996: *Kein Geschenk, sondern Gabe. Identität im Verschiedenen Menschenrechte im interkulturellen Diskurs.* Frankfurter Rundschau, Nr. 229, Dienstag, 1. Oktober 1996. S. 12. *Forum Humanwissenschaften.*
- Hoffmann, Arne, (2003): *No PorNO!. Pornographie oder Menschenwürde.* Freisinn – Eigensinn – Eigentum – Marktplatz für Liberalismus, Anarchismus und Kapitalismus - Die libertäre Stimme.
http://www.eifrei.de/Inhalt_14/14-NoPorNO/14-noporno.html [nicht mehr verfügbar].
- Hofmann, Murad Wilfried, 2002: *Morgenland und Abendland. Annemarie Schimmel – Autobiografie einer großen Lehrerin.* Entnommen aus der Islamischen Zeitung, Nr. 60, September 2002 (II).
<http://www.gmsg.de/BUCHER/SCHIMMEL/schimmel.html> .
- Hofstadter, Douglas R., 1985: *Gödel, Escher, Bach, ein Endloses Geflochtenes Band.* Stuttgart
- Hölzle, Erwin, 1961: *Geschichte der zweigeteilten Welt. Amerika und Rußland.* Reinbek bei Hamburg (rowohlt's deutsche enzyklopädie 135).
- Hölzle, Erwin, 1963: *Die Revolution der zweigeteilten Welt. Eine Geschichte der Mächte 1905-1929.* Reinbek bei Hamburg (rowohlt's deutsche enzyklopädie 169).
- Hondrich, Karl-Otto, 1994: *Grenzen gegen die Gewalt. Bisher war das Ideal des Westens die offene Gesellschaft.* DIE ZEIT, Nr. 5, 28.01.94. S. 4. *Politik.*
- Hooglund, Mary E., 1981: *Hoseyn als Vermittler – Hoseyn als Vorbild. Anpassung und Revolution im iranischen Dorf, Religion und Politik im Iran.* In: Kurt Greussing: *Religion und Politik im Iran. mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens.* Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung (Syndikat). Frankfurt am Main. S. 257-276. [Vorgeschlagen als M 28 im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“. Vgl. Kapitel IV. Die Konflikte der Islamischen Republik.]
- Horn, Christoph / Scarano, Nico, Hrsg., 2002: *Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart.* suhrkamp taschenbuch Wissenschaft stw 1563, Frankfurt am Main.
- Hourani, Albert, 1992. *Die Geschichte der arabischen Völker.* Frankfurt am Main.
- Hufer, Klaus-Peter / Wellie, Birgit, Hg., 1998: *Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung.* Festschrift für Bernhard Clauben. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts. S. 237-249
- Hummel, Klaus, 2001a: *Ein Volk wählt sich selbst. Wahlen 2001.* download 12.08.2003 – <http://iranistik.de/article.php?sid=62> [nicht mehr verfügbar].

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Hummel, Klaus, 2001b: *Iran an der Schwelle. Politik: Innenpolitik*. download 12.08.2003 – <http://iranistik.de/article.php?sid=11> [nicht mehr verfügbar].
- Hummel, Klaus, 2001c: *Iranistik, Iran, Arisch – Eine Begriffsbestimmung. Iranistik: Wissenschaft*. download 12.08.2003 – <http://iranistik.de/article.php?sid=25> [nicht mehr verfügbar].
- Hummel, Klaus, 2001d: *Konjunktur des Protestes. Politik: Innenpolitik*. download 12.08.2003 – <http://iranistik.de/article.php?sid=57> [nicht mehr verfügbar].
- Hunke, Sigrid, 1965a: *Allahs Sonne über dem Abendland. Unser arabisches Erbe*. Frankfurt/M. [Fischer TBV 643].
- Hunke, Sigrid, 1965b: *Das Reich ist tot – es lebe Europa. Eine europäische Ethik*, Hannover 1965.
- Hunke, Sigrid, 1976: *Kamele auf dem Kaisermantel. Deutsch-arabische Begegnungen seit Karl dem Großen*. Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuch Verlag).
- Hunke, Sigrid, 1991: *Allah ist ganz anders. Enthüllungen von 1002 Vorurteilen über die Araber*. (Horizonte Verlag.) Bad König.
- Huntington, Samuel P., 1996: in einem ›Frankfurter Rundschau-Interview‹: *Ich bin ein Generalist. Samuel Huntington über den Zusammenprall der Zivilisationen*. Frankfurter Rundschau, Nr. 303, Montag, 30. Dezember 1996: 12. *Das Gespräch*.
- Huntington, Samuel P., 1998: *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Aus dem Amerikanischen von Holger Fliessbach. (Berlin und München) (Siedler Taschenbuch 75506 im Goldmann Verlag) {*The Clash of Civilizations*. New York 1996; dt.: München und Wien 1996}.
- Huntington, Samuel P., Hg., 1962: *Changing Patterns of Military Politics*. New York.
- Hurrelmann, Klaus / Bründel, Heidrun, 1997: *Drogengebrauch – Drogenmißbrauch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
- Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter, Hg., 2002: *Handbuch der Sozialisationsforschung*: Weinheim: Beltz, 1980 / 6. Auflage 2002.
- Hurrelmann, Klaus, 1997: *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa, 5. Auflage 1997
- Irabi, Abdulkader, 1989: *Arabische Soziologie. Studien zur Geschichte und Gesellschaft des Islam*. Darmstadt.
- Iran Report. Zu den ökonomischen Hintergründen des Aufstandes und der Krise des Schahregimes im Iran. Oktober 1978. CISNU = Conföderation Iranischer Studenten (N.U.)*.
- Iran, 1967: First National Census of Agriculture, mehr 1339 (= etwa Okt. 1966)*. Teheran.
- Iran. (amtl.), 1966: Iran Almanach 1966*. Teheran
- Iran. (amtl.), 1969: General Import–Export Regulations for the iranian Year 1348 (1969/70)* Teheran.
- Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1968: National Income of Iran (1959-65)*. Teheran.
- Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1968: The Iranian revised Cost of Living Index 1346 (1967/68)*. Teheran.
- Iran. Bank Markazi Iran (Zentralbank), 1969: Investor's Guide to Iran*. Teheran.
- Iran. Emperial Gouvernement of Iran. Plan Organization, 1966: Preliminationally Irrigation reconnaissance survey of the Provinces of Kurdistan and Kermanshah*. Report by A. Gibbs and Partners. Teheran.
- Iran. Gouv. Imperial de l'Iran. Org. du Plan, 1968: Extrait de la Lois du Budget Année 1346 (1966/67)*. Teheran.
- Iran. Iran National Tourist Organization (INTO), 1960 ff: Materialien und Pläne von Shiraz, Esfahan, Azerbeidjan, Kermanehah, Khorrasan, Persepolis, Nord-Iran*. Teheran.
- Iran. Iran National Tourist Organization (INTO), 1967: Iran Visitor's Guide*. Teheran.
- Iran. Iran National Tourist Organization (INTO), 1967: Teheran. Touristenführer*. Teheran.
- Iran. Ministry of Landreform, 1967: Bill for Formation Farm Cooperations 1967*. Teheran. – Iran. Plan Organization, 1961: 3rd Plan, Frame: Agriculture. Teheran.
- Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 13 20 (Jan. März 1970)*. Teheran.
- Iran. Ministry of Economy Research, Center for Industrial Hand Trade Development, 1968: Industrial Guide to Iran*. Teheran.
- Iran. Ministry of Information, 1969: 12 points pour le progres*. Tehran.

Inhaltsverzeichnis

- Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 1-10.* Copy-print by Ministry of foreign Affairs, Dept. of Press and Information. Teheran
- Iran. Ministry of Information, 1970: Facts and Figures Iran, 13- 20 (Jan.-März 1970).* Teheran.
- Iran. Ministry of Interior, 1973: Atlas of Iran: White Revolution. Record of Achievements in Iran in Honour of the First Ten Years of the White Revolution.* Tehran (Sahab).
- Iran. Ministry of Interior, Public Statistics, 1962: National and provinced statistics of the first Census of Iran, Nov. 1956.* Teheran.
- Iran. Ministry of Interior, Tehran, January 19732: Iran. White Revolution.* (Sahab Geographic & Drafting Institute)
- Iran. Ministry of Landreform and Rural Co-Operation, (1967): (Selbstdarstellung ohne Titel).* o.O.. o.J.
- Iran. Ministry of Landreform, 1967: Bill for Formation Farm Cooperations 1967.* Teheran.
- Iran. Plan Organization, 1961: 3rd Plan, Frame: Agriculture.* Teheran.
- Iran. Plan Organization, Bureau of Information and Reports, 1969: Dam construction in Iran.* Teheran.
- Iran. Plan Organization, Economic Bureau, 1957/58: Major Production Areas of Agricultural Products and Concentration of industries und mines of Iran 1336 (1957/58).* Teheran.
- Iran. Plan Organization. Iran. Statist. Center, 1967: National Census of Population and Housing, Nov. 1966, vol. no. XXXI, Abadeh Sharestan.* Teheran.
- Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran.* Die Land- und Bodenreform S. 6.
- Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich Iranischen Botschaft in Deutschland, 1969 (?): Neues aus Iran. Der Iran im Aufbau.* Köln, o.J., mehrere Folgen.
- Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich Iranischen Botschaft in Deutschland und Informationsamt der Bundesregierung., 1964: Deutschland und Iran.* Köln.
- Iran. Presse- und Informationsabteilung der Kaiserlich-Iranischen Botschaft. Neues aus Iran.* Köln 1973
- Iranian-American Economic Survey 1967.* New York, N.Y., 1967.
- Irnberger, Harald, 1977: SAVAK oder Der Folterfreund des Westens. Aus den Akten des iranischen Geheimdienstes.* Reinbek bei Hamburg.
- Jacobs, Jane, 1963: Tod und Leben großer amerikanischer Städte,* Gütersloh und Berlin.
- Jaenecke, Heinrich, 1996: Die Deutschen: ein Volk von Antisemiten? Über das umstrittene Buch „Hitlers willige Vollstrecker“ des US-Wissenschaftlers Daniel Goldhagen.* DER STERN 30/96, 17.7.96. S. 129-132. Stern-Essay.
- Jäggi, Christian J. / Krieger, David J., 1991: Fundamentalismus.* Zürich: S. 196.
- Jander, Eckart, ed.: Grundsatzpapier der Gruppe B [zur Reform der gymnasialen Sekundarstufe II im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld], 1977: Lernziele, Problemkreise und Organisation des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Erstellt im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministers. Herausgegeben vom Philologenverband Niedersachsen. Hannover.*
- Jander, Eckart / Voigt, Gerhard, 1988: Was soll Schule leisten, was kann Schule leisten? In: »Emder Arbeitskreis«, Überlegungen zu einem Neubeginn der Schulreform in Niedersachsen. Materialien für die Schule, Heft 1. Hannover (Verband der Politiklehrer e.V.) – http://www.voigt-bismarckschule.de/Politik/eak_2.htm .*
- Jander, Lothar / Schramke, Wolfgang / Wenzel, Hans-Jürgen, 1982: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht (HGU).* Stuttgart (Metzler).
- Jernsson, FEO (F.E.O. Jagemann): Der Jammer mit dem ‚Historismus‘ und seinen Verfremdungen. Unsystematische Gedanken (etwa 2000).* <http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Historismus/Historismus-inx.htm>
- Joas, Hans, 1980: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung.* In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter, Hg.: *Handbuch der Sozialisationsforschung:* Weinheim: Beltz, 1980 / 6. Auflage 2002.
- Joas, Hans, 1986: „Die unglückliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus“, in: Honneth, Axel / Joas, Hans, Hg., 1986: Kommunikatives Handeln,* Frankfurt (Suhrkamp): 144-176.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Joas, Hans, 2002: *Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft*. In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda, Hrsg., 2002: *Die Zukunft der Bildung*. [Werkstattgespräche der Initiative ›McKinsey bildet‹ 2001/2002.] (edition suhrkamp es 2289.) Frankfurt am Main: 58
- Joffe, Josef und Hoffmann, Wolfgang, 1980: Droht wegen Persien ein Krieg? Was Sanktionen bedeuten: Für Europa, die Bundesrepublik und den orientalischen Krisenherd in DIE ZEIT Nr. 17, 18.04.80. – Dossier – Im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“ unter 00418Z04.
- July, Serge [Liberation], 1979a: *Der Schiitensozialismus der Khomeinisten*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 94-101.
- July, Serge [Liberation], 1979b: *Der Wirtschaftsplan der Khomeinisten. Ein Interview mit A. Bani Sadr*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 89-90.
- Jungfer, Eberhard, 1979: *Die Industrialisierung als Programm der Despotie*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 72-88.
- Jüngst, Peter / Meder, Oskar, 1990: *Psychodynamik und Territorium. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Unbewußtheit im Verhältnis zum Raum. Band I: Experimente zur szenisch-räumlichen Dynamik von Gruppenprozessen: Territorialität und präsentative Symbolik von Lebens- und Arbeitswelten*. Urbs et Regio. Kasseler Schriften zur Geographie und Planung, Band 54. Kassel.
- Kaldor, Mary, 2000: *Neue und alte Kriege. Organisierte Gewalt im Zeitalter der Globalisierung*. Edition Zweite Moderne, Hg. von Ulrich Beck. Frankfurt am Main.
- Keddie, Nikki R., 1981: *Roots of Revolution. An Interpretative History of Modern Iran*. New Haven.
- Kerner, Ina, 2001: *Denken ohne Geländer*. Temporalia. Erscheinungsdatum 30.10.2001. Forum Humanwissenschaften. Frankfurter Rundschau online. Download aus <www.fr-aktuell.de>.
- Kerner, Ina, 2001: *Identität und Rassismus*. Temporalia. Erscheinungsdatum 27.11.2001. Forum Humanwissenschaften. Frankfurter Rundschau online. Download aus <www.fr-aktuell.de> [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Keschawarzi, Amar-e, 1353 (1978): *Natayedje-e Amargiri-e Keschawarzi Marhaleh-e Dowomm-e Sarschemari-e Keschwar 2533*, ziz. n. Kendokaw, Nr. 8, Herbst 1357, London 1978, S.
- Khaldun, Ibn, 1951: *Ausgewählte Abschnitte aus der Muqadima*. Tübingen.
- Khomeini vgl. Chomeini.
- Khoury, Adel Th., 1988: *Der Islam: sein Glaube – seine Lebensordnung – sein Anspruch*. Freiburg im Breisgau.
- Ki-Zerbo, J., 1979: *Die Geschichte Schwarz-Afrikas*. Wuppertal (Hammer).
- Kili, Suna, 1988a: *The Impact of State Power Changes on the Structure of Political Education in Turkey*. In: Claußen, Bernhard / Kili, Suna, Hg., 1998: *Changing Structures of Political Power, Socialization and Political Education*. International Studies in Political Socialization and Political Education (ISPSPE). Ed. Bernhard Claußen. Vol. 1. Frankfurt am Main (Peter Lang). S. 89-115.
- Kili, Suna, 1988b: *Kontinuität und Wandel: Aspekte der politischen Sozialisation in der Türkei*. In: Claußen, Bernhard, Hg., 1988: *Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 279. Bonn. S. 46-63.
- Kili, Suna, 1994: *Modernity Hand Tradition: Dilemmas of Political Education in Developing Countries*. In: Claußen, Bernhard, Hg., 1994: *Aspects of Globalization and Internationalization of Political Education*. International Studies in Political Socialization and Political Education (ISPSPE). Ed. Bernhard Claußen. Vol. 7. Hamburg (Krämer).
- Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda, Hrsg., 2002: *Die Zukunft der Bildung*. (Werkstattgespräche der Initiative ›McKinsey bildet‹ 2001/2002.) (edition suhrkamp es 2289.) Frankfurt am Main: 58,
- Kippenberg, Hans G., 1981: *Jeder Tag 'Ashura, jedes Grab Kerbala. Zur Ritualisierung der Straßenkämpfe im Iran*. In: Greussing Kurt, 1981: *Religion und Politik im Iran. mardom nameh – Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Mittleren Ostens*. Hrsg. v. Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung (Syndikat). Frankfurt am Main. S. 217-256. [Vorgeschlagen als M 29 im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“. Vgl. Kapitel IV. Die Konflikte der Islamischen Republik.]

