

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Hans Misselwitz

Politische Bildung in den neuen Ländern:
In Verantwortung für die Demokratie
in ganz Deutschland

Thomas Meyer

Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen
Politische Bildung im vereinigten Deutschland

Siegfried Schiele

Politische Bildung in Richtung auf das Jahr 2000

Bernd-Reiner Fischer/Norbert Schmidt

Das zweifache Scheitern der DDR-Schule

Wolfgang Schmidt

Die Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schulen
in den neuen Bundesländern

B 37-38/91

6. September 1991

Hans Misselwitz, Dr. rer. nat., geb. 1950; wiss. Tätigkeit in der medizinischen Grundlagenforschung; Studium der Theologie, Gemeindepfarrer; März–Oktober 1990 Mitglied der Volkskammerfraktion der SPD und Parlamentarischer Staatssekretär im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der DDR; Oktober–Dezember 1990 Mitglied des Deutschen Bundestages; seit Frühjahr 1991 Leiter der im Aufbau befindlichen Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung in Potsdam.

Veröffentlichungen zu naturwissenschaftlichen und theologischen Themen sowie zur politischen Bildung.

Thomas Meyer, geb. 1943; Privatdozent für Politikwissenschaft an der Universität – Gesamthochschule Siegen; Leiter der Akademie der Politischen Bildung in der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Veröffentlichungen u. a.: Lern- und Arbeitsbuch Deutsche Arbeiterbewegung, 4 Bde., Bonn 1989; Fundamentalismus – Aufstand gegen die Moderne, Reinbek 1989; Was bleibt vom Sozialismus?, Reinbek 1991.

Siegfried Schiele, geb. 1939; seit 1976 Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg; Lehrbeauftragter für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Tübingen.

Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg. mit Herbert Schneider) Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977; (Hrsg. mit Herbert Schneider) Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart 1987; (Hrsg. mit Herbert Schneider) Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991.

Bernd-Reiner Fischer, Dr. paed., geb. 1955; wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität, Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Typenbildung im Kontext pädagogischer Theorien, in: Beiträge zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften, Berlin 1989; Über Wissenschaftler und Wissenschaft im Vereinigungsprozeß, in: Eckhard Jesse/Armin Mitter (Hrsg.), Die Bundesrepublik Deutschland im Vereinigungsprozeß, Bonn 1991 (im Druck).

Norbert Schmidt, Dr. paed., geb. 1954; zehn Jahre Fachlehrer; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR von 1988 bis zur Abwicklung.

Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Bernhard Werner) Aspekte der Schulreform, in: Vorschläge zu Schulversuchen für eine erneuerte zehnklassige allgemeinbildende Schule, Berlin 1990; (Hrsg. zus. mit Sigrid Hilbig) Jenseits der Wirklichkeit – der letzte Pädagogische Kongreß der DDR. Eine Dokumentation von nichtoffiziellen Materialien, Frankfurt u. a. 1991 (im Druck).

Wolfgang Schmidt, M. A.; geb. 1945; Referent im Gesamtdeutschen Institut in Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Das Fernsehen der DDR. Struktur, Organisation und Programm 1971–1981, in: Rundfunk und Fernsehen, (1982) 2; Gesamtschule oder mehrgliedriges Schulsystem? Schulpolitische Positionen politischer Parteien/Gruppierungen und des Ministers für Bildung und Wissenschaft, in: Informationen zur DDR-Pädagogik, (1990) 2.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

Redaktion: Rüdiger Thomas (verantwortlich), Dr. Heinz Ulrich Brinkmann, Dr. Ludwig Watzal, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 5500 Trier, Tel 06 51/4 60 41 86, möglichst Telefax 06 51/4 60 41 53, nimmt entgegen

– Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

– Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;

– Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer;

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

Politische Bildung in den neuen Ländern: In Verantwortung für die Demokratie in ganz Deutschland

I.

Wer von politischer Bildung redet, geht in der Regel davon aus, daß andere sie nötig haben. Auch scheint es schon beschlossen, daß es im vereinten Deutschland bei den Ostdeutschen da am meisten hapert. Nichts mehr vom Stolz auf die Menschen in der DDR, die sich schließlich in einem demokratischen Prozeß von ihren selbsternannten Vormündern befreien: Die Ostdeutschen sind wieder die zurückgebliebenen, wenn nicht gar heruntergekommenen Verwandten. Man wird vielleicht taktvoll vermeiden, in die abgründige Offenheit eines westdeutschen Managers und derzeitigen Geschäftsführers eines Ostberliner Unternehmens zu verfallen, den DER SPIEGEL am 17. Dezember 1990 angesichts seiner Schwierigkeiten mit den neuen Untergebenen mit den Worten zitierte: „Die Revolution ist vorbei. Wann gewöhnen sich die Leute hier endlich an die neue Ordnung? Wenn der Russe bis zum Rhein gekommen wäre, hätten wir das schließlich auch getan.“ Sollte man da nicht verstärkt in politische Bildung investieren?

Politische Bildung wird jedenfalls nicht darum herkommen, sich Haltungen zu stellen, die von mangelndem Verständnis für die je andere gesellschaftliche Prägung in den ehemals zwei Teilen Deutschlands zeugen. Als eine demokratische Veranstaltung wird sie nicht vermeiden können und dürfen, einen Konflikt zu thematisieren, der die neue bundesrepublikanische Gesellschaft noch über längere Zeit zu teilen droht.

Nachdem es an Geld nicht mangeln soll, bleiben die Defizite im Osten an den Menschen hängen. Daß die Ostdeutschen manches bitter nötig zu lernen haben, wird keiner bezweifeln. Auch politische Bildung tut not. Wie denn anders nach einer so schwindelerregenden Wende? Nachsitzen ist jetzt für den Ostdeutschen überall angesagt. Zum Beispiel schon vor bisher unbekanntem Formularen des Finanzamts. Dessen Nachfragen nach Religion oder Kapitalvermögen verlangen durch-

schnittlich gelernten DDR-Bürgern die Erinnerung an einen Stoff ab, den sie zuletzt im Staatsbürgerkundeunterricht abgehandelt hatten. Allein, die Erinnerung daran hilft nicht viel weiter. Wer schon damals sich nicht angewöhnt hatte, bei Politik abzuschalten, darf heute seinem verdorbenen Wissen nicht mehr trauen.

„Alles umsonst“ stand gelegentlich nach der Wende anstelle eines Preisschildes in Auslagen von Buchhandlungen vor den Werken von Ulbricht, Honecker und Co.. Heute ist nichts mehr umsonst. Was zählt, soll sich rechnen. Vom „Einbringen“ – das auf gut deutsch nur zum Wort „Ernte“ paßt – sprach schon bald nach dem Herbst 1989 niemand mehr. Nicht einmal bei Null scheinen die Ostdeutschen anfangen zu können, sondern bei ihren Schulden: *Bedeutet das, daß Schuld zum eigentlichen Thema politischer Bildung in den neuen Ländern wird, wenn die Frage nach dem Unterlassenen, nach der Unfähigkeit zur Demokratie in langen Jahren des Mitmachens die Szene beherrscht?* Die für Diktaturen so charakteristische Doppelmoral von staatsbürgerlicher Verantwortungslosigkeit und privatbürgerlichem Anstand macht das Problem der Schuld, der Aufarbeitung der Vergangenheit so überaus „unfaßbar“.

Unvermeidlich sitzen wir jetzt mitten im Rechnen und Rechten. Mit Fingern läßt sich stramm auf andere zeigen: Die hundertprozentigen Osis weisen auf die einst hundertfünfzigprozentigen Osis, die hundertfünfzigprozentigen Osis auf die hundertprozentigen Wesis und so weiter. Alles deutet darauf hin, daß sich in der Einheit die Spaltung nochmals vollzieht und die Geschichte dort wieder anfängt, wo die Einheit nach dem Krieg endete: Bei der Frage nach der Bewältigung der Vergangenheit. Schon einmal, den Finger auf den jeweils anderen gerichtet, wurde so die Einheit innerdeutsch vertan. Der Kalte Krieg hat nach dem Ende seiner staatlichen Ausgestaltung in der deutschen Teilung scheinbar sein ziviles Nachgefecht angetreten.

Die meines Erachtens drängendste Frage an die politische Kultur im vereinten Deutschland ist: *Wie soll die neue Einheit im Selbstverständnis und im Selbstbewußtsein der Ostdeutschen und der Westdeutschen zugleich begründet werden?* Das ist die Problemstellung, vor der politische Bildung nicht nur im Osten steht. Und alles sieht danach aus, daß es sich in der Tat um eine neue Generationenaufgabe handelt, vergleichbar vielleicht mit der Periode

von der Währungsreform 1948 bis 1968 in der alten Bundesrepublik: jene Epoche, die nötig war, um eine neue Identität innerhalb eines deutschen Teilstaates zu formen und auf deren Grundlage sich die nachkommende Generation ganz zu ihrer Republik verstehen konnte. Nach 1990 wird es vermutlich einer weiteren Generation bedürfen, die die Bedingungen schafft für eine gemeinsame Identität in einer neuen Bundesrepublik Deutschland.

II.

Die gegenwärtige Herausforderung, der sich die noch immer junge deutsche demokratische Kultur gegenüber sieht, ist die Gefahr, daß sich das politische Selbstverständnis im Osten überwiegend in einem Gestus der Unterwerfung unter die Übermacht der neuen Institutionen entwickelt, statt in eine Praxis der Gleichheit, des Ringens um ein neues, tragfähiges Miteinander einzumünden. Der Wille zum Aufbau freiheitlicher Institutionen, die sich als ein Ergebnis des Strebens nach freier Selbstbestimmung und schützender Ordnung erweisen sollen, die Partizipation als Grunderfahrung voraussetzen, ist einer willfährigen Imitation oder aber einem beharrlichen Festhalten an bewährten Strukturen gewichen. Die Politik selbst gibt ein Beispiel des Festhaltens an alten vertrauten Mustern. Die Angst vor unbekanntem Risiken führt gleichermaßen in Ost wie in West zu fatalen Äußerungen einer Sehnsucht, jeweils eigene alte Rechte zu bewahren bzw. einzuklagen und damit zu einer Vertiefung des geistigen Grabens. Der Mangel an neuer Phantasie für das künftige gesellschaftliche Ganze zeigt sich vor allem darin, daß die Versprechen von heute auffälligerweise immer wieder der Vergangenheit entliehen werden: Marshallplan, Währungsreform, Wirtschaftswunder sind gängige Leitmotive für eine bessere Zukunft im Osten. Was einst erfolgreich war, verheißt wiederum die besten Aussichten; Erfolg bleibt das einzige Rezept.

Was aber wird der Erfolg tragen? Niemand soll die – wenn es dahin kommen sollte – im Wohlstand angelegten Sicherungen des Menschen vor sich selbst geringschätzen. Der Sieg des alten Adam auf den Trümmern revolutionärer Utopien mag vor jenem Unheil schützen, das wir Deutsche schon zu oft um höherer Ideale willen über uns und andere gebracht haben.

Aber eines ist schon heute sicher: Selbst wenn sich für viele, die sich im Osten um die Früchte ihrer Arbeit betrogen fühlten, westlicher Wohlstand als nachholbar erweist – ihr Erfolgsbewußtsein läßt sich nicht auf ihre Kinder vererben; schon auf die heutige Jugend nicht. Ja es scheint, als zeichne sich der Aufstand der Söhne und Töchter dieser anpassungsfähigen Generation schon heute ab. Allerdings wohl mit dem bezeichnenden Unterschied, daß dann nicht Phantasie nach der Macht, sondern die Dummheit zur Gewalt greift. Das ist nicht einmal verwunderlich. Denn angesichts eines so hohen Erfolgsdruckes liegt die Suche des deklassierten Bewußtseins nach entlastender, rettender Autorität, nach einer Führung, die von individuellem Entscheidungsdruck befreit, jedenfalls nahe. Nach dem plötzlichen Zerfall der realsozialistischen Institutionen bleibt den Entwurzelten nur die Flucht in ein neudeutsches Über-Ich, die Wende in den Haß gegen die Schwachen und Fremden in der Gesellschaft als Ausdruck von tiefer Unsicherheit bis hin zum Selbsthaß. Aufklärung und Emanzipation des Geistes haben unter solchen Bedingungen schlechte Zeiten. Politische Bildung wird das jedenfalls im Osten Deutschlands nicht nur zur Kenntnis zu nehmen haben, sondern sich vor allem damit auseinandersetzen müssen.

Zusammenfassend möchte ich drei Herausforderungen benennen, denen sich die politische Bildungsarbeit im Osten theoretisch und praktisch stellen muß:

1. Im Prozeß der staatlichen Einigung dominieren administrative und bürokratische Entscheidungen. Damit trat ein Verlust an demokratischer Dynamik ein, an Gestaltungskraft von unten. Statt einer Praxis des gesellschaftlichen „Umbaus“ erleben wir im Osten weithin „Abwicklung“.

Arrogantes Administrieren schmeckt den Betroffenen nach neuer Diktatur. Die funktionierende Demokratie des deutschen Westens droht so zur Gefahr für die noch nicht funktionierende Demokratie im Osten zu werden. Die Stärkung der demokratischen Institutionen im Osten, das heißt ihre wirksame und engagierte Nutzung durch die Bürgerinnen und Bürger ist die einzig mögliche Antwort darauf. Die föderale Ordnung der Bundesrepublik ist ein bewährter Rahmen auch für die Verteidigung von Interessen, die regional unterschiedlich gelagert sind. Politische Bildung muß diesen Rahmen nutzen.

2. Vierzig Jahre einer nicht aufeinander bezogenen, sondern sich im Gegeneinander stabilisierenden politischen Kultur hinterlassen ein Defizit an geistigen Gemeinsamkeiten, das sich im abweichenden Verständnis grundlegender politischer Werte ausdrückt. Im Osten muß die Bedeutung der im Grundgesetz verkörperten demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien erst noch praktisch erschlossen werden. Im Westen muß verstan-

den werden, daß Begriffe wie Nation, Demokratie, Religion durch die demokratischen Impulse, die ganz Osteuropa bewegten, einen neuen Inhalt erhalten. Politische Bildung muß diesen neuen Tatsachen Rechnung tragen, wenn der Graben der Mißverständnisse nicht von Dauer sein soll.

3. Die schnelle deutsche Einigung hat im Osten die Herausbildung einer selbstbestimmten demokratischen politischen Kultur von unter her unterbrochen. Politisches Selbstbewußtsein entsteht aber nur im Medium intakter gesellschaftlicher Kommunikation; in einer kulturellen Infrastruktur, deren Abschaffung oder westliche Entfremdung Brücken abbrechen ließ. Politische Bildung muß daher insbesondere im Osten jene Träger öffentlicher Kommunikation stützen und motivieren, welche in einem breiten Sinn die gewachsene Basis gesellschaftlicher Kommunikation darstellen. Bürgersinn, zivile Mentalität verdanken sich einer Kultur, in der von den Medien bis zum Ortsverein der Bürger sich selbst wiedererkennt.

III.

Politische Bildung muß sich demnach im Osten erst einmal selbst neu begründen, und zwar als Veranstaltung praktischer Demokratie. Wo aber damit anfangen, worauf ließe sich bauen?

Die Defizite sind überwältigend. Die weithin gepriesene soziale Sicherheit, festgefügte berufliche Karrieren und konkurrenzfreie menschliche Beziehungen schufen zwar ein Klima beruhigter Existenz, aber auch Enge und Verdrossenheit. Die verordnete Ohnmacht ließ im Privaten, im Freundeskreis und sogar im Gruppenmilieu ein Idyll herrschaftsfreien, weil eh nicht umsetzbaren politischen Diskurses entstehen. Die Kehrseite dessen zeigte sich nach der Entmachtung der SED, als selbst diejenigen DDR-Bürger, die sich nach anderen Verhältnissen gesehnt hatten, sich schwer taten, die Macht wirklich zu ergreifen.

Wichtig bleibt, was dennoch möglich war: eine gewaltlose Revolution. Ein ansteckender Ausbruch kreativer Formen von spontaner Zusammenarbeit und Kommunikation. Eine Eruption politischer Phantasie, ein Fest politischer Kultur. Ein Überschuß an demokratischer Begeisterung.

Wenn wir an die Erfahrungen des Herbstes '89 anknüpfen, dann sind es drei wichtige Merkmale,

die das DDR-„volkseigene“ Vorverständnis von Demokratie prägen: die Forderungen nach gesellschaftlichem Dialog, nach der Einheit von Moral und Politik und nach basisdemokratischen Entscheidungsformen.

Wirklicher politischer Dialog bedeutete konkret die Absage an ein alle Lebensbereiche bestimmendes Wahrheitsmonopol der Partei. Die Runden Tische als institutionalisierte Form dieses Dialogs wurden so zum Symbol für die Erwartung, daß demokratische Mitbestimmung in einer Kultur des politischen Diskurses durchsetzbar ist. Die moralische Färbung des neuen Politikverständnisses versteht, wer weiß, daß demokratisches politisches Engagement in der DDR nie mit persönlichem Gewinn, sondern immer mit persönlichem Risiko verbunden war. Mit der Forderung nach „Basisdemokratie“ wurde die fundamentale politische Gleichheit eingeklagt, die in der diskreditierten politischen Praxis durch keine Partei einlösbar schien.

Die jetzige Politikverdrossenheit in den neuen Ländern hat alte wie auch neue Ursachen. Sicher ist, daß es nach einer tiefgreifenden Bewegung des Protestes, der Negation der existierenden Struktu-

ren bis hin zur Negation des eigenen, aber nie in Freiheit angenommenen Staates an positiven Erfahrungen in der Ausübung demokratischer Mitbestimmung, ihrer zähen und zeitraubenden Verfahren mangelt.

Politische Bildung muß deshalb zugleich Anleitung, Ermutigung und praktisches Training sein. Als ein Experimentierfeld könnte sie durchaus neue Wege weisen, neue geistige Impulse freisetzen.

IV.

Politische Bildung ist als Begriff wie als praktisches Handlungsfeld in den neuen Ländern ebenso unbekannt wie die Geschichte, die sich um dieses Unternehmen im Westen rankt. Die im Westen geführten Debatten über Theorie und Praxis, Konzeptionen, Didaktik und Methodik der politischen Bildung sind hier weder nachvollzogen worden, noch müssen sie es werden. Die Freiheit von diesen Prägungen kann als eine Chance aufgefaßt werden, daß dieses Unternehmen hier von Anfang an den Blick weiter richtet als auf die Aufarbeitung altbundesdeutscher Merkwürdigkeiten. Der Umstand allein, daß eine staatliche Institution „Landeszentrale“ mit der Aufgabe betraut ist, für politische Bildung zu sorgen, ist nicht nur wegen peinlicher DDR-Erfahrungen keine Selbstverständlichkeit. Auch Amerikaner oder Briten haben da ihre Zweifel.

Was sich in deutscher Geschichte hinter dem Begriff politischer Bildung verbergen kann, zeigt die Traditionslinie der deutschen politischen Kultur, die von der Erziehung zu Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und Untertanengehorsam über den im Ethos der Überparteilichkeit verbrämten Antiparteienaffekt der Weimarer Republik, die Führerverehrung der Nazis bis hin zum Kult der Partei reicht. Die bundesdeutsche Harmonielehre einer sich möglichst unpolitisch gebenden Gemeinschaftskunde wurde erst vor ca. 20 Jahren durch den neuen Orientierungsrahmen politischer Bil-

dung im Sinne einer Emanzipationspädagogik, der Förderung einer demokratischen Streitkultur und der Hinterfragung von Interessen politischer Akteure abgelöst. Solidarität, Kritikfähigkeit, rationales Urteilsvermögen und Emanzipation sind die Leitbegriffe einer nun schon fast wieder als überholt geltenden politischen Bildungsdiskussion. Unter dem postmodernen Motto der „neuen Unübersichtlichkeit“ kommt zu diesem Ansatz die neuere subjektivistische Variante von Selbsterfahrung, Gefühl, Ganzheitlichkeit und Hinwendung zum Alltag hinzu.

Inwieweit diese durchaus kontroversen Konzepte durch je wechselseitige Ergänzungen im methodischen Bereich auch einen brauchbaren Ansatz für die politische Bildungsarbeit im Osten darstellen, läßt sich noch nicht beantworten. Sicher scheint aber zu sein, daß vor aller Methodik das Problem der Motivation steht. Der gesamte Komplex der sozialistischen Schulerfahrung dürfte weiterhin stark demotivierend wirken. Die verbreitete Verdrossenheit an politischer Bildung wird durch den permanenten Verdacht genährt, durch methodische Tricks wieder einmal zum Objekt gemacht zu werden. Und schließlich muß bezweifelt werden, daß im Kontext des Zwangs zu beruflicher und sozialer Anpassung der allgemeine Mangel an Motivation zu politischer Bildung umschlägt in das Verlangen nach emanzipatorischer oder auch subjektbezogener Erkenntnis.

V.

Allerdings sehe ich das Problem, daß die schon für den gesellschaftlichen Diskurs in den alten Ländern nicht gerade sehr bedeutsame Schlachtordnung zwischen den politischen Bildnern in zweifacher Hinsicht auf die neuen Länder übertragen wird. Zum einen dürfte versucht werden, hier für die eigene theoretische Position Hilfstruppen zu finden, zum anderen ist zu erwarten, daß die jeweiligen „Schulen“ in den neuen Ländern ihre materiellen Ressourcen erweitern wollen. Dabei er-

scheint es mir viel wichtiger, zunächst einmal deutlich zu machen, daß politische Bildung hier ein Bereich ist, der eine eigene demokratische Legitimations- und Handlungsgrundlage auf- und ausbauen muß. Denn es wird wohl noch einige Zeit dauern, bis im Bewußtsein der Menschen in den neuen Ländern „politische Bildung“ nicht länger mit dem Indoktrinationskartell der SED gleichgesetzt wird. Also – kein Überstülpen der Wessi-Probleme, gleichsam nach der Devise: „Wir ziehen

uns an den Haaren der Menschen in den neuen Ländern aus der Krise heraus, in die die politische Bildung im Westen geraten ist.“ Vielmehr sollte eine ruhige und sorgfältige Analyse der Voraussetzungen für politische Bildung in den neuen Ländern einsetzen.

Das bedeutet die Aufarbeitung

- der Auswirkungen der SED-Herrschaft auf das Bewußtsein der Menschen (Entpolitisierung, Nischenkultur, aber auch Opposition und ihrer Handlungsmöglichkeiten, Generationskonflikte in der DDR-Gesellschaft, Einfluß der West-Medien etc.);

- der '89er-Revolution (oder Implosion?) in der DDR (Herausbildung einer demonstrativen Öffentlichkeit, Erfahrungen in kollektiver Machtausübung jenseits der privaten Nischen, Runde Tische etc.);

- der Erfahrungen mit der deutschen Vereinigung als Begegnung mit unerwarteten und unbekanntem gesellschaftlichen und persönlichen Wirkungen (Wandel von Problembewußtsein, Zielorientierungen, parteipolitischen Zuordnungen, politischem Handeln im Zusammenhang mit den neuen innergesellschaftlichen Verteilungskonflikten und sozialen Umschichtungen).

Vor diesem Hintergrund erhält die „Qualifizierungsoffensive Ost“, die jetzt schon den Weiterbildungsbereich beherrscht, eine gerade für die politische Bildung entscheidende Dimension. In den alten Ländern hat die „Weiterqualifizierung“ mit dem Ziel einer Mobilisierung aller Humanressour-

cen für die dritte industrielle Revolution („Chip-Revolution“) die politische Bildung sehr stark marginalisiert oder ihr einen rein affirmativen Sinn zugewiesen. Oftmals erscheint sie nur noch als Teil einer weitgefaßten Kulturbildung: Beschäftigung mit Politik als Freizeithobby, was im übrigen durch die „Betroffenheitspädagogen“ mit ihrer Individualisierung und Psychologisierung gesellschaftlicher Konflikte zumindest objektiv bestärkt wird.

Sollte die Prognose einer Verschärfung der innergesellschaftlichen Verteilungskonflikte in den neuen Ländern zutreffen, dann ist die politische Bildung als eigenständiger Bereich deshalb von großer Bedeutung, weil sie zur politischen Orientierung und damit auch zur Ausbildung sozialer Kompetenz beitragen kann. Das heißt, in einer demokratischen Streitkultur werden Konflikte nicht verdrängt oder verdeckt, sondern auf die sie bestimmenden Interessen hin hinterfragt, deren öffentliche und damit durchschaubare Artikulation und Durchsetzung ebenso als legitim begriffen wird wie die Bereitschaft zum Kompromiß, die der Motor demokratischer Entscheidungsprozesse ist.

Hierin liegt meines Erachtens die entscheidende Voraussetzung für die mentale Modernisierung in den neuen Ländern, die mit der ökonomischen parallel laufen sollte. Eine so verstandene politische Bildung läßt sich nicht auf Institutionenlehre oder soziale Harmonisierung eingrenzen. Sie wird ihre Aktions- und Interventionsfelder über den engeren Politikbereich hinaus ausdehnen – überall dorthin, wo gesellschaftliche Probleme aufbrechen.

VI.

