

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Bernhard Muszynski

Politische Bildung im vereinigten Deutschland

Über die schwierigen Bedingungen eines notwendigen Dialogs

Petra Moritz

Politische Bildung aus ostdeutscher Sicht

Steffen Harbordt

Erfolgreiche demokratische Sozialisation

Eine empirische Jugendstudie zur politischen Bildung

Horst Dichanz

Medienkompetenz:

Neue Aufgabe politischer Bildung

B 47/95

17. November 1995

Bernhard Muszynski, Dr. phil., geb. 1945; lehrt als apl. Professor Soziologie der Politik an der Universität Potsdam und leitet das dortige Weiterbildungszentrum.

Veröffentlichungen u. a.: Wirtschaftliche Mitbestimmung zwischen Konflikt- und Harmoniekonzeptionen, Meisenheim/Glan 1975; Politische und ökonomische Sozialisation in der Berufsschule, Meisenheim/Glan 1978; Forschungspolitik und Humanisierung der Arbeit, München 1982; Deutsche Vereinigung: Probleme der Integration und Identifikation, Opladen 1991; Wissenschaftstransfer in Deutschland, Opladen 1993; eine kommentierte Bibliographie zur Politikwissenschaft, Hagen 1995⁴.

Petra Moritz, Dr. paed., geb. 1950; Fachkoordinatorin und Dozentin am wbl (Weiterqualifizierung brandenburgischer Lehrerinnen und Lehrer) e. V., Potsdam, und Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Politik am Zentralinstitut für Fachdidaktiken der Freien Universität Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit P. Ackermann und H. Kendschek) Methoden in der politischen Bildung, in: Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 313, Bonn 1993; (zus. mit H.-W. Kuhn und H. Kendschek) Fachdidaktische Grundfragen, in: ebd.; Mitautorin bei: Kurt F. K. Franke (Hrsg.), Jugend im Land Brandenburg – Kenntnisse, Bewertungen, Urteile, Einstellungen, Schriftenreihe Jugend und politische Bildung, Bd. 1, Teil 1, Berlin 1995.

Steffen Harbordt, Dr. phil., geb. 1934; Professor für Politikwissenschaft an der Technischen Universität Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Computersimulation in den Sozialwissenschaften, 2 Bde., Reinbek 1974; (Hrsg.) Wissenschaft und Nationalsozialismus, Berlin 1983; (Hrsg. und Mitautor) Demokratie lernen im Alltag? Führung, Konflikte und Demokratie in Ausbildung und Elternhaus, Opladen 1995.

Horst Dichanz, Dr. phil., geb. 1937; seit 1975 Professor für Erziehungswissenschaften an der FernUniversität Hagen. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Schultheorie, vergleichende Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt USA), Medienpädagogik.

Veröffentlichungen u. a.: Medienerziehung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986; Wirklichkeit, Medien und Pädagogik, in: Medien, Sozialisation und Unterricht, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 287, Bonn 1990; Schulen in den USA, München 1991; Komplexe Grundlagen medienpädagogischen Handelns, in: Medien und Erziehung, (1992) 6; How to renew public schools by means of media, in: School Improvement through Media in Education, hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1995.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn.

Redaktion: Dr. Klaus W. Wippermann (verantwortlich), Dr. Katharina Belwe, Dr. Ludwig Watzal, Hans G. Bauer.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 54290 Trier, Tel. 06 51/9 79 91 86, möglichst Telefax 06 51/9 79 91 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 7,— 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 im vereinigten Deutschland

Über die schwierigen Bedingungen eines notwendigen Dialogs

I. Präliminarien

Während im Zuge der Wende in der DDR und des Beitritts zur westdeutschen Republik direkte Auswirkungen auf die in den Schulen angebotenen Fächer kaum oder nur mittelbar einsetzten, wurde die neue Situation für das Politikfach unmittelbar aktuell: Die vormalige „Staatsbürgerkunde“ war obsolet geworden und wurde durch ein Fach ersetzt, das mit den Inhaltsvorgaben der westdeutschen politischen Bildung den Systemwechsel unmittelbar signalisierte. Die ersten Rahmenpläne waren schnell gefertigt, westdeutsche Schulbuchverlage erschlossen sich das neue Absatzgebiet, die Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn und recht bald auch die neu entstandenen Landeszentralen für politische Bildung engagierten sich, die lehrerbildenden Institutionen in den neuen Ländern fanden in der politischen Fortbildung einen ersten Schwerpunkt ihrer Arbeit, und das neue Fach wurde an den Schulen unterrichtet.

Von wem eigentlich? Wohl in aller Regel nicht von ehemaligen Lehrern der Staatsbürgerkunde, aber zunächst fast ebenso regelmäßig von Lehrkräften, die das Politikfach auch nur von daher kennengelernt hatten. Autodidaktisch zunächst und dilettierend, nach und nach auch auf der Grundlage von Fort- und Weiterbildung, gestalten sie seither ein Fach, in das sie vielfach aus ganz anderen Gründen als Neigung und Interesse geraten waren, nach den Vorstellungen, die sie sich von Politik und dem machen, was sie an professionellen Anforderungen erreicht. Die folgenden Überlegungen siedeln in diesem Spannungsfeld und sind vielfältig angeregt durch Erfahrungen des Autors in einem großen brandenburgischen Weiterbildungsprojekt für Lehrerinnen und Lehrer im hier so genannten Schulfach „Politische Bildung“.

Die Überschrift dieses Beitrags signalisiert die Verhandlung von Problemen auf delikatem Terrain. Sie auf die hier vertretenen Anliegen zu konzentrieren, seien drei Feststellungen vorab getroffen, die implizit die Tatsache mitteilen, daß ihr

Autor aus der westdeutschen Republik stammt (genauer: aus West-Berlin), vielleicht auch, daß ihn einschlägige Erfahrungen seit Sommer 1990 vor (ostdeutschem) Ort zu diesen Vorbemerkungen veranlassen. Im übrigen ist er es als Sozialwissenschaftler gewöhnt, gruppenbezogene Merkmalshäufungen zu registrieren, ohne daraus schon den Schluß zu ziehen, daß die Beobachtungen auf ein gleichförmiges Verhalten der betreffenden Gruppen oder gar ihrer einzelnen Mitglieder schließen lassen.

1. Es gibt wenig Sinn, die – möglichst noch langjährige – eigene Erfahrung von Lebensumständen zur Voraussetzung zu deren Beurteilung machen zu wollen. Wohl resultiert aus dem Erlebthaben eine besondere Exklusivität, die sich teilweise überhaupt nicht vermitteln läßt, aber es ist ja gerade die Annahme intersubjektiver Kriterien und Nachvollziehbarkeiten, die den Austausch von Argumenten und Meinungen ermöglicht und reizvoll werden läßt.

Eine Anwendung dieser These: Auch DDR-Verhältnisse und ihre Folgeerscheinungen sind keine reservierten Intimbereiche für die unmittelbar davon Betroffenen.

2. Grundnormen menschlichen Zusammenlebens, etwa im Sinne von Menschenrechten, finden zwar jeweils historische Entfaltungs- und Ausdrucksformen, entziehen sich aber in ihrem Kern jeder Verfügbarkeit. Folglich lassen sich Verletzungen weder durch eine hehre Absicht rechtfertigen noch durch das Aufrechnen einer besonders guten Erfüllung einer Grundnorm gegen solche, die besonders verletzt wurden.

Eine Anwendung dieser These: Die DDR war in dieser Hinsicht die eindeutig schlechtere Alternative der nachkriegsdeutschen Zweistaatlichkeit; und die Behauptung, Funktionäre des Systems, zu denen Lehrer eindeutig gehörten, wären nicht an dessen Rechtsverwerfungen beteiligt gewesen, ist nur dann und in dem Maße haltbar, in dem Widerstand praktiziert wurde.

3. Da Individuen und Gruppen verinnerlichte Verhaltensmuster nur langsam (wenn überhaupt)

ver- oder umlernen, bleiben die Kernbestände von solchen Sozialisierungseffekten – zumal, wenn sie im Unterbewußtsein angesiedelt sind – auch über abrupte Systemveränderungen hinweg noch lange wirksam. Dabei werden mehrdeutige Beurteilungs- und Verhaltensoptionen recht schnell neu organisiert; was vorerst bleibt, sind die (politischen) Grundorientierungen in ihren Ängsten, Befangenheiten und Plausibilitäten.

Eine Anwendung dieser These: Die rapide Abnahme der Erkennbarkeit spezifischer DDR-Eigenheiten ist vor allem Ausdruck des Verschwindens vormaliger Gelegenheiten und Zwänge, nicht schon eines veränderten politischen Bewußtseins. Die Annahme einer umstandslosen Einmündung in das neue Normensystem zeugt vor dem Hintergrund eines konfliktarmen Zurechtkommens im alten System lediglich von der Richtigkeit der eben aufgestellten These.

Die Einseitigkeit dieser Thesenanwendungen ist dem konkreten Klärungsanliegen geschuldet und verkennt keineswegs, daß auch die Lehrertätigkeit an westdeutschen Schulen u. a. aus ostdeutscher Perspektive durchaus kritisch betrachtet werden kann, daß auch westdeutsche Lehrer Funktionsträger ihres Systems waren und sind und daß schließlich auch hier die Ideologieproduktion nicht unbekannt ist.

II. Was politische Bildung (nicht) sein soll

Die ebenso abrupten wie fundamentalen Veränderungen eines ihrer wichtigsten Objekte haben im Gefolge der deutschen Vereinigung die politische Bildung in den beiden vormaligen Teilstaaten zu grundlegenden Erörterungen über Selbstverständnis und anstehende Aufgaben geführt. Wenn dies auf westdeutscher Seite oftmals vor dem Hintergrund historisch inspirierter Bestandsaufnahmen geschieht¹, ist dies von der Sache her naheliegend und dem Problem durchaus angemessen: Schließlich reagiert die politische Bildung auf die Situation, sich unverhofft mit den verloren geglaubten ostdeutschen Geschwistern unter einem Dach

1 Vgl. Walter Gagel, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989, Opladen 1995²; Hans Werner Kuhn/Peter Massing, Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven, in: Gotthard Breit/Peter Massing, (Hrsg.), Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 305, Bonn 1992.

wiederzufinden, was innerhalb kürzester Frist die kuriose Situation mit sich brachte, daß aus Objekten plötzlich Subjekte wurden. Der üppig subventionierte vormalige bloße Gegenstandsreich „gesamtdeutsche Bildungsarbeit“ ist seither zu dem geworden, was der Name immer nur unterstellte.