- Kirbach, Roland, 1994: *Nicht mehr nach Hause. Die erste Generation der „Gastarbeiter“ kommt ins Rentenalter. Doch kaum jemand von ihnen ist darauf vorbereitet, den Ruhestand in Deutschland zu verbringen.* DIE ZEIT, Nr. 48, 25. November 1994. S. 78. Modernes Leben.
- Klaff, René, 1987: *Islam und Demokratie. Zur Vereinbarkeit demokratischer und islamischer Ordnungsformen, dargestellt am Beispiel der Staatsauffassung Khomeinis.* Kieler Schriften zur politischen Wissenschaft Band 1. Frankfurt am Main.
- Klafki, Wolfgang 1994: *Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung.* In: Seibert Norbert / Serve, Helmut J., Hg., 1994: *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven.* München. S. 135-161.
- Klausmann, Ulrike, 1994: *Bedrohte Kinder. Am „Fall Muzaffer“ zeigt sich die Härte des geltenden Ausländerrechts.* DIE ZEIT, Nr. 20, 13.05.94. S. 18, *Länderspiegel.*
- Klingst, Martin, 1994: *Ein Netz und viele Spinnen. Die rechte Gefahr wird immer größer, : Neonazistische Drahtzieher sind gewiefte Propagandisten. Inzwischen gelten sie auch in konservativen Kreisen als salonfähig.* DIE ZEIT, Nr. 7, 11.02.94: 3, *Politik.*
- Klingst, Martin, 2003: *Feige Richter. Karlsruhe hat sich gedrückt – und den Streit um das Kopftuch in der Schule an die Parlamente zurückgereicht.* DIE ZEIT, 25.09.2003, S. 7.
- Knapp, Ustad Tarik T., 1991: *Umriss und Details einer Islamistisch-Revolutionären Weltstrategie, zur Zeit der Invasion Arabiens durch die christfaschistischen Nord- und Mordstaaten, vorzulegen einem Revolutionärpolitischen Generalstab der muslimischen, der unterdrückten und der ökologiebewußten Völker der Erde. Preußen-Islam 1991-01-28.* tauhid-stiftung.
- Knapp, Ustad Tarik T., 1991: *Preußen-Islam.* tauhid-stiftung. Ein notwendiger historischer Rückblick auf christliche Weltstrategien 1991-02-01
<http://www.newcatch.com/2001/strategien/preussen/001b.html> un Publikationsüberblick
http://www.kokhavivpublications.com/feature/preussen_islam/ (Radikal-islamistische Seite, G.V.).
- Knapp, Ustad Tarik T., 1996: *Europa ein Kontinent? Zur Terminologie der Überheblichkeit einer „Weltkultur“.* tauhid-stiftung – Erstveröffentlichung in Morgenstern 4/96.
<http://www.newcatch.com/2001/strategien/ustad/continueu.html> (Islamistische Seite, G.V.).
- Koar, Jürgen / Papendieck, Hans-Anton u.a., 1994: *Rassismus und IQ-Forschung.* Rezensionen zu Murray / Herrnstein, „*The Bell Curve*“. HAZ 28.10.94; HAZ, 31.10.94, SPIEGEL 24.10.94.
- Kocher, Victor (Teheran, im März), 1999: *Die Islamische Republik entdeckt ihr Volk. Vielversprechende Reformen in Iran.* Neue Zürcher Zeitung, 13. April 1999. Dossier Islamismus. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikel nicht mehr verfügbar]..
- Kocher, Victor, 1995: *Das Imperium des Imams Reza von Meshhed. Religiöse Stiftung, Wirtschaftskonzern oder Staat im Staate?* Neue Zürcher Zeitung vom 7. Oktober 1995. Dossier Islamismus. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Kocher, Victor, 1997: *Klarer Reformkurs Khatamis in Iran. Wettrennen mit den konservativen Gegenspielern.* Neue Zürcher Zeitung vom 17. Dezember 1997. Dossier Islamismus. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Kochwasser, Friedrich H., 1971: *Persien im Spiegel der Reisebeschreibung von Heinrich von Poser (1620-1625).* Festgabe deutscher Iranisten zur 2500 Jahrfeier Irans. Hrsg. von Wilhelm Eilers. Stuttgart.
- Kohl, Karl-Heinz, 1996: *In der Stadt der bösen Geister. Europa im Blick fremder Kulturen.* Frankfurter Rundschau, Nr. 189, Samstag, 3. August 1996. S. ZB 4. *Feuilleton.*
- Kondylis, Panajotis, 1996: *Des Westens weiße Weste?. „Menschenrechte“ Begriffliche Verwirrung und politische Instrumentalisierung.* Frankfurter Rundschau, Nr. 193, Dienstag, 20. August 1996. S. 10. *Forum Humanwissenschaften.*
- Kortus, Bronislaw, 1993: *Wirtschaftlich-räumliche Wandlungsprozesse in Polen.* In: politik unterrichtet aktuell (Verband der Politiklehrer Hannover), Heft 1/93, S. 11-16
- Kostjukovic, Elena, 1987: *Warum sie nicht lachen. Theologische Aspekte in Umberto Eco's „Der Name der Rose“.* Aus: Elena Kostjukovic: *Der unbegrenzte Zeichenprozeß als Grundlage der Kultur* (1982). In: Burkhart Kroeber, Hg., 1987: *Zeichen in Umberto Ecos Roman „Der Name der Rose“.* München.
- Krämer, Gudrun: *Zur sozialen und professionellen Identität islamischer Gelehrter* (Forschungsvorhaben)
- Kraushaar, Wolfgang / Rutschky, Katharina / Vogl, Joseph / Kermani, Navid, 2001: *Wir brauchen eine neue Wahrnehmungslehre. Die Terrorakte in den USA haben die alten Begriffe durcheinander gebracht / Diskussions-*

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

veranstaltung der Frankfurter Rundschau zum Thema *Gewalt und Politik*. Erscheinungsdatum 06.11.2001. Frankfurter Rundschau online. Download aus < www.fr-aktuell.de > [Artikel nicht mehr verfügbar].

- Kreile, Renate, 1998: „*Der Islam ist die Lösung*“ – *Das Verhältnis der Geschlechter und seine Instrumentalisierung. Frauen zwischen alten Beschränkungen und neuen Horizonten*.
http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/3_98/bis983j.htm [nicht mehr verfügbar].
- Kreuder, Thomas, 2003: *Auto-Elan*. FUNDSTÜCK. Frankfurter Rundschau online 2003. Dokument erstellt am 06.10.2003 um 15:32:08 Uhr. Erscheinungsdatum 07.10.2003.
URL: http://www.fr-aktuell.de/ressorts/kultur_und_medien/forum_humanwissenschaften/?cnt=316830 [nicht mehr verfügbar].
- Krink, Alfred, 1977: *Iran – Supermacht nach Schahplan?* Unter Mitarbeit von Sylvia Börner, Politische Bildung im Medienverbund, NDR-Schulfernsehen. Hannover.
- Krippendorff, Ekkehart, 1985: *Staat und Krieg. Die historische Logik politischer Unvernunft*. Frankfurt am Main (edition suhrkamp 1305).
- Kroll, Sibylle, 1996: *Die Welt ist eben nicht in Ordnung. Michaela Özelsel – Muslima und Mystikerin*. Frankfurter Rundschau, Nr. 173, Samstag, 27. Juli 1996, S. ZB5. Frau und Gesellschaft.
- Kronig, Michael / Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard / Wehking, Ulrich, Hrsg., 1998: *Reform – vom Gedanken zur Praxis. Für Ulrich Bauermeister*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Heft 10. Hannover.
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Inmemoriam/inmemoriambauermeister.htm>
- Kubicek, Herbert / Rolf, Arno, 1985: *Mikropolis. Mit Computernetzen in die Informationsgesellschaft*. Hamburg.
- Kuhlmann, Andreas, 1993: *Zivilisation vor dem Zerfall. Verhalten und Entzivilisierung. Verhaltensstandards und gesellschaftliche Erosion*. Frankfurter Rundschau, Nr. 219, Dienstag, 21. September 1993. S. 12: *Forum Humanwissenschaften*.
- Kühnl, Reinhard, 1986: *Nation, Nationalismus, Nationale Frage. Was ist das und was soll das?* Kleine Bibliothek: Politik und Zeitgeschichte. Köln 1986.
- Kula, Onur Bilge, 2001: *Zum Türkenbild im deutschen Schrifttum vom 11. bis 19. Jahrhundert*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 47-62.
- Kürşat-Ahlers, Elçin, 1994: *Zur frühen Staatenbildung von Steppenvölkern. Über die Soziogenese der eurasischen Nomadenreiche am Beispiel der Hsiung-Nu und Göktürken, mit einem Exkurs über die Skythen*. Berlin.
- Kürşat-Ahlers, Elçin, 1995: *Die Brutalisierung von Gesellschaft und Kriegsführung im Osmanischen Reich während der Balkankriege (1903-1914). Brutalisierung der Gesellschaft und literarische Intelligenz*. In: Gestrinch, A., Hg., 1995: *Gewalt im Krieg: Ausübung, Erfahrung und Verweigerung von Gewalt in Kriegen des 20. Jahrhunderts*. Jahrbuch für Historische Friedensforschung 4. Münster 1995. S. 51-74.
- Kürşat-Ahlers, Elçin, 2001: *Türkei und Europa. Leitreferat (Die Genese der Selbst- und Fremdbilder und Beziehungen zwischen Europa und dem Osmanischen Reich.)* In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 13-33.
- Kürşat, Elçin, 2002: *Zur Verpflichtung der Ehre. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden*, Hannover, Heft 1/2002: 3-11. –
http://www.tuerkei-didaktik.de/Publikationen/Zur_Verpflichtung_der_Ehre.htm .
- Kürşat, Elçin, 2003: *Der Verwestlichungsprozeß des Osmanischen Reiches im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Komplementarität von Staatenbildungs- und Intellektualisierungsprozessen*. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main.
- Kürşat Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der

- Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation). Vergleiche zu diesem Komplex auch die Web-Präsentation der DTA unter <http://www.dta-uni-hannover.de>
- Kürşat-Ahlers Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, 1999: *Globalisierung, Migration, Multikulturalität – ein deutsch-türkischer Dialog*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1999: *Globalisierung, Migration und Multikulturalität Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen*. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation). S. 9-13
- Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1999: *Globalisierung, Migration und Multikulturalität. Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen*. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation).
- Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen*. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation).
- Kuros, Gh. H., 1941: *Die bisherige und zukünftige Wasserwirtschaft Irans unter besonderer Berücksichtigung der Wasserversorgung*. Diss. Berlin.
- Lambton, A.K.S., 1953: *Landlord and Peasant in Persia*. London.
- Lambton, A.K.S., 1964: *A Reconsideration of the Position of the Maqa' al-Taqlid and the Religious Institution*, in: *Studia Islamica* 20. S. 115-135.
- Latefi, P., 1963: *Die Bewässerungswirtschaft im Iran, ihre Grundlagen und Verfahren*. Diss. Gießen.
- Legendre, Pierre, 1974: *L'Amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*. Paris: Éditions du Seuil. (Collection „Le champ freudien“).
- Legendre, Pierre, 1976: *Jouir du pouvoir. Traité de la bureaucratie patriote*. Paris: Éditions de Minuit. (Collection „Critique“).
- Legendre, Pierre, 1978: *La passion d'être un autre. Étude pour la danse*. Paris: Édition du Seuil (Collection „Le champ freudien“).
- Legendre, Pierre, 1982: *Paroles poétiques échappées du texte. Leçons sur la communication industrielle*. Paris (Éditions du Seuil).
- Legendre, Pierre, 1983: *L'empire de la vérité. Introductions aux espaces dogmatiques industriels*. Paris (Fayard).
- Legendre, Pierre, 1988: *Le désir politique de Dieu. Études sur les montages de l'Etat et du Droit*. Paris (Fayard).
- Legendre, Pierre, 1992: *Les enfants du Texte. Étude sur la fonction parentale des États*. Paris (Fayard).
- Legendre, Pierre, 1994: *Dieu au miroir. Étude sur l'institution des images*. Paris (Fayard).
- Legendre, Pierre, 1998: *Das Verbrechen des Gefreiten Lortie. Abhandlungen über den Vater*. Freiburg: Rombach (Rombach Wissenschaft Litterae).
- Leggewie, Claus, 1981: *Was heißt „Entwicklung“?* Geographische Rundschau 11-1981. S. 474 ff.
- Leggewie, Claus, 1993: *Alhambra – Der Islam im Westen*. Reinbek,
- Legnaro, Aldo, 2000: *Subjektivität im Zeitalter ihrer simulativen Reproduzierbarkeit: Das Beispiel des Disney-Kontinents*. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susamme / Lemke, Thomas, Hrsg., 2000: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft stw 1490. Frankfurt am Main: 286-314.
- Leiris, Michel, 1977: *Die eigene und die fremde Kultur. Ethnologische Schriften*. [1938-1968]. Frankfurt (Syndikat)
- Leng, Gunter, 1974: *„Rentenkapitalismus“ oder „Feudalismus“? Kritische Untersuchungen über einen (sozial-) geographischen Begriff*. Geographische Zeitschrift. 62. Jg. S. 119-136

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Lerch, Wolfgang Günter, 2003: *Kämpferin für Reformen. Friedensnobelpreis*. Text: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.10.2003, Nr. 236. Bildmaterial: dpa/dpaweb. F.A.Z. Electronic Media GmbH 2001 – 2003. Dies ist ein Ausdruck aus www.faz.net [Artikel nicht mehr verfügbar]. .
- Leuven, 2002: *Dr. Mohammad Mossadegh and the Shah's coup d'état in 1953*.
<http://perso.wanadoo.fr/leuven/CIA.htm> .
- Lévi-Strauss, Claude, 1977: *Traurige Tropen* [1955]. Frankfurt (stw 240)
- Lewin, Fereshteh Ahmadi: *Islam und Feminismus. Abendländisches Gedankengut im islamischen Feminismus im Iran*. in: INAMO (Berlin). 6 (Frühjahr 2000) 21, S. 38-41
- Lewis, Bernard, 1987: *Die Juden in der islamischen Welt. Vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. München
- Lewis, Bernard, 1993: *Die Assassinen. Zur Tradition des religiösen Mordes im radikalen Islam*. München (Sammlung Piper 1572) {engl. *The Assassins. A Radical Sect in Islam*. London 1967}.
- Liebow, Elliot, 1967: *Tally's Corner*. Boston. {Auszug (S. 50-71): *Über die schlechte Arbeitsmoral und die mangelnde Zukunftsperspektive der sozial ausgeschlossenen*. – Zitiert nach: Heinz Steinert, Hrsg., *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart 1973. S. 213-225.}
- Lindner, Rolf / Kaschuba, Wolfgang, 1994: *Informelle Logik des tatsächlichen Lebens. Kulturwissenschaft muß ein Teil der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sein*. Frankfurter Rundschau, Nr. 230, Di., 4.10.94. S. 9. *Forum Humanwissenschaften*.
- Litten, W., 1929: *Das Drama in Persien*. Berlin/Leipzig.
- Loch, Dietmar / Heitmeyer, Wilhelm, Hrsg., 2001: *Schattenseiten der Globalisierung. Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus und separatistischer Regionalismus in westlichen Demokratien*. Reihe Kultur und Konflikt. edition suhrkamp 2093. Frankfurt am Main
- Lübbe, Hermann, 1981: *Transparente Gesellschaft - Informationsdynamik im Alltag*, in: Idem. *Zwischen Trend und Tradition. Überfordert uns die Gegenwart?* Zürich 1981, S. 39.
- Lucke, Ralf, 1979: *Der Untertan gleicht dem Sesam: die Landreform im Iran*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv*, 1979: *Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 60-62.
- Luhmann, Niklas, 1975: *Macht*. Stuttgart (Enke)
- Luhmann, Niklas, 1986: *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen (Westdeutscher Verlag)
- Luhmann, Niklas: *Soziologische Aufklärung I, II und III*. Opladen 1984, 1982, 1981 (Westdeutscher Verlag).
- Luhmann, Niklas, Hg., 1985: *Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee*. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- Lumer, Christoph, 1997: *Habermas' Diskursethik*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Band 51 (1997), 1. S. 42-64.
- Lüthje, Jürgen, 1995: *Elite statt Bildung?* SPIEGEL-Essay. DER SPIEGEL, 27/1995, 3.7.95. S. 180-181.
- Lutz, Helma, 1993: *Keine biochemische Kettenreaktion. Fremdenfeindlichkeit*. Frankfurter Rundschau, 207, 07.09.1993, S.10.
- Lynch, Kevin, 1968: *Das Bild der Stadt*, Gütersloh.
- MacIntyre, A., 1967: *A Mistake about Causality in Social Science*, in: *Laslett, P./Runciman, W.G. (Hg.), Philosophy, Politics and Society*. Second Series. Oxford. S. 48-70.
- Mahdjoubi-Namin, Ali, 2000: *Die Frauen waren da und damit ein Machtfaktor – Die Linke sah über Jahrzehnte trotz vieler Frauen in den eigenen Reihen keinen Grund, feministische Positionen zu entwickeln*. Renate Kreile: „Der Islam ist die Lösung“ - *Das Verhältnis der Geschlechter und seine Instrumentalisierung. Frauen zwischen alten Beschränkungen und neuen Horizonten*. „Freitag“, 17, 21.07.2000. download: <http://www.freitag.de/2000/17/00171801.htm>.
- Mahmud, Sayyid Fayyaz, 1964: *Geschichte des Islam*. München
- Mahrad, Ahmad, 1984: *Iran nach dem Sturz des Schahs. Die provisorische Revolutionsregierung Bazargans*. Frankfurt am Main, Campus Verlag.