Noch einmal: Die wohl drängendste Frage an die politische Kultur im vereinten Deutschland ist: Wie soll die neue Einheit im Selbstverständnis und im Selbstbewußtsein der Ostdeutschen und der Westdeutschen zugleich begründet werden? Es gibt eben doch ganz verschiedene Wahrnehmungen sozialer Wirklichkeit und unterschiedliche Bedeutungsinhalte von politischen Leitbegriffen, die thematisiert und aufgearbeitet werden wollen.

Wer die Artikulation solcher Unterschiede als Festhalten an DDR-Spezifika oder gar als zwanghaftes Aufspüren von Bewahrenswertem aus der DDR denunziert, verweigert sich einem notwendi-

gen Dialog, der allein die Herstellung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis bringen kann. Ziel muß eine Verständigung unter der Maßgabe der Gleichberechtigung von Erfahrungen in unterschiedlichen politischen, sozialen und ökonomischen Kontexten sein. Dies ist nicht ein Aufruf zu einem neuen „Runden Tisch“ in den neuen Ländern. Wohl aber ist damit das Problem der Grundsätze einer das vereinte Deutschland wirklich einenden Verfassung auf dem Tisch.

Verständigung kann nur innerhalb eines Definitionsrahmens erreicht werden, der im Prozeß der Annäherung sich für das notwendige Neue öffnet,

wie wohl auch die Probleme der demokratischen politischen Kultur in den westlichen Ländern über die alte Bundesrepublik hinaus zeigen. Verständigung setzt voraus, daß die Erfahrungen des Erringens demokratischer Rechte und die Kämpfe um deren Aneignung unter komplizierten Bedingun-

gen im Osten voll eingehen können in das, was schließlich zu einem gemeinsamen Verständnis wachsen soll. So verstanden wäre das Gelingen von demokratischer politischer Bildung in den neuen Ländern eine zukunftsweisende Veranstaltung der Demokratie und ein Gewinn für ganz Deutschland.

Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen Politische Bildung im vereinigten Deutschland

I. Die Situation

Was kein Realist bis zum Beginn des Jahres 1990 zu hoffen gewagt hätte, war schon am 3. Oktober desselben Jahres Wirklichkeit. Die staatliche Einheit Deutschlands hatte in einem günstigen Moment der Geschichte die Zustimmung der Führung des schwankenden sowjetischen Riesenreichs gefunden und war entgegen der Prognose der Realisten aus allen politischen Lagern von heute auf morgen möglich geworden. Wer hätte noch im Vorjahr plausible Gründe gefunden, warum die Sowjetunion nun auf einmal preisgeben sollte, was fast ein halbes Jahrhundert lang als ihre durch die Leiden des Zweiten Weltkrieges besiegelte Sicherheitsgarantie hatte gelten müssen?

Schwerlich kann die Rede davon sein, daß eine DDR-Wissenschaft versagt habe, die diese Wendung nicht hatte voraussehen können. Daß aber die DDR-Gesellschaft ein in sich stabiles, seine eigenen Gewichte mehr und mehr austarierendes und die unbefriedigten Interessen der Menschen auf zahlreichen Schleichwegen schließlich doch versöhnendes Gebilde sei, war keineswegs eine unangefochtene Lehrmeinung in diesem Zweig sozialwissenschaftlicher Analyse.

Die politische Bildung, die jahrzehntelang einen beträchtlichen Teil ihrer Aufmerksamkeit und ihrer praktischen Anstrengungen darauf gerichtet hatte, der Einheit der Nation zu dienen, den Zusammenhalt des deutschen Volkes zu stärken und über die Entwicklung im anderen Teil Deutschlands zu informieren, hatte zwar seit den siebziger Jahren die alten Positionen der schnellen und oftmals vorschnellen bloßen Verdammung der Realität im anderen Teil Deutschlands geräumt und mehr und mehr einen Zugang gewählt, der erst einmal um Verstehen bemüht war. Sie hat aber in ihrer Hauptströmung wohl kaum ein übertriebenes Bild von der Stabilität der DDR-Gesellschaft und der Versöhnung dieser Realität mit den Interessen der Menschen, die an sie gebunden waren, gezeichnet.

Unrealistisch war hingegen von vornherein der Glaube, mit dem Akt der staatlichen Vereinigung der beiden Teile Deutschlands sei das Wesentliche

geleistet und der Rest ergebe sich danach wie von selbst. Wer von den Prägungen der Menschen im Osten Deutschlands, ihren Lebensläufen und Lebenswelten, ihrer Geschichte, ihrem Bild von der Welt, ihren Wertmustern und der politischen Kultur, in der sie zu leben hatten, auch nur eine annähernde Vorstellung hatte, wer die aufgezehrte Infrastruktur, den überalterten Produktionsapparat, die marodisierte Umwelt und die Produktpalette der DDR nicht geflissentlich übersehen hatte, dem mußte von vornherein klar sein, daß der Löwenanteil der großen historischen Vereinigungsaufgabe erst beginnen würde, wenn mit der staatlichen Vereinigung die Voraussetzungen dazu geschaffen wären. Das alles war in der weisen Begriffswahl Willy Brandts vom „Zusammenwachsen“ in ein treffendes Bild gebracht.

Nun erst, da die äußere Grenze niedergerissen war und die Euphorie der Siegesfeiern verfliegen, zeigte sich auch für die, die es gar nicht so genau wissen wollten, was sonst noch an Trennendem in der Zeit der Teilung herangewachsen war. Die praktischen Solidarleistungen, die Herausforderung, Menschen ganz anderer Prägung als gleiche anzuerkennen, obgleich sie doch materiell und im Tempo der Lebens- und Arbeitsvollzüge so hoffnungslos „unterlegen“ waren, erschien vielen im Westen als eine solche Zumutung, daß z. B. Veranstaltungen zur politischen Bildung unter der merkwürdigen Überschrift „Grenzberaubung?“ Interessenten gewinnen. Wieder einmal liegt es nahe, politische Bildung als Feuerwehr herbeizurufen, um den Brand im Handumdrehen zu löschen. Wieder einmal wird der Mechanismus wirksam, politische Bildung – in dem, was sie leisten kann – immer zugleich im hohen Maße zu überwie zu unterschätzen.

Das Lernziel „Integration“ als natürliches Erbe des Lernziels „Einheit der Nation“ liegt für die politische Bildung zwar nahe. Sie muß aber – wieder einmal – zunächst daran erinnern, daß sie nicht leisten kann, was Politik versäumt. Was kann, was soll politische Bildung leisten? Was bedeutet das Lernziel „Integration“ für ihre Arbeit?

II. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der politischen Bildung

Zusammenwachsen sollen nicht einfach zwei deutsche Gesellschaften, die sich unter den Bedingungen gewaltsamer Teilung verschieden entwickelt haben. Es geht vielmehr um zwei Gesellschaften, deren Ort auf dem Vektor des wissenschaftlich-technischen Industrialisierungsprozesses um Jahrzehnte gegeneinander versetzt ist, die also in ihrem realen Problembestand und den sozialen, ökonomischen, psychologischen, kulturellen Problemhorizonten nicht in derselben Zeit leben, wenn auch gleichzeitig. Während es in den neuen Bundesländern – nachdem nun einmal die Fesseln gefallen sind – am dringlichsten darum geht, die Produktionsapparate zu modernisieren, die Produktivitätssteigerung den modernen technischen Möglichkeiten anzupassen, zeitgemäße Innovationen in Produktion, Dienstleistungen und Infrastruktur vorzunehmen, damit die Bevölkerung rasch auf die Höhe des westlichen Lebensstandards kommen kann, an dem sie die eigene Situation immer schon gemessen hat, geht es in den alten Bundesländern – wie sich seit den achtziger Jahren immer klarer herausgestellt hat – um die sozialen, ökologischen und humanen Selbstkorrekturen eines quantitativen Modernisierungsverständnisses, das in Umweltkatastrophen, beispiellosen technischen Risiken und schmerzhaft spürbar gewordenen Sinndefiziten seine Grenzen erfahren mußte.

Diese Zeitversetzung hat unmittelbare Auswirkungen auf das Werteverständnis, die Lebensziele und die politische Rangskala der Aufgaben im Verständnis der betroffenen Menschen. Während – wie die empirischen Umfragen bestätigen – das Verständnis des technischen Modernisierungsprozesses im Osten weitgehend ungebrochen ist und die Ziele der Erhöhung des Lebensstandards, der sozialen Sicherung und der beruflichen Zukunft bei den Ostdeutschen im Vordergrund stehen, ist bei vielen Westdeutschen das Bewußtsein von der Notwendigkeit des ökologischen Umsteuerns, der sozialen Technikgestaltung, der Erhaltung oder Wiedergewinnung intakter Lebenswelten, kurz: der Vorrang lebensweltlicher Interessen vor Einkommens- und Karriereerwartungen, mittlerweile dominant¹⁾.

Ronald Inglehart hat überzeugend gezeigt, daß die Werthierarchien, die Lebensstilprägungen und die politischen Erwartungen der Menschen in sehr direkter Weise eine Reaktionsbildung auf Defiziterfahrungen in der generationspezifischen Sozialisa-

tion darstellen²⁾. Daher sind die unterschiedlichen Erwartungshaltungen, Lebensstile und Lebensinteressen der Menschen in Ost und West alles andere als eine bloße Folge davon, daß in beiden deutschen Staaten in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Themen im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit sowie der Curricula der schulischen und außerschulischen Bildung gestanden haben.

Durch eine Öffnung der Diskurse, einen Themenwechsel oder die Enttabuisierung vordem nicht zugelassener Fragen allein ist daher die Ungleichzeitigkeit der Orientierungen, der Bedürfnisse und der Fragen gewiß nicht zu überwinden. Für eine längere Zeit muß gerade der mit ihnen ernsthaft rechnen, der an ihrer schließlichen Überwindung wirklich interessiert ist. Zu dieser durch die Dynamik des Modernisierungsprozesses und die Logik der Entfaltung ihrer inneren Widersprüche bewirkten Ungleichzeitigkeit kommt jene andere hinzu, die aus den Mustern der soziokulturellen Verarbeitung der eigenen Gesellschaftsgeschichte entstanden ist.

Für die politische Kultur der Bundesrepublik war beispielsweise die antiautoritäre Studentenbewegung mit ihren Nachwirkungen von erheblicher Bedeutung beim Abbau der Überreste der traditionellen, obrigkeitstaatlich orientierten politischen Kultur in Deutschland. Ihre Auswirkungen haben zu einem anderen Verständnis von Autorität, von unten und oben in gesellschaftlichen und politischen Organisationen, von Bürgerbeteiligung und Organisationsformen in der Politik, aber auch der Präsentation und Wahrnehmung politischer Führungsrollen geführt. Einen vergleichbaren Umbruch hat es in der Geschichte der DDR nicht geben können. Die flüchtige, wenn auch durchschlagende Rolle, die die Bürgerinitiativen und -foren beim revolutionären Wandel in der DDR gespielt haben, sind ein deutlicher Hinweis darauf, daß dieser Umbruch mit seiner nur kurzlebigen Partizipationskultur der Runden Tische diese Rolle nicht gänzlich übernehmen kann. Die politischen Sozialisationsmuster in beiden Gesellschaften sind weit auseinandergelaufen. Erfolge wie Defizite der Orientierung des einzelnen in Gesellschaft und Politik weisen beträchtliche Unterschiede auf.

¹⁾ Vgl. dazu die Emnid-Umfragen, in: Der Spiegel, Nr. 30, 31 vom 22. und 29. Juli 1991.

²⁾ Vgl. Ronald Inglehart, *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton 1977.

Auch diese Ungleichzeitigkeiten sind mit der Veränderung des Institutionensystems keineswegs überwunden. Auch in diesem Falle ist mit längeren Prozessen der Angleichung zu rechnen. Ungleichzeitigkeiten dieser Art bergen das Risiko der Verhärtung. Im schlimmsten Fall kann es sogar zu einer selbstbestätigenden Rückwirkung kommen, nämlich dann, wenn Kränkungserfahrungen zum forcierten Beharren an der eigenen Identität führen, die wiederum die alten Strukturen begünstigt.

Es liegt auf der Hand, daß die Ungleichzeitigkeiten im Modernisierungsprozeß wie im soziokulturellen Lernprozeß in den alten und neuen Bundesländern unterschiedliche Probleme für die politische Integration, die politische Orientierung und die politische Kultur aufwerfen. Für eine politische Bildung, die dieser Herausforderung entsprechen will, kommt es darauf an, diese Ungleichzeitigkeiten, ihre gesellschaftlichen Verästelungen und ihre politischen Folgen differenziert herauszuarbeiten und für ihre Arbeit zu überdenken. Dies ist gerade dann der Fall, wenn politische Bildung all ihre Kräfte mobilisieren will, um den Prozeß der Integration voranzutreiben, weil die Verleugnung der Ungleichzeitigkeiten ihnen ironischerweise am nachhaltigsten Dauer verschaffen könnte.

Die Differenzierung der Aufgaben politischer Bildung in Ost- und Westdeutschland ergibt sich gerade daraus, daß ihre allgemeinen Lernziele in beiden Bereichen gleichermaßen gelten, aber eben verschiedenartigen Herausforderungen ausgesetzt sind. Integration auf der Ebene der Definition der Aufgaben politischer Bildung setzt daher erst einmal Differenzierung voraus. Die Besinnung auf die Differenz ist die Voraussetzung dafür, daß das Verschiedene zusammenkommen kann, ohne einander vollends gleich werden zu müssen.

Wie bei den großen Debatten um die Integration der ausländischen Mitbürger in unserem Lande in den siebziger und achtziger Jahren muß es auch diesmal die erste Aufgabe politischer Bildung sein, den Begriff der Integration selbst vor einer Verkürzung zu bewahren, die zwar Integration sagt, aber bei Licht besehen Assimilation meint.

Während Integration eine Beziehung zwischen Verschiedenem ist, die in der Vereinigung Verschiedenartigkeit bewahrt, zielt Assimilation darauf, daß der andere seine eigene Identität ganz preisgibt und so wird wie wir. Eine solche Zumutung muß die Würde der Betroffenen verletzen und gerade durch die Kränkung, die sie ihnen zufügt, zu Verhärtungen der Andersartigkeit führen, die viel mehr vom anderen viel länger festhält, als es in einem offenen Verhältnis der Toleranz und des Verständnisses sonst wahrscheinlich wäre.

Integration könnte im übrigen auch dadurch verfehlt werden, daß sich politische Bildung allzu ausschließlich auf sie konzentriert und darüber die der Gesellschaft der alten Bundesrepublik eigentümlichen Probleme und Lernziele vernachlässigt oder aber auch die besonderen Fragestellungen, die sich so nur in den neuen Bundesländern ergeben. Dann könnte vielleicht manches von der Entfremdung zwischen den beiden Gesellschaften abgebaut werden, gleichzeitig aber Desintegrations Tendenzen innerhalb der beiden Gesellschaften wachsen, weil die ihnen eigentümlichen Probleme, die ja mit der staatlichen Wiedervereinigung Deutschlands nicht einfach von der Tagesordnung abgesetzt worden sind, zu sehr in den Hintergrund treten. Integration ist also eine mehrdimensionale Aufgabe für politische Bildung, die einen Blick für notwendige Differenzierungen erfordert.

Es geht also zusammengefaßt um drei Herausforderungen, denen sich Politik, politische Kultur und damit die politische Bildung gleichzeitig ausgesetzt sehen:

1. Politische Bildung muß sich den Problemen zuwenden, die aus dem Zusammenbruch des kommunistischen Gesellschaftssystems in der DDR entstehen.
2. Politische Bildung muß sich der Fragen annehmen, die aus der krisenhaften Entfaltung der Industriezivilisation im Westen resultieren.
3. Politische Bildung muß ihren Beitrag zur Integration der beiden deutschen Gesellschaften leisten.

III. Im Osten: Die Hinterlassenschaft des Kommunismus

Trotz mancher Ähnlichkeit zwischen der Situation nach der Zerschlagung des Nationalsozialismus 1945 und der Beseitigung kommunistischer Herrschaft 1989 dürfen die beiden entscheidenden Unterschiede nicht übersehen werden: Nationalsozialismus und Kommunismus sind nicht in demselben

Sinne totalitär. Während nämlich die nationalsozialistische Ideologie den Antihumanismus, der die Praxis des Systems ausmachte, mit einer zynisch antihumanistischen Ideologie nahtlos rechtfertigte, waren die Systeme des Sowjetkommunismus dazu verurteilt, ihr in vieler Hinsicht gleichermaßen an-

tihumanes Herrschaftssystem den von ihm Betroffenen und jeder neu nachwachsenden Generation in den Begriffen einer Ideologie zu legitimieren, deren humanistischer Anspruch nicht gänzlich auszuliegen war. Der Kommunismus war dazu verurteilt, im Verfahren seiner undemokratischen Legitimation einen Rest von Selbstbestimmungsanspruch und Mündigkeitsverlangen gegen die Funktionsweise des Systems im öffentlichen Bewußtsein wachzuhalten – Prinzipien, die dessen Glaubwürdigkeit fortwährend massiv untergruben. Zwar ist die Diagnose Leszek Kolakowskis zutreffend, der festgestellt hat, daß der Kommunismus im Laufe seiner Geschichte von der Utopie zur Ideologie und schließlich zum bloßen Zynismus wurde, nämlich zu einem System der Herrschaftsrechtfertigung, dessen Verheißungen und Interpretationen am Ende selbst die nicht mehr glaubten, die sie in Auftrag geben mußten, um an der Macht zu bleiben³⁾.

Der allgemeine Zynismus, der die geistige Atmosphäre und die politische Kultur in den kommunistischen Systemen Osteuropas spätestens seit den siebziger Jahren zu prägen begonnen hatte, hat gleichzeitig zu einer eigentümlichen kulturellen Schizophrenie geführt, die die Biographien der Menschen, die im System leben mußten, nicht unbeeinflusst lassen konnte. Eine Art negative Integration fand statt: Niemand glaubte mehr an das, was alle öffentlich sagen mußten, aber man richtete sich – abgesehen vielleicht von der Minderheit derer, die aktiv vom System profitierten – gerade in der negativen Absetzung von dem, was nicht zu billigen war, im Negativen ein; man nutzte die Chancen und Nischen, die verblieben waren, um sich selbst zu behaupten und wurde gleichzeitig, und sei es auch nur durch die Struktur der Distanzierung, von ihnen mitgeprägt.

In den verschiedensten Versionen ergaben sich auf diese Weise individuelle Entwicklungsmuster, in denen Distanzierung, Unterwerfung und resigniert in Kauf genommene oder gar zynische Kooperation eine je eigene Mischung fanden. Leben konnten damit von denen, die die Kooperation mit dem System nicht aufkündigen mochten, viele in dem leichtfertigen, naiven oder einfach auch nur bequemen Glauben, daß man sich mit den ideologischen Ansprüchen des Systems immerhin noch sehen lassen konnte.

Damit steht der zweite große Unterschied zur Situation nach dem Ende des Nationalsozialismus in

³⁾ Vgl. Leszek Kolakowski, Die Hauptströmungen des Marxismus, 3 Bde., München 1988–1989.

Deutschland im engen Zusammenhang: Vom kommunistischen Herrschaftssystem hat sich das Volk der DDR selbst befreit – was immer im einzelnen die Motive der verschiedenen Gruppen, die an der friedlichen Revolution beteiligt waren, gewesen sein mögen. Auch die negative Integration war ja zu keinem Zeitpunkt eine Folge der Fähigkeit des Systems selbst zur Integration der Motive und Interessen der Menschen gewesen, sondern Resignationsprodukt aus der Gewißheit, daß die Sowjetmacht die Existenz des Systems auf jeden Fall garantieren würde – was immer sein Zustand, seine Aussichten und die Haltung der Menschen zu ihm auch sein mochten.

Die friedliche Revolution in der Form überwältigender Massendemonstrationen ist nur unter zwei Bedingungen möglich gewesen: Zum einen, weil die weit überwiegende Mehrheit der Menschen vom System zutiefst entfremdet war; zum anderen, weil sich bereits seit längerem in den verzweigten Strukturen der inneren Opposition eine halbgeduldete, stabile Gegenöffentlichkeit herausgebildet hatte, die Netzwerke der Solidarität schuf. Sie konnte dann in der riskanten Phase als organisatorischer Kern der Protestmärsche wirken.

Sobald das Volk also in dieser späten Phase der Entwicklung des Systems spürte, daß es nun mit seinen Herrschern allein gelassen war, entledigte es sich ihrer in einer eindrucksvollen Geste der Massenauflehnung. Niemand kann erwarten, daß die Menschen sich nach dem Zusammenbruch des Systems, in dessen Geschichte ihre Lebensläufe verwoben sind, nun ebenfalls in einer grandiosen Geste ihrer Biographien entledigen. Nicht nur, weil dergleichen ohnehin nicht menschenmöglich ist, sondern auch, weil die Zahl derer, die sich tatsächlich mit dem System identifiziert hatten, gering ist. Die meisten sind mit ihrem Lebenslauf, ihrem Selbstverständnis an sehr unterschiedlichen Orten der weiten Region zwischen innerer und äußerer Distanzierung, widerstrebendem Mitmachen, kleiner Verweigerung, Rückzug aus den Zumutungen wo immer es möglich war und offenem Widerstand angesiedelt.

Die große Verdrängung, von der Hermann Lübke behauptet hat, sie sei die Bedingung für die Neugründung der Demokratie in Westdeutschland nach der Niederlage des Nationalsozialismus gewesen, ist unter diesen Bedingungen weder möglich noch tunlich. Abgesehen nämlich von der relativ kleinen Gruppe derer, die sich im Rechtssinne schuldig gemacht haben, enthalten die Biographien der meisten genügend Anknüpfungspunkte aus dem Leben in der negativen Integration und

der Distanz, die eine kritische Aufarbeitung unter dem Blickwinkel von Demokratie, Verantwortlichkeit und Mündigkeit ohne Preisgabe der eigenen moralischen Identität erlauben. Im übrigen käme das Verdrängte, das auch mancher hierzulande immer noch für das Bekömmlichere hält – wie sich in der Bundesrepublik im Verlauf der sechziger Jahre in den Reaktionen auf die Motive der antiautoritären Bewegung ja gezeigt hat –, dann doch wieder hoch, und zwar als gesellschaftlicher Bruch.

Die Überwindung des „inneren Erbes“ dieses deutschen „Totalitarismus“ enthält die Chance der kritischen Aufarbeitung und der selbstkritischen biographischen Rückbesinnung der Menschen, die ihn durchlebt haben. Für ihr Verhältnis zueinander, für die Ausformung einer erneuerten Identität und für ihre unbefangene Selbstbehauptung in der neuen Demokratie ist ihre Wahrnehmung unerlässlich. Die schnell zu habende Scheinruhe indessen, die entsteht, wenn man die Vergangenheit einfach auf sich beruhen läßt, um sich der Mühen und Irritationen zu entziehen, die Besinnung nun einmal mit sich bringt, würde erneut dazu führen, daß allzuviele zur Demokratie als Lebensform und ihrer eigenen Rolle in ihr nur ein gebrochenes Verhältnis haben können.

Der Aufbau einer politischen Kultur der Demokratie – also der Übernahme ihrer Regeln, Chancen, Zumutungen und Grundwerte als Teil des persönlichen Selbstverständnisses – setzt die Aufarbeitung der typischen Biographien in der Rückbesinnung auf die Geschichte des kommunistischen Systems in Deutschland voraus. Dazu muß politische Bildung einen, vielleicht den entscheidenden Beitrag leisten. Dieses Lernziel für Ostdeutschland ist natürlich zugleich auch ein Lernziel und eine Zumutung für die Westdeutschen. Für sie kommt es darauf an, sich dem kritischen Dialog nicht zu entziehen, ohne aber der dummen Bequemlichkeit einer Haltung zu verfallen, die hochmütig den Stab über Menschen bricht, die ohne ihr Zutun Situationen zu ertragen hatten, die zu bestehen kaum einer im Westen die Probe auf's Exempel hat machen müssen. Darauf nämlich, unter Bedingungen im großen und ganzen Demokrat zu sein, unter denen das vielfältig prämiert wird, kann sich ganz gewiß keiner mehr zugute halten, als auf einen kleinen Widerstand dort, wo das oft Nachteile oder Leid zur Folge hatte.

Politische Bildung muß in Ostdeutschland, ohne den Dialog zwischen Ost- und Westdeutschen abreißen zu lassen, Materialien, thematische Angebote, Lernformen bereitstellen, die dem Lernziel

der Aufarbeitung der Geschichte der DDR und der typischen Lebensläufe in ihr ermöglicht.

Die Ungleichzeitigkeit in der Entwicklung der politischen Kultur in beiden deutschen Gesellschaften rückt in Ostdeutschland ein anderes Lernziel in den Vordergrund, mit dem auch viele Westdeutsche noch ihre liebe Mühe haben, das aber seit den sechziger Jahren doch immerhin die politische Kultur prägen konnte: Die Fähigkeit nämlich, sich auch innerlich auf einen produktiven Pluralismus einzulassen, der aus Überzeugung weiß, daß Konsens ohne Konflikt Entwicklung und Freiheit zerstört, Konflikt ohne Konsens aber Verfeindung und Unfrieden bewirkt. Es geht um die Fähigkeit zu Toleranz und Entschiedenheit, Selbstbehauptung und Solidarität, Streit und Kooperation, und zwar nicht nur als Anspruch an die Akteure der großen Politik, sondern als Lebensform im öffentlichen wie im privaten Raum, also der Abbau der Reste obrigkeitstaatlicher politischer Kultur, von deren Fortexistenz das kommunistische System eine Zeitlang gut profitieren konnte.