Der Rollenwechsel macht im Westen wie im Osten Schwierigkeiten, und deren professionelle Bewältigung – ohnehin mangels fortwirkender Professionals im Osten weithin noch von Westdeutschen getragen – kann auf kaum mehr als eben auf die westdeutschen Nachkriegserfahrungen zurückgreifen. Das Ereignis der Implosion des osteuropäischen Sowjetsystems und damit auch des kleineren deutschen Staates traf die Beteiligten im Westen noch mehr als im Osten (die hatten wenigstens das verbreitete Empfinden, so wie vorher könne es einfach nicht weitergehen) völlig unvorbereitet. Die der Vereinigungseuphorie folgende, noch zunehmende Unübersichtlichkeit zwischen jeweils ost-/westdeutsch-hausgemachter und vereinigungsbedingter Zuordnung von ökonomischen Strukturkrisen über nationale Identitätsprobleme bis hin zu nostalgischen Rückwendungen erzeugt in der Tat einen erheblichen Orientierungsbedarf auch und gerade für die politische Bildung.

Deutliche Symptome hierfür zeigen sich bereits beim Verständnis dessen, was politische Bildung sein soll. So oszillieren beispielsweise in einem 1993 erschienenen Sammelband „Politische Bildung im vereinten Deutschland“² die Auffassungen ganz erheblich: Rolf Wernstedt etwa erhebt die Forderung „Politische Bildung kann ... in den nächsten Jahren nur der Versuch sein, möglichst aktuell und präzise die politische Situation aus der Perspektive Ost- und Westdeutscher zu analysieren.“³ Wolfgang Dümcke stellt sich eine Art Generalinventur vor: „Es darf nicht um die Aneignung vorgegebener, unreflektierter Werte gehen, die durch wissende Subjekte vorgegeben sind, sondern darum, alle politischen Sachverhalte und Lösungsansätze zu hinterfragen“⁴ und insbesondere „die institutionellen Möglichkeiten zu geben, daß Erwachsene und Heranwachsende vor allem aus den neuen Bundesländern sich mit den politischen Gegebenheiten der alten Bundesrepublik vorurteilsfrei (sic!) und ohne unmittelbaren existentiellen Druck (sic!) beschäftigen, identifizieren und zu-

2 Adolf Noll/Lutz R. Reuter (Hrsg.), Politische Bildung im vereinten Deutschland, Opladen 1993.

3 Rolf Wernstedt, Zur Lage der politischen Bildung in Deutschland. Einige Anmerkungen, in: ebd., S. 53.

4 Wolfgang Dümcke, Politische Bildung und Identitätskrise, in: ebd., S. 50.

gleich kritisch auseinandersetzen können“⁵. Klaus-Dieter Block sieht gar die Gefahr, daß politische Bildung ins Leere laufen könnte, „weil z. B. SchülerInnen erneut eine Kluft zwischen Theorie und Praxis konstatieren“, und erst „solche politischen Bedingungen und eine entsprechende Atmosphäre anzustreben (sind), daß auch die Ostdeutschen die Überzeugung gewinnen und dementsprechend handeln, daß alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht“⁶.

Die Vermutung, daß diese Zitate – um ihren Autoren gerecht zu werden – ausführlicher belegt werden müßten, trifft zu; auch ist die Zusatzinformation sicher nicht belanglos, daß es sich bei den beiden Letztzitierten um Ostdeutsche handelt. So sollen sie hier auch nicht mehr als den Anlaß geben, das eigene Verständnis von politischer Bildung als notwendigen Hintergrund für die folgenden Ausführungen definitorisch kurz zu skizzieren. Demnach soll „Politik“ die übergreifenden Steuerungs-, Regelungs- und Koordinierungsfunktionen zum Erhalt von sozialen Systemen – ein weiter Politikbegriff also – bezeichnen; „Bildung“ die durch Kenntnisse und Einstellungen gespeiste Urteils- und Handlungsfähigkeit zwischen (technischen) Verfügbarkeiten und (wertbezogenen) Orientierungen und schließlich die Konnotation „politische Bildung“ die Didaktik der Politik. Also: Warum (Lernzielbestimmung) werden welche Inhalte (Informationsselektion) mit welchen Methoden (Methodologie) und mit welchen Resultaten (Evaluation) thematisiert bzw. gefordert?

Diese Skizze verkäme zum sozialtechnologischen Programm, würde sie nicht in die beiden Dimensionen des gleichsam axiomatischen Wertekonsenses und einer pädagogischen Ethik eingebunden:

Bei ersterer Dimension (axiomatischer Wertekonsens) halte ich mich an Hilligens drei Optionen⁷:

- die Wahrung der naturrechtlich begründeten personalen Grundrechte,
- die Überwindung struktureller sozialer Ungleichheiten,
- die Erschließung politischer Gestaltungsräume durch Demokratisierung.

Bei der pädagogischen Ethik, von der politische Bildung getragen sein muß, halte ich die im „Beutelsbacher Konsens“ gefundenen Prinzipien für anhaltend konstitutiv:

5 Ebd., S. 48.

6 Klaus-Dieter Block, Demokratie und Partizipation in Deutschland, in: ebd., S. 90.

7 Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1985⁴, S. 35 ff.

- das Überwältigungsverbot,
- das Authentizitätsgebot (kontroverse Sachverhalte sind als solche zu vermitteln),
- die allgegenwärtige Interessenperspektive,

letztere (mit Hans-Georg Wehling⁸) durchaus als bloße Individualinteressen relativierende Sichtweise.

Mit dieser absichtsvoll nicht originellen Definitionsskizze von politischer Bildung will ich zweierlei erreichen: Einmal die starke Vermutung nähren, daß dieser zunächst nur westdeutsche Grundkonsens auch von Ostdeutschen mitgetragen werden kann, und zum zweiten – daraus folgend – die Frage nach der Verfügbarkeit dieser Prinzipien beantworten. Sie sind wohl immer neu zu konkretisieren, sind aber sofort verletzt, wenn sie auch nur partiell oder zeitweise suspendiert werden – und sei es auch um höchster Ziele willen. Übrigens eine Einsicht, die bekanntermaßen nicht aus der westdeutschen Republik stammt, vielmehr eine wesentlich von außen implementierte Erfahrung darstellt, deren Grad an Etablierung Indikator für die nachholende „Verwestlichung“ der alten und der neuen Bundesrepublik ist. Was politische Bildung demnach nicht leisten soll – und nicht leisten kann –, ist die Herstellung umfassender Bedingungen eines „repressionsfreien“ Diskurses; auch kann sie nicht darauf warten, bis die politischen Verhältnisse die Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit hinter sich gelassen haben.

III. Politische Bildner in der Ost-West-Gemengelage

Der durch die Vereinigung ausgelöste Orientierungsbedarf in der politischen Bildung transportiert vielfach Skrupel, Vorurteile und Fehleinschätzungen besonders in der Ost-West-Rollenteilung. Es ist nach 40 Jahren jeweils eigenständiger Entwicklung als Brückenköpfe zweier feindlicher Machtsysteme eigentlich trivial, festzustellen oder zu bedauern, daß die gemeinsamen Selbstverständlichkeiten in beiden Deutschländern sich weithin erst herstellen müssen. Die Vermutung, daß dies auch ein Generationenproblem darstellt, ist angesichts der in der Regel sehr verschiedenen Biographiemuster naheliegend. Schließlich hatten sich die Westdeutschen im Status quo ante

8 Vgl. Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach?, in: G. Breit/P. Massing (Anm. 1), S. 126.

trefflich eingerichtet, und auch die Ostdeutschen hatten sich in ihrer großen Mehrheit mit den in der DDR obwaltenden, beschränkten, aber – in des Wortes ambivalenter Bedeutung – umfassend abgesicherten Verhältnissen arrangiert.

Diese Situation ist eine, mit der Pädagogen (im weitesten Sinne) nur schwer umgehen können: Im Mitfühlen geübt, können sich die Westdeutschen in deren mißliche Lage sehr vieler Ostdeutscher und in deren Unzufriedenheit hineinversetzen. Da Empathie von „oben“ nach „unten“ leichter fällt als umgekehrt, dominiert im Osten deutlich die Vertiefung der „Wir-hier-unten“-Perspektive (im Westen gerne als Jammerhaltung aufgefaßt). Westlicherseits weiß man zugleich ziemlich konkret (jedenfalls konkreter als vor der Vereinigung), was die nicht nur angenehmere, sondern auch bessere Variante der deutschen Nachkriegsgeschichte ausmacht. Ihr unverdienter (nicht ungerichtfertigter!) Genuß führt zu Befangenheiten, die bis zu Verklemmungen reichen. Vielfach erst nach der Wende bewußt gewordene kleine und große Illusionen über den von den Betroffenen in der DDR alltäglich erfahrbaren (post)totalitären Charakter des anderen deutschen Staates und seine faktische Entwicklungsblockade erzeugen Vorbehalte gegen neuerliche Positionsbestimmungen. Das Changieren der alten Links-rechts-Schemata tut ein übriges.

Kurz: Das dem pädagogischen Ethos innewohnende Helfersyndrom wird im ökonomischen, sozialen und kommunikativen Ost-West-Gefälle zu einem Problem von Zumutbarkeiten. Deren Schwelle wird nicht selten von ostdeutscher Seite ziemlich niedrig gesetzt, vor allem dort, wo an das Glück derjenigen, die Deutsche im Westen waren, von den Benachteiligten im Osten so umstandslos wie gegenstandslos mit dem Gerechtigkeitspostulat herangegangen wird⁹. Östlicherseits ist der Kolonialismusvorwurf allgegenwärtig und Gelegenheiten, ihn exemplarisch – auch für Westdeutsche nachvollziehbar – belegen zu können, sind Legion. Im Gegenzug ist diese offensichtliche Einbahnstraße natürlich Ausdruck des realsozialisti-

⁹ Denn natürlich begründet die Tatsache, als Ostdeutscher im Vergleich mit den Westdeutschen eben Pech gehabt zu haben, keine „Wiedergutmachungsansprüche“ gegen die Bundesdeutschen, die schließlich weder die Existenz der DDR bewirkt oder unterhalten haben noch ihren Wohlstand auf deren Kosten erwarben. Wohl aber besteht nach dem Beitritt der DDR zur westdeutschen Republik ein Anspruch auf Solidarleistungen im Rahmen der grundgesetzlich verbürgten Sozialstaatlichkeit, was aber auch in der „alten“ Bundesrepublik keineswegs bundesweit gleichen Lohn für gleiche Arbeit oder gleichen Preis für gleiche Leistung bedeutete.

schen Erbes – und das wiederum ist den Bundesdeutschen nicht anzulasten.