- Mahrad, Ahmad, 1988: *Iran nach dem Staatsstreich von 1953 gegen Ministerpräsident Dr. Mohammad Mossadegh*. Berlin, Centaurus Verlag.
- Malak, Aaron (HARD FACTS), 2002: *Terrorismus – Teil des Islam. Islam und Terrorismus und der Westen* (tendenziell rechtsradikale Seite! G.V.). <http://www.terror.10.de/terror7.htm> . Verantwortlich für den Inhalt dieser Website, (c) 2002: Aaron Malak (HARD FACTS, private Homepage).
- Malcom X, 1968: *Schwarze Gewalt. Reden*. Frankfurt am Main/Berlin (Edition Voltaire).
- Malek, H., 1966: *Après la réforme agraire*. Annales 75/409.
- Maleki, Gh. H., 1943: *Entwicklungslinien und Entwicklungsmöglichkeiten der iranischen Landwirtschaft*. Diss. Graz.
- Maleki, H., 1966: *Après la réforme agraire iranienne*. Annales 409.
- Maleki, H., 1966: *Les unités de mesure agricoles en Iran*. Bull. Sec. Geogr., 78, Paris.
- Malle, E., 1966: *Iran. Schröder Reiseführer*. Bonn, 19662.
- Mann, Golo: *Schlußbetrachtung aus der Sicht des Jahres 1986*, S. 53-55 (= Band 10a Propyläen Weltgeschichte / PWG).
- Maroufi, Abbas, 1997: *Ein iranischer Prometheus? Hoffnungen in die neue Regierung unter Khatami?* Neue Zürcher Zeitung vom 30. September. Dossier Islamismus, Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Martens, Erika, 1994: *Die tägliche Schikane. Fremdenfeindlichkeit: Ausländer sind nicht nur Opfer von Gewalt. Sie werden auch im Wirtschaftsleben vielfältig diskriminiert als Kunden und Arbeitnehmer*. DIE ZEIT, Nr. 35, 26.08.94. S. 17.
- Martschukat, Jürgen, 2003: *IRAN: „So werden wir den Irren los!“*. Wie der amerikanische Geheimdienst CIA vor 50 Jahren den iranischen Premierminister Mohammed Mossadegh stürzte und das Schah-Regime installierte. DIE ZEIT 14.08.2003 Nr.34. Zeitläufte.
- Marx, Rainer, 1999: *Foucaults Irrtum. Die Repräsentation der Repräsentation: Was in der „Ordnung der Dinge“ durcheinandergelassen ist*. Frankfurter Rundschau, Nr. 95. Samstag, 24. April 1999. S. ZB 3. Feuilleton.
- Massarat, Mohssen, 1977: *Gesellschaftliche Stagnation und die asiatische Produktionsweise, dargestellt am Beispiel der iranischen Geschichte. Eine Kritik der Grundformationstheorie*. In: Studien über die Dritte Welt. Geographische Hochschulmanuskripte Heft 4. Göttingen [Gesellschaft zur Förderung regionalwissenschaftlicher Erkenntnisse e.V., Oldenburg]
- Massarrat, Mohssen, 1979: *Iran. Von der ökonomischen Krise zur sozialen Revolution*, Offenbach.
- Massarrat, Mohssen: *Islam und Volksaufstand*. Aus: Iran – Von der ökonomischen Krise zur sozialen Revolution. Reihe „Sozialistischer Internationalismus“, Offenbach 1979 (Verlag 2000) S. 33.38) (M 27)
- Mayntz, Renate: *Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie*. In: D. V. Glass und René König, Hrsg., Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln/Opladen 1961. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 13
- Mayntz, Renate, 1996: *Der Streit um die Soziologie: Hauptfach Nabelschau. Sozialwissenschaft hält sich an Themen, nicht an Disziplinen*. DIE ZEIT, Nr. 25, Freitag, 14. Juni 1996. S. 37. Wissen.
- Meder, Oskar, 1992: *„Ein Unglück kommt selten allein!“ Ausgewählte Beispiele zum Verhältnis von Umweltzerstörung und gesellschaftlichen Krisen in der Geschichte – wissenschaftliche Diskussion und didaktische Reflexion*. Urbs et Regio. Kasseler Schriften zur Geographie und Planung, Band 56. Kassel.
- Memmi, Albert, 1980: *Der Kolonisator und der Kolonisierte*. Frankfurt (Syndikat).
- Menzel, Ulrich, 1994: *Global und im Dickicht der Städte: Stammesverhalten. Der Westen gerät mit seinen Wertvorstellungen auf breiter Front in die Defensive*. Frankfurter Rundschau, Nr. 194, Montag, 22. August 1994. S. 12. Dokumentation
- Merton, Robert K., 1957: *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Ill. (Free Press)
- Meueler, F. / Schade, E. K., 1977: *Dritte Welt in den Medien der Schule. Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien*. Stuttgart (Kohlhammer).
- Meyer, Lutz , 1982: *Ziele, Konfliktbereitschaft und Bedingungen der iranischen Erdölpolitik 1970 – 1980: Vom Schahregime zur Islamischen Republik*, Verlag f. Entwicklungspolitik Saarbrücken

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Meyer, Ahlrich, 1979: *Die Lehre Dr. Schariatis*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 25-31.
- Mitscherlich, Alexander, 1969: *Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft*, Frankfurt am Main.
- Mitscherlich, Margarete, 2000: *Die befreite Frau. Nachdenken über männliche und weibliche Werte / Über das Ende der Friedfertigkeit*. Frankfurter Rundschau, Frankfurter Rundschau 2000. Dokument erstellt am 25.09.2000 um 21:15:31 Uhr < www.fr_aktuell.de > [Artikel nicht mehr verfügbar]. Erscheinungsdatum 26.09.2000.
- Modjab, Shahrzad, 1998: *Kann es einen islamischen Feminismus geben? Die Kulturrelativistinnen behaupten, die weltweiten Forderungen der Frauenbewegung seien vom Westen diktiert*. *Jungle World* 15. April 1998. http://www.nadir.org/nadir/periodika/jungle_world/_98/16/16a.htm [nicht mehr verfügbar].
- Mohamad Reza Shah Pahlawi Aryamehr, Kaiser von Iran, 1967: *Die soziale Revolution Irans*. Düsseldorf.
- Monchi-Zadeh, D., 1967: *Ta'ziya. Das persische Passionsspiel*. Stockholm.
- Morier, James Justinian, 1985: *Reisen durch Persien in den Jahren 1808 bis 1816*. Berlin.
- Mossadegh, Mohammad, (2003): *Dr. Mohammad Mossadegh and the Shah's coup d'état in 1953*. <http://perso.wanadoo.fr/leuven/CIA.htm> .
- Mossadegh, Mohammad, (2003): *Mossadegh Biographie – Leader of the National Movement of Iran. The Biography of Dr. Mohammad Mossadegh*. English-Mosadegh.htm: <http://www.jebhemelli.org/Mosadegh/English-Mosadegh.htm> [nicht mehr verfügbar].
- Mossadegh, Mohammad, (2003): *Mossadegh Foundation*. http://www.mossadegh.com/page_en.htm [nicht mehr verfügbar]..
- Mossadegh, Mohammed, (2003): *From Wikipedia, the free encyclopedia: Mohammed Mossadegh*. http://www.wikipedia.org/wiki/Mohammed_Mossadegh .
- Moßmann, Walter, 1979: *Elf Jahre unsere Sache*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 2.
- Mühlmann, Wilhelm E., 1964: *Chiliasmus und Nativismus. – Studien zur Psychologie, Soziologie und historischen Kasuistik der Umstürzbewegungen*. Studien zur Soziologie der Revolution, I. Band. Berlin.
- Müller, Christian: *Die fuqaha' als Träger des Rechts und Wahrer der islamischen Normativität (shari'a) vom 4./10. bis zum 8./14. Jahrhundert* – Guido Steinberg: *Materielle Verhältnisse und religiös-intellektuelles Leben im Najd um 1900*
- Naraghi, E., 1957: *Les classes moyennes en Iran*. *Cahiers Intern. de Sociol.*, XXII.
- Naraghi, E., 1961: *Le rôle des deux planes septeneaux dans le developement économique de l'Iran*. Paris.
- Naraghi, E., 1961: *Les conditions generales du developnient de la province du Fars en Iran*. Paris.
- Narr, Wolf-Dieter, Hg., 1983: *Wir Bürger als Sicherheitsrisiko*. Reinbek (Rowohlt rororo).
- Narr, Wolf-Dieter / Schubert, Alexander, 1994: *Weltökonomie. Die Misere der Politik*. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Narr, Wolf-Dieter, 1999: *Zukunft des Sozialstaats. Als Zukunft einer Illusion?* Neu-Ulm (AG SPAK - Arbeitsgemeinschaft Sozialpolitischer Arbeitskreise).
- Narr, Wolf-Dieter, 2001: *Globalisierung des Terrors*. Münster (Verlag Westfälisches Dampfboot).
- Naumann, Michael, 1980: *Herr S. ist nicht zufrieden. – Kein Visum für die Islamische Republik Iran: Persische Pressezensur mit deutscher Gründlichkeit*. DIE ZEIT, Nr. 17, 18.04.80. Vgl. Materialvorschlag im „Verzeichnis der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien“.
- Negt, Oskar 1997: *Das permanente Macht – Dilemma der Geistes- und Sozialwissenschaften*. In: *Barlösius, Eva, Kürşat-Ahlers, Elçin / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1997: Distanzierte Verstrickungen. Die ambivalente Bindung soziologisch Forschender an ihren Gegenstand*. Festschrift für Peter Gleichmann. Hannover. S. 43-60.
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, 1996: *Reflexionen über den Begriff der Krise*. In: *politik unterricht aktuell* 1-2/1996, Hannover. S. 19-38.

- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard / Plavšić, Vesna / Holm, Helena, 1999: *Zur Bestimmung des Begriffes einer »Staatsgesellschaft«. Eine Einführung.* In: Voigt, Gerhard, Herausgeber: »Staatsgesellschaft« : *Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven.* / Gerhard Voigt. – Hannover : UNESCO-Club für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. 2002 (Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., ISSN 0945-1536 - Materialien zur Didaktik der Interkulturellen Bildung Heft 1). 2. verbesserte Auflage. <http://www.voigt-bismarckschule.de/Staatsgesellschaft/didaktik.htm>
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, 1986: *Polen – Nation ohne Ausweg? Eine Einführung in Politik, Wirtschaft, Kultur und Umwelt.* München (Olzog).
Internet Neuauflage: http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Nation_ohne_Ausweg/nation_ohne_ausweg.htm
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, Hg., 1992: *Internationale Herausforderungen. Die Bismarckschule Hannover stellt ihre UNESCO-Arbeit vor.* Schriftenreihe des UNESCO-Club für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Heft 2. Hannover.
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, Hg., 1993: *Junge Deutsche und Polen begegnen sich. Schüleraustausch und Studienreisen,* 2. Aufl., Schriftenreihe des UNESCO-Club für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Heft 4. Hannover.
Internet Neuauflage: http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Junge_Deutsche/Jugendbegegnung.htm
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, 2002: *Die »Wende« – provokative Bemerkungen zur Problematik und didaktischen Brisanz der Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung sozio-ökonomischer Transformationsprozesse.* In: Claußen, Bernhard / Zscheschang, Susann, Hg., 2002: *Politik – Bildung – Gesellschaft. Studien zur exemplarischen Verhältnisbestimmung in sozialgeschichtlicher und zeitdiagnostischer Perspektive. Für Wolfgang Lobeda zum 70. Geburtstag.* Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 3. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts.
Revidierte Internet-Neuauflage: <http://pu-aktuell.de/pua2011-Krisenbefunde/Wende.htm#top>
- Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard, 1996: *Reflexionen über den Begriff der Krise.* In: politik unterricht aktuell (Verband der Politiklehrer e.V.). Heft 1-2, 1996: 19-38 und Voigt, Gerhard, 1997: *Abschied von der Revolution? Diskussion über einen »untauglichen« Begriff.* In: politik unterricht aktuell (Verband der Politiklehrer e.V.). Heft 1-2, 1997. S. 94-100.
<http://www.pu-aktuell.de/pua1996/p196-vn.htm> .
- Nettelmann, Lothar, 1997a: *Polnische Intellektuelle und Arbeiter 1980/81.* politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Hannover. Hg. Gerhard Voigt. S1/97/Sonderheft. Hannover.
Internet Neuauflage: http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Net_Dissertation/NettelmannDissertation.htm
- Nettelmann, Lothar, 1997b: *Zum Selbstverständnis von Politiklehrer/innen.* politik unterricht aktuell 1-2/1997. „Reformen im Politikunterricht – Konzeptionen und Unterrichtspraxis“. S. 39-44.
<http://www.pu-aktuell.de/pua1998/p198ptl2.htm> .
- Nettelmann, Lothar, 2001: *Polen – Nation in der Krise? Überlegungen zur Analyse der Problemsituation einer mittel-osteuropäischen Gesellschaft auf dem Wege zur Modernisierung.* In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: *Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven.* Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 133-148.
- Nettelmann Lothar, 2000: *Aspekte zur Anwendung des Prinzips der Macht im Politikunterricht – Bisher vernachlässigt: Machttheoretische Ansätze im Politikunterricht* – politik unterricht aktuell, Heft 1-2 / 2000, S. 14-44. „Globalisierung und Ost-West-Perspektiven“ – <http://www.pu-aktuell.de/pua2000/P100-n3.htm> -
Ergänzung: Gerhard Voigt 2000: *Merksätze zu Popitz: Prozesse der Machtbildung. Hinweise für die Diskussion des Textes im Unterricht.* – ibid. S. 53-60 – <http://www.pu-aktuell.de/pua2000/Popitzl.htm>
- Nettelmann, Lothar, 2003: *Lösung: Toleranz ? – Stichworte zum Thema »Das Kopftuch als Symbol«* – politik unterricht aktuell, Heft 1/2003: 1-10 „Interkulturelle Konflikte“ – http://pu-aktuell.de/pua2003/Nettelmann_Toleranz.htm
- Nettelmann, Lothar, Hrsg., 2001: *Europäische Umbrüche in deutsch-polnischer Perspektive. Reflexionen zur Entwicklungsdynamik in Mitteleuropa.* Beiträge des Symposiums »Politik und Wirtschaft in Polen – ein Beitrag zur politischen Bildung« der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Hannover e.V. und der Niedersächsischen Lan-

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

deszentrale für Politische Bildung im April 1999. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Sonderheft 1 / 2001. –
http://www.polen-didaktik.de/Fachaufsaetze/Umbrueche/kortus_ostmitteleuropa.htm

Neubauer, E., 1972: *Muharram-Bräuche im heutigen Persien*, in: *Der Islam* 49. S. 249-272.

Neue Zürcher Zeitung: Reformbestrebungen in Iran. Artikelübersicht. Dossier 2002. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikel nicht mehr verfügbar].

Neumann, A., 1953: *Die physisch-geographischen Grundlagen der künstlichen Bewässerung des Iran und Irak.* WV. d. Dt. Inst. f. Ldw., Nr. 12.

Neumann, W., 1935: *Das geographische Bild der südwestpersischen Erdöllagerstätten.* Leipzig.

New York Times / Risen, James, 2000: How The United States Destroyed Democracy In Iran. The New York Times, April 16, 2000, Sunday, Late Edition – Final, Section 1; Page 1; Column 3; Foreign Desk, 4522 words. Secrets of History: The C.I.A. in Iran – A special report. How a Plot Convulsed Iran in '53 (and in '79).
<http://www.psych.upenn.edu/~fjgil/IranCoup.html> [nicht mehr verfügbar].

New York Times, (2003): The Nation: The Coup in Iran: From the Archives. Links zu Zeitungsartikeln 1948-1954.
<http://www.nytimes.com/library/world/mideast/041600iran-archive-articles.html> .

Newcomb, Theodore M., 1959: *Sozialpsychologie.* Meisenheim.

Nirumand, Bahman, 1965: *Persien. Modell eines Entwicklungslandes, oder Die Diktatur der Freien Welt.* Reinbek

Nirumand, Bahman, 1985: *Iran – hinter den Gittern verdorren die Blumen.* Reinbek bei Hamburg.

Nirumand, Bahman, 2006: *Iran – Die drohende Katastrophe.* Köln. Kiepenheuer & Witsch (KiWi).

Nitz, Hans-Jürgen, Hg., 1993: *The Early Modern World-System in Geographical Perspective.* Stuttgart (Steiner).