Politische Bildung kann nicht herbeischaffen oder kompensieren, was Politik versäumt. Der extreme und pathologische Gebrauch, den Gruppen Jugendlicher von den neuen Handlungschancen machen, wenn sie den Parolen der Rechtsextremisten auf den Leim gehen, ist vielleicht nicht geradewegs der „Stellvertreterkrieg der Gedemütigten“, aber jedenfalls eine Reaktion auf die Mischung von verweigerten Chancen, zugefügten Kränkungen und Ausbruch des bis dahin mit Gewalt Niedergehaltenen. Dagegen wird nicht aus gutem Willen und besserer Einsicht anzupredigen sein. Die Auseinandersetzung mit Jugendprotesten und Rechtsextremismus im Gefolge der gesellschaftlichen Verwerfungen beim Umbau Ostdeutschlands sind aber ohne Zweifel eine Verpflichtung für die politische Bildung. Sie muß in den Schulen ansetzen, ehe die Betroffenen der Versuchung verfallen, sowie bei denen, die ihnen eine Alternative – sei es im Großen, sei es im Kleinen – zu dieser Wahl schaffen können, die die allermeisten von ihnen vorübergehend getroffen haben. Die Jugendlichen selbst, die den fundamentalistischen Orientierungsangeboten des Rechtsextremismus folgen, sind durch Argumentationen und Lernangebote vorderhand kaum zu erreichen, allenfalls über die Bereitstellung von Praxisformen, in denen sie die Grundlagen und Perspektiven einer selbstverantworteten Existenz ohne unzumutbaren Preis erblicken können.

Die Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung beider Gesellschaften führen zu einer spiegelbildlich

verkehrten Tendenz auch bei denen, die die Angebote politischer Erwachsenenbildung von sich aus aktiv wahrnehmen, indem sie das eigentlich Politische zu unterlaufen oder zu vermeiden suchen. Während in Westdeutschland mit der Tendenz der „neuen Subjektivität“ Motive vorherrschend werden, die Selbsterkenntnis, Weltorientierung und Selbstentfaltung unter Umgehung der politischen Dimension sozialer Existenz suchen, wollen in Ostdeutschland viele, die sich zur Teilnahme an Seminaren der politischen Bildung entschlossen haben, nur anwendungsorientierte Informationen und lebenspraktische Orientierungen für die unmittelbarsten Lebensbedürfnisse in der veränderten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Situation. Es geht ihnen oft zunächst um nicht mehr als um Informationen, die zur praktischen Handhabung veränderter Lebenssituationen geeignet sind. Das alles ist verbunden mit einer spontanen Skepsis gegenüber politischer Bildung, die aus alter Erfahrung zunächst dem Verdacht ausgesetzt ist, die altbekannte Überrumpelungsmanier im neuen Gewand zu sein.

IV. Im Westen: Eine politische Kultur für die Risikogesellschaft

Politische Bildung gewinnt ihre Lernziele aus dem Anspruch der Individuen auf soziale und politische Mündigkeit. Sie dem Anspruch nach für alle unter wechselnden Umständen zu ermöglichen, setzt voraus, die Defizite der politischen Kultur zu analysieren und die konkreten Aufgaben politischer Bildung daran zu orientieren, daß die politische Kultur der Demokratie funktionsfähig bleibt.

Seit den siebziger Jahren hatte sich in der Bundesrepublik abgezeichnet, daß die zunehmende Komplexität der sozialen Beziehungen sowie der politischen Entscheidungszusammenhänge eine wachsende Distanzierung vieler Bürgerinnen und Bürger von den Institutionen und Großorganisationen bewirkt. Hinzu kam – angesichts der von großen Gruppen als Bedrohung erfahrenen neuen technischen Risiken im Bereich der Umweltzerstörung, der Kernenergie und der nuklearen Waffensysteme – eine verbreitete Erfahrung, daß die „normalen“ Bürgerinnen und Bürger kaum noch Chancen haben, über die Zukunft des Fortschritts, über die Entwicklung der großen Politik, der industriellen Strukturen und der technischen Lebenswelten mitzubestimmen⁴⁾. Dabei spielte die von

⁴⁾ Vgl. Bernhard Claußen, Politische Bildung in der Risikogesellschaft. Ein politologischer und fachdidaktischer Problemanriß, in: Ulrich Beck, Politik in der Risikogesellschaft, Frankfurt 1991, S. 330 ff.

An diese lebenspraktische Orientierung muß politische Bildung anknüpfen, wenn sie am Ende nicht tatsächlich nur ideologische Überformung bzw. Überrumpelung im neuen Gewand sein will. Sie muß es in ihren Methoden, die durch überzeugende partizipative Lernformen den Verdacht praktisch widerlegen. Und sie muß es durch eine Didaktik, die politische Bildung befähigt, die politische Dimension der Lebenspraxis sichtbar zu machen und anknüpfend an sie politisches Lernen zu ermöglichen, das die individuellen Orientierungsbedürfnisse und die Anforderungen der politischen Kultur der Demokratie organisch aufeinander bezieht.

Bei all dem kann an der Erfahrung der Selbstbefreiung des Volkes der DDR von der oktroyierten Herrschaft und von den Ansätzen einer neuen politischen Bürgerkultur ausgegangen werden, wie sie sich in den zahlreichen Bürgerforen, Bürgerinitiativen und schließlich in der Dialogform der Runden Tische entwickelt hatte. Das erlaubt Erinnerungsarbeit, die nicht zum Scherbengericht wird.

Ulrich Beck beschriebene Tendenz als Ohnmachtserfahrung vieler eine Rolle, daß die politischen Entscheidungen auch über Grundsatzfragen der künftigen Entwicklung der Gesellschaft zunehmend aus der eigentlichen Politik abzuwandern begannen⁵⁾.

Politische Bildung sollte nicht der Versuchung verfallen, eine schwer überschaubare komplexe Welt auf handliches Format zu versimpeln. Sie kann auch nicht durch versöhnende Interpretationen Mitentscheidungsansprüche zum Schein gewähren, die die politische Realität verwehrt. Aber sie kann einen Beitrag zur Erklärung der Zusammenhänge leisten sowie zur Kompetenz des Einzelnen zur Einmischung dort, wo sie aussichtsreich ist. Sie kann auch, indem sie Foren des Dialogs für die bietet, zwischen denen das gesellschaftliche Gespräch gestört ist, Beiträge zum Verständnis, zur Verständigung und zur Kooperation leisten.

Das Lernziel „Bürgermitbestimmung über die Zukunft des Fortschritts“ kann die sich ausbreitende Stimmung abwehren, die Zukunft der Industriegesellschaft und der Lebensmöglichkeiten des Einzelnen in ihr ergäben sich allein noch aus den

⁵⁾ Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.

Zwängen technischer Selbstläufe und nicht aus demokratischen Grundentscheidungen. Politische Bildung muß einen Beitrag dazu leisten, daß die Chancen solcher Mitbestimmung offengelegt und wirkungsvoller genutzt werden können. Es wäre für die Legitimation und Lebensfähigkeit der Demokratie in der Industriegesellschaft verhängnisvoll, wenn die Politik wegen der immer schwerer zu handhabenden Komplexität vor der Kontrolle und Gestaltung der technischen Lebenswelt resignieren würde, die für den Einzelnen unentrinnbar und lebensprägend ist.

Seit den siebziger Jahren ist zudem in der Bundesrepublik eine stärker werdende Tendenz zu beobachten, technisch erzeugte Risiken sowohl im Rüstungsbereich wie in der zivilen Produktion als Alles-oder-Nichts-Fragen zu sehen, um die es nur noch einen Wissenskampf zu führen gelte, aber nicht mehr einen sachlichen Streit auf der Basis gemeinsam geteilter politisch-ethischer Grundsätze. Das friedliche Zusammenleben im Gemeinwesen ist gefährdet, wenn Fragen dieser Art vor schnell moralisiert werden und damit zu nicht mehr handhabbaren politischen Polarisierungen führen mit der Tendenz der Verfeindung der Streitgruppen. Nicht nur die nuklearen Risiken, sondern auch Fragen zur Anwendung der Gentechnologie und viele andere können als Anlaß für solche Unversöhnlichkeit dienen. In Zukunft wird angesichts der wissenschaftlich-technischen Entwicklung ihre Zahl kaum geringer werden.

Es kommt für die Selbstbehauptung der Demokratie in der Industriegesellschaft darauf an, eine politische Streitkultur für die Risikogesellschaft zu fördern, die einerseits denen, die riskante Entscheidungen zu treffen haben, Zurückhaltung auferlegt, um die Grenzen des Zumutbaren für die anderen nicht zu übersteigen, die es aber auch andererseits denen, die ein Veto einzubringen haben, nahelegt, den Streit in Bahnen zu halten, die eine demokratische Einigung möglich bleiben lassen. Eine solche Kultur der wechselseitigen Selbstbeschränkung ist schwer zu erlernen. Sie ist aber ohne Alternative, da es institutionelle Vorkehrungen zur Abwehr hochrisikanter Technologien – die nach Auffassung von Minderheitengruppen Lebensrisiken für das Gemeinwesen bergen – nicht geben kann. Eine solche demokratische Streitkultur ist der einzige Weg, den Gemeinschaftsfrieden in der Risikogesellschaft langfristig zu sichern. Sie ist ein schwieriges Stück politischer Kultur und eine bleibende Herausforderung für die politische Bildung.

Die Unüberschaubarkeit einer beispiellos komplexen Welt hat dazu geführt, daß der Einzelne das,

was er über sie überhaupt noch wissen kann, aus der Konstruktion der Wirklichkeit in den Medien lernt. Die von Neil Postman aufgezeigte Tendenz, politische Information nach den Gesetzen des Fernsehens als Leitmedium immer mehr zum „Infotainment“ – einer Information, die den Maßstäben der Unterhaltsamkeit folgt – zu verkürzen und den erklärenden Diskurs mit Begründung und Widerspruch durch den kurzen Bildeindruck zu verdrängen, führt zu einer täuschenden Scheinverständlichkeit der Welt⁶⁾. Diese versöhnt und verstärkt zugleich die Ohnmacht, während sie gleichzeitig die Tendenz der Politiker und der repräsentativen Akteure aus anderen gesellschaftlichen Bereichen immer mehr dazu verführt, durch kurzlebige Inszenierungen symbolischer Politik einen faßlichen Eindruck von Handeln und Kontrolle über die Dinge zu erzeugen. Die symbolischen Politikinszenierungen von oben und die gleichfalls nur noch symbolische Partizipation des Medienkonsumenten, der den Eindruck hat, bei allem dabei zu sein, untergraben wirkungsvoll die kritische Urteilsbildung und die aktive Teilhaberchance des Einzelnen. Er ist dem technischen Aufwand und den Absichten solcher Inszenierung gegenüber hoffnungslos unterlegen⁷⁾.

Es ist eine der großen Aufgaben politischer Bildung, in einer solchen Situation dem Einzelnen Foren des Dialogs, der kritischen Auseinandersetzung mit der schwer durchschaubaren Welt und der kritischen Selbstvergewisserung im Dialog mit anderen zu bieten, damit er nicht vollends zum Opfer technokratischer Kommunikationsinszenierung der Massenmedien wird. Der lebendige Bürgerdialog, die Möglichkeit, handlungsentlastet und mit der nötigen Zeit sich ein Bild vom Geschehen zu machen, das Verhältnis des Geschehens zu eigenen Interessen und Werten zu bedenken und zu sehen, wo ein direktes Engagement aussichtsreich ist, ist ein demokratisches Korrektiv in der Informationsgesellschaft, das nach Lage der Dinge vor allem in den Foren der politischen Erwachsenenbildung geschaffen werden kann. Ihm dient das Lernziel der „Befähigung und Ermutigung zum Bürgerdialog“, das in den Veranstaltungen politischer Bildung selbst schon in Ansätzen realisiert werden kann.

⁶⁾ Vgl. Neil Postman, *Wir amüsieren uns zu Tode*, Frankfurt 1985; vgl. ferner Winfried Schulz, *Politikvermittlung durch Massenmedien*, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), *Politikvermittlung*, Bonn 1987, S. 129 ff.

⁷⁾ Vgl. Ulrich Sarcinelli, *Symbolische Politik. Zur Bedeutung symbolischen Handelns in der Wahlkampfkommunikation der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen 1987.

Die Diskreditierung der großen Gesellschaftsentwürfe durch die Erfahrung der Zerstörbarkeit der natürlichen Lebensgrundlagen in den siebziger Jahren hat dazu geführt, daß viele unter den politisch sensibilisierten aktiven Bürgern, die ehemals ihren biographischen Entwurf und das Verlangen nach Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse miteinander verknüpft hatten, den Rückzug in die nur noch private Utopie subjektiver Selbsterfahrung angetreten haben. Die Übergänge zwischen einer neuen Form der Politisierung, die den Auszug der Politik aus der eigentlichen Sphäre des Politischen in die vielen Foren der „Subpolitik“ (Ulrich Beck) nachvollzieht und einer bloßen Scheinpolitisierung, die alles und jedes politisch nennt, weil die Lebensäußerungen des Subjekts nun einmal irgendwie immer auch politische Folgen haben können, werden fließend.

Diese Ambivalenz kommt in der „neuen Subjektivität“ zum Ausdruck, die in großen Teilen der politischen Erwachsenenbildung in den alten Bundesländern die Vorherrschaft gewonnen hat⁸⁾. Wie Klaus Peter Hufer gezeigt hat, ist das sich Versenken in die eigene Subjektivität mit ihren vielfältigen praktischen Lebensvollzügen des Wohnens, der Ernährung, des Reisens, der Interaktion und was sonst noch Thema von Seminarveranstaltungen in diesem Bereich ist, im Ergebnis in aller Regel eine folgenreiche Entpolitisierung der politischen Bildung unter dem Vorwand ihrer innovativen Politisierung in neuer Form⁹⁾.

Spiegelbildlich zur Tendenz einer Entpolitisierung politischer Bildungsarbeit mit ostdeutschen Bürgerinnen und Bürgern, die an lebenspraktischen Informationen allein interessiert sind, kommt es auch hier darauf an, die Bedürfnisse der neuen Subjektivität nicht schlicht zu ignorieren, aber doch auch nicht einfach bei ihnen stehen zu bleiben. Die Dimension des Politischen, des Verständ-

nisses der Vorgänge, Abläufe und Probleme des Gemeinwesens im Ganzen und der Verantwortung des Einzelnen in ihm muß von einer politischen Bildung, die ihren Namen verdient, auf die Bedürfnisse und Erfahrungen bezogen werden, die dem Seminarkonzept neue Subjektivität zugrunde legen. Das ist schwer in einer Zeit, in der vom politischen Prozeß weder Verheißungen noch große Entwürfe erwartet werden und deswegen in den Augen vieler die Beschäftigung mit seinen Abläufen und Problemen den Energieaufwand und die Hinnahme der Frustrationen, die er mit sich führt, kaum noch zu lohnen scheint.

Die dargestellten Lernziele entsprechen dem Stand der gesellschaftlichen Erfahrungen in den alten Bundesländern¹⁰⁾. Sie werden in den neuen Bundesländern vermutlich in dem Maße Bedeutung gewinnen, wie die nachholende Modernisierung, die dort mit hohem Aufwand vorangetrieben wird, erfolgreich ist. Sie sollte daher in Konzeptionen politischer Bildung für die Teilnehmer dort von vornherein im Auge behalten werden, damit nicht immer erst hektische Reaktionen erforderlich sind, wenn das Kind im Brunnen liegt.

Zugleich muß politische Bildung sich aber der Grenzen einer solchen antizipativen Orientierung bewußt sein, da politische Bildung nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie an wirklichen Erfahrungen und Lebensbedürfnissen der Menschen anknüpfen kann. Diese Lernziele und ein Angebot politischer Bildung, das ihnen gerecht wird, dürfen auch angesichts der überwältigenden Aufgabe der gesellschaftlichen Integration in Deutschland nicht vernachlässigt werden, da andernfalls die Grundlagen der Demokratie und ihre Akzeptanz im Urteil der Bürger selber brüchig werden könnten – was sicher keine Grundlage einer integrierten stabilen Demokratie in ganz Deutschland sein kann.

V. Lernziel „Integration“

Die Gesellschaften in Ost- und Westdeutschland stehen beide vor einer doppelten Integrationsaufgabe: Während sie einerseits ein Verhältnis zueinander finden müssen, das Gleichberechtigung und

gleiche Anerkennung in der Verschiedenheit möglich macht, ist auch die Integration einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft innerhalb beider Lebenswelten erst noch zu leisten. Zwischen

⁸⁾ Vgl. beispielsweise Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck, Ganzheitlich-integrative Bildung. Überlegungen zur Erwachsenenbildung, in: Kreatour in Hessen, Nr. 21, hrsg. vom Volkshochschulverband, Frankfurt 1991.

⁹⁾ Vgl. Klaus-Peter Hufer, Die neue Subjektivität – ihre Bedeutung für Politische Bildung, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), Politikvermittlung und politische Bildung, Bad Heil-

brunn 1990, S. 123 ff.; vgl. ferner ders., Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren, Opladen 1990, S. 21 ff.

¹⁰⁾ Vgl. Thomas Meyer, Perspektiven politischer Erwachsenenbildung in der Krise des Fortschritts, in: Lernmarkt, (1988) 25.

beiden besteht ein enger Zusammenhang. Es kann ja kaum erwartet werden, daß eine Gesellschaft, die mit dem Andersartigen, mit dem Anderskulturellen bei sich selbst nicht ins Reine kommt, fähig wäre, mit derselben Herausforderung fertig zu werden, wenn sie sich dem Verhältnis zweier Gesellschaften im großen stellt.

Integration verlangt die reale Gleichheit der Chancen, die gleiche Teilhabe an den sozialen, ökonomischen und kulturellen Möglichkeiten einer Gesellschaft. Diese herbeizuführen kann nur Sache politischer Entscheidungen sein. Freilich kann politische Bildung darauf hinwirken, diese in ihren Notwendigkeiten, Voraussetzungen und Konsequenzen bewußt zu machen und die Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger zu ihrer Unterstützung zu fördern. Die Gleichheit der Chancen ist eine notwendige, aber noch nicht die hinreichende Voraussetzung für gelingende Integration. Im Gegensatz zur Assimilation ermöglicht Integration die Entfaltung und Anerkennung der Differenz auf der Grundlage gleicher Lebenschancen und Teilhabemöglichkeiten.

Die Integration der beiden Gesellschaften ist eine politische Aufgabe, aber politische Bildung kann sie fördern, begleiten und Mißverständnisse und Hindernisse auf ihrem Wege beseitigen. Dies kann geschehen durch Begegnungen, durch praktisches sich Kennen- und Verstehenlernen, aber ebenso über die geschichtliche Reflexion auf die Ursachen und Bedingungen, die zur Teilung Deutschlands und zur Entwicklung zweier unterschiedlicher Gesellschaften in ihrem Verlauf geführt hat. Sie geschieht auch auf dem Wege der Beschäftigung mit den spezifischen Problemen, die dem Zusammenwachsen entgegenstehen oder es erschweren.

Ähnliche Wege gilt es zu beschreiten, um das Lernziel „friedliches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft“ zu erreichen. Es kann

keinen vernünftigen Zweifel mehr geben, daß auch die Bundesrepublik die Schwelle zur multikulturellen Gesellschaft längst überschritten hat. Auf lange Sicht werden Menschen aus verschiedenen Kulturen, von unterschiedlicher lebensweltlicher und religiöser Identität eine gemeinsame Lebenswelt teilen. Begegnungen, die ausreichend Zeit und Gelegenheit lassen, einander zu verstehen, normative Reflexionen über die Bedingungen des Umgangs mit Menschen anderer kultureller Prägung, aber auch die Analyse der Folgen, zu denen Mißverständnisse und Konfrontation auf die Dauer führen müßten, fördern die innere Integration. Die Erkenntnisse aus der Vorurteilsforschung von Minderheitengruppen in soziokulturellen Krisensituationen oder angesichts von Kränkungerfahrungen weisen uns darauf hin, daß auch hier der politischen Gestaltung der Vorrang bei der Lösung des Problems zukommt. Politische Bildung kann und muß aber auch hier eine wichtige Aufklärungsfunktion übernehmen.

Die Ungleichzeitigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung in Ost und West ist ein vorübergehender Wegabschnitt im Prozeß der inneren Einigung. So kann es jedenfalls sein, wenn es nicht durch die Verhärtung von Mißverständnissen zur dauerhaften Entfremdung kommt, die langdauernde Narben entstehen läßt. Politische Bildung im vereinigten Deutschland muß, wenn sie der Integration dienen will, eine demokratische politische Kultur unter unterschiedlichen Ausgangsbedingungen fördern sowie die unterschiedlichen Akzente, die sich daraus ergeben, erkennen und zur Geltung bringen. Dann erleichtert sie sich die Aufgabe einer zunehmenden Vereinheitlichung ihrer Konzeptionen auf lange Sicht – aber so, daß nicht der Dogmatismus einer vorschnell verfügbaren Einheitlichkeit, sondern der Prozeß der Einigung selbst dafür Maß und Tempo vorgibt.

Politische Bildung in Richtung auf das Jahr 2000

Vor einigen Wochen traf ich am Rande einer Konferenz in Berlin zufällig einen Geschäftsmann aus der Schweiz im Hotel. Als er sich nach meinem Beruf erkundigt hatte, fragte er verduzt: „Politische Bildung, braucht man das?“

Wenn man schon jahrelang auf dem Feld der politischen Bildung arbeitet, verschlägt es einem bei einer solchen Frage im ersten Moment schon die Sprache. Dann wird einem deutlich, daß eine überzeugende Antwort gar nicht so leicht zu geben ist. Mit Allgemeinplätzen kommt man da nicht weit.

Weniger diese nachdenkenswert Begebenheit als die über vierzigjährige Entwicklung der Demokratie in der bisherigen Bundesrepublik und der rasante Wandel der Verhältnisse im internationalen und im nationalen gesellschaftlichen Bereich machen ein Überdenken der Situation der politischen Bildung dringlich. So muß z. B. darüber nachgedacht werden, ob Strukturen, die sich im Lauf der Jahrzehnte entwickelt haben und manche Erfolge der politischen Bildung möglich machten, auch für

eine Bewältigung der künftigen Aufgaben ausreichen. Da die Fragestellung so umfassend angelegt ist, kann ich in diesem Zusammenhang nur thesenartige Antworten andeuten, die vielleicht eine fruchtbare und kontroverse Debatte auslösen können.

Dabei spare ich den Aspekt der politischen Bildung in den neuen Bundesländern bewußt aus. Zurückhaltung scheint mir in dieser Hinsicht schon deshalb angebracht, weil in dieser Zeit fast zu viele Lehrmeister aus dem Westen im Osten Deutschlands auftauchen, um zu sagen, „wo's langeht“. Das ist auf dem Gebiet politischer Bildung besonders fatal, weil das selbständige Urteilen ein Kernziel politischer Bildung ist und bleiben muß. Die helfende Hand ausstrecken, wenn sie gebraucht wird, ist etwas anderes als Bevormundung. Die Anliegen politischer Bildung im Osten Deutschlands müssen deshalb, wie es ja auch in dieser Ausgabe geschieht, von Menschen aus dem Osten selbst entwickelt und formuliert werden. Daß sich daraus dann auch für den Westen besondere Herausforderungen ergeben, ist selbstverständlich.

I. Gesellschaftlicher und politischer Wandel

1. Demokratie und politische Kultur

Wir müssen uns fragen, inwieweit die Tradition der Demokratie in der Bundesrepublik, die ja nun immerhin fast zwei Generationen umfaßt, auch für die politische Bildung eine neue Situation geschaffen hat. Es ist ein großer Unterschied, ob jemand noch die Zeit der NS-Gewaltherrschaft erlebt hat, in der Nachkriegsphase aufgewachsen ist oder in eine funktionierende Demokratie hineingeboren wurde. Je nachdem sind auch die Ansprüche an politische Bildung recht unterschiedlich. Es ist auch denkbar, daß demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen inzwischen schon in einem solchen Maß Teil der politischen Kultur unseres Landes geworden sind, daß sich daraus Entlastungseffekte für die politische Bildungsarbeit ergeben könnten. Darauf hat wohl ein anderer Bürger aus der Schweiz, der an einer internationalen Konferenz teilnahm, abgehoben, als er bemerkte: „Politische Bildung gibt es bei uns nicht. Das

macht bei uns der Vater.“ Man darf vermuten, daß die „Bonner Demokratie“ nicht nur oberflächliche Spuren hinterlassen, sondern demokratische Traditionen angebahnt hat, die wirksam sind. Aus diesem Grund sollte man „Gewohnheitsdemokraten“ auch nicht nur kritisch beleuchten¹⁾. Manfred Hättich vertritt die Auffassung: „Für die Stabilität eines politischen Systems ist es zunächst von zweitrangiger Bedeutung, aus welchen Motiven sich der Verfassungskonsens zusammensetzt.“²⁾ Das Ja zur Demokratie und Verfassung kann demnach auch auf Tradition und Gewöhnung beruhen.