Diese – mit zugegebenermaßen groben Strichen gezeichnete – Skizze zeigt eine prekäre Gemengelage, die gegenseitig, aber auch innerhalb beider Seiten, eine auch nur näherungsweise symmetrische Auseinandersetzung außerordentlich schwierig macht. Die allgegenwärtigen sozialen, ökonomischen und eben auch politischen Unterschiede zwischen Alt- und Neubundesbürgern werden als Gefälle wahrgenommen, das in der direkten Konfrontation anzusprechen beiden Seiten unangenehm ist. So nehmen nicht zuletzt in der politischen Bildung beide Seiten reichlich Anlaß, sich dümmer zu stellen, als sie sind, und dies gegenseitig zuzulassen.

Es ist eben einfacher, in freundlich-distanziertem Oberflächeninteresse zu verharren, als sich auf Malaisen einzulassen, die die eigenen Vorurteile sehr schnell in Frage stellen könnten. Die wahrscheinlich notwendige Entlastungsfunktion dieser Kommunikationsstruktur soll hier nicht gering geachtet werden. Nur ist sie kein Programm, das auf die wohl unstrittige Notwendigkeit eines Austauschs zur politischen Bildung im nunmehr gemeinsamen Land reagiert. Ich will daher im folgenden den riskanten – weil nicht *ent-* sondern *belastenden* – Versuch unternehmen, in einer Art Bestandsaufnahme Eckpunkte zur Ausgangslage zu formulieren.

IV. Zur Ausgangslage

Die politische Bildung in Westdeutschland war bekanntermaßen eine Nachkriegsgeburt, an deren Zeugung hauptsächlich die beiden Demokratien angelsächsischer Provenienz, voran die US-Amerikaner, beteiligt waren und deren deutsche Paten aus eben diesen Traditionen schöpften. Der Versuch – übrigens aus einem zutiefst pädagogisch gespeisten anthropologischen Optimismus (der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey anstelle der in den USA politisch nicht durchsetzbaren Morgenthau-Variante alttestamentarischer Verdammung) –, einer ganzen Bevölkerung maßgeblich über Bildung aus einem zivilisatorischen Abgrund herauszuhelfen, war eine Reaktion auf die Diagnose sozialpathologischer Empfänglichkeiten in Deutschland zwischen Kadavergehorsam und sozialstrukturellen Verwerfungen, die insgesamt den braunen Totalitarismus begünstigt

haben. Und in der Tat ist die jüngere deutsche Geschichte bestimmt durch wiederholte Versuche, die auch hier sich herausbildenden Modernisierungs- (und das sind Differenzierungs-)prozesse der bürgerlichen Gesellschaft auf Gemeinschaft zurückzuführen. Es war weniger das oft beschworene Phänomen einer „zu spät gekommenen Nation“ als vielmehr eine spezifische, besonders in Deutschland verbreitete Ideologie, der Ferdinand Tönnies Ende des vorigen Jahrhunderts so exemplarischen Ausdruck gab: Das harmoniebestimmte, romantisch verklärte und rückgewandte Gemeinschaftsbild gegen die moderne bürgerliche Gesellschaft der Interessenansprüche, der sozialen Konflikte und der immanenten Dynamisierung: „Der Classenkampf zerstört die Gesellschaft und den Staat, welche er umgestalten will. Und da die gesamte Cultur in gesellschaftliche Civilisation umgeschlagen ist, so geht in dieser, ihrer verwandelten Gestalt die Cultur selbst zu Ende.“¹⁰ Volksgemeinschaft gegen Zivilgesellschaft, würde man mit heutigen Worten diese von Dahrendorf so genannte „Folklore deutschen sozialen Selbstbewußtseins“ bezeichnen. Ihre soziologische Entsprechung findet sie im strukturbildend häufigen Auftreten autoritärer Persönlichkeitscharaktere und aliberaler Politikmuster, die das – nicht hinreichende, aber notwendige – Fundament für die zivilisatorischen Defizite und Katastrophen deutscher Politik seit der Reichsgründung bildeten.

Wie bekannt, reagierte die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft auf die Konfrontation mit den liberaldemokratischen Prinzipien der Westalliierten mit deutlicher Distanz, ablesbar nicht zuletzt an den Diskussionen um die Einrichtung eines Politikfachs an den Schulen. Ein KMK-Beschluß vom Sommer 1950 stellte zwar die Benennung des Faches zur politischen Bildung frei, schlug jedoch Namen vor, die in der bezeichnenden Reihenfolge „Gemeinschaftskunde“, „Bürgerkunde“, „Gegenwartskunde“, „Politik“ genannt wurden. Daß bei der „Bürgerkunde“ nicht gerade der Citoyen gemeint war und auch die beiden folgenden Benennungsvorschläge nicht im Kontext der liberaldemokratischen Traditionen siedeln, erhellt indirekt aus der völligen Ausblendung des Wortes „Demokratie“ und direkt aus der zusammenfassenden Zielformulierung: „Es ist zu hoffen, daß solche politische Bildung zu einer Haltung führt, die zu lebendigem Gemeinsinn und entscheidungsfreudiger Mitverantwortung an der Gestaltung des öffentlichen Lebens im (sic!) Volk und zwischen

¹⁰ Zitiert nach: Ralf Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1972², S. 145.

den Völkern den Weg weist.“¹¹ Es brauchte etliche Jahre, bis die erst in den sechziger Jahren einsetzende „didaktische Wende“ (K. G. Fischer) über eine Verwissenschaftlichung und Politisierung ihren inzwischen nachhaltig gewandelten Gegenstandsbereich einholte.

Dieser Exkurs bereitet die Bühne für den nun nicht mehr unerwarteten Auftritt des „Ersten Arbeiter- und Bauernstaates auf deutschem Boden“. Ihn in diesem Zusammenhang ankündigen heißt, ihn der gemeinschaftsseligen Traditionslinie zuzuordnen. Nicht nur für westliche Besucher bot die DDR in dieser Hinsicht eine Fülle von Déjà-vu-Erlebnissen. Nach fast einhelligem Urteil gerade derer, die es als vormalige DDR-Bürger wissen müssen¹², war der östliche deutsche Teilstaat eine zwangsharmonisierte Gemeinschaftsveranstaltung, in der wieder bzw. immer noch eine (sozialistische) „Menschengemeinschaft“ das bürgerlich-demokratische Gesellschaftsmodell für sich als obsolet betrachtete. Diesmal zwar als internationalistisches Projekt (mit Ausnahme des skurrilen Schlußakkords eines „Sozialismus in den Farben der DDR“) und von seiten der großen Bevölkerungsmehrheit zu keinem Zeitpunkt begeistert betrieben, aber natürlich nicht wirkungslos. Weder die hehren humanistischen Ziele noch die antifaschistische Traditionspflege haben die Fortzeugung des beflissenen, vorseilend gehorsamen Untertans auch nur behindert. Die für die Ostdeutschen rund 56 Jahre währende Abschottung von den Quellen liberal-demokratischer Gesellschaftsentwicklung mag bereits aus dem Abstand von nur fünf Jahren selbst für die Betroffenen eine gespenstische Schattenrealität sein. Die Sozialisationsfolgen für das politische Bewußtsein¹³ sollten hingegen als ein Generationsproblem begriffen werden.

Gerade angesichts verbreiteter Tendenzen, das Alltagsleben auch in DDR-Schulen mit der augenzwinkernden Normalitätsbehauptung zu versehen: „Schließlich haben alle gewußt, was gespielt wird, und in Wirklichkeit wollten oder konnten die Lehrer den Schülern doch nichts vormachen“, dürfen nach meiner Überzeugung die Folgen des faktischen Teilausstiegs des staatssozialistischen Projekts aus den emanzipatorischen Traditionen der

¹¹ Zitiert nach dem Dokumentenabdruck in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.), *Politische Bildung in Deutschland*, Opladen 1989, S. 151.

¹² Für den Bildungs- und Schulbereich etwa: Petra Gruner (Hrsg.), *Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989*, Frankfurt a. M. 1990; Freya Klier, *Lüg Vaterland*, München 1990; Jürgen Fuchs/Gerhard Hieke, *Dummgeschult?*, Berlin 1992.

¹³ Vgl. Ansgar Häfner, *Was heißt Gemeinschaft heute*, in: *Gemeinschaftskunde*, (1995) 1, S. 33–44.

westlichen Moderne nicht gering geachtet werden. „Mangels lebbarer Alternativen faßte das fremdzwangdominierte Zivilisationsmuster . . . sehr wohl Wurzeln in den Persönlichkeitsstrukturen, erzeugte es Anpassungsleistungen an autokratische Macht- und provinzielle Lebensverhältnisse, führte es zu einer Fixierung auf eindeutige Verhaltensvorgaben und Wegweiser durch den sozialen Raum, auf Existenz- und Laufbahngarantien . . .“¹⁴ Ich zitiere diese ostdeutsche Einschätzung als Westdeutscher, der die in der Bundesrepublik inzwischen etablierten demokratischen Prinzipien und Verfahrensweisen bei allem Bedarf an Weiterentwicklung um so mehr schätzt, als noch keineswegs ausgemacht ist, daß sie in tiefen Wurzeln gründen, und der die Prognose einer durch die Vereinigung verlangsamten Verwestlichung (Wolfgang Zapf) mit einigem Unbehagen teilt.

Die Bürger der DDR als politische Mangelwesen? Ja und nein: Gemessen an den Standards der Gesellschaften mit langen, demokratischen Traditionen, zweifellos. Gegenüber den Westdeutschen stellt sich diese Mangellage schon differenzierter dar: Im Wissen um demokratische Verfahren, bei den Erfahrungen mit demokratischer Praxis und wohl auch in der Verbreitung der Einsicht in die positiven Werte liberal-demokratischer Politikformen dürften sich die Ostdeutschen in einem, nach etlichen Jahren zu bemessenden, Rückstand befinden. Über diese eher schlichte Feststellung hinaus wird es schon delikat: Während die traditionell demokratischen Gesellschaften des Westens seit vielen Generationen eine außerordentliche Stabilität in der Einhaltung der demokratischen Politikprinzipien gerade in schwierigen ökonomischen und sozialen Phasen bewiesen haben, stehen in Deutschland Proben auf solche Exempel noch bevor. Die entscheidende Frage ist, ob es tatsächlich inzwischen in Westdeutschland eine gewachsene politische Kultur liberal-demokratischer Konflikt austragung gibt, die ihre Stabilität nicht nur auf den Wohlstandszuwachs breiter Bevölkerungskreise gründet. Solange dies aber eine entscheidende – und übrigens auch politikleitende – Frage ist, kann auch das gerne gepflegte Eigenbild einer intakten *Civil society* in der alten Bundesrepublik über ihr vergleichsweise zartes Alter und damit ihre Unberechenbarkeit nicht hinwegtäuschen. Im Gegenteil: Die häufigen Beschwörungen der festen Verankerung Deutschlands im Kreise der liberal-demokratischen Länder hat immer auch etwas vom Pfeifen im dunklen Wald.