Nolte, Hans-Heinrich, 1966: *Pleading for a Set of Indicators and Nonlinear Research: The European System in the Middle Ages.* In: *Hroch, Miroslav / Klusakova, Luda, Hg., 1966: Criteria and Indicators of Backwardness.* Prag (Variant Editors, Charles University).

Nolte, Hans-Heinrich, 1993: *Die Eine Welt. Abriß der Geschichte des internationalen Systems.* Hannover 1982, 2. Auflage. 1993 (Fackelträger-Verlag).

Nolte, Hans-Heinrich, Hg., 1991: *Internal Peripheries in European History,* Göttingen (Musterschmidt-Verlag). In: *Nolte, Hg.: Europäische Innere Peripherien im 20. Jahrhundert.* Stuttgart 1997 (Steiner-Verlag).

Nolte, Hans-Heinrich, Hg., 1997: *Europäische Innere Peripherien im 20. Jahrhundert.* Stuttgart (Steiner-Verlag).

Nolte, Hans-Heinrich, (2003): *Der ›Verein für Geschichte des Weltsystems e.V.‹.* Internet-Information unter:
<http://members.aol.com/cnoltevgws/nolte-verein.html> [nicht mehr verfügbar].

Norberg-Schulz, C., 1965: *Logik der Baukunst,* Berlin.

Nowak, Nikolaus, 1996: »Der Schleier hat politische Brisanz«. *Zu den Studien der Soziologin Nilüfer Göle.* Frankfurter Rundschau, Nr. 173, Samstag, 27. Juli 1996, S. ZB5. Frau und Gesellschaft.

Nungeßer, Karin, 2001: *Islamismus und Moderne. Reihe „Nach dem 11. September“* – 6. Veranstaltung am 6.11.2001 in der Heinrich-Böll-Stiftung. Dies ist ein Dokument der Heinrich-Böll-Stiftung.
http://www.boell.de/de/04_thema/1156.html [nicht mehr verfügbar].

Nüsse, Andrea, 2003: *Krieg den Nachbarn. Nach dem Angriff auf ein mutmaßliches Terroristenlager in Syrien droht Israels Ministerpräsident Ariel Scharon dem Nachbarland weiter. Der Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern hat an diesem Wochenende eine neue Dimension erreicht.* *Der Tagesspiegel* (Berlin) Nachrichten 06.10.2003.
<http://www.tagesspiegel.de/pubs/aktuell/pageviewer.asp?TextID=31168> [nicht mehr verfügbar].

Oberreuter, Heinrich, 1982: *Übermacht der Medien. Erstickt die demokratische Kommunikation?* Osnabrück.

Offe, Claus, 1977: *Industriegesellschaft oder Kapitalismus?* In: *Furth/Greffath, Soziologische Positionen.* Frankfurt am Main 1977.

Opitz, Peter J., 1993: *Armut, Not und Krieg verursachen die Flucht von Menschen. Rückblick auf die Wanderungen aus Europa und Ausblick auf die Wanderungen nach Europa.* Frankfurter Rundschau, Nr. 172, Mi., 28. Juli 1993. S. 10, Dokumentation

- Paasch, Rolf, 2003: *Bushs Vakuum. Kommentar*. Frankfurter Rundschau online 2003. Dokument erstellt am 06.10.2003 um 17:56:05 Uhr. Erscheinungsdatum 07.10.2003.
http://www.fr-aktuell.de/ressorts/nachrichten_und_politik/die_seite_3/?cnt=316936 [nicht mehr verfügbar].
- Panikkar, Kavalam Madhava / Aron, Raymond / Mann, Golo, 1960-1965: *Geschichte Irans: Kadscharen und Pahlewi*. Auszüge aus der Propyläen Weltgeschichte. PWG Bd. 10, S. 120, PWG Bd. 10, S. 159 ff., PWG Bd. 10, S. 412, PWG Bd. 10a, S. 631 – Digitale Bibliothek Band 14: Propyläen-Weltgeschichte.
- Panikkar, Kavalam Madhava: *Neue Staaten in Asien und Afrika, zum Beispiel S. 40-41, S. 138 ff.* (= Band 10 Propyläen Weltgeschichte / PWG)
- Parsons, Talcott, 1951: *The Social System*, Glencoe, Ill. (Free Press).
- Parsons, Talcott, 1968: *The Structure of Social Action*, Vol. I und II, New York.
- pcm/jkr: *Bonn macht Weg frei für Wirtschaftsboykott gegen Iran. Kabinett verabschiedet drei Verordnungen / Washington reagiert zurückhaltend auf Beschlüsse der EG-Außenminister*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, 24.04.80 (im Materialteil-Archiv: 00424H05).
- Pelly, L., 1879: *The Miracle Play of Hasan and Husain collected from oral tradition*. (2 Bde.) London.
- Penkwitt, Meike, 1999: *Feminismen – Bewegungen und Theoriebildungen weltweit. Nach der Vervielfältigung der Geschlechter nun die Vervielfältigung des Feminismus?* Quelle: „Feminismen – Bewegungen und Theoriebildungen weltweit“, Ausgabe 2/1999 der Freiburger FrauenStudien, Freiburg 2000. <http://www2.ruf.uni-freiburg.de/fraueninfo/vorwortfeminismen.htm> [nicht mehr verfügbar].
- Petsche, Hans-Joachim, 2002: *›The Education Brokerage‹ – Szenario 2005. Der Börsenwert konfektionierter Aufklärung und die (Im)Potenzen der Informationstechnologien*. In: Claußen, Bernhard / Zschieschang, Susann, Hg., 2002: *Politik – Bildung – Gesellschaft. Studien zur exemplarischen Verhältnisbestimmung in sozialgeschichtlicher und zeitdiagnostischer Perspektive. Für Wolfgang Lobeda zum 70. Geburtstag*. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien, Band 3. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 735-746.
- persiano (www.persiano.de): *Geschichte des Iran*. download 09.10.2003.
<http://www.persiano.de/01pers-taarikh-menu.html>
- pf. (Bonn/HAZ): *SPD befürchtet russische Falle. Skepsis gegenüber der amerikanischen Iran-Politik*. – Hannoversche Allgemeine Zeitung, 18.04.80.
- Pinn, Irmgard / Wehner, Marlies, 2001: *Aufklärung, Feminismus, Islam: Is West Best?* Web vom 2.2.2001, download 9.3.03. in: Amana online Redaktion: Yusuf Kuhn, Redaktionelle Mitarbeit: Irmgard Pinn. Silsila - Zeitschrift gegen Rassismus und Imperialismus, Heft 4 (1994).
http://www.amana-online.de/pp/aa/west_best.shtml [nicht mehr verfügbar].
- Pinn, Irmgard, 1997: *Deutsche Arbeitsgemeinschaft Vorderer Orient: Kongressbericht „Vernetzung: lokal, regional, global“ 1997*. Vierter wissenschaftlicher Kongreß der Davo. Gesellschaft Muslimischer Sozial- und Geisteswissenschaftler e.V. Association of Muslim Social Scientists – Germany.
<http://www.gmsg.de/kongressberichte/davo97/davo97.html> [nicht mehr verfügbar].
- Pinn, Irmgard, 2003: *Massoumeh Ebtekar, Vizepräsidentin und Leitfigur der Frauenforschung im Iran*. Gesellschaft muslimischer Sozial- und Geisteswissenschaftler e.V. Gesellschaft muslimischer sozial- und Geisteswissenschaftler e.V. Association of Muslim Social Scientists – Germany.
<http://www.gmsg.de/PUBLIKATIONEN/publikationen.html>
- Planck, Ulrich, 1962: *Der Teilbau im Iran*. Zt. F. ausl. Ldw. I/1.
- Planck, Ulrich, 1962: *Die sozialen und ökonomischen Verhältnisse in einem Dorf*. Aachen.
- Planhol, Xavier de, 1964: *Les Tendances nouvelles de l'agriculture irriguée dans l'oasis de l'Isfahan*. Rev. Geogr. l'Est IV.
- Polenz, Ruprecht, CDU, 2002: *Für eine aufgeklärte Iran-Politik des Westens*. Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik. Zeitschrift für Internationale Politik. März 2002, Nr. 3, 57. Jahr H 2728.
<http://www.dgap.org/IP/ip0203/polenz.html> [nicht mehr verfügbar]. download 12.08.2003.
- Popitz, Heinrich, 1968: *Prozesse der Machtbildung*, In: Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. 362/363. Tübingen - Auszüge abgedruckt auch in: Steinert, ed., Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. 1973, Stuttgart: 139-150
- Postma, Heiko, 1995: „*Sehen Sie! Das ist Bildung!*“. *Notizen zu einem umstrittenen Begriff*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 234, Sonnabend, 7. Oktober 1995: I. „Der siebente Tag“.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Pourafzal, H., 1963: *Notwendigkeit und Möglichkeit einer genossenschaftlichen Vermarktung von Agrarproduzenten im Iran*. Diss. Gießen.
- Price-Gittonger, J., 1965: *Planing for agricultural Developement: The Iranian experience*. Washington, D.C.
- Proshansky, H. M., u.a., Hg., 1970: *Environmental Psychology. Man and his Physical Setting*, New York.
- Puls, W. W., 1977: *Methodische Probleme des fächerübergreifenden Unterrichts dargestellt am Beispiel Entwicklungspolitik*. In: Schmidt-Sinns, Dieter, u.a., Hg., 1977: *Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt*. In: Tagung „Methodische Probleme des Politikunterrichts“ 1976, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 118, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Raddatz, Fritz J., 1994: *In mir zwei Welten. Deutschsprachige Literatur von Ausländern. Gibt es einen deutschen Rushdie? Bei uns leben mehr Immigranten, die deutsch schreiben, als die meisten wissen*. DIE ZEIT, Nr. 26, 24.06.94, S. 45, Feuilleton.
- Rahnema, Majid, 1995: „Dann stürzen sie ins Elend“. *Armut im Gesellschaftsmodell der Moderne*. Der Überblick. Zeitschrift für ökumenische Begegnung und internationale Zusammenarbeit. Quartalsschrift der Arbeitsgemeinschaft Kirchlicher Entwicklungsdienst (AGKED) der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1/95. S. 5-8.
- Randow, Gero von, 2003: *Bete und Arbeite*. DIE ZEIT, 25.09.03, S. 3.
- Rauch, Theodor, 1982: *Entwicklungsstrategien für die Dritte Welt*. In: Jander, Lothar / Schramke, Wolfgang / Wenzel, Hans-Jürgen, 1982: *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht* (HGU). Stuttgart (Metzler).
- Rausch, Heinz, 1980: *Politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland*. Beiträge zur Zeitgeschichte. Herausgegeben von Peter Haungs und Eckhard Jesse. Berlin 1980.
- Ravasani, Schapour, 1979: *Die wirtschaftlichen Ursachen des Sturzes der Pahlawi-Dynastie*. In: Ulrich Tilgner (Hg.): *Umbruch im Iran. Augenzeugenberichte – Analysen – Dokumente*. Reinbek bei Hamburg März 1979 (Rowohlt rororo aktuell 4441) (in Material M 26)
- Rawls, John, 2002: *Geschichte der Moralphilosophie. Hume – Leibniz – Kant – Hegel*. Herausgegeben von Barbara Hermann. (Suhrkamp.) Frankfurt am Main
- Reemtsma, Jan Philip, 1996: *Krieg, Verbrechen, Moral*. SPIEGEL-Essay. DER SPIEGEL, 49/1996. S. 52-57.
- Regional Nesa Leadership Seminar, 1958: *Sect. Regional Irrigation Practices Leadership Seminar*. Teheran.
- Regional Nesa Leadership Seminar, 1962: *4th Irrigation Practices Seminar*, Ankara.
- Reinknecht, Gottfried, (2003): *Regionalisierung und Regionalismus in Afrika, Asien, Lateinamerika und dem Vorderen Orient*. Annotierte Online-Kurzbibliographie.
http://www.duei.de/dok/de/content/bibliographien/pdf/onlinebibl_ueberreg_02_3.pdf [nicht mehr verfügbar].
- Reljic / Rasche (Frankfurter Rundschau), 1996: *Nation, Ethnie und Kulturwissenschaft. Zwei Rezensionen*. Frankfurter Rundschau, Nr. 45, Donnerstag, 22. Februar 1996. S. 5. Bücher von Heute.
- Renn, Ortwin / Webler, Thomas, 1996: *Der kooperative Diskurs: Grundkonzeption und Fallbeispiel*. Analyse & Kritik 18 (1996). S. 175-207.
- Riazi, af Nahid, 2000: *Den internationale Kampagne for Iranske Kvinders Rettigheder*. Foredrag den 8 marts 2000. Foredrag den 8 marts 2000. www.kvindesamfund.dk. Niels Hemmingsensgade 10, 1153 København K tlf/fax 33 15 78 37, e-mail til kontoret, Klik her for legatansøgning.
- Risen, James, 2000: *Secrets Of History: The C.I.A. in Iran – A special report.; How a Plot Convulsed Iran in '53 (and in '79)*. In: *How The United States Destroyed Democracy In Iran*. Department of Psychology, University of Pennsylvania. –
<http://www.psych.upenn.edu/~fjgil/IranCoup.html> [nicht mehr verfügbar].
- Roeske, Claudia, 2001: *Frauen im Iran*. Annotierte Online-Kurzbibliographie. Deutsches Übersee-Institut.
<http://www.duei.de/dok/online-bibliographien/archiv/DOK-Online-Bibl.-ORDOK-1-2001.pdf> [nicht mehr verfügbar].
- Röhrich, Wilfried, 1978: *Politik und Ökonomie der Weltgesellschaft. Das internationale System*. Reinbek.
- Rokkan, Stein, 2000: *Staat, Nation und Demokratie in Europa. Die Theorie Stein Rokkans aus seinen gesammelten Werken rekonstruiert und eingeleitet von Peter Flora*. Frankfurt am Main.
- Roloff, Ernst-August, 1979, Hg.: *Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule? Brennpunkte der Bildungspolitik* 3. Stuttgart.

- Roloff, Ernst-August, 1990: *Legitimationsprobleme der politischen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zur DDR. Ein Arbeitspapier. Arbeitspapier von E.-A. Roloff zur Tagung „Der Demokratisierungsprozeß in der DDR- Eine Herausforderung an die politische Bildung in beiden deutschen Staaten“*. Hannover 17.2.90.
- rom (HAZ), 1996: *Kinder ohne Gewissen, Lehrer ohne Ideen. Gameboys, Techno und ratlose Eltern: der Schriftsteller Wolfgang Bergmann auf den Spuren der Jugendkultur*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 180, Freitag, 2. August 1996: 13, Streifzug.
- Rorty, Richard, 1989: *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. trans. Christa Krüger. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989. {*Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989}
- Rorty, Richard, 1999: *Analytic Philosophy And Transformative Philosophy*. November 10, 1999. <http://www.stanford.edu/~rrorty/analytictrans.htm> [nicht mehr verfügbar].
- Rorty, Richard, 2000: *Wahrheit und Fortschritt*. trans. Joachim Schulte. Frankfurt: Suhrkamp, 2000 {*Truth and Progress: Philosophical Papers III* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998)}
- Rorty, Richard, 2002: „Die Sprache ist das Licht der Welt: zum Tod von Hans-Georg Gadamer.“ *Die Zeit*. March 21, 2002. 40
- Rosenthal, Robert / Jacobsen, Leonore, 1966: *Lehrererwartungen als Determinanten der IQ-Gewinne ihrer Schüler*. Auszüge aus: *Rosenthal / Jacobsen: Teacher's Expectancies. Psychological Reports*, 19, 1966. S. 115-118. {Zit. in: Heinz Steinert, Hrsg., *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart 1973. S. 208-212.}
- Roth, Andrew / The Nation, New York, 1953: *Iran's New Strong Man - September 5, 1953. Aura of Nazism*. <http://www.thenation.com/doc.mhtml%3Fi=20030818&s=roth> [nicht mehr verfügbar] archive Posted July 31, 2003.
- Roth, Jürgen, 1979: *Armut in der Bundesrepublik*. Reinbek.
- Roth, Karl Heinz, 1979: *Mazdak: die erste sozialrevolutionäre Bewegung im Iran*. In: *Autonomie, Redaktionskollektiv, 1979: Der Iran. Materialien gegen die Fabrik-Gesellschaft*. Autonomie, Neue Folge Heft 5/79. Verantwortlich: Ahlrich Meyer. iva-Verlag Bernd Polke. Tübingen. S. 32-33.
- Rousseau, Jean Jaques, 1762/1963: *Der Gesellschaftsvertrag oder: Die Grundsätze des Staatsrechtes* („Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique“, 1762). Stuttgart 1963 (Reclam UB 1769/70)
- Rousseau, Jean-Jacques, 1762: *Du Contrat Sociale ou Principes du Droit Politique*. (deutsch: *Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechtes*. Stuttgart 1963).
- Rudolph, Enno, 1996: *Die Renaissance als erste Aufklärung. Über die sanfte Kulturrevolution vor der Reformation*. Frankfurter Rundschau, Nr. 217, Dienstag, 17. September 1996. S. 10. *Forum Humanwissenschaften*.
- Ruesch, J., Kees, W., 1970: *Function and Meaning in the Physical Environment*, in: Proshansky, H.M. u.a. (Hg.), 1970, *Environmental Psychology. Man and his Physical Setting*, New York, 144f.
- Rufin, Jean-Christophe, 1993: *Das Reich und die neuen Barbaren*. Berlin. (frz.: *L'Empire et les nouveaux barbares*. Paris 1992).
- Sabuncu, Yavuz, 2001: *Probleme in der Demokratie und den Menschenrechten in der heutigen Türkei*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 141-168.
- Sader, Manfred, 1976: *Psychologie der Gruppe. Rolle und Rollenerwartungen*. München.
- Saedlou, A., 1960: *Der Einfluß der Bewässerung auf die Volkswirtschaft und Landwirtschaft im Iran*. Diss. Bonn.
- Said, Edward W., 1981: *Orientalismus*. Berlin und Wien. [Ullstein Materialien, Ullstein Buch 35097] (*Orientalism*, 1978).
- Sami, Ali, 1971: *Shiraz*. Shiraz. 2 Aufl.
- San, Cojkun, 2001: *Sind Demokratie und Menschenrechtsprobleme in der Türkei wirklich das einzige Hindernis für den Beitritt zur Europäischen Union?* In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

/ Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 169-214.