1) Vgl. Ulrich Sarcinelli, Krise des politischen Vermittlungssystems? – Parteien, neue soziale Bewegungen und Massenmedien in der Kritik, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Umbrüche in der Industriegesellschaft – Herausforderungen für die politische Bildung, Bonn 1990, S. 155.

2) Manfred Hättich, Ziel: Politische Rationalität, in: Bernhard Claußen/Walter Gagel/Franz Neumann (Hrsg.), Herausforderungen – Antworten, Opladen 1991, S. 168.

Es spricht viel dafür, die Traditionen, die Prozesse der Gewöhnung und den Bereich der politischen Kultur insgesamt für die Entwicklung und Stabilität der Demokratie für wesentlich wichtiger anzusehen als Lehr- und Lernprogramme politischer Bildung. Auf der anderen Seite darf man jedoch nicht übersehen, daß es Wechselbeziehungen gibt zwischen politischer Bildung und politischer Kultur. Ob es allerdings eine fruchtbare Wechselwirkung gibt, hängt von der Struktur politischer Bildung ab.

2. Spezialisierung und Allgemeinbildung

In fast allen politischen und gesellschaftlichen Bereichen beobachten wir eine ständige Beschleunigung von Innovationswellen, die meistens von Spezialisten ausgelöst und begleitet werden. Damit verbunden sind Tendenzen zur Technokratie, die zu einer Gefährdung unserer Demokratie führen können.

Auf diesem Hintergrund darf sich politische Bildung nicht in erster Linie als weitere Spezialdisziplin verstehen; es gehört vielmehr zur herausragenden Verpflichtung politischer Bildung, generalisierende und interdisziplinäre Qualifikationen zu vermitteln und sich als ein wichtiger Bereich einer unverzichtbaren Allgemeinbildung zu etablieren. Der politischen Bildung kommt so im Rahmen der Allgemeinbildung gar eine Schlüsselrolle zu. Die Allgemeinbildung wird mehr und mehr zum politischen Problem, das entschieden angegangen werden muß³⁾.

Die Unüberschaubarkeit politischer Prozesse fördert das bedenkliche Desinteresse an der Politik. Die Überflutung durch Informationen aller Art steigert Ohnmachtsgefühle. Dazu kommt, daß die Medien nur Erfahrungen aus zweiter Hand vermitteln und ursprüngliche Erfahrungen im politischen Bereich für die Menschen zur Seltenheit werden. Wenn man nun die politische Bildung der letzten Jahrzehnte Revue passieren läßt, so hat sie zwar den allgemeinbildenden Auftrag immer wieder betont und politische Bildung sogar zum Unterrichtsprinzip aller Fächer erklärt, aber per saldo doch stärker Spezialfragen behandelt⁴⁾. Zum Teil geschah das sicher auch aus der nicht ganz unberechtigten Sorge, als Unterrichtsfach überhaupt zu ver-

³⁾ Vgl. Bernhard Sutor, Politische Bildung als Allgemeinbildung im geschichtlichen Kontext, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart 1987, S. 178-197.

⁴⁾ Vgl. Robert Ulshöfer/Theo Götz (Hrsg.), Politische Bildung - ein Auftrag aller Fächer, Freiburg 1975.

schwinden, wenn der Auftrag des Faches auch in anderer Form erledigt werden könnte.

Dennoch muß der Blick künftig auf die Frage konzentriert werden: Wie kann die politische Bildung Qualifikationen vermitteln, welche die Bürgerinnen und Bürger in die Lage versetzen, den Überblick über epochale Veränderungen zu bewahren?

3. Überlebensfragen

Wie wir gesehen haben, besteht bei der Fülle der Probleme die Gefahr der Verzettlung der politischen Bildung. Es wäre ein Fehler, mit hechelnder Zunge allen Einzelproblemen nachzujagen. Konzentration auf wesentliche Problembereiche ist unabdingbar.

Wenn die Prämisse stimmt, daß wir in einer „Risiko-Gesellschaft“ leben, dann kommt es politisch wesentlich darauf an, die Risiken abzubauen⁵⁾. Die politische Bildung kann in einer solchen Zeit nicht im Elfenbeinturm bleiben, sondern sie muß der Politik durch intensive Bildungsarbeit dabei helfen, das Überleben der Menschheit zu sichern. Die Gefahr einer „organisierten Unverantwortlichkeit“ muß unter demokratische Kontrolle gebracht werden. So ist es z. B. von zentraler Bedeutung, daß technologische Entwicklungen mit ihren z. T. umfassenden Auswirkungen in der parlamentarischen Verantwortung bleiben, um die Gefahr einer „halbierten Demokratie“ zu bannen.

Wenn die politische Bildung diese Entwicklung nicht sieht, unterliegt sie der Gefahr eines Realitätsverlustes und betreibt „l'art pour l'art“.

Die Überlebensfragen der Menschheit kann man so zusammenfassen:

- a) Wie bekommen wir die Umweltzerstörung in den Griff?
- b) Wie können wir die technologischen Entwicklungen kontrollieren?
- c) Wie läßt sich Weltfrieden schaffen und erhalten?
- d) Wie läßt sich das Elend der Dritten Welt strukturell beheben?

Diese Fragen müssen künftig in der Didaktik der politischen Bildung einen zentralen Platz einnehmen. Überspitzt ausgedrückt könnte man sagen: Wie Hermann Giesecke einst forderte, daß alle

⁵⁾ Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.

von ihm entwickelten Kategorien bei einem fruchtbaren Unterricht in einem politischen Konflikt enthalten sein müßten, so muß heute gefordert werden, daß wenigstens eine dieser Fragestellungen bei weiterführenden politischen Lehrgängen behandelt werden müßte⁶⁾.

Es bedarf auch kraftvoller methodischer Fantasie, um Wege zu finden, diese Probleme im pädagogischen

Prozeß verständlich und anschaulich darzulegen. Dabei sollte die politische Bildung ohne jede Schönfärberei mit Optimismus und Mut ans Werk gehen, um auf ihre Weise und mit ihren Möglichkeiten zur Lösung der globalen Probleme beizutragen. Anders läuft sie Gefahr, nicht zur Bewußtseinerhellung zu führen, sondern Panik zu verbreiten und Grabreden zu fabrizieren.

II. Didaktische Prinzipien

1. Politische Bildung im öffentlichen Auftrag

Eine wirkungsvolle politische Bildung im öffentlichen Auftrag (im schulischen und im außerschulischen Bereich) bedarf vor allem der Glaubwürdigkeit. Da das Desinteresse vieler Bürgerinnen und Bürger an der Politik auch auf mangelnde Glaubwürdigkeit zurückzuführen ist, muß diese Tugend um so mehr Verpflichtung politischer Bildung sein. Wenn z.B. im schulischen Bereich und bei den Zentralen für politische Bildung Überparteilichkeit eine bindende Voraussetzung ist, dann müssen Formen und Inhalte der Arbeit dieser Voraussetzung entsprechen. Sonst ist politische Bildung wertlos.

Leider wird ja Überparteilichkeit immer wieder mit Farblosigkeit und Langeweile verwechselt. Das Gegenteil ist aber der Fall. Nur bei einer überparteilich angelegten politischen Bildung prallen die verschiedenen Meinungen optimal zusammen. Jeder ist gezwungen, um einen eigenen Standpunkt zu ringen, ohne von einer je nach Art der Vorgaben unterschiedlichen „herrschenden Lehre“ Empfehlungen zu bekommen⁷⁾.

Unsere in viele Gruppierungen aufgefächerte Gesellschaft bedarf der Brückenfunktion politischer Bildung. Ich gebe zu bedenken, ob die politische Bildung nicht bundesweit die Brücke als Symbol ihrer Arbeit übernehmen sollte, um allen Gruppen in unserer Gesellschaft zu signalisieren, daß politische Bildung verbinden und nicht trennen will und daß sie wertvolle und wichtige Begegnungen vermitteln kann, die zum produktiven Dialog und zu weiterführenden Lösungen beitragen.

⁶⁾ Vgl. Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1965, S. 114.

⁷⁾ Vgl. Siegfried Schiele, *Politische Bildung im öffentlichen Auftrag – Chancen und Gefahren*, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Politische Bildung im öffentlichen Auftrag*, Stuttgart u.a. 1982, S. 17–33.

Ein Minimalkonsens bleibt freilich notwendig. Wir benötigen ein Minimum von Konsens, um uns bei der Entwicklung einer demokratischen Streitkultur ein Maximum von Dissens leisten zu können.

2. Der Beutelsbacher Konsens

Für den nötigen Minimalkonsens kann nach wie vor der „Beutelsbacher Konsens“ stehen. Als die Wogen der Erregung in der politischen Bildung hoch gingen, hatte die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Jahr 1976 Didaktiker aus verschiedenen Lagern nach Beutelsbach eingeladen. Hans-Georg Wehling hat das Ergebnis dieser Tagung, das nicht förmlich protokolliert wurde, das aber mit Händen zu greifen war, festgehalten:

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

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

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. *Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinn seiner Interessen zu beeinflussen.* Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maß die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist⁸⁾.

Diesem Konsens ist, soweit ich das feststellen konnte, in den letzten Jahren seither nicht entschieden widersprochen worden. Diese Grundsätze könnten also auch noch über das Jahr 2000 hinaus tragfähig bleiben. Es gab lediglich Versuche zur Präzisierung und Weiterführung⁹⁾.

Es muß noch erwähnt werden, daß sich der Grundsatz der Kontroversität bei den bereits erwähnten Überlebensfragen relativiert. Es hat z.B. keinen Sinn, darüber zu streiten, ob das Ozonloch geschlossen werden soll oder nicht. Man kann allenfalls über Mittel und Methoden diskutieren – wenn es überhaupt Alternativen gibt. Das Überleben der Menschheit als zentrales politisches Ziel darf nicht in Frage gestellt werden und muß auch von der Didaktik politischer Bildung ins Zentrum der Bemühungen gestellt werden.

3. Kognitive Strukturen

Nach wie vor ist es im Rahmen politischer Bildung notwendig, Grundkenntnisse zu vermitteln. Wir haben z.B. in der Landeszentrale Baden-Württemberg den Versuch gemacht, für die Erwachsenenbildung politisches Grundwissen in zwanzig kleinen Bausteinen zu bündeln und „geschmackvoll“ anzubieten. Vermutlich ist das hier zusammengetragene Wissen trotz der bescheidenen Dosis noch zu breit angelegt. Außerdem stellte sich

⁸⁾ Vgl. Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbach?*, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977, S. 179 f.

⁹⁾ Vgl. z.B. Herbert Schneider, *Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung*, in: S. Schiele/H. Schneider (Anm. 3), S. 27–47.

heraus, daß Daten, die wir gestern noch für wichtig hielten, heute schon überholt sind. Schließlich gibt es einen solchen Zuwachs von Daten, daß sich auch von daher die erlernten Kenntnisse relativieren.

Schon in den sechziger Jahren wurde darauf hingewiesen, daß bloße Kenntnisse den Menschen weder zu formen noch zu verwandeln vermögen¹⁰⁾. Meistens erreichen sie den Menschen nicht einmal, wenn nicht mit Druck gearbeitet wird. Es verwundert, warum diese Einsichten in der Praxis kaum gegriffen haben. Noch immer klagen Lehrerinnen und Lehrer über die Stofffülle. Die Belehrung und die verbale Überwältigung spielen in der politischen Bildung noch eine große Rolle. Statt der Brücke müßte in diesen Fällen also der Nürnberger Trichter als Symbol für die politische Bildung erhalten. Sollen die Weichen für die Zukunft gestellt werden, dann muß die Wertschätzung bloßer Kenntnisse in der politischen Bildung im nächsten Jahrzehnt tendenziell zurückgehen.

Man könnte sogar die Gleichung aufstellen: Je mehr die Zahl der Daten und Fakten zunimmt (es gibt jährlich ein exponentiales Wachstum!), desto bedeutungsloser wird deren Aneignung. Wichtiger als Kenntnisse ist der Umgang mit Daten, deren Verarbeitung und geistige Durchdringung. Nur so kann die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit nachhaltig entwickelt und gefördert werden. Freilich haben viele Didaktiker politischer Bildung mit unterschiedlichen Konzepten immer wieder auch die oberen Stockwerke kognitiver Prozesse ausgeleuchtet; die Praxis hat sich aber gern im vermeintlich sicheren Keller der Aktenschränke gehalten.

4. Affektive Komponenten

Wie wir festgestellt haben, leidet die politische Bildung nach wie vor unter der „Verkopfung“. Diese Krankheit ist aber mit ein Grund für das Desinteresse vieler Leute an unserem Fach und an dessen Folgenlosigkeit. Wenn es nur auf die Stundenzahl der politischen Bildung und die Belehrung ankäme, hätte es in der ehemaligen DDR nie zur friedlichen Revolution kommen können. In dieser Beziehung können wir sehr froh sein, daß die dortige Art politischer Bildung längst nicht die Wirkung hatte, die sich das Regime von ihr versprach. Bei uns fehlen neuere empirische Untersu-

¹⁰⁾ Vgl. Hans-Werner Kuhn/Peter Massing, *Politische Bildung seit 1945. Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 52–53/90, S. 28–40.

chungen über die Wirksamkeit politischer Bildung. Vermutlich würden sie ähnlich betrübliche Ergebnisse zutage fördern, wie sie z. B. in den Studien von Manfred Teschner vor über zwanzig Jahren zum Ausdruck kamen¹¹⁾.

Ein Grund für die relative Folgenlosigkeit der politischen Bildung liegt sicher in der Vernachlässigung der affektiven Komponenten bei der Vermittlung politischer Bildung¹²⁾. Wir brauchen lebensweltorientierte Ansätze, die den Menschen als Ganzheit betrachten und nicht nur auf seine Rationalität zielen. Wie uns die schmerzliche Geschichte des Dritten Reichs bzw. des Endes der Weimarer Republik lehrte, ist Demokratie nicht nur eine Sache von Denken und Vernunft, sondern vor allem auch von inneren Einstellungen. Es ist z. B. nicht bekannt, daß Menschen mit einer hohen rationalen Schulung gegen die Diktatur widerstandsfähiger gewesen wären als andere. Die Gleichung: Was rational begründet ist, wird auch emotional akzeptiert, geht nicht auf. Die inneren Einstellungen werden durch bloße Geistesbildung nicht quasi automatisch mitgeliefert.

Auch das ist ein Grund dafür, daß künftig formalisierte Bildungsangebote gegenüber der methodisch variationsreichen Projektarbeit, die affektive Zugänge ermöglicht, zurückgehen müssen. Nur auf diese Weise kann es überhaupt gelingen, Familien und Arbeitnehmer auch für die politische Bildung zu gewinnen. So sehr wir in unserem Metier um die Anstrengung des Begriffs nicht herumkommen, so nötig ist auch eine Renaissance der emotionalen Kultur, um der „Kälte der rationalen Gesellschaft“ (Gerhard Schmidtchen) entgegenzuwirken.

5. Politische Bildung als kultureller Faktor

Politische Bildung wird trotz bereits erwähnter Bedenken in der Schule und im außerschulischen Bereich weiterhin als Spezialdisziplin geführt werden müssen mit enger Anbindung an die Politikwissenschaft. Sonst läuft sie Gefahr, den Bezug zur Wissenschaft überhaupt zu verlieren. Sie bleibt aber wie kein anderes Fach auf Interdisziplinarität

angewiesen. Das muß sich in der Arbeit künftig wesentlich stärker niederschlagen als bisher.

Über diesen herkömmlichen Ansatz hinaus braucht die politische Bildung aber auch didaktische Umwege. Wenn wir z. B. in der Erwachsenenbildung feststellen, daß die Leute nicht zur politischen Bildung kommen, muß die politische Bildung zu den Leuten gehen. In der Freizeitgesellschaft müssen wir die Menschen in den Bereichen Sport, Spiel, Literatur, Kunst, Theater, Musik „abholen“ und deren politische Implikationen herausarbeiten, ohne diese Bereiche zu verpolitisieren. So geben wir zusätzlich noch Anreize, die Freizeit nicht nur passiv zu konsumieren.

Kaum ein Mensch käme auf die Idee, die politische Bildung zu nennen, wenn er Faktoren aufzählen sollte, die zum kulturellen Leben einen Beitrag leisten. Das muß und kann sich langfristig ändern. Natürlich kann das nur gelingen, wenn politische Bildung künftig anders in Erscheinung tritt und einige alte Zöpfe abschneidet. Dafür gibt es im außerschulischen Bereich bessere Voraussetzungen als in der Schule.

6. Internationale Dimensionen

Wir haben gesehen, daß alle formulierten Überlebensfragen globale Bezüge haben. Wenn aber die politischen Probleme weltweiten Charakter tragen, können die didaktischen Dimensionen nicht anders bemessen sein. Deshalb muß es zur Übung werden, politische Fragen im europäischen und globalen Maßstab zu betrachten. Der Gedanke der „Weltinnenpolitik“ gewinnt ständig an Gewicht.

Es nützt jedoch wenig, diese Fragen ausschließlich theoretisch zu betrachten. Die europäische bzw. globale Dimension muß im Bildungsgeschehen immer wieder mit Händen zu greifen sein. Wie schon vor Jahrzehnten Heinrich Roth forderte, daß bei einem lebendigen Geschichtsunterricht Karl der Große quasi das Klassenzimmer betreten müsse, so sollten wir dafür Sorge tragen, daß es z. B. keine Bildungsarbeit über Europa ohne leibhaftige Europäer gibt. Dann wird das Bildungsgeschehen lebendig, glaubwürdig und spannend.

In diesem Zusammenhang spielt auch die Tatsache eine Rolle, daß wir bereits zu einer multikulturellen Gesellschaft geworden sind. Diese Tatsache spiegelt sich noch zu wenig im Bildungsprozeß. So wird noch kaum deutlich, daß kulturelle Vielfalt weniger eine Gefahr als vielmehr einen Reichtum darstellt.

¹¹⁾ Manfred Teschner, Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankfurt 1968.

¹²⁾ Vgl. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991.

7. Aktualität

Bei der Schnellebigkeit unserer Zeit wäre es nicht effizient, der Aktualität um jeden Preis nachzulaufen. Es darf jedoch auch nicht der Eindruck entstehen, die politische Bildung habe von der Realität abgehoben und kümmere sich nur um grundsätzliche Fragen, aber nicht um die schnöde Tagespolitik. Eine solche Arroganz würde die politische Bildung um ihre Wirkung bringen. Auch grundsätzliche Fragen tauchen in immer wieder anderer Gestalt in der Tagespolitik auf. Bei der didaktischen Analyse kommt es darauf an, solche aktuellen Fragen auszusuchen, die grundsätzliche Phänomene verdichtet und griffig repräsentieren. Vor allem junge Menschen erleben Politik so als das noch nicht Entschiedene, das Mitverantwortung und Mitgestaltung einfordert.

Zu häufig läuft die politische Bildung hinter den Dingen her. So ist es z. B. ein kaum verzeihliches Manko, wenn der Golfkrieg erst aufgegriffen wird, wenn er interpretierte und analysierte Geschichte geworden ist. Hier können nur entscheidende Verbesserungen erreicht werden durch eine Änderung der Organisation und Struktur politischer Bildung. Sonst wird Aktualität als zusätzliche und unbequeme Last und nicht als Chance empfunden.

8. Bedeutung der Didaktik

Mit Sorge muß man registrieren, daß die Didaktik politischer Bildung offenbar in den Ruhestand geht. Gemeint sind einmal die renommierten Didaktiker, welche die didaktische Diskussion bestimmten und belebten und die mit wenigen Ausnahmen die Pensionsgrenze bereits überschritten haben oder kurz vor dieser Grenze stehen. Gemeint ist aber auch die Tatsache, daß die didaktische Literatur quantitativ deutlich zurückgegangen ist. Das liegt sicherlich auch an Verlagen, die eine Befassung mit Didaktik nicht mehr für wirtschaftlich ersprießlich ansehen, wie auch an der fast zum Versiegen gekommenen Neueinstellung von jungen Lehrern in den Schuldienst.

Es wäre fatal, müßte der Blick ins nächste Jahrtausend ohne didaktische Unterstützung gewagt werden. Wir benötigen also neue didaktische Anstrengungen auf breiter Front. Didaktische Lehrstühle müssen auf- und nicht abgebaut werden. Wir brauchen auch eine Lobby für politische Bildung und sollten deshalb beispielsweise die Deutsche Vereinigung für politische Bildung und deren Landesverbände stärken.

III. Methodische Überlegungen

Aus den didaktischen Notwendigkeiten und Prinzipien ergeben sich in vielen Fällen methodische Konsequenzen fast von selbst. Die Formen der Arbeit prägen ja das Bild, das sich die Menschen von der politischen Bildung machen. Ich gehe jede Wette ein, daß die Mehrzahl von ihnen politische Bildung etwa so definiert: Dicke Bücher und langweilige Vorträge! Und dieses Image ist doch gar nicht so falsch. Bis zum Jahr 2000 sollte den Leuten etwas anderes einfallen, wenn sie auf politische Bildung angesprochen werden.

Ein wichtiger Fingerzeig in eine andere Richtung wäre z. B. das Motto: Vom Sitzen zur Bewegung! Das ist auch sehr wörtlich gemeint. In vielen Fällen muß die politische Bildung zur Schulstube hinaus führen, um vor Ort Erkundigungen einzuholen und Projekte voranzutreiben¹³). Das gilt auch für die Erwachsenenbildung. Auch hier gilt der Grundsatz: Tendenziell mehr weg von der Sitzung zur Begegnung, zur Erkundung, zur Entdeckung.

Außerdem darf die Heiterkeit bei der Bildungsarbeit nicht fehlen. Schon die Römer wußten, daß Freude und Heiterkeit nicht im Widerspruch zu einem ernsthaften Anliegen stehen, sondern sich eher bedingen. Politische Bildung kann und soll sogar in Richtung „Unterhaltung“ gehen – ein Begriff, der nach Heinrich Böll noch gar nicht definiert ist.

1. Methodenvielfalt

Die Palette der Methoden und Veranstaltungsformen kann und muß noch bunter werden. Wenn es stimmt, daß die Vielfalt der Lebensstile wächst und der Zug zur Individualisierung zunimmt, dann ist das allein schon ein Grund, darauf in der Methodik politischer Bildung mit Vielfalt zu reagieren. Die bloße Vortragsveranstaltung wird künftig noch mehr an Bedeutung verlieren, soziale Formen der Bildungsarbeit nehmen dagegen zu.

Neben den gängigen Formen (z. B. lernzielorientierte Seminare) sollten vor allem in der außerschulischen Bildung gepflegt werden:

¹³) Vgl. Paul Ackermann (Hrsg.), Politisches Lernen vor Ort, Stuttgart 1988.

- Kulturell ambitionierte Formen wie Matinee und Soiree, die Elemente politischer Bildung in künstlerisch variationsreicher Form darbieten;
- Projekte vor Ort (Erkundungen, Lehrgänge, Besichtigungen, Untersuchungen);
- Werkstattformen (spielerische, handwerkliche, künstlerische, literarische, wissenschaftliche Arbeit);
- Festivals (Theater, Musik)¹⁴).

Um nicht nur das Bildungsbürgertum anzusprechen und so der Gefahr des Gettos zu entgehen, müssen auch andere Formen kultiviert werden wie:

- Marktplatzaktionen¹⁵)
- Stammtische
- Vereinsarbeit
- Freizeitaktivitäten.

2. Begegnungen

Aus vielfältigen Gründen ist es besser und fruchtbarer, *mit* anderen als *über* andere zu reden. Diese einleuchtende Einsicht muß verstärkt in der politischen Bildungsarbeit realisiert werden. Es bringt z.B. wenig, sich über die Ausländerfrage nur Gedanken zu machen. Wesentlich ertragreicher ist es, mit Ausländern zu reden und entsprechende Begegnungen zu organisieren. Die politische Bildung hat auch auf diesem Feld die meisten Möglichkeiten noch nicht genutzt. Nur selten haben z.B. Begegnungen stattgefunden zwischen

Jungen und Alten
 Polizisten und Lehrern
 Gesunden und Kranken
 Beschäftigten und Arbeitslosen
 Hausfrauen und berufstätigen Frauen
 Steuerbeamten und Steuerzahlern.

Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Versuche auf diesem Gebiet sind ermutigend verlaufen¹⁶). Natürlich muß man dabei in Kauf nehmen, daß stofflich orientierte Ziele bei dieser Arbeit in den Hintergrund treten. Unter dem Strich wiegen jedoch die Gewinne die Verluste deutlich auf.

¹⁴) Ein vielversprechendes Theaterfestival hat auf Initiative der Landeszentrale Bremen und der Bundeszentrale für politische Bildung im Jahr 1988 in Bremen stattgefunden.

¹⁵) Die Landeszentrale Baden-Württemberg hat bereits fünfmal in Städten von 20 000 bis 50 000 Einwohnern eine sogenannte Aktion „Politik auf dem Markt“ durchgeführt.