¹⁴ Wolfgang Engler, Die zivilisatorische Lücke, Frankfurt a. M. 1992, S. 46.

Es bleibt ein erheblicher Wissens- und Erfahrungsvorsprung, den die westdeutsche Seite hat sammeln können und als Vermittlungswissen über die politische Bildung mehr oder weniger dezent, aber in aller Regel wohl nicht usurpatorisch anbietet. Das schon häufigere Auftrumpfen mit vermeintlichen oder tatsächlichen Demokratie-Erreugnissen mögen die davon verständlicherweise genervten ostdeutschen Adressaten dem bisweilen immer noch pubertierenden Verhalten der westdeutschen Jung-Demokraten zugute halten. Auf der anderen Seite gibt es eine Fülle von Argumenten, die die als mißlich beschriebene Ausgangsposition in Ostdeutschland immerhin sehr deutlich von allen Vergleichen mit den deutschen Nachkriegsverhältnissen abhebt.

Die DDR war sicher ein repressives System, das je nach Entwicklungsphase und Normenverstoß mit teilweise drakonischen bis mörderischen Sanktionen agierte. Ihre Politik nach innen und nach außen blieb jedoch auf der weltweiten Skala nationaler Menschenrechtsverletzungen und internationaler Aggressionen zumindest quantitativ im unteren Bereich. Keinesfalls muß sich die große Masse ihrer vormaligen Bewohner mit einer dem deutschen Terror zwischen 1933 und 1945 vergleichbaren zivilisatorischen Katastrophe auseinandersetzen. Ansprüche an die Lern- und Einsichtsfähigkeit oder -bereitschaft der Ostdeutschen treffen also auf solcherart nicht diskreditierte Adressaten.

Auch lassen sich unschwer gegenteilige Faktoren aufzählen. So die Tatsache, daß die ehemalige sowjetische Besatzungszone – weit mehr noch als die ehemaligen westlichen Besatzungszonen – auch nach der Einräumung der staatlichen Souveränität mit erheblichen Einschränkungen derselben zu tun hatte. Bis etwa 1987/88 war die Rote Armee die Stütze der Ostberliner Machthaber, so daß sich alle Reformambitionen auf diese *Ultima ratio* ostdeutscher Staatsräson einzustellen hatten. Der reale Politikspielraum der DDR-Staatsführung wird inzwischen recht unterschiedlich groß eingeschätzt; es mag richtig sein, daß weit mehr, als bislang vermutet, ohne die sowjetische Zustimmung lief, nichts wirklich Substantielles jedoch gegen sie.

Ebenso ist die faktische Selbstbefreiung kaum zu überschätzen. Sowohl die trotz der „Tien An Men-Option“ vom Frühjahr 1989 mit ihrem auch ohne die sowjetischen Streitkräfte nicht kalkulierbaren Risiko stetig anschwellende Protestbewegung als auch die schnelle Einmündung in konstruktive Politikversuche (hier sind die Runden Tische

ebenso zu nennen wie die heute schon wieder gerne übersehene Tatsache, daß die SED ganz wesentlich durch ihre eigene Basis demontiert wurde) legen bleibendes Zeugnis für einen Politikstil ab, der in immerhin revolutionärer Situation in der deutschen Geschichte seinesgleichen sucht.

Die Beendigung der Existenz des ostdeutschen Staates durch den Beitritt zur westdeutschen Bundesrepublik erfolgte in der Euphorie gesamtdeutscher Illusionen zwar weitgehend umstandslos, war doch aber immer handlungsrational naheliegend, ging also ohne jeden Hinweis auf irgendwelche defizitären oder absonderlichen politischen Verhaltensweisen vonstatten. Das beginnt beim Andocken an das westdeutsche Währungs- und Sozialsystem und erfüllt sich in einem Bundestagswahlverhalten, das in vielerlei Hinsicht an dasjenige früher westdeutscher Wahlgänge erinnert. Im übrigen ist – nach allem, was aus seriösen Umfragen geschlossen werden kann – die kolportierte Stimmung in Ostdeutschland weit schlechter als die tatsächliche Einschätzung der Situation und der zu bewältigenden Schwierigkeiten; erst recht nicht wird ernsthaft über die Alternative zur Vereinigung nachgedacht.

Die neuen Länder haben sich in bemerkenswert kurzer Zeit die eigenen politischen Gestaltungsbereiche in der föderalen Zuständigkeit erschlossen. Seither gibt es auch für die schulische und außerschulische politische Bildung Eigen- und Besonderheiten aus eigener Kompetenz – wo immer diese waltet. Der Wert der politischen Bildung wird dabei zumindest deklamatorisch hoch gehandelt; offensichtlich ist die Grundannahme, auf politische Wissens- und Einsichtsdefizite mit politischer Bildung reagieren zu müssen, zwischen West- und Ostdeutschen einvernehmlich. In der Umsetzung besonders bei der schulischen politischen Bildung gibt es jedoch deutliche Unterschiede zwischen den fünf neuen Ländern, die insbesondere die Präsenz des Politik-Faches in den Stundenplänen und – gravierender noch – die Qualifizierung der Lehrer betreffen.

Faßt man die kurze Eröffnungsbilanz der ostdeutschen Einstandsbedingungen auf der Habenseite im Hinblick auf die politische Bildung zusammen, so ergeben sich zwei wichtige Elemente von ostdeutscher Politikerfahrung, die zugleich breitenwirksam und zukunftsweisend zu Buche schlagen: Einmal haben die Ostdeutschen gelernt, in den oft krassen Widersprüchen zwischen Anspruch und realsozialistischer Wirklichkeit ihren gesunden Menschenverstand gegen eine allgegenwärtige Ideologie zur Geltung zu bringen. Zum zweiten

verfügen insbesondere Lehrerinnen und Lehrer in großer Zahl über die Grunderfahrung des auch persönlichen Scheiterns in einem makrosoziologischen Erziehungsprojekt, das die Erreichung hoher humanitärer Ziele mit totalitären Mitteln zu einem aussichtslosen Ende betrieb. Die hieraus resultierende Skepsis gegen große, möglichst auch noch endgültige Politikentwürfe ist ein wichtiger Aktivposten für die politische Bildung in den neuen und alten Bundesländern.

Die Ostdeutschen sind also gerade in der politischen Bildung keine unmündigen Schutzbefohlenen, die der Umerziehung bedürften, sondern Partner, die als Subjekte politischer Bildung auftreten und zu akzeptieren sind. Wenn diese Partnerschaft sich, wie noch auszuführen sein wird, auf ungleichen Voraussetzungen entwickeln muß, dementiert dieser Umstand doch nicht die eben gemachte Feststellung. Die „Gnade“ der westdeutschen Geburt kann nur darin bestehen, den naheliegenden Heimvorteil im vertrauten eigenen, nunmehr gemeinsamen politischen System als Dialogangebot zu artikulieren.

In dem von Tilman Grammes und Georg Weißeno herausgegebenen Band „Sozialkundestunden“¹⁵ findet sich ein bezeichnendes Beispiel dafür, wie das eben Ausgeführte völlig verfehlt werden kann. In dem Sammelband abgedruckt ist die Vorbereitung und das Verlaufsprotokoll einer Unterrichtsstunde zu DDR-Bürgerbewegungen, die eine Ost-Berliner Lehrerin im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses an der Berliner Freien Universität in einer West-Berliner Schulklasse gab und die anhand dieses Materials von drei westdeutschen Fachleitern beurteilt wurde. Abgesehen davon, daß auch aus meiner Sicht die gute Absicht und die Courage der Lehrerin weit mehr zu rühmen sind als die von ihr gehaltene Stunde, verrät eine der Besprechungen, daß ihr Autor den Unterrichtsversuch der Ost-Lehrerin weit jenseits seiner Auffassung von Satisfaktionsfähigkeit einordnet. So teilte die Lehrerin auf eine Frage nach der Situation an ihrer Ost-Berliner Schule und mit Bezug auf ihre Umschulung vom Fach Staatsbürgerkunde auf das Fach Sozialkunde neben weiterem Trivialem mit: „... und da muß man natürlich als Lehrer auch umdenken“. Kommentar des Jurors zu diesem Teilsatz: „... sagt sie in einer Mischung aus Selbstmitleid und Aufbruchstimmung, zumal sie nicht zu den privilegierten HistorikerInnen gehört, deren Fach im Gegensatz zur Staatsbürgerkunde nicht vom Verdikt des Umlerngebots be-

15 Tilman Grammes/Georg Weißeno (Hrsg.), Sozialkundestunden, Opladen 1993.

troffen war.“¹⁶ Mit dem eindeutig auf eine laxen Schülerformulierung zielenden Monitum der Lehrerin, „der SED auf die Füße zu treten“ sei doch „ein bißchen komisch“, zieht sie sich den pädagogischen Zorn des Beurteilers zu: „Hier hapert es noch mit dem neuen Selbstverständnis. Es braucht eben seine Zeit, distanziert und pietätlos über eine Partei sprechen zu können, deren Mitglied man nolens volens (eben! B. M.) noch vor kurzem war.“¹⁷ Die anerkennende Bemerkung, die Lehrerin hätte in einer Sequenz „sich durchaus moderner Unterrichtsmethoden“ bedient, entpuppt sich sogleich als Scheinkompliment: „Denn schließlich sind neue Methoden am einfachsten zu übernehmen.“¹⁸

Es muß hier die Versicherung genügen, daß diese drei kurzen Zitate Geist und Diktion der gesamten Beurteilung charakterisieren. Die beiden anderen Beurteilungen gehen zwar mit der Unterrichtsstunde auch hart ins Gericht, bleiben jedoch sachlich und führen die „Ossi-Lehrerin“ und ihr „StaBü“-Handicap nicht vor. In diesem Zusammenhang ist übrigens auf die Beobachtung hinzuweisen, daß ehemalige Lehrer der DDR-Staatsbürgerkunde – sofern man sie überhaupt läßt – in der Weiterbildung für ostdeutsche Politik-Lehrer oft gerade diejenigen sind, die mit besonderem Eifer und einem entwickelten Vorverständnis für politische Zusammenhänge sich das neue Fach erfolgreich erschließen. Ein Phänomen, das bei näherer Überlegung auch ohne diese Erfahrungen plausibel ist und in den zuständigen Ministerien dazu führen sollte, die mehr oder minder strikte Ausschließung dieser Personengruppe vom Fach Politik zu revidieren.