- Sarrazin, Thilo, 2010: *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. Stuttgart (DVA)
- Sartipi-Yarahmadre, F., 1961: *Das Problem der Grundbesitzverhältnisse in der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung des Iran*. Diss. Bonn
- Satur, A., 1965: *The Operation of Land Reform in Iran*. Teheran.
- Sauerborn, Werner, 2002: *Das Geschlechterverhältnis bleibt unangetastet. Klassische Frauenpolitik hat ihre selbst gesteckten Ziele nicht erreicht und ist in einer tiefen Krise, die sie kaum reflektiert*. Frankfurter Rundschau 2002. Dokument erstellt am 16.04.2002 um 21:08:16 Uhr. Erscheinungsdatum 15.04.2002.
- Saussure, Ferdinand de, 1967: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin.
- Scharping, Rudolf, 1995: *Von den Kommunitariern lernen. Amitai Etzioni will die Gesellschaft durch Bürgersinn und Gemeinschaftsgefühl erneuern. Sein neues Buch gibt Impulse für die Sozialdemokratie*. DIE ZEIT, Nr. 39, 22. September 1995: 33. Wirtschaft.
- Schatteburg, Uta / Ziehe, Thomas, 1980: *Psychische Konflikte Jugendlicher in der Pubertät*. Kursmodelle 1. Dortmund 1980.
- Scherr, Albert / Schäuble, Barbara, 2008: *Antisemitismus – immer noch ein relevantes Thema für die Bildungsarbeit?* 04. Februar 2008
http://www.bpb.de/themen/SRXUKJ,0,0,Antisemitismus_%96_immer_noch_ein_relevantes_Thema_f%C3%96r_die_Bildungsarbeit.html
- Scheuch, E. K., [unter Mitarbeit von H. J. Daheim]: *Sozialprestige und soziale Schichtung*. In: D. V. Glass und René König, Hg., *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln/Opladen 1961. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. S. 91.
- Schiller, Dietmar, 1993: *Vom Sedantag zum ‚Heldengedenktag‘ Über die Ritualisierung des Nationalen: Der 3. Oktober im Spiegel politischer Feiertage*. Frankfurter Rundschau, Nr. 229, 2. Okt. 1993. S. 14: Dokumentation
- Schiller, Ulrich, 1994: *Hirnloses Ballern mit Statistik. Eine erneute Debatte um Intelligenztests in den USA zeigt, wie sich Rassismus hinter Wissenschaft verbergen kann*. DIE ZEIT, Nr. 44, 28.10.94. S. 51, Wissen.
- Schlaffer, Heinz, 2000: *Verkniffen – Bedenkenlose Verpflichtung zur „Frauenförderung“*. Zwischenruf. Frankfurter Rundschau 2000 Dokument erstellt am 13.11.2000 um 21:12:17 Uhr Erscheinungsdatum 10.10.2000. Forum Humanwissenschaften. Frankfurter Rundschau online. Download aus <www.fr-aktuell.de> [Artikel nicht mehr verfügbar.].
- Schmid, Wilhelm, 1992: *Ästhetik der Existenz. Zur Neubegründung einer Ethik nach Foucault*. Frankfurter Rundschau, 2. Juni 1992. S. 16. Forum Humanwissenschaften.
- Schmidt-Sinns, Dieter, u.a., Hg., 1977: *Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt*. In: Tagung „Methodische Probleme des Politikunterrichts“ 1976, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 118, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Schmidt-Wulffen, Wulf-Dieter, 1979a: „*Theorien der Unterentwicklung*“ contra „*Entwicklungsländerprobleme*“. Geographische Rundschau 4/79. S. 143-150.
- Schmidt-Wulffen, Wulf D., 1979b: „*Theorien der Unterentwicklung*“. Protokolle eines Tagungsreferats, zusammengefaßt von Gerhard Voigt. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Niedersachsen, 1997: *Zur Funktion der Politischen Bildung in Schule und Gesellschaft. Ergebnisse der GEW-Fachtagung vom 28.-30. Juni 1979*. Neue Reihe Heft 2 – Materialien für den Politikunterricht. Hannover.
- Schmidt-Wulffen, Wulf D., 1981: *Entwicklung Europas – Unterentwicklung Afrikas*. Zwei Bände. Urbs et Regio 24-25/1981. Kasseler Schriften zur Geographie und Planung.
- Schmidt-Wulffen, Wulf D., 1982: *Ethnozentrismus/Eurozentrismus*. In: Jander, L. / Schramke, W. / Wenzel, H.-J., 1982: *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht* (HGU). Stuttgart (Metzler).
- Schmidt-Wulffen, Wulf D., 1985: *Dürre- und Hungerkatastrophen im Sahel: Gesellschaft und Natur. Wissenschaftliche Diskussion – Didaktische Reflektion – Unterrichtseinheiten und Lehrmaterialien*. Urbs et Regio. Kasseler Schriften zur Geographie und Planung, Band 37. Kassel.

Inhaltsverzeichnis

- Schmidt-Wulffen, W.: *Schlüsselqualifikationen. Bildung für das Leben oder im Dienste der Wirtschaft? Interviews mit Experten für Arbeitsmarkt- und Personalentwicklung.* In: Praxis Geographie, 4/1998, S. 14-19
- Schmidt-Wulffen, Wulf, / Schramke, Wolfgang, Hg., 1999: *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung.* Perthes Pädagogische Reihe. Hg. Gerhard Fuchs. Sonderband. Gotha/Stuttgart.
- Schmidt-Wulffen, Wulf, 1999: *Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht. Zugänge – Perspektiven für die Praxis – Beispiele aus dem Unterricht.* Perthes Pädagogische Reihe. Hg. Gerhard Fuchs. Gotha/Stuttgart.
- Schmücker, Reinhold / Hering, Rainer, 1994: *Der Begriff der Nation berührt nur zwei Identitäten. Über Patriotismus, Nationalpatriotismus und die Suche nach Identität als Ausweg aus Unübersichtlichkeiten.* Frankfurter Rundschau, Nr. 142, Mi., 22. Juni 1994. S. 10. Dokumentation {Gekürzter Nachdruck aus: Rechtsphilosophische Hefte, Juni 1994}.
- Schneckener, Ulrich, 1992: „Mit dem Sieg des Kapitalismus wird Zahl der Flüchtlinge steigen“. *Wissenschaftler fordern Frühwarnsystem über weltweite Wanderungsbewegungen. Verantwortungschaos auf EG-Ebene gerügt.* Berlin, 29.03.92. Frankfurter Rundschau, 30.03.92.
- Scholl-Latour, Peter, 1983: *Allah ist mit den Standhaften. Begegnungen mit der islamischen Revolution.* Stuttgart.
- Schönfeld, Gerda-Marie, 1996: *Future Sex. Wie werden Lust und Sinnlichkeit im nächsten Jahrtausend aussehen?* DER STERN, Nr. 29, 17.7.96. S. 36-46.
- Schramke, Wolfgang, 1975: *Zur Paradimgeschichte der Geographie und ihrer Didaktik. Eine Untersuchung über Geltungsanspruch und Identitätskrise eines Faches.* Geographische Hochschulmanuskripte Heft 2. Göttingen.
- Schramke, Wolfgang, 1978: *Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts.* In: Fichten, W. / Schramke, W. / Strassel, Hg., 1978: *Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht.* Geographische Hochschulmanuskripte, Heft 6. Ahlbrecht Druck. Göttingen.
- Schroeder, J. W., 1944: *Essai sur la structure de l'Iran.* Ec. geol. Helv. vol. XXXVII.
- Schul/Bank, 1993: *Türken in Deutschland. Daten.* Schul/Bank. Informationsdienst für Schule und Lehrer, 8/93. Köln.
- Schuler, Ulrike, 1993: *Krise der Gesamtgesellschaft. Die rechtsextreme Gewalt erfordert ein umfassendes Maßnahmenpaket.* Frankfurter Rundschau, Nr. 159, Dienstag, 13. Juli 1993. S. 14. Forum Humanwissenschaften.
- Schulgeographie heute.* Fachliche, didaktische, Unterrichtspraktische Beiträge. Herausgegeben von K.E. Fick. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie. Band II. Frankfurt, 1978.
- Schultz, Susanne, (2003): *Gender Killer. Feministische Bevölkerungspolitik. Zur internationalen Debatte um Selbstbestimmung.*
www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_2.html
- Schuon-Wiehl, Anneliese, 1973: *Faschismus und Gesellschaftsstruktur.* Frankfurt am Main.
- Schüßler, Rudolf, 1996: *Licht und Schatten des Diskurses. Bemerkungen zur diskursiven Lösung von Konflikten.* Analyse & Kritik 18 (1996). S. 208-224.
- Schütt, Peter, 1994: *Im Gefängnis schreibt es sich am leichtesten Bericht zur Lage der Schriftsteller im Iran: Trotz der Rushdie-Affäre herrscht keineswegs eine kulturelle Wüste.* DIE ZEIT, Nr. 40, 30.09.94. S. 71, Feuilleton.
- Searle, John R., 2001: *Geist, Sprache und Gesellschaft. Philosophie in der wirklichen Welt.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World.* 1998.}
- Senghaas, Dieter, 1978: *Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Plädoyer für Dissoziation.* Frankfurt am Main.
- Senghaas, Dieter, Hg., 1972: *Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion.* Frankfurt am Main.
- Senghaas, Dieter: „*Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung.* edition suhrkamp 652, Frankfurt a.M. 1977(2).
- Senghaas, Dieter: „*Zwischen autozentrierter Entwicklung und Peripherisierung – Lehren aus der Geschichte für die neue Weltwirtschaftsordnung.* in: Zur Rolle der Geschichtswissenschaft in der Politikberatung, Loccum Protokolle 11/81, Tagung vom 3.-5.4.1981, Evang. Akademie, Loccum b. Rehburg 1981 S. 40-63.“
- Sezgin, Hilal, 1999: *Fruchtbarer Eklektizismus.* Temporalia. Frankfurter Rundschau, Nr. 237, Dienstag, 12. Oktober 1999. S. 23. Forum Humanwissenschaften.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Shafiq, Shala, 1998: *Aysches Gesichter. Interview mit der Soziologin und Schriftstellerin Shala Shafiq*. Jungle World 15. April 1998.
http://www.nadir.org/nadir/periodika/jungle_world/_98/16/17a.htm [nicht mehr verfügbar].
- Sharar, S., 1968: *Das Entwicklungsprojekt Kaswin/Iran*. Zt. f. ausl. Ldw., Jg. 7.
- Sloterdijk, Peter, 1983: *Kritik der zynischen Vernunft*. 2 Bd. Frankfurt am Main.
- Sloterdijk, Peter, 1996: „Die Reichsten sind die Neidischsten“. Interview. *Der Philosoph Peter Sloterdijk über Habgier, Eifersucht, den Werteverfall in unserer Gesellschaft und Margarethe Schreinemakers*. STERN, Nr. 35/96, 29.8.96. S. 164/166. Magazin.
- Smolicz, J. J., 1983: *Verinnerlichte Werte und kulturelle Identität*. In: Volker NITZSCHKE, Hg., *Multikulturelle Gesellschaft – multikulturelle Erziehung? Brennpunkte der Bildungspolitik* 10. J. B. Metzler. Stuttgart. S. 29-48.
- Sobotha, E., 1962. *Wasservorkommen und Wassernutzung in der iranischen Landschaft*. Zt. f. Wirt., H.7.
- Sommer, Theo, 1980: *Chomeini heizt die Krise an. In der Iran-Affäre müssen die Europäer nun Farbe bekennen – DIE ZEIT*, 11.04.80. 00411Z01.
- Sommermeier, Wolfgang, 1994: *Die künftige Dominanz des Kleeblatts. Patchwork-Biographien werden uns eine völlig veränderte Realität bescheren*. Frankfurter Rundschau, Nr. 230, Di., 4.10.94. S. 9, Forum Humanwissenschaften.
- Southern, R.W., 1962: *Western Views of Islam*. Cambridge, Mass.
- SPIEGEL, 1994: „Tanz ums goldene Selbst“. *Hedonismus und Entsolidarisierung*. 22/1994. S. 54-75.
- SPIEGEL, 1995: „Wir wollen Geld sehen“. *Daten zur Wirtschafts- und Sozialentwicklung in der BRD 1995*. DER SPIEGEL, 8/1995, 20.02.95. S. 101. Datenentnahme aus SPIEGEL-Grafiken.
- SPIEGEL, 2003: *Ebadi fordert „ernste und radikale“ Reformen. Die Friedensnobelpreisträgerin Schirin Ebadi hat die Abschaffung der Steinigung und der Amputationen im Iran gefordert. Die Islamische Republik müsse sich entwickeln, um zu überleben*. SPIEGEL ONLINE - 11. Oktober 2003, 20:33.
URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,269446,00.html>.
- Statistisches Bundesamt, 1969: *Allgemeine Statistik des Auslandes. Länderkurzberichte. Iran 1969*. Stuttgart.
- Steinbach, Udo, 2011: „Europäer und Araber müssen ein gemeinsames Haus bauen“. 12.04.2011 / Hannoversche Allgemeine Zeitung, Seite 3
- Steinert, Heinz, Hg., 1973: *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart (Klett)
- stern online, 2009: *Aufbruch im Iran: Wächterrat räumt Wahlmanipulationen ein*. 22. Juni 2009.
<http://www.stern.de/politik/ausland/aufbruch-im-iran-waechterrat-raeumt-wahlmanipulationen-ein-704218.hhtml> [nicht mehr verfügbar].
- stern online, 2009: *Präsidentenwahl im Iran: Ahmadinedschad erringt Erdrutschsieg*.
<http://www.stern.de/politik/ausland/praesidentschaftswahl-im-iran-ahmadinedschad-erringt-erdrutschsieg-703546.hhtml> [nicht mehr verfügbar].
- STERN: »Die falsche Rechnung des Schah: Weil der Iran Getreide importieren muss, fürchtet sich der Hauptinitiator des Ölkartells jetzt vor ausländischer Erpressung«. DER STERN, Heft 10, 28. 2. 1976, S. 165-166
- STERN: *Jetzt befiehlt der Kaiser Sozialismus. Ein Bericht von Nick Barkow*: DER STERN Heft 30, 17. 7. 1975. S. 14-22 (Auszüge)
- Stock, Ulrich, 1994: *Wo nur die Reichen Fremde sind. Laut und lebhaft, nicht aufgeräumt, nicht angepaßt: Hamburg-Ottensen, ein Stadtteil, atypisch deutsch*. DIE ZEIT, Nr. 7, 11.02.94: 2, Politik.
- Strauss, A., 1968: *Spiegel und Masken. Auf der Suche nach Identität*, Frankfurt/M.
- Strauss, A. / Wohl, R., 1958: *Symbolic Representation and the Urban Milieu*, in: *American Journal of Sociology*, Nr. 5/1958: 523 ff.
- Strebe, Bert, 1996: „Die Jugendlichen haben kein Unrechtsbewußtsein“. *Gerhard Glogowski, Innenminister von Niedersachsen, im Gespräch*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, Nr. 180, Freitag, 2. August 1996. S. 2. Politik.
- Strzelewicz, Willy, 1972: *Herrschaft ohne Zwang? Systeme und Interpretationen der Autorität heute*. Hartfiel, Günther, 1972, Hg.: *Die autoritäre Gesellschaft* [= »Kritik 1<]. Opladen 19723 (Westdeutscher Verlag). S. 21 ff.