¹⁶) Vgl. Siegfried Schiele (Hrsg.), Politische Bildung als Begegnung, Stuttgart 1988.

3. Spiele

Erst allmählich wird der „homo ludens“ in der politischen Bildung entdeckt. Das geschieht aber noch recht selten und ein bißchen verschämt. Künftig muß es zum guten Ton gehören, in der politischen Bildung spielerische Methoden und verschiedene Spiele einzusetzen. Bislang gibt es vor allem einige eher lernzielorientierte Spiele, die mit Erfolg eingesetzt werden¹⁷).

Auf diesem Feld hat die Didaktik politischer Bildung in der Vergangenheit fast geschlafen. Und was der Markt von sich aus produziert hat, ist nur selten zu gebrauchen. Die meisten guten Ideen liegen noch in der Luft. Die politische Bildung sollte zu Spiel-Werkstätten einladen, um diese Idee voranzutreiben und in der Sache voranzukommen. Dabei muß darauf geachtet werden, daß die politische Bildung die Spiel-Idee nicht „verzweckt“, sondern der Freude am Spiel freien Lauf läßt.

4. Touristik

Der Bereich der Touristik wird von der politischen Bildung bisher nur zaghaft wahrgenommen. Hier besteht die Möglichkeit und die Verpflichtung, die Menschen zu befähigen, ihre touristische Sehnsucht auf dem Niveau politischer Kultur zu befriedigen. Warum nicht eine Fülle von Kursen in anschaulicher, weltweiter Landeskunde anbieten? Auch hier ermutigen erste Schritte zu gezieltem Weitermachen.

In einer zweiten Stufe könnte die politische Bildung eigene Reiseprogramme entwickeln, die didaktisch fantasievoll angelegt sind und auch von Reisebüros übernommen werden könnten.

Es muß aber nicht immer die große, weite Welt sein, die in den Blick genommen wird. Programme können auch im lokalen und regionalen Bereich ausgearbeitet und angeboten werden. Mit Wanderungen, Radtouren oder Busreisen sind kulturell anspruchsvolle ein- bzw. mehrtägige Touren möglich, die nach didaktischen Gesichtspunkten entworfen sind und die in hervorragender Weise rationales und emotionales Lernen miteinander in Verbindung bringen.

¹⁷) Versuche in Baden-Württemberg mit Puzzles (Kreis-, Baden-Württemberg-, Deutschland-, Europa-, Welpuzzle) haben der politischen Bildung die Angst genommen, dieses Medium einzusetzen.

IV. Hat die politische Bildung Zukunft?

Kurt Gerhard Fischer stellt in der Festschrift für Wolfgang Hilligen die Frage: „Ist Erziehung zur Demokratie noch zeitgemäß?“¹⁸⁾ Nicht nur die besonderen Anforderungen, die sich durch die deutsche Einheit ergeben haben, sondern auch die beschriebenen globalen Herausforderungen wie die immer wieder auftauchenden Gefährdungen von extremistischer Seite machen politische Bildung auch künftig notwendig. Dabei ist es nur zu begrüßen, wenn sich durch die Herausbildung von demokratischen Traditionen Entlastungseffekte ergeben.

¹⁸⁾ Kurt Gerhard Fischer, Ist „Erziehung zur Demokratie“ noch zeitgemäß?, in: B. Claußen/W. Gagel/F. Neumann (Anm. 2), S. 177–184.

Es ist jedoch deutlich geworden, daß die politische Bildung künftig anders arbeiten muß, wenn sie Bestand haben und ihrer Bedeutung gerecht werden will. Dabei hat die außerschulische politische Bildung mehr Möglichkeiten und darum eine noch größere Verpflichtung als die Schule. Politische Bildung wird auch künftig nicht marktfähig sein. Sie bleibt auf öffentliche Unterstützung und Förderung angewiesen. Auf dem Feld politischer Bildung gibt es keine Konkurrenz. Vor allem auch die vielen freien Träger leisten wichtige Arbeit.

Eine nur verwaltete politische Bildung verdient keine Förderung, weil sie nichts bewirken kann. Die Zukunft steht ihr offen, wenn sie bereit ist, nach der wichtigen Aufbauarbeit nun neue Formen der Arbeit zu erproben.

Das zweifache Scheitern der DDR-Schule

I. Vorbemerkungen

Mit dem Beginn des neuen Schuljahres wird dieser Tage in den neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins die alte DDR-Einheitsschule mit dem sperrigen Namen „zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ von verschiedenartigen Schultypen abgelöst, wie sie in der Altbundesrepublik gang und gäbe sind¹). Praktisch heißt das: Ein nahezu beispielloses schulpolitisches und verwaltungstechnisches Experiment erreicht seinen Höhepunkt: Veränderte, teilweise gänzlich neue Bildungsinhalte sollen auf der Grundlage neuer schul- und verwaltungsrechtlicher Bestimmungen umgesetzt werden. Neue, politisch und ideologisch unbelastete und deswegen notwendigerweise unerfahrene Direktorien, neu zusammengesetzte Lehrerkollegien sowie teilweise neu zusammengesetzte Schulklassen müssen in für sie unter Umständen neuen Umgebungen, d. h. fremden Schulgebäuden, zusammenarbeiten, zusammen lehren und lernen. Dabei ist die materielle Ausstattung der Schulen noch mangelhaft; es fehlen Lehrmittel und Lehrbücher. Für alle ist alles fremd. Je nach Stimmungslage kann das als verheißungsvoll, als eine Herausforderung an organisatorische Fähigkeiten oder als Vorprogrammierung chaotischer Zustände gewertet werden.

Das Ausmaß der organisatorischen Probleme, der dem Lehrerstand eigentümliche Traditionalismus, in allererster Linie aber die Angst der Lehrer um ihre berufliche Existenz und ihre damit einhergehende Suche nach Strategien zur Existenzsicherung sind die Ursachen dafür, daß in den letzten Monaten *pädagogische Fragestellungen* in den öffentlichen Debatten um die Schulreform kaum noch eine Rolle spielten. Das fällt um so mehr auf, als es im Herbst 1989 gerade die großen pädagogischen Themen wie „Menschenbild“, „Bild vom Kinde“, „Lehrerethos“, „Bildung“ und „Lernen“ waren, die die Gemüter erregten. Mit dem gegenwärtig zu beobachtenden mangelnden Interesse an pädagogischen Inhalten scheint sich leider eine

unselige Tradition der alten DDR-Schule fortzusetzen.

Der Herbst 1989 hielt Gericht über diese Schule. Viele ihrer Unzulänglichkeiten und Deformierungen wurden beim Namen genannt²). Jetzt, nach dem vollständigen Zusammenbruch der DDR-Gesellschaft, liegt es nahe, auf ein gänzlichliches Scheitern und völliges Versagen aller der Institutionen und Konzepte zu schließen, die diese Gesellschaft konstituierten. Ein derartiger Schluß ist zunächst nur trivial. Sozialwissenschaftlich fruchtbar wird erst dann, wenn er als eine Frage an die alte Gesellschaft und nicht schon als eine Antwort der neuen verstanden wird. Insofern soll die Rede vom Scheitern der DDR-Schule eine Metapher sein, die auf eine nicht eingelöste *Differenz zwischen ihrem Konzept und ihrer Wirklichkeit* hinweist. Diese Differenz ist unser Thema.

Hinsichtlich der zu erfragenden pädagogischen Konzepte ergeben sich u. a. methodische Probleme sprachkultureller Art. Bildungs- und schulpolitische Programme sind in offiziellen Texten zu suchen, in Gesetzen, in Berichten von SED-Parteitag, von „Pädagogischen Kongressen“ usw. Aber gegenüber derartigen Texten ist äußerste Skepsis angebracht, denn es handelte sich um Objektivierungen einer Gesellschaft, in der diejenigen kriminalisiert werden konnten, die sich auf das geschriebene Wort und das mit ihm vermeintlich geltende Recht beriefen, wie etwa auf die DDR-Verfassung oder die KSZE-Schlußakte von Helsinki. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß die in Wirklichkeit zu realisierenden Konzepte in solchen Texten offenliegen. Offizielle DDR-Texte sind zu meist nur dann lesbar und verstehbar, wenn man sich darauf einläßt, politisch relevante Informationen im Nicht-Text, d. h. „zwischen den Zeilen“, zu suchen. Oft liegen Welten zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten. Immer wieder wurden Konzepte von Texten eher verschleiert als verdeutlicht.

¹) Während die fünf neuen Länder aufgrund ihrer Kulturhöhe die in den alten Ländern existierenden Schulstrukturen als zu modifizierende Leitideen nutzen können, übernimmt der Ostteil Berlins die im Westteil bestehende Schulstruktur unverändert!

²) Vgl. z. B. Unabhängiges Kontaktbüro Berlin/Projektgruppe „Gesellschaft und Bildung“ (Hrsg.), Materialien des Koordinierungstreffens von Vertretern bildungspolitischer Initiativgruppen für eine „Bildungsreform von unten“, 3.-4. März 1990, Berlin 1990.

Ja, es stellt sich mitunter die Frage, ob es überhaupt Konzepte im Sinne bewußter und für realisierbar gehaltener Planungen gegeben hat³⁾.

Empirische Untersuchungen über die DDR-Schule waren rar. Der einzigen Forschungseinrichtung, der empirisch-soziologische Studien größeren Stils möglich waren, mußte es aufgrund von Vorbehalten und Interventionen des Bildungsministeriums versagt bleiben, schulinternen Belangen ernsthaft nachzugehen⁴⁾. Und wenn es empirische Untersuchungen über die Schule gab, waren sie natürlich nicht darauf angelegt, deren Scheitern zu dokumentieren. Vielmehr galt es, ihre „weitere Vervollkommnung“ zu belegen und zu fördern. Es wurde nicht gefragt, was woran scheiterte oder scheitern könnte, sondern was wodurch „noch besser“ zu machen sei. Studien, in denen die Kritik-Dimension empirischer Forschung offen zutage trat, fristeten in Panzerschränken ein kümmerliches, aber sicheres Dasein.

II. Das Unvermögen, erfolgreich zu Diensten zu sein

1. Das Ansinnen

Wie Politik allgemein wurde in der DDR auch die Bildungs- und Schulpolitik hinsichtlich ihres Selbstverständnisses nie wirklich problematisiert. Immer war Politik Machtausübung und Herr-

³⁾ Das kritische Textverständnis wird erleichtert, wenn man sich um die Verwendungsweise gängiger Floskeln der DDR-Sprache bemüht. Das ist eine Welt für sich, in der selbst grammatische Strukturen betroffen sind! Bemerkenswert sind beispielsweise die Stereotype „unsere Menschen“, „unsere Kinder“, „unsere FDJler“ usw. Die Benutzung dieses Possessivpronomens – besitzanzeigenden Fürwortes – kann viel über das Gesellschafts- und das Menschenbild, aber auch über das Selbstverständnis des Benutzers verraten. Der jeweils unterlegte Sinn ist kontextabhängig auf einem ganzen semantischen Kontinuum zu suchen: Es reicht vom tatsächlichen Besitz und der nackten, kalten Verfügungsgewalt auf der einen bis hin zum altruistischen, umsorgenden Bemühen einer „Glücke“ auf der anderen Seite und beinhaltet irgendwo auch eine zu akzeptierende Verantwortung für den anderen. Wie die Weltbilder, denen sie entstammen, verfügen diese Stereotype über ein langes Leben. Geradezu mit Inbrunst wird der Ausdruck „unsere Kinder“ verwendet von Ursula Drews, Die Zukunft der Grundschule in den neuen Bundesländern, in: Pädagogik und Schulalltag, 46 (1991) 2, S. 192 ff.

⁴⁾ Vgl. Walter Friedrich, Jugendentwicklung in der DDR – gestern und heute. Vortrag auf einem Interdisziplinären Seminar, Leipzig, 5. April 1990 (eigene Mitschrift, d. Verf.).

⁵⁾ Vgl. Norbert Schmidt, Über den Prozeß der Erziehung zur Verantwortung im Unterricht, Berlin 1988, Diss.; Bernd-Reiner Fischer, Ein Briefkasten im Unterrichtsraum. Ein Kommunikationsspiel zur Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehungen (Pädagogische Lesung), Abteilung Volksbildung, Berlin-Köpenick 1984 (unveröff. Ms).

Wenn wir im folgenden über die DDR-Schulwirklichkeit urteilen, stützen wir uns vor allem auf eigene Untersuchungen⁵⁾, auf inoffizielle Materialien, die im Umfeld des letzten Pädagogischen Kongresses der DDR vom Juni 1989 entstanden sind⁶⁾, und nicht zuletzt auf eigene Erfahrungen, die wir im einige Jahre an der DDR-Schule ausgeübten Lehrerberuf sowie als Väter schulpflichtiger Kinder gewannen.

Wir konstatieren ein zweifaches Scheitern der DDR-Schule:

a) eine nicht eingelöste Differenz zwischen dem bildungspolitischen Ansinnen, das an die Schule gestellt wurde, und den Möglichkeiten, die sie hatte, diesem Ansinnen gerechtzuwerden;

b) eine nicht eingelöste Differenz zwischen dem Konfliktpotential, dem die Schule ausgesetzt war, und den Möglichkeiten, die sie hatte, Konflikte überhaupt zu bearbeiten.

schaftssicherung. Seit Mitte der sechziger Jahre unterlag die Bildungs- und Schulpolitik auch inhaltlich keinen wesentlichen Veränderungen mehr. Zu erwähnen wären höchstens die bildungspolitischen Konsequenzen, die sich aus der SED-Gesellschaftsstrategie des Übergangs von der extensiv zur intensiv erweiterten Reproduktion der Gesellschaft ergaben, welche ab dem VIII. Parteitag der SED im Jahre 1971 propagiert wurde: Die Bildungsgänge wurden entsprechend den Erfordernissen der Volkswirtschaft differenziert, die Facharbeiteraus- und Weiterbildung gegenüber dem Hochschulstudium favorisiert und hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums ein Bewerbungsverfahren installiert, das neben der Leistungsfähigkeit des Bewerbers auch dessen politisches Wohlverhalten und seine spätere ökonomische Einsatzfähigkeit berücksichtigte. Ausdruck dieser Politik war die Reduzierung der Abiturstufe auf zwei Jahre, die im Jahre 1981 vorgenommen wurde. Damit sind die bildungspolitischen Aktivitäten in der DDR seit Mitte der sechziger Jahre eigentlich schon umrissen. Selbst als sich in den achtziger Jahren die Herrschaftsbedingungen, vor allem die ökonomischen, zusehends verschlechterten, bezogen sich Reformbemühungen von oben im wesentlichen

⁶⁾ Vgl. Sigrid Hilbig/Norbert Schmidt (Hrsg.), Jenseits der Wirklichkeit – der letzte Pädagogische Kongreß der DDR. Eine Dokumentation von nichtoffiziellen Materialien, Frankfurt am Main u.a. 1991 (im Druck).

nur auf Veränderungen des in der Schule zu vermittelnden (und ganz erheblich auf bloßes Wissen reduzierten) Bildungstoffes.

Für die Bildungspolitiker und deren Apologeten stand außer Frage, daß das klassische, bürgerlich-humanistische Bildungsideal in der sozialistischen Gesellschaft nicht nur prinzipiell „dialektisch aufgehoben“, sondern in der DDR gar längst schon Wirklichkeit geworden sei. Gern verwiesen sie in diesem Zusammenhang auf das Bildungsgesetz von 1965, das „die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ als das allgemeine Ziel des Bildungssystems festschrieb⁷⁾. Klar hingegen ist, daß sich alle bildungs- und schulpolitischen Äußerungen – egal ob sie auf SED-Parteitag, auf Pädagogischen Kongressen, in Lehrbüchern für die Pädagogik-Ausbildung von Lehrern oder in richtungweisenden Statements der Chef-Ideologen getan wurden – sämtlich dem Gesellschafts- und Herrschaftskonzept sowie dem Menschenbild der SED strikt unterordneten.

Sprachrituale wie dieses gab es im Überfluß: „Allseitige Erziehung junger Sozialisten erfordert, in allen Fragen konsequent von der wachsenden Führungsrolle der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei auszugehen, ... die Jugend zu der tiefen Überzeugung zu führen, daß der Sozialismus ... im Weltmaßstab siegt. Damit sind alle wesentlichen Erziehungsaufgaben der Gegenwart unlösbar verbunden.“⁸⁾ Ein *neuer Mensch*, quasi geschaffen in einer sozialistischen Retorte, sollte dem Sozialismus zum Sieg verhelfen: „Unser Ziel, neue Charakterzüge, Eigenschaften und Verhaltensweisen bei den Menschen herauszubilden, wird von Gegnern beieifert, von Nichtmarxisten oft für unmöglich gehalten.“⁹⁾ Aber: „... er (der Mensch, d. Verf.) verändert und entwickelt sich

und bildet mit Hilfe der sozialistischen Gesellschaft neue, gute Eigenschaften aus“¹⁰⁾.

Der klassische Bildungsbegriff des Sich-selbst-Bildens und das mit ihm verbundene Ideal einer reichen Individualität unterlagen einer nahezu ungläublichen Verballhornung. Sie wurden ersetzt durch ein Konzept der *Verfügbarkeit über das Individuum*, das sich, mehr oder weniger kaschiert, in allen offiziellen bildungspolitischen Texten zeigt. Nackt schlägt dieses Verfügbarkeitskonzept z. B. in der Äußerung durch, „daß die sozialistische Gesellschaft zutiefst daran interessiert ist aufzuspüren, wofür ein Mensch am besten geeignet ist und wie er zu Höchstleistungen auf seinem Gebiet befähigt und ermutigt werden kann“¹¹⁾.

Die DDR-Schule war politisch nicht dazu gedacht, Bildungsideale zu realisieren, sondern die politische Stabilität und ideologische Geschlossenheit der Gesellschaft zu gewährleisten sowie eine normierte Identität der einzelnen zu bewirken. Daß das Ideal einer reichen Individualität in den Augen der SED-Politiker mit dem Konzept der Verfügbarkeit über das Individuum zusammenfiel, ist ein schlimmes Kuriosum, das über die Geisteswelt seiner Urheber erschreckende Auskunft gibt.

2. Das subversive Moment

Im Bewußtsein seiner Träger war das bildungspolitische Konzept der Herausbildung „allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ sowohl in seinem naiven Geltungsanspruch als auch in seiner doppelbödigen Semantik bis zuletzt ungebrochen gewesen. So machte noch im Jahre 1990 die ehemalige Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, die mehr als ein Vierteljahrhundert DDR-Bildungspolitik zu verantworten hat, in gleichzeitig hilfloser wie perfider Weise die Lehrer (aber auch die Familien) dafür verantwortlich, daß vieles „nicht so ganz auf(ging), noch nicht“: Die Lehrer hätten „oft zu wenig Persönlichkeit“ gehabt und Defizite in ihren pädagogischen und psychologischen Fähigkeiten aufgewiesen¹²⁾.

Mit ihrer Argumentation ist ein gängiges Modell vom Scheitern der DDR-Schule gegeben: Die Schule vermochte es nicht, eine an und für sich gutzuheiße Idee zu verwirklichen, weil die Lehrer – oder wer auch immer – unfähig oder

7) Vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – Bildungsgesetz – vom 25. Februar 1965, § 1 Abs. 1, in: Sozialistisches Bildungsrecht Volksbildung, Berlin 1973, S. 19. Ein unbeabsichtigter Fehler oder aber ein Zeichen dafür, auf welch skurrilen Wegen (wissenschafts)politische Grabenkämpfe ausgefochten wurden, ist der „Fakt“, daß ein nach jahrelangen Querelen endlich fertiggestelltes pädagogisches Nachschlagewerk diesen Absatz des Gesetzes zitiert, dabei aber das Attribut „sozialistisch“ im Text „vergißt“; vgl. Autorenkollektiv, Pädagogisches Wörterbuch, Berlin 1987, S. 58.

8) Autorenkollektiv, Sozialistische Erziehung älterer Schüler. Handbuch für Klassenleiter, Lehrer und Erzieher, Berlin 1974, S. 12.

9) Kurt Hager, Gesetzmäßigkeiten unserer Epoche – Triebkräfte und Werte des Sozialismus. Rede auf der Gesellschaftswissenschaftlichen Konferenz des ZK der SED am 15. und 16. Dezember 1983, Berlin 1984, S. 57f.

10) Ebenda.

11) Ebenda.

12) Vgl. Reinhold Andert/Wolfgang Herzberg, Der Sturz. Erich Honecker im Kreuzverhör, Berlin-Weimar 1990, S. 301.

unwillig waren. Im Rahmen dieses Erklärungsmodells ist die Erwägung eines strukturellen (den inneren Aufbau und die Leitung der Schule betreffenden) Defekts bzw. eines funktionellen (die Stellung der Schule in der Gesellschaft betreffenden) Unvermögens ein möglicher, aber kein notwendiger Bestandteil. Mit anderen Worten: Die hehre Idee scheiterte an der schnöden Wirklichkeit.

Eine ganz ähnliche Argumentationsstruktur, die ebenfalls nicht die Idee, sondern deren Umsetzung thematisiert und in Frage stellt, ist bei der Protagonistin Christa Wolf erkennbar. In einem Aufsatz, dem eine Schlüsselrolle in den basisdemokratischen, bildungspolitischen Reformbestrebungen des 89er Herbstes zukam, äußerte sie sich dezidiert zu den Deformationen der DDR-Schule. Für sie bestand der „Kern des Problems“ darin, „daß unsere Kinder in der Schule zur Unwahrhaftigkeit erzogen und in ihrem Charakter beschädigt werden, daß sie gegängelt, entmündigt und entmutigt werden“¹³). Den Leitungen der Volksbildung und den Medien machte sie den Vorwurf, diesen Befund geleugnet, tabuisiert und „unter dröhnenden Erfolgsmeldungen erstickt“ zu haben¹⁴).

Das vielleicht radikalste Urteil über die DDR-Schule stammt von Hans-Joachim Maaz, der in ihr nichts weiter als eine staatliche Repressionsinstanz sieht, in der „jedem das ‚Rückgrat‘ gebrochen wurde“¹⁵). Maaz sieht natürlich kein Scheitern der Schule, denn er unterstellt offensichtlich, daß der Verfügbarkeitsanspruch der SED-Führung, die sozusagen „zweite Semantik“ der DDR-Bildungspolitik, von der Schule umgesetzt werden konnte. Für ihn paßten Konzept und Wirklichkeit zueinander; die Schule realisierte eine menschenfeindliche Idee.

Eine einfache Typologie grundsätzlicher Urteile über die DDR-Schule umschließt zwei weitere Bewertungsmöglichkeiten. Zunächst sei diejenige erwähnt, die sich heute wohl niemand mehr zu eigen machen kann oder will: Die Schule realisierte erfolgreich eine gutzuheißende Idee. Das war die übliche Selbstbewertung zu DDR-Zeiten. Schließlich sei folgende These formuliert, die wir für angemessen und für sozialwissenschaftlich am fruchtbarsten halten:

Die DDR-Schule vermochte es nicht, dem bildungspolitischen Konzept der Verfügbarkeit über das In-

¹³) Christa Wolf, „Das haben wir nicht gelernt“. Denken, Streiten, Handeln!, in: Wochenpost, Nr. 43 vom 27. Oktober 1989, S. 3 (Hervorh. von uns, d. Verf.).

¹⁴) Vgl. ebenda.

¹⁵) Hans-Joachim Maaz, Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR, Berlin 1990, S. 27.

dividuum zu genügen, d. h. eine schlechtzuheißende Idee zu realisieren. Das machte ihr erstes Scheitern aus. Dieses Scheitern ist ihr zugute zu halten. Das Hauptargument, das diese These stützt, ist die Tatsache, daß es ja die Absolventen dieser DDR-Schule waren, die im Sommer und Herbst 1989 massiv das Land verließen oder auf den Straßen gegen das SED-Regime demonstrierten, sich so dem Verfügbarkeitsanspruch entweder vollends entzogen oder sich gegen ihn auflehnten. Daß es sich nicht um alle Schulabsolventen handelte, relativiert die These zwar, führt sie aber nicht ad absurdum.

Es ist nach den Gründen für dieses Scheitern der DDR-Schule zu fragen. Sie besaß u. E. etwas, das es ihr unmöglich machte, dem Konzept der Verfügbarkeit über das Individuum „erfolgreich“ – d. h. im gesamtgesellschaftlichen Maßstab und vor allem auf Dauer – zu Diensten zu sein. Sie besaß dieses „subversive Moment“ unabhängig vom Willen oder den Fähigkeiten der an der Schule verantwortlich Beteiligten. Wir sehen dieses subversive Moment der DDR-Schule – negativ formuliert – *im Fehlen eines dem bildungspolitischen Verfügbarkeitsanspruch adäquaten pädagogischen Konzeptes*. Das Fehlen eines solchen Konzeptes hatte zur Folge, daß sich pädagogisches Handeln entweder auf inadäquate pädagogische Konzepte oder auf „naive“, „subjektive“ Theorien, auf den „gesunden Menschenverstand“ stützen mußte. Da generell ein Mangel an pädagogischen Konzepten zu verzeichnen war, auf die pädagogisches Handeln differenziert hätte Bezug nehmen können, neigen wir zu der Auffassung, daß das „subversive Moment“ der DDR-Schule – positiv formuliert – in erster Linie *im Rückgriff pädagogischen Handelns auf den „gesunden Menschenverstand“* bestand.