V. Ostdeutsche Handicaps

Daß westdeutsche Politik-Didaktiker von einem ganz erheblichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung ausgehen können, bedarf keiner weiteren Begründung. So ist mit dem Dialogvorschlag auch nicht gemeint, so zu tun, als hätte man es nur mit interessanten Gesprächspartnern zu tun, die neben einer anderen Biographie lediglich einige fachliche Defizite aufzuweisen hätten. Dazu liegt das Problem zu offensichtlich in den fortdauernden Beständen einer politischen Sozialisation, die die meisten DDR-Lehrer zu intakten Funktionsträ-

gern ihres politischen Systems gemacht hat. Die soziale Kontrolle in der DDR war weitgehend außengeleitet und über starke strukturelle Gewalt sanktioniert, die auch den Schulalltag bestimmte¹⁹.

Insbesondere die Lehrer, die in erheblicher Zahl nicht oder völlig unzureichend ausgebildet das neue Politik-Fach unterrichten sollen, sind in ihren oft nur mehr oder weniger reformierten Schulen gleich einem ganzen Bündel von Schwierigkeiten ausgesetzt, die das ganze Spektrum zwischen beruflichem Selbstverständnis und Schülerakzeptanz abdecken. Dabei sind die essentiellen Brüche im Rollenverhalten vieler ehemaliger DDR-Lehrerinnen und -Lehrer offensichtlich: Zwischen völligem „Gedächtnisverlust“, partieller Ignoranz und bisweilen auch in sehr ernsthafter Auseinandersetzung mit den eigenen und den Schülern zugemuteten Anpassungsleistungen in der DDR-Schule findet gerade im Politikunterricht die überfällige pädagogische Wende einen meist mühsamen, oft hilflosen Ausdruck.

Die verbreiteten Orientierungsprobleme im ostdeutschen Transformationsprozeß mit all seinen Unsicherheiten, Sackgassen und Zumutungen beschäftigen Pädagogen natürlich besonders intensiv. Ihr Verhältnis zu dem Neuen, das sie ja pädagogisch vermitteln und mitgestalten sollen, ist weiterhin noch zutiefst diffus und gipfelt in der (trivialen, aber natürlich gezielt als Schutzfeststellung getroffenen) Aussage, es wäre nicht alles schlecht an der DDR gewesen, und auch die Westdeutschen kochten nur mit Wasser. Dabei ist der kognitive Zugang noch der leichteste; die Mängel des staatssozialistischen Systems sind allgemein bekannt, und die Attraktivität der westlichen Wohlstandsgesellschaften ist begründbar. Die Schwierigkeiten beginnen aber sofort, wo lebensweltliche Erfahrungen auf alltagsrelevante Systemeigenschaften zurückgeführt werden müßten. Ein Beispiel, das ich in der Lehrerweiterbildung immer wieder erlebt habe: Über die Zumutungen, Gängelungen und Anpassungszwänge in der DDR besteht weiterhin Einvernehmen, wenn auch gerne die Tatsache, daß derlei in Westdeutschland ebenfalls nicht ganz unbekannt ist, zu oft völlig überzogenen Vergleichbarkeitsvermutungen führt. Die prominente Rolle der Schule in der DDR als staatliches Einwirkungsinstrument erster Ordnung, das sich ja

¹⁹ Die teils subtilen, teils sehr direkten Zwangsmechanismen sind in der Fallstudie von Tilman Grammes und Ari Zülke am Beispiel des Schulkonflikts aus dem Jahre 1988 an der Carl von Ossietzky-Oberschule in Berlin-Pankow sehr eindringlich verarbeitet worden: Tilman Grammes/Ari Zülke, Ein Schulkonflikt in der DDR, 2 Bde., Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn o.J. (1993).

¹⁶ Manfred Wissel, Erste gesamtdeutsche Gehversuche in der Praxis der politischen Bildung, in: ebd., S. 107.

¹⁷ Ebd., S. 108.

¹⁸ Ebd.

immer der besonderen Zuwendung der vorgelagerten Weisungs-, Kontroll- und Sanktionsinstitutionen sicher sein konnte, wird meist so gar nicht gesehen: Da habe man ein ohnehin „unpolitisches“ Fach unterrichtet, wozu zwischen Sport und den naturwissenschaftlichen Fächern bedarfsweise alles gesehen wird, was nicht der vordergründigen Ideologievermittlung diene. Indoktrination und Anpassung habe eigentlich nicht stattgefunden – sei es, daß entsprechende äußere Einflußnahmen mangels Linientreue der Lehrer und/oder Widerständigkeit der Schüler nicht zum Tragen kamen, sei es, daß man die vielen Inszenierungen von DDR-Errungenschaften im gegenseitigen Einvernehmen als Mummenschanz abgetan hätte, kurz: Lehrer und Schüler gemeinsam auf dem privaten, dem „normalen“ Ufer der oft beschriebenen Schizophrenie von DDR-Alltagsexistenzen.

Die Lehrer waren in der DDR Exponenten des Systems, wollten sie überhaupt in ihrem Beruf bestehen. Entsprechend dem autoritären Systemcharakter hatte formelle Disziplin einen hohen Stellenwert, ja, einen Wert an sich; die pädagogischen Vermittlungsformen zielten auf Steuerungsprozesse (vulgo: Frontalunterricht), und gegenüber den Eltern waren die Lehrer Hoheitsträger, deren Feststellungen um so gewichtiger waren, je konfliktträchtiger der Fall wurde. Nach oben befanden sich DDR-Pädagogen unter strengem Kuratell der Schul- und Parteiaufsicht. Das in Ostdeutschland vergleichsweise junge Durchschnittsalter der Lehrerkollegien mildert diesen Hintergrund beruflicher Sozialisation kaum. DDR-Lehrer kamen bereits in die Berufspraxis, als ihre westdeutschen Alterskollegen gerade ihre erste Studienorientierungsphase mühsam bewältigt hatten. Nicht in langen Semestern, vielfach bis zum Überdruß „vollstudiert“ wie im Westen, dafür aber zwischen Wohnheim und verschultem Studienplan gut behütet und mit geringen Dosen von Wissenschaft versehen, jedenfalls, wenn man darunter mehr als nur die wissenschaftlichen Sekundärmerkmale wie Systematik, logische Widerspruchsfreiheit, Reflexivität usf. versteht. Entsprechend geradlinig war die Einmündung in die wiederum so umfassend kontrollierte Berufspraxis, daß vielen offensichtlich spätestens hier das Bewußtsein über die politisch (im weiten Wortsinne) nur sehr engen Spielräume abhanden kam. Oder doch nicht so völlig? Auf die Frage zu Beispielen für offene und geschlossene soziale Rollen in einem Lehrerweiterbildungsseminar rangiert die Lehrerrolle spontan unter den ersteren, und selbst das mit Verblüffung aufgenommene Gegenbeispiel des Bandarbeiters wird erst nach einigem Hin und Her akzeptiert.

Da sich diese berufliche Sozialisation als Routine sedimentiert hat, aus der auszubrechen bei äußerlich vielfach ja kaum verändertem Schulbetrieb – im Kreise der überwiegend altvertrauten Kollegen – ganz außergewöhnliche Fähigkeiten und Anstrengungen erfordert, begegnen sich die viel flexibleren Rollenerwartungen von Schülern, auch von Eltern, und diejenigen vieler Lehrerinnen und Lehrer hart im Raume. Nicht nur, daß der persönliche Autoritätsverfall des noch vor wenigen Jahren mehr oder weniger linientreuen Lehrpersonals grassiert, auch die fachlichen Schwächen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern sind natürlich kaum zu kaschieren.

Für den Unterrichtsgegenstand Politik verdichten sich diese schlechten Gegebenheiten zum Exempel. Es beginnt im Atmosphärischen: Da ist eine in Ostdeutschland quer durch alle Milieus verbreitete Unlust auf Politisches, die so und in dieser Breite spätestens seit Mitte der sechziger Jahre im Westen nicht mehr zu beobachten ist. Noch aus der DDR durch die penetrante Politisierung aller Lebensbereiche angewidert, finden sich in den neuen Ländern deutliche Züge der für die fünfziger Jahre der westdeutschen Republik so genannten „skeptischen Generation“, die sich heute wie damals nicht nur ideologieresistent gibt und Politikabstinenz zur Tugend erklärt, sondern sich bei Vollentfaltung in trotziger Ignoranz in bezug auf die eigene und die gesamtdeutsche jüngere Vergangenheit an altklugem Politikverdruß und brauner Tabuverletzung delectiert. Es ist ja aus Westdeutschland bekannt: dieses Gebräu aus Selbstmitleid, Larmoyanz und Meckerlust, das gegen politische Bildung immunisiert und natürlich in die Schulklassen überschwappt. Die viel zu oft um ihre politische Glaubwürdigkeit gebrachten Lehrer im Politikunterricht an ostdeutschen Schulen verfügen fachlich oft über keine andere Qualifikation, als früher nicht Staatsbürgerkunde unterrichtet zu haben oder politisch abstinente geblieben zu sein, und ringen nun mit ihrem privaten und beruflichen Umfeld, oft auch mit sich selbst, um die Emanzipation des neuen Politik-Fachs von der Staatsbürgerkunde gewohnter Prägung, deren Lehrpersonal zudem kein hohes Ansehen genoß.

VI. Was tun?

Die Konsequenzen aus diesem notgedrungen pointierten Szenario sollen in vier Punkten angerissen werden:

1. Es führt nur ein Weg aus dem zuletzt angesprochenen Dilemma: Die Ausbildung von Politik-Bildnern in Ostdeutschland muß ganz entschieden auf einem breiten politikwissenschaftlichen Fundament gründen. Im Unterschied zu Westdeutschland, wo sich politische Bildung immerhin – aber doch „nur“ – in Konkurrenz zum *Common sense* befindet, geht es in den neuen Ländern darum, daß das Wissenschaftsattribut durch die vormals allgegenwärtige „Wissenschaftliche Weltanschauung“ absorbiert wird und daher in der Außenwahrnehmung der Verdacht eines Ideologie-Fachs bestehenbleibt. Aufgrund dieser Erfahrung sollten soziologische, historische und ökonomische Studienanteile besonders berücksichtigt werden. Bei den Bildungsministerien ist Einsicht dafür zu wecken, daß Crash-Kurse keine fachwissenschaftlich fundierte Weiterbildung ersetzen können, und in den neuen politikwissenschaftlichen Fachbereichen an ostdeutschen Hochschulen muß das Verständnis für eine zeitweise bevorzugte Berücksichtigung der politischen Bildung gegen die Tendenz des politikwissenschaftlichen *business as usual* deutlich verbreitert werden.