- Strohmann, R., in: *Handwörterbuch des Islam*. Leiden 1976
- Strohmann, R. in: *Encyclopedia of islam*. EI2, Leiden 2003
- Sznaider, Natan, 2002: *Abschied vom Abendland. Die Türkei und Israel in der kosmopolitischen Moderne*. Frankfurter Rundschau 2002. Dokument erstellt am 16.12.2002 um 18:56:24 Uhr. Erscheinungsdatum 17.12.2002. http://www.fr-aktuell.de/uebersicht/alle_dossiers/politik_ausland/der_nahost_konflikt/?loc=&cnt=58705 [nicht mehr verfügbar].
- Tagungsbericht aus Atlanta, 1995: *Den Genen wird zuviel in die Schuhe geschoben. Wissenschaftler warnen vor Vereinfachung in der Forschung*. Neue Presse (Hannover), Nr. 46, Do., 23.02.95. S. 17.
- Tan, Dursun / Gomani, Corrina, 1997: *Die Rolle des religiösen Diskurses in der Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen türkisch-muslimischen Minderheit in Deutschland*. politik unterricht aktuell, Heft 1-2, 1997. Verband der Politiklehrer e.V., Hannover: S. 14-41.
- Tan, Dursun / Gomani, Corrina, 1998: *Zur Rolle des Religiösen in der Erziehung. Anmerkungen zu religionstraditionellen Hintergründen von Irritationen im deutschen Erziehungssystem bei der Begegnung mit der türkisch-muslimischen Minderheit in Deutschland*. Projekt „Interkulturelle Elternarbeit zur Unterstützung türkischer Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrages“. Arbeitskreis Neue Erziehung. Berlin. S. 37-90.
- Tan, Dursun, 1998a: *Menschenrechte – eine fixe Idee des Abendlandes?. Zur Kritik der Kritik an den Menschenrechten*. Vortrag bei einer Tagung „Menschenrechte in Europa – Ein christlich-islamischer Dialog“ auf dem Sonnenberg (Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, St. Andreasberg/Harz 1998)
- Tan, Dursun, 1998b: *Süß und Bitter. Symbole der Trauer und des Trostes von türkischen Immigranten in Deutschland*. Migrationsverarbeitung 3-4 / 1998 (iza). S. 80-82.
- Thermann, Jochen / Kooperative Berlin: *Demonstration gegen das Wahlergebnis in Iran*. (AP). Die Weltöffentlichkeit als Schutzschild. Montag, 28. März 2011 (Julias Blog) - dradio.de ist das Online-Angebot von Deutschlandradio
- Thiede, Lars / Steininger, Udo, 1998: *Schnittstellen zwischen Neo-Konservatismus und völkischem Nationalismus. Von Randparteien zur sozialen Bewegung - Rechtsextremismus in der „alten“ und „neuen“ Bundesrepublik*. Dozent : Prof. Dr. Rainer Eisfeld. Universität Osnabrück WS 1998/99. Fachbereich Sozialwissenschaften. <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/pot/8025.html> .
- Thomas, Hugh, 1981: *Der Erste Weltkrieg als Probe für das 20. Jahrhundert*. Aus: Hugh Thomas: *An Unfinished History of the World*. London 1981. S. 655 f.
- Thomas, W.I. / Thomas, D.S., 1928: *The Child in America*. New York (Alfred A. Knopf). Auszüge in deutscher Sprache in Thomas, W.I., 1965.
- Thomas, W.I., 1965: *Person und Sozialverhalten*. Hg. von Volkart, E.H. Neuwied (Luchterhand).
- Thumann, Michael, 2002: *Getarnt in die Freiheit. Die Türkei hat endlich ein modernes Eherecht. Doch gilt es nicht überall. Denn die Traditionen leben weiter – samt Zwangsheirat und Vielweiberei*. DIE ZEIT 13/2002 Türkei. http://zeus.zeit.de/text/archiv/2002/13/200213_Getarnt_in_die_Freiheit.xml [nicht mehr verfügbar].
- Thumann, Michael, 2003: *Emanzipation, islamische Art. In muslimischen Ländern werfen sich junge Frauen massenhaft das Kopftuch über. Dahinter steht nicht immer Unterdrückung. Die Verhüllung signalisiert auch Protest und Freiheitswillen*. DIE ZEIT, 25.09.2003, S. 6.
- Tibi, Bassam / Houben, Anke / Dierke, Kai W., 1992: *Die Golfregion zwischen Krieg und Frieden. Vom Golf-Krieg zu einer Neuordnung des Nahen Ostens*. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, Hannover.
- Tibi, Bassam, 1981: *Die iranische Revolution und die Re-Islamisierung im Lichte des Nord-Süd-Konflikts*. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 14/81 Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1981 S. 12-26.
- Tibi, Bassam, 1981: *Die Krise des modernen Islams. Eine vorindustrielle Kultur im wissenschaftlich-technischen Zeitalter*. Beck'sche Schwarze Reihe, Band 228, C. H. Beck, München.
- Tibi, Bassam, 1985: *Der Islam und das Problem der kulturellen Bewältigung sozialen Wandels*. (3. Aufl. 1991), Frankfurt am Main.
- Tibi, Bassam, 1987: *Vom Gottesreich zum Nationalstaat*. Frankfurt am Main (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 650).
- Tibi, Bassam, 2000: *Fundamentalismus im Islam. Eine Gefahr für den Weltfrieden?* Primus Verlag/Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Tibi, Bassam, 2002: *Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik*. Beck'sche Reihe bsr 484. München.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Tibi, Bassam, 2008: *Die islamische Herausforderung. Religion und Politik im Europa des 21. Jahrhunderts*. Darmstadt: Primus. 3. Auflage
- Tilgner, Ulrich, Hg., 1979: *Umbruch im Iran. Augenzeugenberichte – Analysen – Dokumente*. Reinbek bei Hamburg.
- Tjaden K.H., 1972: *Soziales System und sozialer Wandel*, Stuttgart.
- Torberg, Friedrich, 1984: *Kaffeehaus war überall. Briefwechsel mit Käuzen und Originalen*. dtv 10300. München.
- Treuheit, Werner / Otten, Hendrik, 1986: *Akkulturation junger Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Probleme und Konzepte*. Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung. Band 2. Opladen (Leske + Budrich).
- Treuheit, Werner, 1993: *Interkulturelles Lernen im politischen Unterricht als Akkulturationshilfe*. In: Voigt, Gerhard, Hg., 1993: *Interkulturelles Lernen. Eine Antwort der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften auf den Realitätsverlust der politischen Kultur Mitteleuropas*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Hannover, 1993, S. 23-26.
- Tworuschka., Udo, 1982: *Der Islam als Anforderung an den schulischen Unterricht*. In: *Erziehung heute*, I/1982.
- Uebel, Cornelia, 1996: *Publizieren, agitieren, polarisieren. In Deutschland hat sich, weitgehend unbeachtet, einer zweite Medien- und Meinungslandschaft entwickelt die türkische*. DIE ZEIT, Nr. 45, 1. November 1996. S. 63. Medien.
- Uexküll, J. von, 1973: *Theoretische Biologie*, Frankfurt am Main.
- Ule, W., 1968: *Entwicklung und gegenwärtiges Parteiwesen im Iran*. VJ-Ber. Nr. 32/34.
- United Press, NYT, (1951/2003?): *Ruler of Iran Is Wounded Slightly by Two Bullets Fired by Assassin*. "Secrets of History: The CIA in Iran". – <http://www.nytimes.com/library/world/mideast/020549iran-assassin.html>.
- Universität Erlangen. Graduiertenkolleg für Gegenwartsbezogene Orientforschung, 2000: *Kulturelle und philosophische Transformation im Iran und in persischsprachigen Ländern vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Fachspezifische Themenbereiche*. Letzte Änderung am 16.3.2000 durch Horst Unbehaun, E-mail: htunbeha@phil.uni-erlangen.de
- Universität Marburg. Gender Studies (2003): *Gesellschaftlich-kulturelle Transformation. Weiterführende Lehrveranstaltungen, Gesellschaftlich-Kulturelle Transformation*. <http://www.uni-marburg.de/genderzukunft/vk-ueber.htm> [nicht mehr verfügbar].
- University of Pennsylvania, Psychology, 2000: *The New York Times / James Risen: How The New York Times Lies To The Public*. <http://www.psych.upenn.edu/~fjgil/IranCoup.html> - *Stellungnahme zu: How The United States Destroyed Democracy In Iran – The New York Times, April 16, 2000, Sunday, Late Edition - Final, Section 1; Page 14; Column 1; Foreign Desk, 842 words, C.I.A.* <http://www.psych.upenn.edu/~fjgil/IranCoup.html> [nicht mehr verfügbar].
- Urschel, Reinhard, 2003: *UBV für alle*. Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.09.2003.
- Vámgéry, Hermann, 1990: *Man nannte mich Reschid Efendi. Reise in Mittelasien [1863]*. Bearbeitet und herausgegeben von Sigrid Tröger. Leipzig.
- van Creveld, Martin, 2003: *Das arme starke Geschlecht: Schon vor der Geburt diskriminiert. Männer arbeiten schwerer, sterben früher und haben weniger Rechte als Frauen – Essay*. <http://www.welt.de/data/2003/04/08/67612.html?search=Das+arme+starke+Geschlecht&searchHILI=1> .
- van Gent, Amalia (Istanbul, Anfang August), 1998: *Perücke statt Kopftuch für türkische Studentinnen. Absurde Folgen der vom Militär dekretierten Kleiderordnung – Dossier Islamismus*. Neue Zürcher Zeitung vom 14. August 1998. Neue Zürcher Zeitung Online. Dossiers. Download von <www.nzz.ch> [Artikelnic ht mehr verfügbar.].
- Vargas Llosa, Mario, 2000: *Nationalismus als neue Bedrohung*. Edition Zweite Moderne, Hrsg. von Ulrich Beck. Frankfurt am Main.
- Verband der Politiklehrer e.V., 2002a: *Der Verband der Politiklehrenden warnt vor einer »Bajuwarisierung« der niedersächsischen Bildungspolitik. PISA: Keine Anleitung zur besseren Weiterentwicklung der Schulreform*. politik unterrichtet aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover, Heft 1/2002: 46-48. –Offener Brief: »PISA« – eine kritische Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden. 23. Juli 2002. <http://pu-aktuell.de/pua2002/Pisa.htm> .

Inhaltsverzeichnis

- Verband der Politiklehrer e.V., 2002b: *Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02): Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover, Heft 1/2002: 29-45.
http://pu-aktuell.de/pua2002/RRL_WN.htm
- Vester, Heinz-Günter, 1995a: *Geschichte und Gesellschaft. Ansätze historisch-komparativer Soziologie*. Berlin / München.
- Vester, Heinz-Günter, 1995b: *Affekte, Macht und Zivilisation Norbert Elias Zur Staatstheorie von Norbert Elias*. In: Vester, Heinz-Günter, 1995: *Geschichte und Gesellschaft. Ansätze historisch-komparativer Soziologie*. Berlin / München: 24-32.
- Vester, Heinz-Günter, 1995c: *Die Dynamik des Weltsystems Immanuel Wallerstein*. In: Vester, Heinz-Günter, 1995: *Geschichte und Gesellschaft. Ansätze historisch-komparativer Soziologie*. Berlin / München: 89-110.
- Vester, Heinz-Günter, 1995d: *Die Entstehung des Staates. Zu Norbert Elias Affekte, Macht und Zivilisation*. In: Vester, Heinz-Günter, 1995: *Geschichte und Gesellschaft. Ansätze historisch-komparativer Soziologie*. Berlin / München: 24-32.
- Vester, Michael, 1999: „Die verprellte Mitte“ (Vortrag vor SPD-Gremien am 21.9.99, leider noch nicht publiziert).
- Vogel, Artur K., Teheran, 1996: *Emanzipation unter dem Tschador. Eine „neue iranische Revolution“ geht von den Frauen aus - vorerst nur zaghaft*. Quelle: Tagesanzeiger (Schweiz), 7. März 1996.
<http://www.tages-anzeiger.ch/archiv/96maerz/960307/144104.htm> [nicht mehr verfügbar].
- Vogel, Sabine B., 2002: *Feminismus und zeitgenössischer Islam: Shirin Neshat. Künstlerin aus dem Iran*.
<http://www.faz.net> 13. Mai 2002 [Artikel nicht mehr verfügbar].
- Voigt, Gerhard / Dutkowski, Marek, 1992: *Die Danziger Werft: Symbol der Krise und der Erneuerung*. Praxis Geographie, Heft 4, 1992. S. 26-31.
- Voigt, Gerhard / Fuchs, Günter / Eilers, Wilfried 1978: *Sozioökologie. Gesellschaftliche Probleme in einer sich wandelnden Umwelt*. Handreichungen für den Sekundarbereich II. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, Folge B 4, Band 1. S. 89-209
- Voigt, Gerhard / Nettelmann, Lothar, 1990: *Die Arbeit einer UNESCO-Schule: z.B. Schulpartnerschaften mit Polen und der Türkei*. Oldenburger Vor-Drucke, Heft 98/90, Oldenburg.
- Voigt, Gerhard / Nettelmann, Lothar, 2012: *Mythen: Reflexionen und Beispiele*. politik unterricht aktuell, Heft 2012 - Heft 1 »Mythen«. Internetpublikation. <http://www.pu-aktuell.de/pua2012/Mythen.htm>
- Voigt, Gerhard, 1970: *Physisch-geographische Grundlagen des Lebensraumes zwischen Zagros-Gebirge und Küste des Persischen Golfes. Ergebnisse von Untersuchungen in Fârs während einer Reise im Sept. und Okt. 1970*. Schriftliche Hausarbeit für die Fachwissenschaftliche Prüfung im Fach Geographie, Geographisches Institut, Technische Universität Hannover (Typoskript).
<http://www.iran-didaktik.de/VGT-STEX/Iran%201970%20-%20Naturgeographie.htm>
- Voigt, Gerhard, 1978: *Behandlung des Rahmenthemas »Die Stadt« in der S II*. Geographische Rundschau, 30/7. S. 271-277.
- Voigt, Gerhard, 1978: *Sozioökologie – Ein Kursentwurf*. In: Geographische Hochschulmanuskripte 6. S. 231-248.
- Voigt, Gerhard, 1980: *Ökologische Probleme im Unterricht: Auf dem Weg zur Sozioökologie. Versuch eines integrativ-sozialwissenschaftlichen Ansatzes*. Politische Didaktik 6/2. S. 71-98.
- Voigt, Gerhard, 1981: *»Krimi«-Rezeption: Veränderung sozialer Werturteile? Vorüberlegungen zu einem didaktischen Konzept*. Politische Didaktik 3/81. S. 18-36 und im Beiheft: *Zu einem Projektkurs der Sekundarstufe II zum Thema »Frieden« mit einer Schwerpunktphase »Innengesellschaftliche Gewalt – Untersuchung von Fernsehkrimis«* [Materialien]. S. 9-35.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/kriminalroman_rezeption.htm .
- Voigt, Gerhard, 1981: *Politikunterricht in der Krise*, Politik Unterricht (Informationen aus dem Verband der Politiklehrer) 9/Sept. 81. S. 1-3.
- Voigt, Gerhard, 1982: *Motivation und affektive Lernhindernisse zum Thema „Dritte Welt“ und ihre Bedeutung für das geographische Curriculum*. Vortrags-Text 1982. Vortrag 1982 bei einer »Entwicklungspolitischen Tagung« des »Verbandes Deutscher Schulgeographen«, e.V., vom 1. - 3. 11. 1982 im Reichstagsgebäude in Berlin (als Manuskript veröffentlicht). -
http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-didaktik.htm