Auch wenn sich wahrscheinlich jede Schule letztendlich gegen totalitäre Verfügbarkeitsansprüche sperrt – insofern sie Menschen ausbildet, die als Gestaltungsobjekte sich und die Gesellschaft verändern –, sehen wir im Fehlen pädagogischer Theorien und im Rückgriff auf den „gesunden Menschenverstand“ das Spezifikum dieses ersten Scheiterns der DDR-Schule.

3. Das Fehlen der Pädagogik

Eingangs bewerteten wir das Defizit an Pädagogik als eine unselige Tradition der DDR-Schule. Jetzt ist eine differenziertere Sicht angebracht. Denn das Fehlen einer politikadäquaten Verfügbarkeitspädagogik ist ja ein wesentlicher Bestandteil des allgemeinen Pädagogik-Defizits gewesen. Wäh-

rend man aber der DDR-Schule ihr erstes Scheitern zugute halten kann, gilt das für die Institutionen der DDR-Erziehungswissenschaft hinsichtlich des Fehlens einer Verfügbarkeitspädagogik nicht. Auch ist das Fehlen einer solchen Pädagogik keinem „subversiven Bemühen“ der Erziehungswissenschaftler zu danken; diese bedauerten eher, die Fehlstelle nicht ausfüllen zu können. Vielmehr ist eine Pädagogik, die die Verfügbarkeit über das Individuum konzeptualisiert, aus *systematischen* Gründen gar nicht möglich.

Das wäre anhand der Geschichte pädagogischen Denkens zu belegen. Gerade die an den Geisteswissenschaften orientierte Traditionslinie der Pädagogik zeigt, daß pädagogisches Handeln kein instrumentelles Handeln sein und mit instrumentellen Kategorien auch nicht erfaßt werden kann. Der Bezugspunkt pädagogischen Handelns ist hier stets die Individualität des anderen und nicht die Nutzung von Allgemeinaussagen (Gesetzen) für den Einzelfall. Die hieraus erwachsene pädagogische Verantwortung für den anderen ist alles andere als eine juristische Verantwortung für dessen Verhalten oder eine Dienstpflicht gegenüber dem Staat oder der Kirche. Sie geht verloren, wenn die Zukunft des anderen vorweggenommen werden soll.

Selbst diejenige Traditionslinie erziehungswissenschaftlichen Denkens, die sich in ihrem Selbstverständnis an den „exakten“ Wissenschaften orientiert und explizit danach fragt, mit welchen Mitteln festgelegte Ziele effektiv realisiert werden können, offenbart die Unmöglichkeit einer Verfügbarkeitspädagogik. Dieses Denken sucht nach Gesetzen, die auf den Einzelfall angewandt werden können. Damit aber ist es genötigt, unhaltbare Annahmen über seinen Erkenntnisgegenstand zu machen, wodurch sich die relative Fruchtlosigkeit der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft erklärt: Der Educandus wird als ein Natur-Objekt unterstellt und in den Kategorien der klassischen Mechanik begriffen¹⁶⁾.

Schließlich sei, um im Rahmen einer üblichen Unterscheidung erziehungswissenschaftlicher Richtungen zu bleiben¹⁷⁾, diejenige erwähnt, die sich an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule anlehnt. Diese zeigt sich mit ihren tragenden Kategorien „Freiheit“, „Autonomie“, „Mündigkeit“ und

„Emanzipation“ nun gänzlich ungeeignet, einem Verfügbarkeitsanspruch über das Individuum gerecht zu werden.

Aber auch beispielsweise das von der DDR-Pädagogik recht und schlecht gehegte „Makarenko-Erbe“, das manchem als Prototyp eines individualitätsfeindlichen Kollektivismus gilt und von der „pädagogischen Agitation und Propaganda“ weidlich entstellt wurde, läßt sich für die Konstituierung einer Verfügbarkeitspädagogik nicht nutzen. Denn Makarenko hatte das selbstbestimmte und sich selbst organisierende Kollektiv als ein soziales *Subjekt* im Auge¹⁸⁾. Für ihn war es völlig undenkbar, daß jemand (und sei es der erwachsene Erzieher) über (Kinder-)Kollektive verfügen könnte.

Was tat die DDR-Erziehungswissenschaft gegen das Unvermögen der Schule, erfolgreich zu Diensten zu sein? Sie war auf das Engste mit der Bildungspolitik verweben; sie war deren Legitimationsinstanz und Hure, gleichzeitig auf das strengste von ihr kontrolliert und beargwöhnt. Sie war geprägt von Opportunismus, ließ aber auch Raum für winzige Nischen, in denen Reformersches gedacht und verschlüsselt zu Papier gebracht werden konnte. Aufgefordert, dem bildungspolitischen Konzept mit seiner doppelbödigen Semantik zur Verwirklichung zu verhelfen, zeigte sie sich selbst von einer seltsamen Ambiguität: Bei allen von ihr bearbeiteten Gegenständen ist die Möglichkeit einer doppelten Wertung zumindest zu bedenken!

Wir sehen drei Schwerpunkte der erziehungswissenschaftlichen und von der Bildungspolitik seit Mitte der sechziger Jahre initiierten Bemühungen:

a) Die weitaus meisten Kräfte wurden mit der jahrzehntelangen *Erarbeitung eines neuen Lehrplanwerkes* und der *Neubestimmung der Allgemeinbildungsinhalte* gebunden¹⁹⁾, die 1990 abgeschlossen sein sollten. Es zeigte sich, daß die Realisierung dieser Überlegungen, die den Notwendigkeiten der Volkswirtschaft geschuldet waren, zu erheblichen Veränderungen der schulorganisatorischen Bedingungen führen mußte. Gleichzeitig wuchs das Mißtrauen der Schulpolitiker gegenüber jeglichen Veränderungen überhaupt. Jedoch wurde Ende der achtziger Jahre allgemein klar, daß die angedachten und zaghaft begonnenen Verän-

¹⁶⁾ Vgl. Walter Herzog, *Wissenschaft und Wissenschaftstheorie. Versuch einer Neubestimmung ihres Verhältnisses am Beispiel der Pädagogik*, in: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, XVIII (1987) 1/2, S. 142 ff.

¹⁷⁾ Vgl. Christoph Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1972.

¹⁸⁾ Vgl. Eberhard Mannschatz, *Erziehung als Gestaltungsproblem*, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Reihe Gesellschaftswissenschaften*, 37 (1988) 8, S. 761 ff.

¹⁹⁾ Vgl. z.B. Gerhart Neuner (Lt.), *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk*, Berlin 1987.

derungen spätestens Mitte der neunziger Jahre zu grundlegenden Reformen hätten führen müssen. Das hinderte Margot Honecker nicht, in ihrem Hauptreferat des IX. Pädagogischen Kongresses – im Juni 1989 – den möglicherweise allzu Eifrigen mit Andeutungen einer jederzeit in Szene setzbaren, nackten Willkür zu drohen: „Und so mancher, der weit von sich weisen würde, daß er es mit den Gegnern des Sozialismus halte, spielt leichtfertig und mitunter sehr engagiert in diesem Konzert mit“²⁰).

b) Ein zweiter Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Bemühungen bezog sich in den achtziger Jahren auf die *Individualitätsentwicklung der Schüler* und war mit den zu Worthülsen erstarrten Losungen „optimale Entwicklung jedes Schülers“ und „Erhöhung/Herausbildung der Subjektposition des Schülers“ verbunden²¹). Vor allem hier muß der Ambiguität der DDR-Pädagogik nachgespürt, müssen doppelte Wertungen ins Kalkül gezogen werden: Einerseits wurde eine positive Zuwendung zum einzelnen und zur Vielfalt der einzelnen sowie die Abkehr vom vulgären Kollektivismus thematisiert, andererseits wurde dem sich Entwickelnden keine Möglichkeit zugestanden, das Optimum seiner eigenen Entwicklung selbst zu bestimmen. Einerseits wandte man sich dagegen, Schüler als Objekte von Bildung und Erziehung zu denken und zu behandeln, andererseits wurden sie nicht ernsthaft als Subjekte gedacht, denn Subjektivität „erhöhen“ zu wollen, setzt zumindest eine „niedere“ Subjektivität voraus; der Unterschied zwischen einer „niederen“ Subjektivität und gar keiner ist für dieses Denken nur ein gradueller.

c) Gleichfalls in den achtziger Jahren ging es um die *Nutzung der sozialen Erfahrungen der Schüler*, wobei die DDR-Pädagogik hier die „Alltagswende“ westeuropäischer Pädagogik nachvollzog. Dieser 1978 initiierte Forschungsschwerpunkt²²) ist als ein Reflex auf eine immer augenfälliger werdende Kluft zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Leben der Schüler anzusehen. Diese entzogen sich dem Verfügbarkeitsanspruch durch Rückzug ins Privatleben. Mit der „Nutzung“ der u. a. dort gemachten Erfahrungen sollte die ver-

meintliche Verfügbarkeit über das Individuum ebenso wiederhergestellt werden wie mit der Versicherung seiner Individualität.

Für die DDR-Pädagogik geradezu modellhaft – obwohl nicht von der Bildungspolitik initiiert – ist der Versuch der Konstituierung einer sich auf einem aneignungstheoretischen Ansatz gründenden Allgemeinen Pädagogik²³). Ein solcher Ansatz stellt das Subjekt ohne Wenn und Aber in das Zentrum der Betrachtung. Er wendet sich explizit gegen einen Begriff des pädagogischen Handelns als eines Einwirkens auf Objekte. Er wurde, weil den Protagonisten die Luft offensichtlich zu dünn wurde, nicht ernsthaft ausgearbeitet, aber von anderen solange deformiert, bis er in das gewohnte Denkschema paßte: Diese sprachen dann von der „Führung der Aneignung“ oder von „geführter Aneignung“²⁴).

Was die DDR-Pädagogik aber auch immer tat und an geistigen Verrenkungen versuchte, um sich im Konflikt zwischen Geist und Macht ein Auskommen zu sichern – die Schule erreichte sie nicht. Dazu waren die pädagogische Aus- und Weiterbildung von Lehrern in einem zu desolaten Zustand und die wenigen pädagogischen Publikationen nahezu unleserlich. Allein die zeitgenössische Literatur- und Kulturszene rief die pädagogischen Probleme der Schule manchmal ins öffentliche Bewußtsein.

4. Licht und Schatten des „gesunden Menschenverstandes“

Das Fehlen eines dem bildungspolitischen Verfügbarkeitsanspruch adäquaten pädagogischen Konzeptes sowie der Mangel an lebendigen pädagogischen Konzepten überhaupt zwangen die Lehrer, in ihrem pädagogischen Handeln auf den „gesunden Menschenverstand“, d. h. auf „naive“ Erziehungs-, Verhaltens- und Persönlichkeitstheorien und entsprechende Stereotype, zurückzugreifen. Solche Alltagstheorien und seine Stereotype waren das Ergebnis des eigenen Sozialisierungsprozesses und wurden nicht durch pädagogische Diskussionen oder Konzepte und selten genug durch einzelne Lehrer selbst in Frage gestellt. Berufsanfänger, die dies versuchten, paßten sich oft erschreckend schnell und gründlich den herrschenden Gepflo-

²⁰) Margot Honecker, Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte, in: Pädagogik, 44 (1989) 7/8, S. 564.

²¹) Vgl. z. B. Edgar Drefenstedt, Optimale Entwicklung jedes Schülers und die Qualität des Unterrichts, Berlin 1984; Dieter Kirchhöfer, Kommunistische Erziehung und Individualitätsentwicklung, in: Pädagogik, 43 (1988) 7/8, S. 561 ff.

²²) Vgl. Margot Honecker, Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat des Ministers für Volksbildung auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß, Berlin 1978, S. 37.

²³) Vgl. Werner Salzwedel, Allgemeine Pädagogik – kurz gefaßt. Lehrbrief, Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1985.

²⁴) Vgl. z. B. Wolfgang Rudolph, Die Berufspädagogik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik, in: Beiträge zur Allgemeinen Pädagogik, 1 (1988) 2, S. 20.

genheiten an. So verblieben die Lehrer im Rahmen einmal stattgehabter Sozialisation und lebten ihren Schülern als „gelernte DDR-Bürger“ ein Leben in der DDR vor. Was das im einzelnen heißt, müssen spätere kulturhistorische Analysen zutage fördern. Soviel aber dürfte klar sein: DDR-Lehrer waren keine besondere Spezies DDR-Bürger, wengleich sie ihr Eingebundensein in diese Gesellschaft vielleicht in besonderer Weise verarbeiten mußten, was Psychotherapeuten zu dem bitteren Bonmot veranlaßt haben mag: „Lehrer in der DDR ist kein Beruf, sondern eine Diagnose.“²⁵⁾

Der als Erziehungsmaxime an der Schule praktizierte „gesunde Menschenverstand“ besaß Licht- und Schattenseiten. Die undifferenzierte Vorstellung jedenfalls, die Schüler der DDR-Schule wären in ihrem schulischen Alltag einem diktatorischen, quasimilitärischen Regime ausgesetzt gewesen, das sie konsequent zu Knechten gemacht hätte, ist falsch, auch wenn sie durch sinnentleerte Rituale wie beispielsweise den Fahnenappell provoziert wird. Es gab auch fröhliches Lachen. Der „gesunde Menschenverstand“ war ebenso darauf aus, sich in den vorgegebenen Strukturen zurecht-

zufinden und sich in ihnen ein erfülltes Leben zu sichern, wie ihm Innovatives fremd war. Das erfüllte Leben erstrebte er, indem er seine Provinzialität kultivierte. Diese Provinzialität wurde zu einem Charakteristikum der DDR-Schule und der DDR-Gesellschaft. Fremdes existiert nicht wirklich im öffentlichen und im individuellen Bewußtsein. Fremdenangst, Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit sind heute das erschreckende Ergebnis.

Ähnlich wie eine Verfügbarkeitspädagogik aus systematischen Gründen unmöglich war, sperrte sich der „gesunde Menschenverstand“ gegen das Ansinnen, über Individuen zu verfügen, aus *sachlichen* Gründen: Es war ja gerade diese praktische und sich im Schulalltag immer wieder bestätigende Erfahrung, daß ein solches Ansinnen keine Aussichten auf Erfolg hat, welche den „gesunden Menschenverstand“ konstituierte. Wer mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, kommt um diese Erfahrung nicht umhin. Das gelingt unter Umständen nur denen, die sich Kinder und Jugendliche in Ideologien paßgerecht denken und Schulen vom Schreibtisch aus verwalten.

III. Das Kontraproduktive der Harmonieverpflichtung

1. Die Harmonieverpflichtung

Wenn das Lehrersein in der DDR tatsächlich als eine psycho-therapeutisch relevante Diagnose angesehen werden konnte, so liegt das u. E. vor allem an der Harmonieverpflichtung, der die DDR-Schule ausgesetzt war. Gleichzeitig ist sie der Grund für ihr zweites Scheitern: Zwischen dem „gesunden Menschenverstand“, auf den sich pädagogisches Handeln berief, und dem bildungspolitischen Verfügbarkeitsanspruch, der die Schule über ihre politische Führung erreichte, kam es zu Konflikten, die selten thematisiert, meistens verdrängt, nie ausgehandelt, stets aber mit Mitteln der Machtausübung zugunsten der Politik entschieden wurden. Hierzu passen die arbeitsrechtlichen Abhängigkeitsverhältnisse, die halbfeudalen Charakter besaßen. Der Lehrer war entmündigt, er konnte eigentlich nur aufgrund medizinischer Indikationen aus seinem Beruf ausscheiden. Kündigte er dennoch, durfte er kaum irgendwo anders angestellt werden.

Neben der Nichtrealisierung des Verfügbarkeitsanspruchs ist es diese *nahezu vollständige Konfliktunfähigkeit* gewesen, die die DDR-Schule im besonderen charakterisierte.

Die Grenzen des individuellen Lehrerhandelns waren abgesteckt erstens durch das zentralistische Leitungsprinzip der Schule (das extreme Weisungsgefälle Minister-Schulrat-Direktor in Verbindung mit ausgefeilten Kontrollmechanismen), zweitens durch die in der Präambel der Schulordnung erfolgte Vergatterung der einzelnen auf das „einheitliche politische und pädagogische Handeln des Pädagogenkollektivs“²⁶⁾ sowie drittens durch die Lehrpläne, deren Erfüllung den Status eines Politikums beanspruchte. Nur solche Lehrer, die aufgrund höchster fachlicher Kompetenz und charakterlicher Eigentümlichkeiten als „Originale“ akzeptiert wurden, konnten auf Dauer die Grenzen ihres Handelns voll ausschreiten.

²⁶⁾ Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen - Schulordnung - vom 20. Oktober 1967, in: Sozialistisches Bildungsrecht Volksbildung (Anm. 7), S. 128.

²⁵⁾ H.-J. Maaz (Anm. 15), S. 27.

Folgende Geschichte zeigt, wie selbst engagierte SED-Mitglieder in Konflikt mit der politischen Führung gerieten, ohne ihn austragen zu können, wenn sie in ihrer pädagogischen Arbeit ungeschriebene Spielregeln politischen Verhaltens außer acht ließen. Sie steht im Zusammenhang mit der Demonstration am 17. Januar 1988, die anlässlich des Jahrestages der Ermordung von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht in Berlin stattfand. Auf ihr wurden ca. 120 Personen vom Staatssicherheitsdienst verhaftet und 54 von ihnen später zur Ausreise in die Bundesrepublik genötigt, weil sie das Luxemburg-Wort von der Freiheit der Andersdenkenden öffentlich zitiert hatten²⁷⁾. Eine 9. Klasse erschien vollzählig zur Pflicht-Demonstration. Nachdem sich der Demonstrationzug in Bewegung gesetzt hatte, verschwanden die Schüler mit Ausnahme dreier Mädchen wieder – ein völlig normales Ereignis. Der „gesunde Menschenverstand“ problematisierte so etwas nicht; es entsprach dem DDR-Stereotyp „Teilnahme an einer Demonstration“. Der neue Klassenlehrer B. jedoch, sechs Jahre im Schuldienst, wollte nicht akzeptieren, daß so viele seiner Schüler meinten, Teilnahme heucheln zu müssen. In Gesprächen mit ihnen stellte er fest, daß sie sich aus Angst vor politischem Druck so verhielten, daß ihnen historisches Wissen über die Hintergründe der Demonstration sowie eine emotionale Beziehung zu den historischen Persönlichkeiten fehlten. Die Demonstration empfanden sie als sinnentleert.

Wie sah die pädagogische Reaktion von B. aus? Gemeinsam mit seiner Klasse bemühte er sich in den nächsten Monaten in offenen Diskussionen um historisches Wissen, um eine emotionale Beziehung und um eine kritische Haltung zur Demonstration. Die Klasse führte ein Forum mit einer Autorin einer Fernsehdokumentation zur KPD-Gründung durch, beschäftigte sich mit den SED-Thesen zur KPD-Gründung, besuchte den Kinofilm „Rosa Luxemburg“, fertigte Wandzeitungen an, auf denen ehrliche Meinungsäußerungen der Schüler veröffentlicht wurden, und entschied auf einer FDJ-Versammlung kurz vor der Demonstration im Januar 1989, wie sie Liebknecht und Luxemburg ehren wollten: Zehn Schüler beteiligten sich an dieser Demonstration, sechs machten einen Arbeitseinsatz und zahlten den Erlös teilweise auf das Solidaritätskonto ein, drei taten beides. All das erregte das Mißtrauen der Parteileitung. Das Thema „Liebknecht/Luxem-

burg-Demonstration“ und die Art seiner Behandlung waren ihr aufgrund der Vorfälle des Vorjahres suspekt. Sie warf B. vor, als Genosse und Klassenleiter eine prinzipienlose und liberale politische Arbeit geleistet und den Klassenstandpunkt verlassen zu haben und bestrafte ihn disziplinarisch²⁸⁾.

Es ließen sich viele Geschichten erzählen, große und kleine, die zeigen, wie brutal die politische Führung der Schule in das schulische Leben eingriff, den Schulalltag störte, wenn es darum ging, Konflikte nicht auszutragen, sondern Macht durchzusetzen. Vor allem konnte jede öffentliche Solidarisierung der Lehrer mit Schülern schlimme Folgen haben. Immer dann, wenn die Schulverwaltung Personen mit „Kontrollaufträgen“ in die Schulen schickte²⁹⁾, war die Gefahr groß, daß geringste Auffälligkeiten weitergemeldet und aufgebauscht wurden und als disziplinarische Bumerangs an die Schulen zurückkehrten.

Ein gesellschaftliches Politikum ersten Ranges war der Wehrunterricht. Bezeichnenderweise aber gab es um ihn an den Schulen selbst kaum Auseinandersetzungen. Sogar der Angriff auf eherne Grundfesten des Schulalltags und der Unterrichtsgestaltung wurde akzeptiert – beispielsweise konnten Unterrichtsstunden zugunsten des Wehrunterrichts plötzlich ausfallen. Die politisch-ethische Kritik, die von kirchlichen Friedenskreisen ausging, wurde in den Schulen selten zur Kenntnis genommen und schon gar nicht nachvollzogen.

Wie perfekt das Konfliktverbot generell funktionierte, zeigen Briefe, die das Organisationskomitee des IX. Pädagogischen Kongresses erreichten³⁰⁾. Wortmeldungen aus Schulen enthielten neben Unterwerfungs- und Demutsgesten höchstens eine ganz leise Kritik am Bildungskonzept und an der Schulwirklichkeit. Kritische Stimmen waren in erster Linie von kirchlichen Gruppen, von Eltern, aber auch von Jugendlichen zu hören. 403 Briefe mit Anregungen „zur erfolgreichen Umsetzung eines weiterentwickelten Konzeptes sozialistischer Allgemeinbildung“ wurden von der Antragskommission des Kongresses analysiert und beantwortet. 205 Briefe blieben ohne Antwort und wurden

²⁸⁾ Vgl. persönl. Dokumente des Betroffenen in unserem Archiv, d. Verf.

²⁹⁾ Solche Kontrollaufträge gab es zu allen möglichen und unmöglichen Anlässen; der Kontrollmechanismus der Volksbildung ist einer eigenen soziologischen Untersuchung würdig.

³⁰⁾ Vgl. im folgenden S. Hilbig/N. Schmidt (Anm. 6); Konrad Geburek/Günter Lange, Mit Ehrlichkeit beginnt die Erneuerung, in: Die Christenlehre, (1991) 2, S. 69 ff.

²⁷⁾ Vgl. Wolfgang Benz, Deutschland seit 1945. Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, München 1990, S. 151.

an das Ministerium für Staatssicherheit (!) weitergeleitet. In diesen als staatsgefährdend gewerteten Briefen wurde beispielsweise angemahnt, von einem ausschließlich harmonisierenden Bild von der Gesellschaft abzukommen, sich stärker um Friedenserziehung, um ökologische Fragestellungen oder um die musische Erziehung zu bemühen, den Wehr- und Staatsbürgerkundeunterricht abzuschaffen, Feindbilder abzubauen, Überforderungen der Schüler zu beseitigen, den Schuljahresablauf zu verändern, die Kinder- und Jugendorganisation sowie die Jugendweihe von der Schule zu trennen, die Elternvertretungen zu stärken, die Lehrerausbildung zu verbessern oder Psychologen an den Schulen einzusetzen.

2. Die Folgen

Die Harmonieverpflichtung, der die Schule ausgesetzt war, der sich die Lehrer im Prozeß ihrer Sozialisierung beugten und die den Schülern angesichts ihrer eigenen Erfahrungen so absurd erschien, hatte schwerwiegende Folgen – für Lehrer und Schüler, für ihre Beziehungen zueinander, für die Institution Schule wie für die ganze DDR-Gesellschaft. Da es weder möglich war, sich dem Konflikt zwischen dem „gesunden Menschenverstand“ und dem politischen Verfügbarkeitsanspruch zu entziehen noch sich ihm zu stellen, ihn auszutragen, wurde er verfestigt, zementiert, und führte zu weitreichenden Polarisierungen.

Für den einzelnen galt es beispielsweise, sich in irgendeiner Form für den einen oder für den anderen Konfliktpol zu entscheiden oder aber die Notwendigkeit einer solchen Entscheidung zu verdrängen. Das war das je individuelle Erlebnis des zweiten Scheiterns der DDR-Schule. So verstanden sich Lehrer entweder als einem undifferenzierten pädagogischen Ethos verpflichtet oder als Diener von Partei und Staat, oder aber sie lavierten im schulischen Alltag, so gut sie konnten. Den Schülern jedenfalls galten die Lehrer als Repräsentanten der Institution Schule; als Bezugspersonen gingen sie ihnen zusehends verloren.