2. Vormundartige Haltungen und Strategien, zumal wenn sie – wie in dem oben ausgeführten Beispiel – den Kalten Krieg noch einmal gewinnen wollen, sind nicht zu rechtfertigen und disfunktional: Es führt schon aus praktischen Gründen kein Weg daran vorbei, den Umgang mit der DDR-Vergangenheit und der gemeinsamen Zukunft als zunächst endogenen Prozeß für die Ostdeutschen zu begreifen. So notwendig und angebracht das westdeutsche Insistieren auf dem liberal-demokratischen Entwicklungsweg gerade aus der Erfahrung eigener Schwierigkeiten und Rückschläge ist, so unsinnig ist es, die – ja auch aus pragmatischen Gründen akzeptierten – Grundbedingungen der politischen Bildung, wie sie einleitend kurz angerissen worden sind, gegenüber ostdeutschen Adressaten auch nur partiell auszusetzen.

3. Politische Bildung in Ostdeutschland muß an Punkten ansetzen, an denen sich ihre Adressaten oft gar nicht wähen und zu denen sich Westdeutsche überhaupt erst hinbegeben müssen. Es sind dies DDR-spezifische Erfahrungs- und Bewußtseinsfelder, die auch aus heutiger Perspektive eher positiv besetzt und zumindest latent noch verfügbar sind. Dazu gehören beispielsweise in partizipatorischer Hinsicht die in der DDR sehr verbreitete Beteiligung von Laien an der Beilegung von Rechtskonflikten in Konflikt- und Schiedskommisionen oder die subtilen Mechanismen, unter denen der Interessenausgleich in den Arbeitsbeziehungen stattfand. In historischer Hinsicht ließe sich von der Tatsache ausgehen, daß natürlich auch DDR-Bürger Zeitgenossen sind, über deren Geschichtsinterpretation zwar verfügt werden kann, nicht jedoch über deren Erlebnisse zwischen dem Kalten Krieg und dem 9. Oktober 1989, der alles entscheidenden Leipziger Montagsdemonstration.

4. Die auch in Westdeutschland noch nicht lange überwundenen Präferenzen für normative oder institutionenbezogene Politikzugänge treffen bei sehr vielen ostdeutschen Adressaten politischer Bildung auf naheliegende Affinitäten mit der Gefahr einer Fortzeugung von Traditionen DDR-typischer politischer Unterweisung. Die hier immer wieder reklamierte „Orientierungskrise“ ist in diesem Zusammenhang der Verfall von einfachen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern. Sich von diesen zu verabschieden und sich auf ein Programm von normativen Unvereinbarkeiten, konkurrierenden Theorien und allgegenwärtigen Phänomenen von „Unregierbarkeit“ einzulassen wird für einige Jahre die Agenda der politischen Bildung in Ostdeutschland bestimmen. Erst die Bearbeitung dieses Projekts, das für die politische Bildung in West- und Ostdeutschland trotz unterschiedlicher Ausgangsniveaus gleichermaßen bedeutsam ist, eröffnet die Möglichkeiten, unterschiedliche Politikerfahrungen an gemeinsamen Problemstellungen fruchtbar werden zu lassen.

Politische Bildung aus ostdeutscher Sicht

Es ist vernünftig, grundlegende Fragestellungen an das nun wieder gemeinsame Leben in diesem größeren Deutschland sowohl aus der west- als auch aus der ostdeutschen Perspektive zu erörtern. Damit soll für die betroffenen Personen nicht in erster Linie ein Gefühl von Gleichberechtigung erzeugt werden; das hat vielmehr eine inhaltliche Notwendigkeit:

Das, was in uns und mit uns in einer Gesellschaft geschieht, sehen wir stets mit der Brille unserer soziokulturellen Erfahrungen. Wir färben „Wirklichkeiten“ also ein. Auch die Erinnerung an Vergangenes ist oft trügerisch, denn sie ist selektiv und mit dem Abstand der Jahre zum Teil vergoldet. Im fünften Jahr der deutschen Einheit ist aber eines offenkundig: Die anfängliche Euphorie ist von Nüchternheit abgelöst worden. Inzwischen ist Allgemeingut geworden, daß die deutsche Vereinigung ein weitaus komplexerer und komplizierterer Prozeß ist als ein bloßer staatlicher Zusammenschluß, in dem der kleinere, östliche Teil mit dem größeren, westlichen Teil durch Beitrittsbeschluß der Volkskammer und Staatsvertrag zwischen den beiden deutschen Staaten verbunden wurde. Der Wendeschock sitzt vielfach tief, und für viele Ostdeutsche führte die plötzliche Diskontinuität der politisch-gesellschaftlichen Geschichte nicht nur zum Bruch in ihrer Biographie, sondern auch in ihrer Identität.

Politische Bildung, die dazu beitragen will, daß die Bürger in den neuen Bundesländern selbst- und mitbestimmend an den politischen und gesellschaftlichen Prozessen in der neuen Bundesrepublik Deutschland partizipieren, hat also von zum Teil sehr unterschiedlichen Befindlichkeiten und subjektiven Sichtweisen auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges sowie selbstverständlich von den objektiven Problemen auszugehen¹. Politische Bildungsarbeit – auch in bezug auf die

1 Zu den unterschiedlichen Ausgangslagen, Erfahrungen und Befindlichkeiten vgl. u. a. Politische Bildung nach der Vereinigung. Reihe „Politische Bildung“, Heft 2, Stuttgart 1992; Adolf H. Noll/Lutz R. Reuter (Hrsg.), Politische Bildung im vereinten Deutschland. Geschichte, Konzeptionen, Perspektiven, Opladen 1993; Bernhard Claußen/Birgit Wellie (Hrsg.), Bewältigungen. Politik und politische Bildung im vereinten Deutschland, Hamburg 1994; Bernhard Muszynski

Schule – muß daher von einer doppelten Perspektive, die ost- und westdeutsche Erfahrungen und Befindlichkeiten berücksichtigt, ausgehen.

Indem ich mich der Thematik in einem solchen Blickwinkel nähere, ist mir die Waghalsigkeit des Unterfangens bewußt. Auch auf die Aspekthaftigkeit und Vorläufigkeit meiner Äußerungen und Wertungen muß hingewiesen werden. Fünf Jahre nach der Vereinigung und einem Neuanfang in der politischen Bildung läßt sich aber doch schon auf eine erste Wegstrecke zurückblicken. Die Ausgangspunkte sind fast schon aus dem Blick verschwunden, Probleme und Stolpersteine liegen hinter, aber auch noch vor uns. Über die eigenen Lernerfahrungen im neuen Unterrichtsfach Politische Bildung wäre zu berichten, aber auch über gemeinsame Aufgaben zukünftiger politischer Bildung nachzudenken. Der Problembereich ist weit. Die schwierigen Bedingungen des miteinander Umgehens sind nur eine seiner vielen Facetten.

Ich will versuchen, mich drei Problemkreisen zu nähern:

- den Wendebedingungen und der Suche nach neuen Wegen;
- der Aufgabe, Politikunterricht mit Leben zu erfüllen, und
- den gemeinsamen Aufgaben zukünftiger politischer Bildung.

I. Ein Blick zurück: Ausgangslage und die Suche nach neuen Wegen

Im Sommer 1989 war das Fach Staatsbürgerkunde scheinbar unangefochten in den Schulen und Klassenzimmern zwischen Rügen und dem Erzgebirge. Noch im Juniheft der Zeitschrift „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde“ schwor der Direktor des Instituts für gesellschaftswissenschaftlichen

(Hrsg.), Deutsche Vereinigung. Probleme der Integration und der Identifikation, in: Gegenwartskunde, Sonderheft 7, Opladen 1991.

Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften die Lehrerinnen und Lehrer auf eine offensive politisch-pädagogische Arbeit in diesem Fach ein². Den Kontrast dazu bildete die tatsächliche Lage im Lande angesichts der Ausreisewelle einerseits und der Vorbereitungen zu den Jubelfeiern für den 40. Jahrestag der Gründung der DDR andererseits. Auf der großen Protestdemonstration am 4. November 1989 in Ostberlin rief die Schauspielerin Steffi Spira: „Meine Urenkel mögen aufwachsen mit einem schulfreien Samstag, ohne Fahnenappelle, ohne Fackelzüge und ohne Staatsbürgerkunde!“ Das Unterrichtsfach, das durch Formen der politischen Indoktrination zur Gläubigkeit gegenüber den bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen erziehen sollte, war obsolet geworden. Es wurde nicht nur ausgesetzt, sondern endgültig hinweggefegt³.

Das Ende der Staatsbürgerkunde bedeutete eine Chance zum demokratischen Neubeginn in der politischen Bildung. Dieser Weg ging über das Fach Gesellschaftskunde, die Festschreibung der politischen Bildung als Unterrichtsfach in den neuen Bundesländern, über die ersten Rahmenpläne und Aktivitäten in der Weiterbildung bis . . . – Halt! – Bei einem solchen Rückblick sollen die Schülerinnen und Schüler nicht vergessen werden. Die, die im Herbst 1989 ihre Forderungen auf den Straßen laut artikuliert haben, die, die über die Gesellschaftskunde einen Neuanfang gesucht haben. „Staatsbürgerkunde weg – wie weiter?“ Zu dieser Frage hatten sich im November/Dezember 1989 über 1 000 Schülerinnen und Schüler Berliner Schulen in einer Befragung von Studenten der Humboldt-Universität Berlin geäußert⁴. Die Antworten zeigen ein Bild dieser ersten Suche – einer Suche nach Neuem, nach neuen Inhalten und den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten:

- „Es sollte unbedingt ein neues Fach geben, allerdings nicht so, wie es war . . . Es sollte jeder selbst politische Hintergründe, Ursachen und Wirkungen herausfinden können, ohne in eine bereits feststehende Meinung gedrängt zu werden. Die eigene Meinung muß erwünscht sein . . .“

2 Vgl. Horst Riechert, Staatsbürgerkunde in den Kämpfen unserer Zeit, in: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde, 31 (1989) 6, S. 468–483.

3 Eine Dokumentation der Lehrplandiskussion in der (noch) DDR findet sich bei Walter Gagel, Materialien zur Entwicklung der politischen Bildung in der DDR seit der Wende, in: Politische Bildung nach der Vereinigung (Anm. 1), S. 88–104.