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Voigt, Gerhard, 1986: *Industrialisierung in England und Algerien. Das Vergleichen von Entwicklungen*. Praxis Geographie, Jahrgang 16, Heft 11, November 1986: 19-23.
http://www.pu-aktuell.de/pua2010/p010_Industrialisierung.htm
- Voigt, Gerhard, 1988: *Tradition oder Umbruch? Erlebnisse im Nahen Osten*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Heft 1. Hannover.
http://www.voigt-bismarckschule.de/NaherOsten/ne_inx.htm
- Voigt, Gerhard, 1990: *Jugend, Schule, Politik: Sozialisationsinstanz Schule im Wandel. Zur Krise der gesellschaftlichen Realitätsdefinition*. Politik Unterricht Aktuell (PUA) 1988/1. Verband der Politiklehrer e.V., Hannover, 1990/1. S. 1-7
<http://pu-aktuell.de/pua1988/Jugend.htm>
- Voigt, Gerhard, 1992a: *Schülerreisen nach Polen*. Praxis Geographie 22/4. S. 44-46.
- Voigt, Gerhard, 1992b: *Ungarn. Bericht von einer Exkursion durch Nordungarn, 2.-7.9.1991*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Band 3. Hannover.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Ungarn/Ungarn_1991_Fachaufsatz/h91-nu1.htm
- Voigt, Gerhard, 1992c: *Zur Analyse der aktuellen Krisen in Osteuropa und in der „Dritten Welt“*. Möglichkeiten und Grenzen geographischer und politologischer Entwicklungsmodelle. Oldenburger Vor-Drucke Heft 167/92. Oldenburg.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Ungarn/Ungarn_Entwicklungsmodelle/Entwicklungsmodelle.htm
- Voigt, Gerhard, 1993b: *Rechtsextremismus und Ausländerinnen und Ausländer im Unterricht. Ausgewählte Aspekte der Methodik und Didaktik*, Politik-Wissenschaft-Bildung Heft 12. Hamburg.
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/radikal.htm>
- Voigt, Gerhard, 1993c: *Interkulturelles Lernen und »Dritte Welt-Didaktik«*. Bericht über eine empirische Untersuchung bei niedersächsischen Gymnasiasten. In: Voigt, Gerhard, Hrsg., 1993: *Interkulturelles Lernen. Eine Antwort der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften auf den Realitätsverlust der politischen Kultur Mitteleuropas. Mit Beiträgen von Bernhard Claußen und Werner Treuheit*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., Heft 5. Hannover: 27-54.
- Voigt, Gerhard, 1993d: *Schülerreisen und interkulturelle Erziehung. Konzeptionen und Erfahrungen aus der Arbeit einer UNESCO-Schule*. Praxis Geographie 23/7-8. S. 30-32.
- Voigt, Gerhard, 1994a: *...unerwartet war alles ganz anders. „Deutschland in Europa – Eine Beschreibung aus deutscher Sicht“*. politik unterricht aktuell. Heft 2, 1994. S. 31-48.
<http://pu-aktuell.de/pua1994/p1942vgt.htm>
- Voigt, Gerhard, 1994b: *Geographische Grundpositionen im Widerstreit. Anregung einer Diskussion über die Situation im Geographieunterricht*. Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 46, Berlin, 11/94. S. 436-440.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/geographische_grundpositionen.htm
- Voigt, Gerhard, 1994c: *Zur Geschichte des türkischen Schulsystems*. politik unterricht aktuell. Heft 1. 1994. S. 1-21.
http://pu-aktuell.de/pua1994/p194_TR.htm
- Voigt, Gerhard, 1995: *Südostanatolien als internationaler Konfliktherd – Ursachen und Perspektiven*. politik unterricht aktuell. Heft 1, 1995. S. 14-27.
http://pu-aktuell.de/pua1995/p195_GAP.htm
- Voigt, Gerhard, 1996a: *Ökologische Fragen im Unterricht: ein integrativ-sozialwissenschaftliches Umwelt-Curriculum für Gymnasien und Gesamtschulen*. In: Claußen, Bernhard / Wellie, Birgit, Hg., 1996: *Umweltpädagogische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit*. Materialien zur sozialwissenschaftlichen Forschung Band 10. Haag + Herchen Verlag. Frankfurt am Main. S. 299-324.
- Voigt, Gerhard, 1996b: *Ontologisierte Geschichte: Über das Geschichtsbild des Historikers. Zu einer Rezension von Imanuel Geiss über Elçin Kürşat-Ahlers Untersuchung der frühen zentralasiatischen Staatenbildungen*. Historische Mitteilungen (Ranke Gesellschaft), 9/1996, Heft 2. S. 310-314.
- Voigt, Gerhard, 1996c: *Probleme der Nationalstaatsbildung und Modernisierung an der Peripherie Europas. Gesellschaftlich-historische Anmerkungen zur Türkei*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Hannover. Heft 1-2/1996: 39-62. –
<http://www.pu-aktuell.de/pua1996/p196-vtr.htm>

- Voigt, Gerhard, 1996e: *War diese Polemik wirklich notwendig? Eine Stellungnahme zum Beitrag von Dieter Richter: gegen Polemik und für eine innovative Diskussion über die Zukunft der Geographie*. Praxis Geographie 26/4. S. 46-47.
- Voigt, Gerhard, 1997a: *Abschied von der Revolution? Diskussion über einen »untauglichen« Begriff*. politik unterricht aktuell. Heft 1-2, 1997. S. 94-100.
http://pu-aktuell.de/pua1997/P197_v-revolution.htm
- Voigt, Gerhard, 1997b: *Polen und Deutsche – Eine schwierige Nachbarschaft? Wandel und Wahrnehmung*. In: Schneider, Kurt (Red.), 1997: *Polen und Deutsche – Eine schwierige Nachbarschaft? Texte zur Politischen Bildung* Heft 25. Rosa-Luxemburg-Verein e.V. Leipzig. S. 5-25.
http://www.polen-didaktik.de/Grundlagen/Polen_und_Deutsche/Polen_und_Deutsche.htm
- Voigt, Gerhard, 1998a: *Ein Jahrzehnt Türkeipartnerschaft*. In: Kronig, Michael / Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard / Wehking, Ulrich, Hg., 1998: *Reform – vom Gedanken zur Praxis. Für Ulrich Bauermeister*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Heft 10. Hannover. S. 60-73.
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Inmemoriam/inmemoriambauermeister.htm>
- Voigt, Gerhard, 1998b: *Ein Jahrzehnt Türkeipartnerschaft*. politik unterricht aktuell. Heft 1, 1998. S. 5-11.
<http://pu-aktuell.de/pua1998/p198tr.htm> .
- Voigt, Gerhard, 1998c: *Politik in der Schule? Über den Zusammenhang zwischen öffentlichem Politikdiskurs und Selbstbild von Politiklehrerinnen und Politiklehrern: Erfahrungen an der Bismarckschule Hannover*. In: Kronig, Michael / Nettelmann, Lothar / Voigt, Gerhard / Wehking, Ulrich, Hrsg., 1998: *Reform – vom Gedanken zur Praxis. Für Ulrich Bauermeister*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Heft 10. Hannover. S. 103-127.
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Inmemoriam/inmemoriambauermeister.htm>
- Voigt, Gerhard, 1998d: *Politik in der Schule? Über den Zusammenhang zwischen öffentlichem Politikdiskurs und Selbstbild von Politiklehrerinnen und Politiklehrern: Erfahrungen in der Schulpraxis*. politik unterricht aktuell. Heft 1, 1998. S. 23-35.
<http://pu-aktuell.de/pua1998/p198pt11.htm> .
- Voigt, Gerhard, 1998e: *Über den Zusammenhang zwischen öffentlichem Politikdiskurs und Selbstbild von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. In: Hufer, Klaus-Peter / Wellie, Birgit, Hrsg., 1998: *Sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Reflexionen: fachliche und didaktische Perspektiven zur politisch-gesellschaftlichen Aufklärung. Festschrift für Bernhard Claußen*. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts. S. 237-249.
- Voigt, Gerhard, 2001: *Rezension: Globalisierung, Nationalismus und die neuen Kriege*. politik unterricht aktuell 1/2-2001 / S. 78-86.
<http://www.pu-aktuell.de/pua2001/P101-RV4.htm>
- Voigt, Gerhard, 2001a: *Perspektiven der Politischen Bildung in der Gegenwartsepoche: didaktische und methodische Akzente für die Praxis als Beitrag zur Krisenbewältigung der Politik*. In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: *Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven*. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 331-462.
 Veränderte Fassung aus dem Manuskript: <http://pu-aktuell.de/pua2011-Krisenbefunde/Krisenbefunde-1.htm>
- Voigt, Gerhard, 2001b: *Widerständigkeit als Gültigkeitsproblem der Politischen Bildung. Krisen und Konfliktfelder zwischen Universalisierungsanspruch und Nationfixierung*. In: Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: *Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven*. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 207-234.
 Veränderte Fassung aus dem Manuskript: <http://pu-aktuell.de/pua2011-Krisenbefunde/Widerstaendigkeit.htm>
- Voigt, Gerhard, 2001c: *Merksätze zu Popitz: Prozesse der Machtbildung*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Hannover. 1-2/00. Hannover: 65-68. (Vgl. auch: Nettelmann, 2001, *ibid.*).
<http://pu-aktuell.de/pua2000/Popitzl.htm> .
- Voigt, Gerhard, 2001d: *Probleme und Perspektiven der Globalisierung. Didaktische Zugänge zwischen Aktualitätsprinzip, verallgemeinerndem Lernen und exemplarischen Fallbeispielen: Vorüberlegungen zu einem Abiturthema*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Hannover. 1-2/00.

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

Hannover: 52-58. -

<http://www.pu-aktuell.de/pua2000/Globalisierung.htm> .

Voigt, Gerhard, 2001e: *Globalisierung und Ost-West-Perspektiven: Mitteleuropa und Ostmitteleuropa im Prozeß der Transformation. Erfahrung, Erinnerung und Aufarbeitung als didaktisches Prinzip*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrer e.V., Hannover. 1-2/00. Hannover.
http://pu-aktuell.de/pua2001/p01_Globalisierung.htm

Voigt, Gerhard, 2002: *Politikunterricht: Curriculum – Didaktik – Rahmenrichtlinien-Interpretation. dem Weg zurück in die Restauration der 50er Jahre?* politik unterricht aktuell, Heft 1/2002: 23-28: „Tod, Haß und Ehre - Zur gesellschaftlichen Funktion mörderischer Selbstkonzepte“. Hannover, 2002 –
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/Restauration.htm> .

Voigt, Gerhard, 2002a: *Zur Begriffsbestimmung von „Staat“ und „Staatsgesellschaft“. Anmerkungen zur begrifflichen Differenzierung*. In: Voigt, Gerhard, Hrsg., 2002: „Staatsgesellschaft“. *Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V.
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Staatsgesellschaft/begriff.htm>

Voigt, Gerhard, 2002b: *Aspekte von Kultur und Zivilisation: Die kulturelle Dimension des Transformationsprozesses. Dimensionen und Probleme eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas als Propädeutikum zum Vergleich der Polnischen Zivilisationsgeschichte und der Gesellschaft der »Semiperipherien«*. In: Nettelmann, Lothar / Adamczyk, Dariusz, Hrsg., 2002: *Zur Frage einer polnischen Nationalkultur. Polen in Europa: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Beiträge der Tagung »Zur Frage einer Polnischen Nationalkultur« der Deutsch-polnischen Gesellschaft Hannover, e.V.* Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Sonderheft 1 /2002: Texte aus der Arbeit der Deutsch-polnische Gesellschaft Hannover, e.V. Hannover: 109-150. - , politik unterricht aktuell: „Identität und Politische Kultur“ Hannover, 2003, Heft 2. -
http://pu-aktuell.de/pua2003/p03-2_Politische_Kultur.htm
Erstveröffentlichung: <http://www.polen-didaktik.de/Fachaufsaetze/Kultur/pkbegr.htm>

Voigt, Gerhard, 2002c: *Probleme der Behandlung von „Dritte-Welt“-Themen in den gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern Eine Untersuchung von Motivationsproblemen und Voreinstellungen zu „Dritte-Welt“-Themen bei niedersächsischen Gymnasiasten*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. – Didaktische Reihe Heft 2. Durchgesehene und revidierte Textversion von 1991. Internetpublikation 2002 / Revision 2011:
http://www.voigt-bismarckschule.de/Globalisierung/dritte_welt-1991-i.htm

Voigt, Gerhard, 2002d: *„Tod, Haß und Ehre – Zur gesellschaftlichen Funktion mörderischer Selbstkonzepte“. Aktuelles Colloquium zur Politischen Bildung*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover, Heft 1/2002: 1-2.
http://pu-aktuell.de/pua2002/Tagung_Ehre.htm

Voigt, Gerhard, 2002f: *Didaktische Notizen zum Artikel 1 GG im Kontext der Menschenrechte. Notizen zur Didaktik der Politischen Bildung*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover, Heft 1/2002: 26-28.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/Artikel_1_GG.htm

Voigt, Gerhard, 2002g: *Die Grenzen des »Identitätskonzeptes«: Widersprüche, Ideologien*. politik unterricht aktuell, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover, Heft 1/2002: 2-12.
http://pu-aktuell.de/pua2003/p03-2_Identitaet.htm

Voigt, Gerhard, 2003: *Europa und die Türkei: Didaktische Perspektiven*. Vortrag für das Colloquium der Deutsch-Türkischen Vereinigung für Sozial- und Geisteswissenschaftlichen Austausch, Hannover, e.V. 30.10.-6.11.2003 in der Çukurova Üniversitesi bei Adana. Wegen dienstlicher Verhinderung konnte der Text auf der Tagung nicht vorgetragen werden.
<http://www.tuerkei-didaktik.de/Publikationen/Europa-und-Tuerkei.htm> .

Voigt, Gerhard, 2008: *Kurzer Abriss der Geschichte der Gesellschaftsvertragstheorien bis zu Rousseaus „Du Contrat Social“*. Textfassung durchgesehen 27.12.2008 als kopiertes Material). –
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Publikationen/staatsphilosophie.htm> . –
Dort auch in einer power point-Fassung.

Voigt, Gerhard, Hg., 1989: *Tradition oder Umbruch? Erlebnisse im Nahen Osten. Bericht über die Orientreise 25.6.-4.8.1987*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule

Inhaltsverzeichnis

- Hannover, e.V. Band 1. Hannover.
http://www.tuerkei-didaktik.de/NaherOsten/ne_inhalt.htm .
- Voigt, Gerhard, Hg., 1993: *Interkulturelles Lernen. Eine Antwort der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften auf den Realitätsverlust der politischen Kultur Mitteleuropas*. Mit Beiträgen von Bernhard Claußen und Werner Treuheit. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Band 5. Hannover
- Voigt, Gerhard, Hg., 1995: *Ungarn – Land im Umbruch. Bericht von einer Studienfahrt... September 1995*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Band 7. Hannover.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Ungarn/Ungarn_1995/H95_umbruch.htm
- Voigt, Gerhard, Hg., 1995: *Zu Besuch in der Türkei. Die vierte Studienfahrt der Bismarckschule Hannover zu ihrer Partnerschule in Istanbul 1994*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Band 6. Hannover.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Tuerkei/Tuerkei94/TR94_Reisebericht.htm
- Voigt, Gerhard, Hg., 1997: *Ein Jahrzehnt Türkeipartnerschaft. Ein Bericht über die Partnerschaft der Bismarckschule Hannover mit der Istanbul Lisesi 1985 bis 1996 im Rahmen der Arbeit einer UNESCO-Projekt-Schule. Mit dem Reisebericht der Türkei-Studienfahrt der Türkei-Arbeitsgemeinschaft der Bismarckschule im Frühjahr 1996 (11.-28.05.96)*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Band 9. Hannover.
<http://www.tuerkei-didaktik.de/Partnerschaften/ZehnJahre.htm>
- Voigt, Gerhard, Hg., 1997: *Perspektivwechsel – Eindrücke im heutigen Ungarn. Bericht von einer Studienfahrt mit Schülerinnen und Schüler der Bismarckschule Hannover nach Budapest, Südungarn und Transdanubien 21. bis 31. Mai 1997*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Band 8. Hannover.
http://www.voigt-bismarckschule.de/Ungarn/Ungarn_1997/h97-Bericht.htm
- Voigt, Gerhard, Hg., 2002: »Staatsgesellschaft«. *Historisch-sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion von Entwicklungen, Problemen und Perspektiven (2002)*. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V., ISSN 0945-1536. Materialien zur Didaktik der Interkulturellen Bildung Heft 1. Hannover 2002 -
<http://www.voigt-bismarckschule.de/Staatsgesellschaft/titel1.htm>
- Waldhoff, Hans-Peter, 1995: *Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Probleme der modernen Peripherie-Zentrums-Migration am türkisch-deutschen Beispiel*. Frankfurt am Main.
- Wallerstein, Immanuel / Decdeli, Hale / Kasaba, Resat, 1984: *Die Inkorporation des Osmanischen Reiches in die Weltwirtschaft*, in Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Vorderen und Mittleren Orients. S. 397-417.
- Wallerstein, Immanuel, 1974: *The Modern World-System: Capitalist Agriculture Hand the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York.
- Wallerstein, Immanuel, 1995a: *Die Sozialwissenschaft »kaputtdenken«*. *Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts*. [Unthinking Social Science.] Weinheim
- Wallerstein, Immanuel, 1995b: *Gesellschafts-Entwicklung oder Entwicklung des Weltsystems?* = Abschnitt 5 in: *Die Sozialwissenschaft »kaputtdenken«*. *Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts*. [Unthinking Social Science.] Weinheim 1995 (Beltz Athenäum Verlag). S. 78 - 96.
- Walther, H. W., 1960: *Orogenstruktur und Metallverteilung im östlichen Zagros*. Geographische Rundschau Bd. L.
- Weber, Max ,1960: *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen (Mohr)
- Weberberger, Renate, 2002: *Menschenrechte – Frauenrechte und Frauenbewegungen im Islam. Sind Frauenrechte Menschenrechte zweiter Klasse?* Universität Wien: Interkulturelle Philosophie 601 201 SE, SoSe 2002 Prof. Dr. Franz Martin Wimmer.
<http://mailbox.univie.ac.at/Franz.Martin.Wimmer/se02arbweberberger.pdf> .
- Wehr, Christoph, (2003): *Die Gefahr aus dem Orient? Zum Feindbild Islam*. Auszüge. Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt des gesamten Textes.
<http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/7159.html> .
- Weidenfeld, Werner u.a., 1995: *Die Weltgesellschaft entsteht nicht nach dem europäischen Modell. Die beschleunigte Modernisierung und der sinkende gesellschaftliche Zusammenhalt. Ein Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung*. Frankfurter Rundschau, Nr. 302, Freitag, 29. Dezember 1995. S. 10. *Dokumentation*