Eine Untersuchung, die in den Jahren 1982 bis 1984 durchgeführt wurde, belegt, wie groß das Bedürfnis – und damit das Defizit – der Schüler gewesen ist, in *persönliche* Beziehungen zum Lehrer zu treten, Kenntnis über dessen Individualität zu erhalten, wie sie auch eine „Öffnung“ des Lehrers verlangten, ohne sich ihm selbst öffnen zu können³¹): In 85 Prozent von einigen hundert the-

matisch nicht gebundenen Briefen äußerten Schüler den Wunsch, daß sich der Lehrer als Person zu erkennen gibt und persönliche Meinungen, Auffassungen, Haltungen mitteilt. In nur 18 Prozent der Briefe hingegen öffneten sich die Schüler selber in entsprechender Weise.

Am 10. April 1984 schrieb ein 16jähriger Schüler: „Was halten Sie von folgendem Modell? Ein Bauer hält sich in einem Tümpel viele Frösche. Einigen Fröschen ist die Temperatur des Tümpelwassers zu hoch. Sie wissen, daß neben ihrem Tümpel ein zweiter ist, dessen Wassertemperatur niedriger scheint. Doch der Bauer will seine Frösche nicht verlieren. Er baute einen großen Zaun zwischen beide Tümpel. Diesen Zaun zu überwinden, ist nur den stärksten bestimmt. Doch wenn sie den Zaun überwunden haben, sollen sie zur Strafe von dort lebenden Störchen gefressen werden. 25 Prozent der Frösche, welche den Zaun überwinden, entgegen wahrscheinlich den Störchen. Jetzt müssen die Frösche noch über einen Zaun springen, welcher mit scharfen Spitzen versehen ist. Dann sind sie erst in dem gesuchten Tümpel, den sie noch nicht einmal kennen. Stellen Sie sich vor, Sie wären einer der Frösche, denen es zu warm ist. Würden Sie sich wohl fühlen? Würden Sie sich an die Umweltbedingungen gewöhnen oder würden Sie versuchen, etwas zu verändern? Würden Sie versuchen, in den zweiten Tümpel zu gelangen, oder würden Sie in Ihrem Tümpel etwas verändern (versuchen)?“³²)

So wie den Schülern die Lehrer als Bezugspersonen abhanden kamen, ging ihnen die Schule als Heimat verloren. Die Familie, aufgefordert, den Verlust zu kompensieren, war überfordert, denn sie stand ja in derselben Gesellschaft vor ähnlich gravierenden Problemen. Als schulpolitischer Reflex auf diese Entwicklung wurden die außerunterrichtlichen Aufgaben der Schule erweitert. Die damit angestrebte Entlastung der Familie sollte die vermeintliche Verfügbarkeit über die Schüler, aber auch über die arbeitenden Familienmitglieder wiederherstellen.

Die mit der Nichtbearbeitung des Konfliktes zwischen dem „gesunden Menschenverstand“ und dem politischen Verfügbarkeitsanspruch einhergehende Polarisierung von Lehrerkollegien fand sich mit wachsendem Lebensalter der Schüler in den Schulklassen und Schülergruppen wieder. Diese von Polarisierung gekennzeichnete Situation in der Schule war aber nur die halbe Wahrheit. Im Alltag mußte sie vom einzelnen *als Ganzes* gelebt wer-

³¹) Vgl. B.-R. Fischer (Anm. 5).

³²) Ebenda.

den. Es mußte gelingen, diese paradoxe Situation als eine normale Situation zu definieren. Die einzige Möglichkeit, zwischen dem „gesunden Menschenverstand“ und dem politischen Verfügbarkeitsanspruch so etwas wie eine Vermittlung herzustellen, bestand darin, das Bewußtsein über ihre Unvereinbarkeit zu einem das eigene Verhalten steuernden Stereotyp zu entwickeln. Die private und die öffentliche Person fielen auseinander; die Sperre im Kopf wuchs.

Der in der Schule nicht ausgetragene Konflikt potenzierte sich gesellschaftlich. Die Harmonie-

verpflichtung wurde zur Harmoniesehnsucht und zur Konfliktangst. Die Unmöglichkeit der Konfliktbearbeitung wurde zur prinzipiellen Unfähigkeit, Konflikte als aushandelbare und auszuhandelnde Interessenunterschiede wahrzunehmen und anders als durch Machtausübung zu bewältigen. Hieraus mag sich die wieder aktuelle Tendenz zu undifferenzierten Urteilen, zum Schwarz-Weiß-, Freund-Feind-, Täter-Opfer-, Planwirtschaft-, Marktwirtschaft-, „Ossi“-„Wessi“-Denken erklären. Nur der Herbst '89 brach diese Polarisierung für kurze Zeit auf, indem Konflikte durch entsprechendes Engagement überwindbar erschienen.

Die Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern

I. Vorbemerkung

Der zeitliche Rahmen für den Erlass landes-schulrechtlicher Bestimmungen war, außer für Berlin, durch das Einigungsvertragsgesetz (Anlage II, Abschnitt II, Abs. bb) vorgegeben. Die im Oktober 1990 gegründeten neuen Bundesländer mußten bis zum 30. Juni 1991 eigene Schulgesetze erlassen. Das hieß: Die bisherige zehnklassige Einheitsschule „Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule“ (POS) und deren sich anschließende zweijährige Abiturstufe „Erweiterte Oberschule“ (EOS) mußten in ein differenzierteres Schulsystem umgestaltet werden.

Die hier mit Blick auf den 30. Juni 1991 und Stand vom Juli 1991 vorgelegte erste Übersicht über diesen Umstrukturierungsprozeß im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ist durch die Konzentration auf zwei Schwerpunkte der schulpolitischen

Diskussion bestimmt: die Schulstrukturen und die Reduzierung der Lehrerstellen. Die noch im Aufbau befindliche Kommunikations-Infrastruktur im Bereich Bildung und Schulpolitik hat Informationsstand und Aussagen zwangsläufig mit beeinflußt.

Daraus resultierte auch ein Verzicht auf eine Analyse der Positionen berufsständischer Organisationen, der schulpolitischen Alternativvorschläge der Oppositionsparteien in den jeweiligen Bundesländern, des Prozesses der Etablierung nicht-staatlicher Schulen im zu DDR-Zeiten fast ausschließlich von staatlichen Schulen dominierten Bildungsbereich und der häufig und kontrovers diskutierten Vorbild-Funktion westdeutscher Schulgesetze in den verschiedenen Entwurfs-Stadien der ostdeutschen Schulgesetze.

II. Schulstrukturen

Berlin (Ostteil der Stadt)

Der Ende April 1990 von der damaligen Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport, Sibylle Volkholz (AL), berufene Gesamt-„Berliner Bildungsrat“ erarbeitete als (später) offizielles Beratungsgremium der Senatsschulverwaltung Vorschläge

für künftige organisatorische und inhaltliche Strukturen an Gesamt-Berliner Schulen. So sollten beispielsweise die Bildungsziele für Heimatkunde im Ostteil und die für Sachkunde im Westteil der Stadt unter ökologischen Aspekten überarbeitet und das Angebot an Schul-Mittagessen in Ost-Berlin beibehalten und in West-Berlin eingeführt werden.

Gekürzte Fassung einer Ausarbeitung über „Die allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern. Schulstruktur, Lehrerstellen, Religionsunterricht“. Die Arbeit kann beim Gesamtdeutschen Institut, Adenauerallee 4-6, 5300 Bonn 1, bezogen werden.

Abkürzungen:

SRGB = Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz)

SRGM = Erstes Schulreformgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern

SRGS = Schulreformgesetz für das Land Sachsen-Anhalt (Vorschaltgesetz)

SchulG = Schulgesetz für den Freistaat Sachsen

VBIG = Vorläufiges Bildungsgesetz des Landes Thüringen.

Nachdem der Berliner Bildungsrat im Januar 1991 seine Arbeit beendet hatte, spielten solche inhaltlichen, auf Gesamt-Berlin bezogenen Überlegungen jedoch kaum mehr eine Rolle, auch nicht die noch im Oktober 1990 in Ost-Berlin für den Juli 1991 erhoffte Neukonzeption des West-Berliner Schulverfassungsgesetzes als Gesamt-Berliner Gesetz. Die 1990 zum 1. August 1991 ebenfalls beschlossene Übernahme des West-Berliner Schulgesetzes und damit auch der entsprechenden Schulstrukturen im Ostteil der Stadt bedingte vielmehr eine Konzentration auf strukturell-organisatorische Fragen der Schul(netz)planung:

Berlin-Ost	Schulzeit in Jahren	Planungsstand			Berlin-West 1990 zum Vergleich
		Okt. 1990	April 1991	Juni 1991	
Grundschulen	6	ca. 220	230	222	232
Hauptschulen	3	keine	12	8	40
Realschulen	4	keine	30	24	38
Gymnasien	7	ca. 25	41	46	60
Gesamtschulen	4/7	ca. 135	54	54	28

Nach einer Empfehlung der damaligen Schulsenatorin sollten im Ostteil Berlins zuerst nur Gesamtschulen eingerichtet werden. Nach der Abwahl der SPD/AL-Koalition am 2. Dezember 1990 wurde in der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD festgelegt, „die Vielgliedrigkeit des Schulwesens ... in ganz Berlin (zu) erhalten“¹⁾. Das hieß ebenso eine größere Aufgliederung der Schulstruktur im Ostteil der Stadt als bisher vorgesehen als auch eine im Vergleich zur bisherigen Schulstrukturplanung stärkere Förderung gymnasialer Strukturen. In einer Ende Juni 1991 abgeschlossenen dritten Phase der Schulnetzplanung mußten nach Anmeldeschluß für die weiterführenden Schulen am 30. April 1991 die Vorstellungen der Planer mit den Anmeldungen für die einzelnen Schularten koordiniert werden. Anders als aufgrund vorangegangener Eltern-Umfragen erwartet, war die Nachfrage nach Haupt- und Realschulen geringer, die nach Gymnasien höher.

Die auch in allen neuen Bundesländern zu beobachtende Eltern-Präferenz für diesen Bildungsgang (ca. 30 Prozent aller Anmeldungen für weiterführende Schulen) ist mit der Identifikation mit westlichen Bildungsgängen und dem Fortfall der bisher existierenden Quotierungen für die Abiturstufe (EOS, 11. und 12. Klasse) nur teilweise erklärt. Vielmehr dürfte auch die von vielen Eltern momentan als unbefriedigend erfahrene eigene sozial-ökonomische Position Ursache für den Wunsch nach optimaler Schul- und Berufsausbildung für ihre Kinder sein. Gleichzeitig gehen Experten von einer Abbrecherquote von 30 Prozent an Gymnasien aus, die nach der einjährigen Probezeit an weiterführenden Schulen im Ostteil der Stadt (im Westen: sechs Monate) Anlaß für erneute Revisionen im Mai/Juni 1992 sein dürfte.

¹⁾ Koalitionsvereinbarung zwischen der CDU/Landesverband Berlin und der SPD/LV Berlin, hrsg. von der CDU-Fraktion des Abgeordnetenhauses, Berlin 1991, S. 73.

An diesem Umstrukturierungsprozeß interessieren hier weniger die aus primär organisatorischen Problemen resultierenden Friktionen zwischen den verschiedenen Interessengruppen. Interessant ist vielmehr, ob und wie sich aus der „Wende“-Zeit datierende inhaltliche Vorstellungen innerhalb des vom West-Berliner Schulgesetz vorgegebenen Strukturrahmens durchsetzen konnten.

Dazu zwei Beispiele: Die 1. Kaulsdorfer Gesamtschule konnte unter ihrem damaligen Direktor (Neues Forum) das von ihr praktizierte Modell einer offenen Ganztagschule mit vielfältigem Neigungsunterricht erst nach einer Zusage von Schulsenator Jürgen Klemann (CDU) gegen den Widerstand der örtlichen Schulleiterin, einer früheren Oberschulrätin, durchsetzen. Und in Berlin-Pankow erreichten Eltern, Schüler und Lehrer an der 2. Oberschule offenbar gegen die Planungsvorstellungen Westberliner Beamter, daß das an ihrer Schule erarbeitete musische Schulprofil bestehen bleiben konnte.

Diese beiden Beispiele signalisieren nicht nur, daß solche Positionsbestimmungen innerhalb der Ost-Berliner Schullandschaft marginal blieben. Sie zeigen auch – beispielhaft? – Standorte und Standpunkte jener auf, die sich bei nach der politischen Wende erarbeiteten inhaltlichen Konzeptionen besonders engagieren.

Während die Erweiterung der Schliemann-Schule zum einzigen humanistischen Gymnasium im Ostteil der Stadt bisher an Raummangel scheiterte, erhöht sich durch die Umwandlung der ehemaligen Spezialschulen im Osten Berlins die Zahl der „grundständigen“ Gymnasien in Gesamt-Berlin: Solche Gymnasien nehmen Schüler nicht erst nach der in Berlin üblichen sechsjährigen Grundschulzeit, sondern bereits ab der 5. Klasse auf. Neben der Realisierung der bildungspolitischen Konzeption des Schulsenators dürfte hier ein attraktives schulisches Angebot für zuziehende Regierungs-

beamte ein Entscheidungsgrund gewesen sein. In diesem Zusammenhang sind auch die Bemühungen um die Etablierung von Internationalen Privatschulen in Berlin und Potsdam zu sehen.

Sogenannte Bildungspendler aus Brandenburg und dem Ostteil der Stadt werden in deren Westteil „nur im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten“ und „unter Vorbehalt“²⁾ akzeptiert. Mit ca. 500 Bewerbungen aus Ost-Berlin und dem brandenburgischen Umland für das Schuljahr 1991/92 hält sich die Zahl der „Bildungspendler“ jedoch in Grenzen.

Brandenburg

Bereits im August 1990 forderte der damalige Landeschulrat Dr. Naumann (SPD) für Brandenburg

eine Schule, „die allen Schülern ihre Chance gibt, in der Schüler nicht frühzeitig ausgesondert, sondern gefördert ... werden“³⁾. Die Koalitionsvereinbarung von SPD/Bündnis '90/FDP vom 1. Dezember 1991 und die Regierungserklärung von Ministerpräsident Manfred Stolpe vom 6. Dezember 1990 enthielten dementsprechend Hinweise auf ein Primat der Gesamtschulen in Brandenburg. Das von der Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, Marianne Birthler (Bündnis '90), im Februar 1991 vorgelegte, zeitlich unbefristete „Erste Schulreformgesetz für das Land Brandenburg/Vorschaltgesetz“ zum Landesschulgesetz (SRGB) wurde am 25. April 1991 ohne allzu kontroverse öffentliche Diskussion vom Landtag verabschiedet. Analog der Präferenz für Gesamtschulen besteht in Brandenburg ab August 1991 folgende Schulstruktur:

Schulstufen	Schulbesuch Jahre	Schulzeit Jahre	Abschluß u.a.
Primarstufe Grundschule	6	-	-
Sekundarstufe I			
- Gesamtschule Kl. 7- 9	3	9	- Berufsbildungsreife (= Hauptschulabschluß)
- Gesamtschule Kl. 7-10	4	10	- Erw. Berufsbildungsreife
- Gymnasium Kl. 7-10	4	10	- Berechtig. gymnas. Oberstufe
- Realschule Kl. 7-10	4	10	- Fachoberschulreife
			- Fachoberschulreife
			- Berechtig. gymnas. Oberstufe bei besond. Leistung
Sekundarstufe II, u.a.			
Gymnasiale Oberstufe:			
- Gesamtschulen Kl. 11-13	3	13	- Allgem. Hochschulreife
- Gymnasien Kl. 11-13	3	13	- Allgem. Hochschulreife
			- Fachhochschulreife

Die Besonderheit der brandenburgischen Schulstruktur liegt in der Gliederung nach Schulstufen statt nach Schularten. Ebenso wie in Berlin und im Unterschied zu den anderen neuen Bundesländern wird hier eine sechs- statt vierjährige Grundschulzeit eingeführt. Auch beträgt die Schulpflicht wie in den übrigen neuen Bundesländern zwar neun, die Schulzeit für Abiturienten im Unterschied zu

diesen Ländern jedoch nicht zwölf, sondern dreizehn Jahre.

Gymnasien – darunter ein niedersorbisches in Cottbus – und Realschulen, ursprünglich Ausnahmen und Konzession an den Koalitionspartner FDP, später auch Zugeständnis an die Forderung von Eltern, werden nun immerhin ein Drittel der weiterführenden Schulen ausmachen, nämlich 79 bzw. 68. Die restlichen zwei Drittel brandenburgischer Lehranstalten werden Gesamtschulen (392) sein, darunter alle vier ehemaligen Kinder- und Jugendsportschulen (KJS), von denen es insgesamt in der DDR 24 gab. Daneben wird es 563 eigenständige Grundschulen geben.

²⁾ Landespressedienst Berlin, 2. April 1991, S. 21; 5. April 1991, S. 7.

³⁾ Deutsche Lehrer-Zeitung (DLZ), (1990) 33, S. 4f.

Mecklenburg-Vorpommern

Den Wunsch des Landesschulrates Schwerin (FDP) vom August 1990 nach einem „soviel wie notwendig gegliedert(en)“⁴⁾ Schulwesen konkretisierte der damalige Regierungsbeauftragte und heutige Innenminister Dr. Diederich (CDU) noch vor der Landtagswahl im Oktober 1990 mit der Forderung nach einer in Grund-, Haupt-, Real-

schule sowie Gymnasien gegliederten Schulstruktur. Die von Anfang Februar 1991 datierende entsprechende Kabinettsvorlage wurde nach Beratung und Überarbeitung vom Landtag am 25. April 1991 als „Erstes Schulreformgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern“ (SRGM) verabschiedet. Für eine unbefristete Übergangszeit (Präambel und § 30 Abs. 3 SRGM) ist folgende Schulstruktur vorgesehen:

Schularten	Schuldauer Jahre	Schulzeit Jahre	Schulabschluß
Grundschule	4*	4	-
Weiterführende allgemeinbildende Schulen			
- Hauptschule	5 (6)*	9 (10)	Hauptschulabschluß
- Realschule	6*	10	Realschulabschluß
- Gymnasium	8*	12	Abiturprüfung
- Gesamtschulen	5*, 6* oder 8*	12	Hauptschul-, Realschulabschluß, Versetzung Gymnasium Kl. 11, Abitur
Berufliche Schulen, u. a.			
- Fachoberschule**	2	12	Prüfung
- Fachgymnasium**	3	13	Abitur

*) 5. und 6. Klasse = Orientierungsstufe, auch an Grundschulen möglich.

**) Voraussetzung: Realschulabschluß.

Ab August 1991 werden demnach in Mecklenburg-Vorpommern vierjährige Grundschulen und als weiterführende Schulen in der Regel selbständige Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien installiert. Da in dem von seiner agrarischen Struktur geprägten Bundesland einklassige Schulen mit einer Kapazität von 140 bis 220 Schülern dominieren, dürfte sich dieses bildungspolitische Ziel auch organisatorisch umsetzen lassen. Kombinierte Grund-, Haupt- und Realschulen werden überwiegend in städtischen Zentren zu erwarten sein. Gesamtschulen können sich nicht als Regelschulen, nur auf Antrag, dann jedoch als „gleichrangige Schulart“ (§ 1 Abs. 3 SRGM) mit bis zum Abitur führenden Klassen etablieren. Da sie jedoch vor allem in den größeren Städten mit Gymnasien, aber auch mit größeren Realschulen um die erforderlichen Gebäudekapazitäten ab 500 Schüler konkurrieren müssen, ist ein entsprechendes schulisches Angebot nur dort wahrscheinlich. So bei-

spielsweise in der Landeshauptstadt Schwerin, in der für 1992/93 eine zweite Gesamtschule vorgesehen ist.

Die gegenüber dem ursprünglichen Gesetzentwurf nun vorgesehene „Orientierungsstufe“ in den Klassen 5 und 6 aller Schularten einschließlich der Grundschulen (§ 1 Abs. 6; § 2 Abs. 2 SRGM) ist dem Verlauf der Diskussion um die Schulgesetzgebung geschuldet und eines ihrer Ergebnisse. Die so mögliche größere Durchlässigkeit der gewählten Schulstruktur hätte durch schulartspezifischen Unterricht in diesen Klassen wieder relativiert werden können. Da sich die – in den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Geographie und Kunst völlig überarbeiteten – Rahmenrichtlinien bis zur 9. Klasse in allen Schularten gleichen sollen, scheint diese Durchlässigkeit auch faktisch garantiert. Häufig kritisch vermerkt wurde jedoch, daß die für die Haupt- und Realschule formulierten Bildungsziele an Berufen orientiert sind, die primär manuelle Fertigkeiten vermitteln.

4) DLZ, (1990) 33, S. 4f.

Sachsen

Die Diskussion um die seit August 1990 geplante Einführung „ein(es) gegliederte(n) Schulsystem(s) ... mit seinen Säulen Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium“⁵⁾ war – bedingt durch den besonders hohen Anteil an Befürwortern der Gesamtschule – in Sachsen besonders langandauernd, heftig und kontrovers. So war das am 19. April 1991 in erster Lesung vom Landtag in der

Entwurfs-Fassung vom 9. April 1991 beraten und am 2. Juli 1991 verabschiedete „Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG)“ die seit Oktober 1990 siebte Vorlage der ohne Koalitionspartner regierenden CDU. Häufigster Kritikpunkt in der schulpolitischen Diskussion war neben der mangelnden Information der Öffentlichkeit über die jeweiligen Entwürfe die sich auch aus dem folgenden Strukturschema ergebende marginale Position der Gesamtschulen:

Schulart	Schuldauer Jahre	Schulzeit Jahre	Schulabschluß
Allgemeinbildende Schulen			
- Grundschule	4	4	-
- Differenzierte Mittelschule	5* 6*	9 10	Hauptschulabschluß Realschulabschluß (auch mit berufl. Orientierung)
- Gymnasium	8*	12	Abitur/Allgem. Hochschulreife
- Gesamtschulen	nicht erwähnt, jedoch als Schulversuche (§ 15 SchulG) möglich.		
Berufsbildende Schulen, u. a.			
- Fachoberschule**	2	12	Fachhochschulreife
- Berufl. Gymnasium**	3	13	Abitur/Allgem. Hochschulreife

*) In beiden Schularten haben die 5. und 6. Klassen jeweils „Orientierungsfunktion“ (§ 6 Abs. 2 SchulG.). Ab 7. Klasse erfolgt dann eine schulartspezifische und abschlussbezogene Differenzierung. Außerdem sind in beiden Schularten besondere Schul-„Profile“ möglich, u. a. sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche, musische, technische oder sportliche Schwerpunkte.

**) Voraussetzung: Realschulabschluss.

Sowohl im ersten Schulgesetz-Entwurf des damaligen Landesschulrates Dr. Husemann (CDU) vom Oktober 1990 als auch von seiner „Nachfolgerin“, Kultusministerin Stefanie Rehm (CDU), war noch im Dezember 1990 ein gegliedertes Schulsystem „vorgesehen, das aber auch die Gesamtschule einschließt“⁶⁾. Gegenüber den sich auf ein Drittel der sächsischen Eltern berufenden Befürwortern der Gesamtschulen begründete Kultusministerin Stefanie Rehm ihre ablehnende Haltung zu dieser Schulart mit der nun im Schulgesetz vorgesehenen Einführung einer Differenzierten Mittelschule, die im Verlauf der Schulgesetzkommunikation an die Stelle der im Oktober-Entwurf geplanten Haupt- und (Werk-)Realschulen getreten ist. Kritiker befürchteten freilich, daß bei der Differenzierten Mittelschule fortan Haupt- und Realschule unter einem Dach etabliert werden sollen.

⁵⁾ Ebenda.

⁶⁾ DLZ, (1991) 1, S. 6.

Ein zweites ministerielles Argument gegen die Einführung von Gesamtschulen war die nun mittels der Orientierungsfunktion in den Klassen 5 und 6 beider Schularten erreichte Durchlässigkeit der Schularten. Dieses Argument wird jedoch dadurch wieder relativiert, daß sowohl die Orientierungsstufe in der 5. und 6. Klasse als auch die Gesamtschule bereits im Oktober-Entwurf des Schulgesetzes vorgesehen waren: Ende 1990 wollten sich allein in Leipzig vierzig und in Dresden zehn Schulen zu Gesamtschulen profilieren. Als Konzession an die Befürworter von Gesamtschulen ist zu werten, daß im Gegensatz zum Oktober-Entwurf nun für Schulen beider Schularten jene „Profilierung“ nach Fachgebieten möglich ist, die ursprünglich nur für Gymnasien vorgesehen war.

Die organisatorische Umsetzung der vom Schulgesetz bestimmten Schulstrukturen wird, im Unterschied zum Ostteil Berlins und Brandenburgs, überwiegend im erst am 1. August 1991 beginnenden

den Schuljahr geleistet werden. Anders als in allen anderen neuen Bundesländern tritt an diesem Tag in Sachsen kein für eine Übergangszeit geltendes Vorschaltgesetz, sondern ein „endgültiges“ Schulgesetz in Kraft.