4 Vgl. Jürgen Schmidt/Petra Moritz, Wie Schüler diese Frage sehen, in: Geschichte und Gesellschaftskunde, 32 (1990) 4, S. 283–285.

- „Wir wollen einander schon zuhören, mitdenken und mitdiskutieren. Das müssen viele von uns noch lernen . . .“
- „Die Unterrichtsstunden sollten uns nicht einfach vorgesetzt werden. Mitgestalten könnte auch heißen, uns in die Entscheidung über die Themen einzubeziehen . . .“
- „Aber ich bin der Meinung, daß dieses Unterrichtsfach überflüssig ist, denn informieren kann man sich auch so (Bücher, Zeitschriften, Radio und Nachrichten), wenn man sich dafür interessiert.“⁵

Eine Sammlung von Zeitzeugnissen über die Konfliktfelder im Bereich der Bildung und Erziehung bietet ein Dokumentenband von Ilona Katharina Schneider⁶. Das dritte Kapitel beinhaltet zum großen Teil noch nicht veröffentlichte Originaldokumente, die von engagierten Bürgern, Oppositionsgruppen, Vertretern der evangelischen und katholischen Kirche, von christlichen Schülern und Eltern verfaßt worden sind. Im vierten Kapitel werden exemplarisch bildungspolitische Standpunkte und Vorstellungen von Parteien, Kirchen und Basisgruppen sowie Äußerungen von Vertretern der Wissenschaft und Bildungspolitik aus der Wendezeit vom Oktober 1989 bis März 1990 dokumentiert.

Die Diskussionen um einen Neuanfang der politischen Bildung in den neuen Bundesländern machten den eigenen Orientierungsbedarf sichtbar, aber auch deutlich, daß sich ein gemeinsames Selbstverständnis erst herausbilden muß. Wortmeldungen von Gagel, Wernstedt, Dümcke und Block bezieht B. Muszynski in seine Argumentation zu der Frage „Was politische Bildung (nicht) sein soll“ ein⁷. Nun haben sich die neuen Bundesländer inzwischen ihren Gestaltungsbe- reich „Politische Bildung“ in der föderalen Zuständigkeit erschlossen. Im Bereich der Strukturen, der Verwaltungsbedingungen, der Rahmenpläne, in der Aus- und Weiterbildung haben sich Entwicklungen vollzogen, deren Ähnlichkeiten mit den Altbundesländern ins Auge springen. Seither gibt es aber auch für die politische Bildung spezifische Ausprägungen. Letztere beziehen sich nicht nur auf die Präsenz des Faches in der Studententafel.

5 Ebd., S. 283 und 285.

6 Ilona Katharina Schneider, Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation, Opladen 1995.

7 Vgl. den Beitrag von Bernhard Muszynski in diesem Heft.

II. Politikunterricht mit Leben erfüllen – Bezugspunkte in den neuen Bundesländern

Politische Bildung in den alten Bundesländern hatte andere Ausgangsbedingungen, eine andere Herkunft und gewachsene Traditionen, eigene Werte, die sich über einen langen Zeitraum entwickelt haben⁸. Nach vierzig Jahren DDR mit einer am Sozialismus ausgerichteten Gesellschaft und Staatsbürgerkunde als Unterrichtsfach, nach Wendeerfahrungen und Systemumbruch, den damit verbundenen Prägungen und Wandlungen ostdeutscher Identitäten und dem steinigen, mühsamen Weg zur Gestaltung der inneren Einheit Deutschlands scheint politische Bildung fortan auf zwei unterschiedlichen Beinen zu stehen. Aus dieser Situationsanalyse heraus ist nach Antworten auf die Frage zu suchen, vor welchen Aufgaben der Politikunterricht fünf Jahre nach der deutschen Einheit steht.

Gemeinsamer Grundkonsens

Ausgehend von den unterschiedlichen Auffassungen darüber, was politische Bildung sein soll, stellt Muszynski in seiner Definitionsskizze von politischer Bildung den Bezugspunkt zu Hilligens drei Optionen und dem Beutelsbacher Konsens her. Sicherlich kann dieser – zunächst westdeutsche – Grundkonsens auch von Ostdeutschen mitgetragen werden. Aber so einfach ist es in der Praxis politischer Bildung nicht.

Die Optionen wurden 1968 von Hilligen im Zusammenhang mit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Fachdidaktik für den Politikunterricht herausgearbeitet⁹. Zur didaktischen Funktion der Optionen stellte Hilligen fest: „Sie sollten, indem sie die Entscheidungen, die einer freiheitlichen, sozialen und rechtsstaatlichen Demokratie zugrunde liegen, übersichtlich zusammenfassen, Lehrende und Lernende nicht nur in dieses System einführen helfen, sie sollten sie auch befähigen, zu seiner Fortentwicklung beizutragen. Sie bieten Antworten an auf die Fragen, welche politischen Bedingungen für die Möglichkeit eines menschenwürdigen Überlebens sich als Zustimmungswürdig

begründen lassen; welche Maßstäbe an die Beurteilung historischer und gegenwärtiger Entwicklungen und für die Entscheidung zwischen konkreten politischen Alternativen angelegt werden können bzw. sollen.“¹⁰ Die unterschiedlichen historischen Erfahrungen und Befindlichkeiten von Ostdeutschen und Westdeutschen erfordern eine Überprüfung der didaktischen Positionen, wie sie mit Blick auf Westdeutschland entwickelt wurden. Wolfgang Hilligen hat deshalb das Konzept seiner Optionen neu durchdacht, das heißt auf das vereinte Deutschland und seine Probleme bezogen¹¹.

Von welcher Situation ist dabei heute auszugehen? Politische Bildung, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde – oder wie das Fach in den neuen Bundesländern auch immer heißt – wird von Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen Voraussetzungen unterrichtet. Erst wenige von ihnen verfügen über eine Ausbildung als Politiklehrer/-innen. Im Bundesland Brandenburg wurde zum Beispiel 1994 der erste Kurs nach einem dreijährigen Erweiterungsstudium abgeschlossen. Zur Zeit stehen ca. 620 Lehrerinnen und Lehrer in einer zweijährigen Ausbildung. Qualifizierung und das „Jeden-Tag-im-Unterricht-gefordert-Sein“ laufen hier parallel zueinander. Wille und Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, sich den neuen Anforderungen zu stellen, sind enorm. Es bedarf wenig Phantasie, sich den Berg von Problemen vorzustellen, mit denen diese Lehrerinnen und Lehrer zwischen Studium, Schule und Familie konfrontiert werden. Dennoch überwiegen Elan und Optimismus bei den meisten¹².

Insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Politik in den neuen Bundesländern unterrichten und ein solches Studium bisher nicht aufnehmen konnten oder erst an wenigen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, stehen vor zwei Schwierigkeiten: Sie sind als Lehrkraft mit einer DDR-Ausbildung in Fächern wie Sport, Polytechnik, Geschichte, Erdkunde, Russisch autodidaktisch bzw. erst nach und nach auf der Grundlage von Fort- und Weiterbildung mit dem Gegenstand des neuen Faches verbunden. Fachdidaktik ist in der Lehrerbildung der DDR nicht gelehrt worden. Didaktische Reflexionen über die Ermittlung und Begründung von Zielen

10 Ders., Optionen zur politischen Bildung, neu durchdacht angesichts der Vereinigung Deutschlands, in: A. H. Noll/L. R. Reuter (Anm. 1), S. 147.

11 Vgl. ebd., S. 143–165.

12 Vgl. Sonderprogramm Weiterqualifizierung brandenburgischer Lehrerinnen und Lehrer. Erfahrungsbericht Winterhalbjahr 94/95, wbl e. V., Potsdam 1995.

8 Vgl. Walter Gagel, Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik, in: A. H. Noll/L. R. Reuter (Anm. 1), S. 13–35.

9 Vgl. Wolfgang Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1985.

(das Warum und Wozu), über die Auswahl von Inhalten (das Was) waren in keiner Weise in der DDR-Pädagogik gefordert. Für den Politikunterricht ist aber die didaktische Reflexion über das Warum, Wozu, Was und die Art und Weise der Vermittlung (das Wie, die Methode und Kommunikation im Unterricht) sowie die Sozialisationsvoraussetzungen bei den Lernenden, in der Schule und in der Gesellschaft unabdingbar. Wie schwer es ist, sich Verfahren der didaktischen Reflexion zu eigen zu machen, zeigt sich in den Weiterbildungskursen. Noch vielfach ist die Ansicht anzutreffen, man habe ja jetzt die Fachwissenschaft (mit Blick auf die Politikwissenschaft, Soziologie, Recht, Wirtschaft usw.) studiert und wisse, was man unterrichten müsse. Schließlich habe man ja in der DDR Pädagogik studiert und brauche nicht bei Null anzufangen. Oder die andere Auffassung: Die Ziele und Inhalte stehen im Rahmenplan – in der Fachdidaktik muß es nun nur darum gehen, die anwendbaren Standards zur Gestaltung des Unterrichts kennenzulernen. Eine solche Reduzierung der Didaktik auf Methodik liegt in der Tradition der Lehreraus- und -Fortbildung der DDR und ist auch gegenwärtig noch weit verbreitet.

In dieser Situation ist freilich noch viel an diskursiver Verständigung – auch in den Weiterbildungsveranstaltungen – nötig. Das Denken der Lehrenden anregend, sollen sie (die Optionen) „... in ihren Köpfen präsent ... herangezogen werden, wenn im Politikunterricht bzw. in der Gesellschaftskunde das Was und Wozu politischer Entscheidungen verdeutlicht wird und wenn es darum geht, kontroverse Vorstellungen zu beurteilen; wenn Situationen und Fälle thematisiert werden, bei denen gegen eine der Optionen verstoßen wird; wenn einseitige, menschenunwürdige Mittel für die Erreichung wünschbarer Ziele vorgeschlagen werden“¹³.

„Politische Bildung muß sich ... im Osten erst einmal selbst neu begründen, und zwar als Veranstaltung praktischer Demokratie“¹⁴

Diese Aussage kann nicht deutlich genug auch für den Politikunterricht im Jahre fünf nach der deutschen Einheit unterstrichen werden. Hier paßt sich Schörkens Forderung nach einem neuen Unter-

richtsstil mit mehr Schülerinitiative, Selbstermutigung und Freiräumen für das Lernen auch heute noch ein. Sicher ist es so, daß kommunikative und kooperative Prozesse im Unterricht sehr viel mit den eigenen Erfahrungen der Lehrenden und der Lernenden zu tun haben¹⁵, so zum Beispiel mit handlungs- und schülerorientiertem Unterricht. Hier ist vieles in Bewegung geraten. Nicht ohne Grund stehen solche Angebote an vorderster Stelle in der Weiterbildung. „Demokratie lernen“ kann aber nicht auf die Methodenebene reduziert werden. Ein wesentlicher Ansatzpunkt scheint m.E. gegenwärtig darin zu bestehen, wie Politik als ein Prozeß der Problemverarbeitung oder der Problembewältigung zum Inhalt des Unterrichts wird.