*Die Islamische Revolution in Iran als Gegenstand der Politischen Bildung und
als Herausforderung für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*

- Weiler, Hagen, 1973: *Politische Emanzipation in der Schule. Zur Reform des politischen Unterrichts*. Düsseldorf 1973.
- Weiler, Hagen, 1979: *Das Lehrstück Sexualkunde – oder: Darf die Schule »aufklären«?* In: Roloff, Ernst-August, 1979, Hg.: *Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule?* Brennpunkte der Bildungspolitik 3. Stuttgart.
- Weiler, Hagen, 1979: *Wissenschaftsfreiheit des Lehrers im Politischen Unterricht. Zum grundgesetzlichen Bildungsauftrag der Schule*. Kronberg.
- Weiß, Walter M. / Westermann, Kurt-Michael / Balic, E. T., 1994: *Der Basar. Mittelpunkt des Lebens in der Islamischen Welt*. Wien.
- Welzer, Harald, 2002: *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. C.H. Beck. München
- Wenzel, H., H. Schulze-Göbel.: *Umwelt – Raum – Gesellschaft*. Lehrerband. Stuttgart, 1978 (Metzler).
- Wernicke, Christian, 1994: *Schlagbaum runter, Kasse zu. Täglich nimmt der Flüchtlingsstrom um 10.000 Menschen zu*. DIE ZEIT, Nr. 35, 26. August 1994. S. 3.
- White, Leslie A., 1949: *The Science of Culture: A Study of Man Hand Civilization*. New York.
- Wiehn, E., 1968: *Theorien der sozialen Schichtung*. München (Pieper)
- Wille, Simone, 2002: *Zurückgehen, um zu verstehen. Ein Besuch bei der iranischen Künstlerin Shirin Neshat in New York*. Neue Zürcher Zeitung – online. 14. Januar 2002, 02:12.
<http://www.nzz.ch/2002/01/14/fe/page-article7UZDP.html> . 16.04.02.
- Winckelmann, Johannes, 1955: *Legitimität und Legalität in Max Webers Herrschaftssoziologie*. Deutsches Verwaltungsblatt, H. 17.
- Wingert, Lutz, 1996: *Türöffner zu geschlossenen Gesellschaften. Ohne Alternative Bemerkungen zum Begriff der Menschenrechte*. Frankfurter Rundschau, Nr. 181, Dienstag, 6. August 1996. S. 10. *Forum Humanwissenschaften*.
- Winkler, Heinrich August, 1998: *Lesarten der Sühne. Holocaust und deutsche Nationalstaatlichkeit*. DER SPIEGEL, Heft 35, 24.08.1998. S. 180-181.
- Wirth, Eugen, 1956: *Der heutige Irak als Beispiel orientalischen Wirtschaftsgeistes*. Die Erde, Jg. 87, 1956, S. 30-50.
- Wirth, Eugen, 1968: *Agrargeographie des Irak*. Hbg. Geogr. Std. 13, 1962.
- Wischenbart, Rüdiger, 1994: „Die“ und „wir“ *Europa grenzt sich ab. Festung Europa: Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs zerschneidet eine neue Trennlinie den Kontinent*. DIE ZEIT, Nr. 15, 8.4.94, S. 48.
- Witsch-Rothmund, Franz J., 1990: *Professionalisierungsdefizite an rheinland-pfälzischen Hauptschulen am Beispiel der Sozialkunde. Ergebnisse einer Umfrage*, in: Cremer, Will / Commichau, Imke (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 290, Bonn. S. 168-187.
- Wittfogel, Karl A., 1938/1980: *Die Theorie der orientalischen Gesellschaft*. In: Zeitschrift für Sozialforschung. Hg. im Auftrag des Instituts für Sozialforschung von Max Horkheimer. Jahrgang II/1938, S. 90-122 [Librairie Felix Alcan, Paris] {reprographischer Nachdruck: München 1970 [Kösel] und München 1980 [dtv]}
- Wittfogel, Karl, 1962: *Die orientalische Despotie*. Köln.
- Wolf, Jürgen / Voigt, Gerhard, 1978: *Soziale Ungleichheit. Leistungskurs Soziologie. Nichtveröffentlichter Handreichungskurs*. Materialdienst GEW Landesverband Niedersachsen. Hannover [Als Manuskript gedruckt: Sonderdienst 12/77].
- Wouters, Cas, 1994: *Konformitätsdruck und Profilierungszwang. Zwischen Identifikation und Individualisierung: Ambivalenzen des Affektmanagements*. Aus dem Niederländischen von Anne Fritz Middelhoek. Frankfurter Rundschau, Nr.8, 11.01.94, S. 10; *Forum Humanwissenschaften*
- Wright, Crispin, 2001: *Wahrheit und Objektivität*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: *Truth and Objectivity*. 1992.}
- Wuppertmann, B. 1985: *Afrika im kapitalistischen Weltsystem*, Diss. Berlin.
- Yumul, Arus, 2001: *Das Bild des klassischen Mannes wurde zur Geschichte und die Frau erschuf ihren neuen Mann*. In: Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 2001: *Türkei und Europa. Facetten*

Inhaltsverzeichnis

- einer Beziehung in Vergangenheit und Gegenwart.* Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hg. Kürşat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation): 215-234.
- Zahedi, H., 1968: *Les vignobles Iraniens.* Acta Geogr. 72.
- Ziehe, Thomas 1975: *Pubertät und Narzißmus.* Frankfurt am Main.
- Ziehe, Thomas, 1991: *Formen der Individualisierung. Unspektakuläre Zivilisationsgewinne.* Frankfurter Rundschau, Nr. 269, 19./20.11.91. S. 25.
- Zimmer, Dieter E., 1993a: *Die Angst vor dem Anderen. Werden wir mit einem Urmißtrauen gegen Fremde geboren?* DIE ZEIT, Nr. 28, 9. Juli 1993. S. 23.
- Zimmer, Dieter E., 1993b: *Wer ist das Volk? Soziobiologie der Ethnien.* DIE ZEIT, Nr. 30, 23. Juli 1993. S. 25.
- Zingler, Elke, 2002: *Shirin Neshat. Auseinandersetzung mit der islamischen Gesellschaft nach der Revolution 1979. Shirin Neshat sieht ihre Arbeiten zum Thema des Feminismus und Islam allerdings eher als eine Form des möglichen Diskurses als eine festgesetzte Antwort auf Fragestellungen.* (Text: Elke Zingler, Sammlung Essl). Updated: 4 Jul 2002. Kunst der Gegenwart.
- Zschirnt, Christiane, 2003: *Verweigerung der gängigen Ökonomie der Gefühle. Mary Wollstonecraft - die erste Feministin der Moderne im aktualisierenden Spiegel ihrer Biographinnen.* Frankfurter Rundschau 2003. Dokument erstellt am 10.03.2003 um 16:36:05 Uhr. Erscheinungsdatum 11.03.2003 Forum Humanwissenschaften.

Gerhard Voigt - Vita

	geboren am
7. April 1944	in Wiesbaden.
Seit 1950	Besuch der <i>Freien Waldorfschule Hannover</i> , 1963 mit dem <i>Abitur</i> abgeschlossen.
Studium	Das Erststudium erfolgte dann durchaus nicht bruchlos. 1963 Aufnahme des Studiums der <i>Chemie</i> an der Universität des Saarlandes in. Noch vor Abschluss des ersten Semesters schwere Erkrankung und Aufgabe des Studiums. Nach zwischenzeitlicher Berufstätigkeit bei der Straßenbahn Hannover 1966 Aufnahme des Studiums an der Technischen Hochschule Hannover in den Fächern <i>Geographie und Wissenschaft von der Politik</i> für das Höhere Lehramt. Im zweiten Semester Teilnahme im Frühjahr 1967 an einer Kartierungsexpedition der DFG (Afrika-Kartenwerk) im östlichen Algerien mit <i>Dr. Achenbach</i> . Für das Staatsexamen 1970 Forschungsreise in den Iran für das Thema » <i>Physisch-geographische Grundlagen des Lebensraumes zwischen Zagros-Gebirge und Küste des Persischen Golfes. Ergebnisse von Untersuchungen in Fârs während einer Reise im September und Oktober 1970. Schriftliche Hausarbeit für die Fachwissenschaftliche Prüfung für das Höhere Lehramt im Fach Geographie. Vorgelegt am Geographischen Institut der Universität Hannover im März 1971</i> «. Staatsexamen 1971 nach Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit von acht Semestern in den Fächern Geographie, Politik und Pädagogik mit der Note „mit Auszeichnung“ bestanden
Referendariat	Zur zweiten Phase der Ausbildung Referendariat an der Bismarckschule Hannover, 1972 Zweites Staatsexamen mit der Note „gut“ bestanden. Als Schriftliche Hausarbeit wurde ein empirisches Projekt in einem Kurs der Sekundarstufe II im Fach Gemeinschaftskunde zum Thema » <i>Soziale Ungleichheit</i> « dokumentiert. Anschließend Einsetzung in eine Planstelle als Studienassessor an der Bismarckschule Hannover.
S II-Reform	Von 1973 bis 1977 Mitarbeit in der »Kommission B für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld zur Reform der Sekundarstufe II« beim Niedersächsischen Kultusminister. Neben der Beteiligung an den Grundsatz- und Lernzielgruppen Mitverfasser von drei Kursmodellen, die in den sogenannten »Handreichungen« veröffentlicht wurden, bzw. im letzten Falle veröffentlicht werden sollten. Es handelte sich um einen Erdkunde-Projektkurs » <i>Wirtschafts- und sozialgeographische Feldstudien</i> «, einen kombinierten Grund- und Leistungskurs im Fach Erdkunde » <i>Sozioökologie</i> « und einen Soziologie-Leistungskurs » <i>Soziale Ungleichheit</i> «. Letzterer wurde nach dem Regierungswechsel in Niedersachsen aus politischen Gründen von der Veröffentlichung ausgeschlossen. Eine Publikation erfolgte dann durch die GEW Niedersachsen.
Rahmenrichtlinien	Nach der Beendigung der Sekundarstufen II-Reformkommissionen mehrfach Mitarbeit an <i>Rahmenrichtlinien-Kommissionen</i> vor allem im Fach <i>Erdkunde</i> für das Niedersächsische Kultusministerium. In der Lehrtätigkeit entstanden in der Auswertung unterrichtspraktischer Projekte und Studienfahrten veröffentlichte Studien zu den Themen Polen, Ungarn, Islam, Iran, Türkei, Naher Osten, Politikdidaktik, Ökologie, Projektunterricht, „Dritte-Welt-Didaktik“ (vgl. auch Literaturverzeichnis).
Multiplikatorenarbeit	Ein wichtiger Aspekt der <i>UNESCO-Projekt-Schul-Arbeit</i> ist, dass die internationale und interkulturelle Arbeitsperspektive nicht nur schulintern zum Tragen kommt, sondern <i>Modellcharakter</i> beansprucht, der Entwicklungen in der Öffentlichkeit und in der Schul- und Bildungspolitik initiiert. Wir haben daher ausgehend von der Arbeit einer <i>UNESCO-Projekt-Schule</i> an der Bismarckschule Hannover versucht, regelmäßig über die gemeinsame Arbeit von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern hinausgehende Auswertungsschwerpunkte zu setzen und darüber in der /Fach-Öffentlichkeit präsent zu sein.

- Unsere Arbeit findet im Kontakt mit der örtlichen Öffentlichkeit statt; die Tageszeitungen von Hannover berichten regelmäßig über unsere Arbeit.
- Größere Projekte werden grundsätzlich in Zusammenarbeit mit externen Institutionen, z.B. den Trägern der Politischen Bildung durchgeführt; städtische Stellen und Kommunalpolitiker werden einbezogen.
- Ergebnisse und Erfahrungen der UNESCO-Projekt-Schul-Arbeit werden in Tagungen und Lehrerfortbildungsveranstaltungen vorgestellt und damit einer kritischen Diskussion unterzogen. Letztlich soll hier eine Verknüpfung mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Auswertung und mit dem universitären Bereich möglich werden. Dazu dient dann vor allem auch die
- Publikation einer eigenen Schriftenreihe (*Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover*) und die Beteiligung an verschiedenen
- Forschungsvorhaben im Bereich der Fachdidaktik, der Politischen Bildung und des Interkulturellen Lernens.

Lehrerfortbildung Regelmäßige Mitarbeit bei Lehrerfort- und –Weiterbildungsveranstaltungen des *Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfortbildung* (NLI) und der *Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung*, sowohl als Referent als auch als Tagungsleiter. Schwerpunktthemen sind dabei *Polen, Türkei* und *Islam*, aber auch sozialwissenschaftliche Grundsatzfragen oder die Thematik der *Schlüsselprobleme*. Im Rahmen der Lehrerfortbildungsveranstaltungen betreute ich auch Religionskundliche Seminare zum Thema Islam – einmal mit ausschließlich türkischen Grund- und Hauptschullehrern des »muttersprachlichen Unterrichts« – und zum Interkulturellen Lernen. 1998/99 konnte ich wesentlich den gesellschaftswissenschaftlichen Themenbereich einer größeren Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahme für Unterrichtende für das Fach »Werte und Normen« planen und durchführen.

UNI Göttingen In den achtziger Jahren mehrere Jahre lang Zusammenarbeit mit dem Institut für Politikdidaktik der Universität Göttingen, *Prof. E.-A. Roloff*, z.B. in der regelmäßigen Veranstaltung von *Kontaktseminaren*, in denen politikwissenschaftliche Themenbereiche für Studentinnen und Studenten als *Hauptseminar*, für externe Teilnehmerinnen und Teilnehmer als offizielle Veranstaltungen der *Lehrerfortbildung* angeboten wurden. Vorübergehend wurde diese Arbeit ergänzt durch einen Lehrauftrag am Institut zum Themenbereich *Dritte-Welt-Didaktik*. In diesem Zusammenhang wurde eine empirische Untersuchung über die mentalen Einstellungen und Stereotypen von niedersächsischen Gymnasiasten zum Thema »*Dritte Welt*« erstellt [vgl. VOIGT, Gerhard, 1993d: *Interkulturelles Lernen und »Dritte-Welt-Didaktik«*].

Tagungen Neben Tagungen, die ich selbst für den *Verband der Politiklehrer* veranstaltet habe, bin ich regelmäßig als Referent zu Tagungen der Friedrich-Ebert-Stiftung, der Konrad-Adenauer-Stiftung, des SSIP und der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung aufgetreten mit den gleichen Schwerpunktthemen wie in der regulären Lehrerfortbildung. Ein Arbeitsschwerpunkt war dabei die Teilnahme an Lehrerfortbildungsveranstaltungen in den neuen Bundesländern. Für den Verband der Schulgeographen wie für das SSIP vertrat ich entwicklungspolitische Themen. Eine große Tagung zur Politischen Bildung in Grevesmühlen 1998 zum Thema »Krise der Politik – Krise der Politischen Bildung« wurde in einem gewichtigen Themenband dokumentiert. [Voigt, Gerhard, 2001a: *Perspektiven der Politischen Bildung in der Gegenwartsepoche: didaktische und methodische Akzente für die Praxis als Beitrag zur Krisenbewältigung der Politik*. In: *Claußen, Bernhard / Donner, Wolfgang / Voigt, Gerhard, Hrsg., 2001: Krise der Politik – Politische Bildung in der Krise? Diskurse im Kontext von Globalisierung und Ost-West-Perspektiven*. Materialien aus der Zusammenarbeit zwischen der Akademie für Wirtschaft, Politik und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Verband der Politiklehrenden. Demokratie und Aufklärung: Kritische Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Diskurs – Materialien –, Band 1. Galda + Wilch Verlag. Glienicke/Berlin / Cambridge/Massachusetts: 331-462. Veränderte Fassung aus dem Manuskript: <http://pu-aktuell.de/pua2011-Krisenbefunde/Krisenbefunde-1.htm>]