Sachsen-Anhalt

Im Unterschied zu den übrigen neuen Bundesländern war in Sachsen-Anhalt die Planung neuer Schulstrukturen nicht das erklärte Ziel des früheren Landesschulrates und heutigen Staatssekretärs

im Bildungsministerium, Dr. Wolf-Dieter Legall (1990 parteilos). Trotzdem konnte der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Dr. Werner Sobetzko (CDU), dem Kabinett bereits Anfang Februar 1991 den Entwurf eines Schulgesetzes vorlegen. Überarbeitet und in einem dreiwöchigen, kaum von kontroversen öffentlichen Debatten geprägten Anhörungsverfahren modifiziert, wurde das vom 1. August 1991 bis 31. Dezember 1992 geltende „Schulreformgesetz für das Land Sachsen-Anhalt (Vorschaltgesetz)“ am 24. Mai 1991 im Landtag verabschiedet. Vorgesehen ist folgende Schulstruktur:

Schulart	Schuldauer Jahre	Schulzeit Jahre	Schulabschluß
Allgemeinbildende Schulen			
- Primarstufe:			
Grundschule	4	4	-
- Sekundarschule			
- Hauptschulbildungsgang*	5 (6)	9 (10)	Hauptschulabschluß
- Realschulbildungsgang*	6	10	Realschulabschluß; bei besond. Leistungen Übergang in Kl. 11 des Gymnasiums
- Gymnasium**	8	12	Abitur
- Gesamtschulen „in Ausnahmefällen“ (§ 13 Abs. 2 SRGS)			
- additiv (Grund- u. Sekundarschule)			
- kooperativ (Sekundarschule und Gymnasium)			
Berufsbildende Schulen, u. a.			
- Fachoberschule***	1 (1)	12 (11)	Fachhochschulreife
- Fachgymnasium***	3	13	Hochschulreife

*) Klasse 5 und 6 = Differenzierende Förderstufe, danach schulartspezifischer Unterricht.

**) Klasse 5 und 6 = Beobachtungsstufe.

***) Voraussetzung: Realschulabschluß.

Nach der vier Jahre dauernden Grundschule ist in der sich anschließenden, Haupt- und Realschule umfassenden Sekundarschule in der 5. und 6. Klasse ein gemeinsamer, leistungsdifferenzierter Unterricht für Haupt- und Realschüler vorgesehen. Während dieser Zeit ist ein Wechsel zum Gymnasium möglich; ab der 7. Klasse arbeiten Haupt- und Realschule (7.-9. bzw. 7.-10. Klasse) nach jeweils eigenen Lehrplänen.

Anders als im vorangegangenen Entwurf vorgesehen, ist es nun auch möglich, das Abitur an einer - kooperativen - Gesamtschule abzulegen. Gleichwohl zeigt allein schon ein quantitativer Vergleich die Randposition des „Ausnahmefalles“ Gesamtschule: Liegen bisher vier Anträge für solche Schulen vor, so sollen ab August 1991 in Sachsen-Anhalt 140 Gymnasien gebildet werden. Sie gehen u. a. aus den 46 früher landesweit bestehenden

Erweiterten Oberschulen (EOS) sowie den beiden Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) in Halle und Magdeburg hervor, die mit einem breiteren Angebot als bisher weitergeführt werden und mit dem Fachgymnasium Halle, einer früheren Spezialschule für Musik, kooperieren.

Thüringen

Der noch vor den Landtagswahlen im Oktober 1990 von der „Arbeitsgruppe Bildung beim Politisch Beratenden Ausschuß“ konzipierte Entwurf eines Schulgesetzes sah zunächst eine differenzierte Zehnklassenschule als Realschule einschließlich einer Orientierungsstufe in der 5. und 6. Klasse vor. Ein gymnasialer Ausbildungsgang sollte ab der 5. Klasse möglich und auch für Absolventen der 10. Klasse der Realschule offen sein. Noch im

Dezember 1990 schien auch ein Konsens über eine sechsjährige Grundschulzeit nicht ausgeschlossen. In dem Ende Januar 1991 von Kultusministerin Christine Lieberknecht (CDU) vorgelegten Bildungsgesetz-Entwurf wurden jedoch neben der vierjährigen Grundschule eine von ihren Kritikern als „Integrierte Haupt- und Realschule“ bezeichnete Regelschule mit fünf bzw. sechs Jahren Schulzeit sowie das Gymnasium als weiterführende Schule vorgeschlagen. Dies und die im Gesetzent-

wurf nicht erwähnte Gesamtschule waren Anlaß für Proteste mit der Folge, daß sich die für den Februar 1991 vorgesehene Verabschiedung des Gesetzentwurfes um einen Monat verzögerte. Im dann am 21. März 1991 vom Erfurter Parlament als erstem Landtag eines neuen Bundeslandes verabschiedeten und bis zum 31. Juli 1993 geltenden „Vorläufigen Bildungsgesetz des Landes Thüringen“ (VBiG) ist die Gesamtschule jedoch weiterhin als „Ausnahmeschule“ vorgesehen:

Schulart	Schuldauer Jahre	Schulzeit Jahre	Schulabschluß
Grundschule	4	4	–
Regelschule			
– Hauptschule	5	9	Berufsreife
– Realschule	6	10	Mittlere Reife
Gymnasium	8	12	Allg. Hochschulreife
– Abiturstufe* (10. – 12. Kl.)	3	13	Allg. Hochschulreife
Berufsbildende Schulen, u. a.			
Beruf. Gymnasium*	3	13	Allg. Hochschulreife
Fachoberschule*	2	12	Fachhochschulreife
Gesamtschulen	Nicht erwähnt, nur als „Schulversuche“ (§ 16 VBiG) möglich		

*) Voraussetzung: Realschuleabschluß.

Anhand der Übersicht zeigt sich, daß die Möglichkeit erhalten blieb, das Abitur auch nach Abschluß der zehnjährigen Regelschule in der Abiturstufe des Gymnasiums abzulegen. Jedoch ließen sich zwischen Januar und März 1991 weder die sechsjährige Grundschulzeit noch die von Kultusministerin Lieberknecht favorisierte selbständige Hauptschule durchsetzen. Da jedoch neben dem CDU-Koalitionspartner FDP auch viele Eltern einen gemeinsamen Schulbesuch ihrer Kinder bis zur 6. Klasse wünschten, schließt die im VBiG gewählte Formulierung einer „Differenzierung nach Schwerpunkten“ (§ 4 Abs. 3) in der Regelschule erst ab der 7. Klasse die Installation einer für Haupt- und Realschüler gemeinsamen Orientierungsstufe nicht aus. Freilich scheint deren Realisierung kaum gewollt, äußerte doch der Vorsitzende des Bildungspolitischen Ausschusses im Thüringer Landtag Ende Mai 1991 die „Erwartung, daß über den Weg zweier unterschiedlich profilierter Bildungswege der Regelschule binnen zwei Jahren eine eigenständige Realschule und eine eigenständige Hauptschule entstehen“⁷⁾.

Die Umsetzung der vorgegebenen Schulstruktur während der hier mit angesprochenen Geltungsdauer des Gesetzes bis Juli 1993 scheint diesen Intentionen entgegenzukommen: In ländlichen Gebieten werden aus Kapazitätsgründen offenbar Grundschulen mit sich anschließenden fünfjährigen Regelschulen, d. h. Hauptschulen, dominieren. Kombinierte Grund- und Regelschulen beider Schularten sind aus ökonomischen Gründen primär in größeren Städten – wie beispielsweise Erfurt – vorgesehen. Von den über eintausend thüringischen Schulen, darunter ungefähr 105 Gymnasien, werden lediglich zwei aufgegeben. So die 1906 von dem Reformpädagogen Gustav Wyneken gegründete Freie Schulgemeinde Wickersdorf, an deren Tradition die als EOS Wickersdorf zukünftige Russischlehrer ausbildende Schule nach der politischen Wende vergeblich anzuknüpfen versuchte.

Kinder- und Jugendsportschulen (KJS) sowie Spezialschulen werden nicht, wie im Oktober-Entwurf vorgesehen, selbständig sein, sondern als Regelschulen oder „Gymnasien mit besonderem Auftrag“ (§ 30 Abs. 1 VBiG, s. auch § 4 Abs. 5 VBiG) fortgeführt.

⁷⁾ Deutscher Lehrerverband, Informationsdienst, (1991) 14, S. 1.

III. Reduzierung der Lehrerstellen

Eine Reduzierung ist aufgrund der im Vergleich zu den alten Bundesländern niedrigeren Klassenfrequenzen erforderlich. Zudem machte die Konsolidierung der jeweiligen Landeshaushalte Ver-

einbarungen zwischen den Landesbildungsministern und Finanzministern über einzusparende Lehrerstellen erforderlich:

Bundesland	derzeitiger Stellenbestand ca.	künftiger Stellenbestand ca.	Stellenreduktion ca.	davon polit. belast. Lehrer ca.	Zeitpunkt
Berlin (Ostteil der Stadt)	Stellenbestand bleibt überwiegend erhalten			*	
Brandenburg	34 500	28 000	6 500	1 000	*
Mecklenburg-Vorpommern	25 400	21 300	4 100	*	31. 12. 1991
Sachsen	*	*	10 000	3 000	31. 12. 1991
Sachsen-Anhalt	38 000	32 000	6 000	*	*
Thüringen	29 000	26 800	2 200	4 500**	*

*) Genauer Zeitpunkt/Zahlen nicht bekannt.

**) Einschließlich Heimerzieher, Pionierleiter und Berufsschullehrer.

Teilzeitarbeit

Vorruhestand, „Berentung“ und häufig mit Weiterbildung verbundene Teilzeitarbeit sind in allen neuen Bundesländern genutzte Möglichkeiten der Stellenreduzierung. In Brandenburg ging man dabei einen eigenen Weg: Um den erforderlichen Stellenabbau sozial verträglich zu gestalten, schloß die brandenburgische Bildungsministerin Birthler mit einigen Interessenvertretungen der Lehrer wie der GEW einen „Sozialpakt“: Ab 1. August 1991 erhalten alle Lehrer 60 Prozent vom West-Tarif des Lehrergehaltes. Generelle Stundenreduzierungen um 20 Prozent bedingen, daß den Betroffenen lediglich 80 Prozent der sich ergebenden Gehaltssumme ausbezahlt wird. Lehrer in den gefragten modernen Fremdsprachen hingegen können mit einem vollen Stundendeputat und einem ungekürzten Gehalt rechnen.

Zwar gaben 99 Prozent der Lehrer diesem Solidar-pakt die erforderliche individuelle Zustimmung. Kritisiert wurde jedoch, daß diese Regelung zeitlich nicht befristet ist und den verbleibenden 28 000 Lehrern im günstigsten Falle erst 1993/94 zu einer Vollbeschäftigung verhilft. Die im Juni/Juli 1991 besonders in der ostdeutschen Presse diskutierte

arbeitsrechtliche Problematik der Änderungskündigungen ist offenbar geklärt.

Die Überprüfung der Eignung

Auf der Grundlage von Anlage 1, Kapitel XIX, Abschnitt II, Abs. 4-5 des Einigungsvertragsgesetzes wurden und werden in einem parallelen Schritt in allen neuen Bundesländern Lehrer auf ihre persönliche und fachliche Eignung hin überprüft. Zwar waren Ende Mai 1991 die entsprechenden Fragebogenaktionen in den meisten neuen Bundesländern abgeschlossen, doch vollständig, d.h. auch durch die Berliner „Gauck“-Behörde, werden beispielsweise Brandenburgs Lehrer erst Ende 1992 überprüft sein. Dies auch deshalb, weil Bildungsministerin Birthler als einzige Ministerin ihres Bereichs in den neuen Bundesländern eine Koppelung zwischen Lehrerprüfung und Stellenreduktion vermeiden möchte.

Mit jeweils unterschiedlicher landesspezifischer Gewichtung sind von einer Entlassung betroffen:

- FDJ-Kader, frühere Mitarbeiter von SED-Kreis- und Bezirksleitungen, des MfS, der NVA und des Staatsapparates, die, teilweise

ohne ausreichende fachliche Qualifikation, im zweiten Halbjahr 1989 in den Schuldienst übernommen wurden („Modrow-Lehrer“),

- Lehrer, die inoffizielle Mitarbeiter der MfS waren,
- Lehrer, die bisher ausschließlich Staatsbürgerkunde ohne ein Zweitfach unterrichteten, Russisch- und Unterstufenlehrer sowie frühere Pionierleiter.

Brandenburg verzichtet beispielsweise auf die Empfehlung zur beruflichen Weiterbildung zwar bei ehemaligen Staatsbürgerkundelehrern, nicht aber bei Unterstufenlehrern, die in der Regel lediglich den Abschluß der 10. Klasse einer Polytechnischen Oberschule (POS) nachweisen können. In Sachsen-Anhalt und im Ostteil Berlins hingegen können sich frühere Staatsbürgerkundelehrer für das Fach Gesellschaftskunde weiterqualifizieren.

Überlegungen des Berliner Schulsenators, all jene Lehrer zu entlassen, für deren Fächer ab dem August 1991 (Schuljahr 1991/92) kein Bedarf mehr besteht (Beispiel: Polytechnik), scheiterten am Einspruch der Stadtschulräte aus den östlichen Stadtbezirken. In Sachsen-Anhalt sollen entsprechende Pläne realisiert, ihre sozialen Auswirkungen durch die Übernahme von Lehrern als „Schulassistenten“ jedoch gleichzeitig gemildert werden.

Ein detaillierter Überblick über konkrete Weiterqualifizierungsmaßnahmen ist derzeit ebensowenig möglich wie eine Übersicht über die Angebote der mit zu diesem Zweck gegründeten Akademien/Landesinstitute für Weiterbildung in Brandenburg (Ludwigfelde, mit drei existierenden und neun geplanten Außenstellen), Sachsen (Dresden, mit Außenstellen in Leipzig und Chemnitz), Sachsen-Anhalt (Halle) und Thüringen (Erfurt), die sich alle noch in der Aufbauphase befinden.

IV. Folgerungen

Der sich von den übrigen neuen Bundesländern unterscheidende brandenburgische Weg bei den bildungspolitischen Schwerpunkten Schulstruktur und Reduzierung der Lehrerstellen läßt sich – sozialpsychologisch gesehen – als Versuch interpretieren, Identität in teilweiser Abgrenzung von „westdeutschen“ Positionen unter Beharren auf von der politischen Wende geprägten „eigenen“ politischen Vorstellungen zu bewahren und/oder zu gewinnen. Die Praktikabilität dieses politischen Ansatzes wird die Schulpolitik dieses Landes ebenso bestimmen wie zugleich ihr Ausdruck sein. In diesem Zusammenhang wäre weiter zu verfolgen, welcher Stellenwert in der jeweiligen künftigen Landes-Schulpolitik den hier ansatzweise aufgezeigten Versuchen zur Wahrung „eigener“ schulischer Entwicklungen wie etwa in Berlin zukommt. Dort und in Brandenburg ließen sich die

ursprünglichen Gesamtschul-Planungen wegen Rücksichten auf den jeweiligen Koalitionspartner und der Eltern-Präferenz für das Gymnasium nicht durchsetzen.

Der bildungspolitische Tribut an den Koalitionspartner und/oder der Elternwunsch nach Gesamtschulen bzw. dem gewohnten langjährigen gemeinsamen Bildungsweg sind in den anderen neuen Bundesländern die wichtigsten Gründe dafür, daß dort zumindest formal eine größere Durchlässigkeit zwischen den Schularten nach der vierten und der zehnten Klasse erreicht worden ist als in den Schulgesetz-Entwürfen teilweise vorgesehen. Prüfstein einer erfolgreichen Bildungspolitik in den neuen Bundesländern wird demnach auch die Zahl jener Schüler sein, die diese Durchlässigkeit auf Grund ihrer Leistungen tatsächlich nutzen (können).

Hans Misselwitz: Politische Bildung in den neuen Ländern: In Verantwortung für die Demokratie in ganz Deutschland

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37-38/91, S. 3-8

Ein Jahr nach Herstellung der staatlichen Einheit in Deutschland dürfte klar sein, daß die Vollendung der Einheit noch längst kein historisches Datum, sondern eine noch vor uns liegende ökonomische und geistige Herausforderung darstellt. Der Traum, die eigene Geschichte wie nach dem Grenzübergang hinter sich zu lassen, geht für die meisten im Osten nicht auf. Nicht nur sogenannte Altlasten kommen in den Blick, auch Verluste. Erwachsene Menschen erfahren unter den neuen Verhältnissen einen Verlust an Kompetenz in Bereichen, wo sie vorher zu Hause waren. Was der Wille zur Einheit zu überbrücken vermochte, hat die Einheit als einen geschichtlich gewachsenen Graben erst noch einmal freigelegt.

Die wichtigste Aufgabe der politischen Bildung im vereinten Deutschland stellt sich mit der Frage: Wie soll die Einheit angesichts der Unterschiede im Selbstverständnis und im Selbstbewußtsein von Ostdeutschen und Westdeutschen begründet werden? Die beschleunigte staatliche Vereinigung hatte für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft im Osten Folgen, die auch die politische Bildung herausfordern:

1. Unter der Dominanz administrativen staatlichen Handelns trat im Prozeß der Einigung ein Verlust an demokratischer Mitgestaltung von unten ein mit der Folge eines erneuten Mißtrauens in politische Institutionen.
2. In der Kürze der Zeit konnte unmöglich ein Prozeß der praktischen Aneignung gemeinsamer politischer und gesellschaftlicher Wertvorstellungen geleistet werden.
3. Neues politisches Selbstbewußtsein setzt im Osten die Herstellung einer Infrastruktur gesellschaftlicher Kommunikation voraus, deren erste freiheitliche Ansätze durch wirtschaftliche Zwänge oder westliche Überfremdung gefährdet sind.

Politische Bildung könnte sich selbst als ein Medium erneuerter gesellschaftlicher Kommunikation, als eine Veranstaltung der Demokratie anbieten. Politische Bildung braucht in den neuen Ländern nicht bei Null anzufangen. Die breite demokratische Bewegung des Herbstes '89 hat einen Überschuß an demokratischem Willen freigesetzt, der jedoch noch keine Entsprechung im Engagement in Organisationen und Institutionen fand. Politische Bildung muß gegen Politikverdrossenheit Ermutigung, Anleitung und praktisches Training setzen. Vor aller Methodik – gerade vor dem Hintergrund der bundesdeutschen Debatten um Theorie und Didaktik politischer Bildung – steht daher das Problem der Motivation. Politische Bildung muß dabei sowohl die Folgen der SED-Herrschaft auf das Bewußtsein der Menschen, als auch die Erfahrungen mit den individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen der deutschen Vereinigung berücksichtigen.

In den kommenden verschärften innergesellschaftlichen Verteilungskonflikten in den neuen Ländern sollte politische Bildung zur Orientierung und zur Ausbildung neuer sozialer Kompetenz beitragen und damit auch zu einer demokratischen Streitkultur. Verständigung kann nur innerhalb eines gemeinsamen Definitionsrahmens erreicht werden, der langfristig die Erfahrungen der Menschen in Ost und West vereint. Der Beitrag der politischen Bildung dazu wäre ein Beitrag für das Gelingen von Demokratie in ganz Deutschland.

Thomas Meyer: Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Politische Bildung im vereinigten Deutschland

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37-38/91, S. 9-17

In den östlichen und westlichen Bundesländern verlangt der ungleichzeitige Stand der industriegesellschaftlichen Modernisierung wie auch die verschiedene Ausbildung der politischen Kultur den Vorrang jeweils unterschiedlicher Lernziele in der politischen Bildung. Darauf muß sich politische Bildung einlassen. Das Lernziel „Integration“ darf die verschiedenen Erfahrungen nicht verdrängen. Diese Ungleichzeitigkeiten im Stand der gesellschaftlichen Entwicklung in Ost- und Westdeutschland sind allerdings ein vorübergehender Wegabschnitt im Prozeß der inneren Einigung – sie können es jedenfalls sein, wenn es nicht durch die Verhärtung von Mißverständnissen zu dauerhafter Entfremdung kommt, die langlebige Narben entstehen läßt. Der Autor entwickelt aus einer Analyse der jeweiligen Probleme politischer Kultur in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Lernziele und bezieht sie aufeinander.

Wenn politische Bildung im vereinigten Deutschland der Integration dienen will, muß sie eine demokratische politische Kultur orientierung und zur Ausbildung neuer sozialer Kompetenz beitragen und damit auch zu einer demokratischen Streitkultur. Verständigung kann nur innerhalb eines gemeinsamen Definitionsrahmens erreicht werden, der langfristig die Erfahrungen der Menschen in Ost und West vereint. Der Beitrag der politischen Bildung dazu wäre ein Beitrag für das Gelingen von Demokratie in ganz Deutschland.

Siegfried Schiele: Politische Bildung in Richtung auf das Jahr 2000

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37-38/91, S. 19-26

Der rasante Wandel der Verhältnisse im internationalen wie im nationalen gesellschaftlichen Bereich machen ein Überdenken der Situation der politischen Bildung notwendig. Politische Bildung darf sich künftig nicht in erster Linie als Spezialdisziplin verstehen, sondern muß sich als zentraler Bereich der Allgemeinbildung begreifen. Um die Kräfte nicht zu verzetteln, muß sie sich in erster Linie auf die Überlebensfragen konzentrieren.

Politische Bildung bedarf auch künftig des Minimalkonsenses; der „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 bleibt weiter aktuell. Die affektiven Komponenten müssen wesentlich stärker betont werden, wenn der Bildungsprozeß fruchtbar verlaufen soll. Die politische Bildung kann und muß sich als kultureller Faktor verstehen.

Die politische Bildung muß ihr Image gewaltig ändern: Weg vom dicken Buch und langweiligen Vortrag und hin zur Vielfalt von Methoden, spielerischen Formen und persönlichen Begegnungen.

Bernd-Reiner Fischer/Norbert Schmidt: Das zweifache Scheitern der DDR-Schule

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37-38/91, S. 27-36

Die Sprache, in der bildungspolitische Texte der DDR verfaßt sind, ist grundsätzlich doppeldeutig. Hinter dem Konzept der „Herausbildung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ ist ein politisches Konzept der Verfügbarkeit über das Individuum erkennbar. Die DDR-Schule scheiterte insofern, als sie diesem Verfügbarkeitskonzept nicht genügte. Der Grund dafür lag im Fehlen einer dem Verfügbarkeitsanspruch adäquaten Pädagogik, die aus systematischen Gründen unmöglich ist, sowie im Rückgriff pädagogischen Handelns auf naive Theorien und Stereotype. In diesem Rückgriff ist einerseits ein gegenüber politischen Ansprüchen subversives Moment der DDR-Schule zu sehen, andererseits ist er mitverantwortlich für die Kultivierung provinzieller Weltsicht resp. Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit.

Die DDR-Schule war einer Harmonieverpflichtung ausgesetzt. Konflikte zwischen der politischen Führung der Schule, die die Verfügbarkeit über Individuen zu realisieren hatte, und dem sich auf naive Theorien und Stereotype gründenden pädagogischen Handeln wurden nicht thematisiert und bearbeitet, sondern stets mit Mitteln der Machtausübung zugunsten der Politik entschieden. Die Lehrer unterlagen in diesem Konflikt insofern, als sie den Schülern als Bezugspersonen verloren gingen. Der in der Schule nicht ausgetragene Konflikt führte zur Polarisierung in Lehrerkollegien und Schülergruppen. Er potenzierte sich im gesellschaftlichen Rahmen, weil er für die prinzipielle Unfähigkeit, Konflikte als aushandelbare und auszuhandelnde Interessenunterschiede wahrzunehmen und sie anders als durch Machtausübung zu bewältigen sowie für undifferenziertes, polarisierendes Schwarz-Weiß-Denken verantwortlich scheint.

Wolfgang Schmidt: Die Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37-38/91, S. 37-45

In der Zeit zwischen der Gründung der neuen Bundesländer im Oktober 1990 und dem im Einigungsvertragsgesetz dafür vorgesehenen Datum des 30. Juni 1991 wurden dort – häufig mehrere – Schulgesetz-Entwürfe vorgelegt, öffentlich diskutiert und von den Landtagen verabschiedet. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen die Reformen der Schulstrukturen, die Reduzierung der Zahl der Lehrerstellen sowie die „Durchlässigkeit“ der jeweiligen Schularten.

Dabei zeigte sich, daß der schulpolitische Weg des Landes Brandenburg sich von dem der anderen neuen Bundesländer unterscheidet. Nicht nur, daß hier die Gesamtschule die Regelschule ist und Schulstufen statt Schularten eingeführt werden; auch bei der notwendigen Reduzierung der Zahl der Lehrerstellen geht Bildungsministerin Birthler durch einen „Sozialpakt“ einen anderen Weg als ihre Kollegen in den neuen Bundesländern. Jedoch ließen sich weder in Brandenburg noch im Ostteil Berlins die ursprünglichen Gesamtschul-Planungen vollständig realisieren. Rücksichten auf den jeweiligen Koalitionspartner sowie auf die Eltern-Präferenz für Gymnasien waren die Gründe dafür.

In den anderen neuen Bundesländern war es vor allem der bestehende Elternwunsch nach dem gewohnten langjährigen gemeinsamen Bildungsweg – verbunden mit entsprechenden Forderungen politischer Parteien und bildungspolitischer Gruppierungen –, die „durchlässigere“ Schularten ermöglichten als häufig in den Schulgesetz-Entwürfen vorgesehen.