Bei der Einarbeitung in den Themenbereich des Politikunterrichts steht jede Lehrerin und jeder Lehrer vor der Situation, daß politische Sachverhalte in der Regel so umfangreich, komplex und aspektreich sind, daß sie in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit nie vollständig behandelt werden können. Dennoch neigen wir häufig dazu, diese Vollständigkeit zumindest anzustreben und den Politikunterricht enzyklopädisch anzulegen, landen dadurch bei einer unstrukturierten Stoffaddition, werden von der Fülle des Stoffes überrollt, und das Politische geht dabei weitgehend verloren. Begriffsklopferei und Merksatzunterricht folgen auf dem Fuße. Über die politischen Lerneffekte eines solchen Unterrichts muß kaum noch gestritten werden. Das *Politische* wird nur dann auch zum Inhalt des Unterrichts werden, wenn es gelingt, einen entsprechenden Schwerpunkt zu setzen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Der Lerngegenstand „Umwelt“ ist in den einzelnen Bundesländern, in Schulformen und Fächern in unterschiedlicher Art und Weise präsent. Er umfaßt ein umfangreiches Gebiet an Fakten und Zusammenhängen, die verschiedensten Probleme sowie kontrovers in Wissenschaft und Gesellschaft diskutierte Fragen und unterschiedlichste Lösungsansätze. Für den politischen Unterricht ist eine Auswahl, Konzentration, eine didaktische Reduktion unumgänglich. Vorhandene Unterrichtsmodelle nutzen hierfür unterschiedlichste didakti-

13 W. Hilligen (Anm. 10), S. 151.

14 Hans Misselwitz, Politische Bildung in den neuen Ländern: In Verantwortung für die Demokratie in ganz Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37–38/91, S. 5. Der Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Brandenburg greift hier die Frage auf: Wie soll die Einheit angesichts der Unterschiede im Selbstverständnis von Ostdeutschen und Westdeutschen begründet werden?

15 Siegfried Both ging dem Problem der spezifischen Lernaufgaben in Ostdeutschland bereits in einem Aufsatz 1991 nach. Er stellt u. a. – mit Hinweis auf eine Forderung von Schörken – fest, daß kommunikative und kooperative Prozesse im Unterricht in ihrer Bedeutung noch zu wenig Beachtung finden; vgl. Siegfried Both, Probleme des Neubeginns der politischen Bildung (nicht nur) in Ostdeutschland, in: Politische Bildung nach der Vereinigung (Anm. 1), S. 13f.

sche Ansatzpunkte¹⁶. In dem Unterrichtsmodell „Elbwasser macht schlank!“ wird exemplarisch ein Problem herausgegriffen: Die Wasserverschmutzung und die nationalen und internationalen Bemühungen um die Verbesserung der Wasserqualität am Beispiel der Elbe. An dem aktuellen, territorial und im kommunalen Bereich konkretisierbaren Beispiel der Elbeverschmutzung lassen sich folgende wesentliche Kennzeichen des Problems darstellen:

- der aktuelle Zustand der Elbeverschmutzung;
- die Ursachen und die beteiligten Verursacher;
- die Interessen der Industrie, der Kommunen, der Landesregierung, der betroffenen Bürger usw.;
- die komplexen Problem- und Entscheidungsprozesse;
- die kontroverse Diskussion des Problems in Wissenschaft und Gesellschaft;
- die Sanierungsaufgaben, kurz- und mittelfristige Sanierungsmaßnahmen;
- die Folgen und die Kosten der Beseitigung der Umweltverschmutzung;
- der transnationale Charakter;
- seine Unabgeschlossenheit und Zukunftsbedeutung¹⁷.

Politische Entscheidungsprobleme werden zum Inhalt des Unterrichts. Der Unterricht konzentriert sich auf die fallbezogene Problemerkörterung und den strukturierenden Nachvollzug der politischen Diskussion in Entscheidungsfragen – hier am Beispiel des Sanierungsprojekts „Klärwerk Dresden-Kaditz“.

Dabei müssen die jeweils vertretenen Positionen so zur Sprache kommen, daß die Pluralität und teilweise Gegensätzlichkeit der Standpunkte und Interessen sichtbar werden. Lernaufgabe ist es zum Beispiel, konkret und gezielt fragen zu können: Wer entscheidet? Wie wird entschieden? Wer ist alles beteiligt? Wie artikulieren sich Bürgerwünsche? Wie ist die geltende Rechtslage im Umweltbereich? Wenn die Absicht im Unterricht aber

lediglich darin besteht, unterschiedliche Positionen zu einer Entscheidungsfrage kennenzulernen, ist das nicht ausreichend. Auch einseitig für bestimmte Sachpositionen im Entscheidungsprozeß zu werben ist nicht zulässig. Besteht die Absicht aber im Verstehen des Entscheidungsproblems und im Nachvollzug des Weges der Entscheidungsfindung und damit im Kennenlernen der Ansprüche an Partizipation, Legitimation, Kontrolle und auch Begrenzung politischer Entscheidungen, dann bewegt sich Unterricht in Richtung „Demokratie lernen“¹⁸.

Daß Politikunterricht sich hier auf keiner glatten Straße bewegt, wird verständlich, wenn wir berücksichtigen, daß sich Schülerinnen und Schüler nur am Rande für Politik interessieren¹⁹. Vielfach stehen Vorstellungen im Raum, nach denen Politik als eine von der eigenen Lebenswirklichkeit weit entfernte Sache aufgefaßt wird, die undurchsichtig ist und auf die man auch verzichten kann. Die Spannweite bei dem hier vorgestellten Unterrichtsmodell reichte von der mit Kälte und einer dominanten Gelassenheit getroffenen Aussage: „Was geht mich die Giftfracht in der Elbe an! Geht doch weg mit eurer grünen Gefühlsduselei!“ – bis hin zu engagierter Arbeit von Jugendlichen in den örtlichen Umweltgruppen.

In methodischer Hinsicht spielt bei diesem praktischen Beispiel eines Entscheidungsproblems – wie auch bei anderen Inhalten – die bewußte Einbeziehung der Fragen und Interessen der Schüler am Thema und ihrer Betroffenheit durch ein Thema eine Rolle. Hierfür hat B. Janssen zu unterschiedlichen Themenbereichen Vorschläge entwickelt²⁰. Und auch die von G. Breit in Anlehnung an Konzepte moralischer (Lawrence Kohlberg) und sozialer (Robert L. Selman) Entwicklung für den Politikunterricht ausgearbeitete Methode der sozialen Perspektivenübernahme ist zu nennen²¹.

18 Vgl. ebd., S. 457ff.

19 Es gibt eine Vielfalt an Untersuchungen zu diesem Thema. Für den Politikunterricht sind u.a. von Interesse: Thomas Henschel, „Europa – det is'n Anfang.“ Jugendliche und ihre Einstellungen zu Europa 1993, Arbeitspapiere der Forschungsgruppe Jugend und Europa, Band 2, Mainz 1993; Kurt F. K. Franke (Hrsg.), Jugend im Land Brandenburg – Kenntnisse, Bewertungen, Urteile, Einstellungen und Wünsche zu Europa. Schriftenreihe Jugend und politische Bildung, Band 1, Teil 1, Berlin 1995; Klaus Rothe, Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler, Opladen 1993.

20 Vgl. Bernd Janssen, Methodenorientierter Politikunterricht. Perspektiven für eine kritische und kreative politische Bildung, Düsseldorf 1992.

21 Vgl. Gotthard Breit, Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse, Schwalbach/Ts. 1991.

16 Vgl. u.a. Peter Weinbrenner, Raumschiff Erde, in: Die andere Seite der Umwelterziehung. Anregungen für ein neues Verständnis in der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1991, S. 7–22; Petra Moritz, Elbwasser macht schlank. Eine Unterrichtsanalyse am Beispiel der Elbe, in: Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 313, Bonn 1992, S. 445–489.

17 Vgl. P. Moritz, ebd., S. 457f.

Zum Umgang mit didaktischen Konzepten und neueren Akzentsetzungen der Fachdidaktik

Welche Rolle spielen solche neueren Akzentsetzungen wie die genannten oder ein an Binnenperspektiven orientierter Unterricht bei T. Grammes, bzw. der von P. Weinbrenner entwickelte Ansatz, Umweltlernen über die beiden Schlüsselkategorien „Zukunft“ und „Risiko“ zu vermitteln, in der alltäglichen Praxis politischer Bildung in der Schule?²² Führt ihr Weg von der Diskussion auf Fachtagungen über ein Dasein als Fußnote in diversen Veröffentlichungen (dazu zählen auch die Hausarbeiten, die Studenten in der Ausbildung für das Fach Politik schreiben müssen) bis hin zur Schulpraxis? Oder bleiben sie auf diesem Wege an irgendeiner Stelle stecken? Das ist keineswegs ein hausgemachtes ostdeutsches Problem. Ich könnte dazu meine Erfahrungen aus der Ausbildung von Studentinnen und Studenten in Fachdidaktik Politik an der Freien Universität Berlin und aus der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Politische Bildung bzw. Sozialkunde/Politische Weltkunde in Brandenburg und Berlin anführen.

Die Situation ist mit der von Grammes 1992 gekennzeichneten fast gleichzusetzen. Er bringt es auf den Punkt, wenn er feststellt, daß es gilt, eine Tradition der Rezeption von Konzepten und eine entsprechende Diskussionskultur zu schaffen: „Welcher Sozialkundestudent, welcher Fachlehrer kennt denn die Konzeptionen der 60er und 70er Jahre noch wirklich? Werden nicht vielmehr nur Namen und Etiketten (Giesecke – Konfliktorientierung; Schmiederer – Schülerzentrierung etc.) ausgetauscht? Und auch über neue Akzentsetzungen... wird mehr auf der Ebene von Slogans und Versatzstücken diskutiert und ihre Erwähnung dient dem belegenden Kenntnissnachweis in Fußnoten wissenschaftlicher Publikationen, als daß die Konzepte inwendig rezipiert, in Forschungsdesigns aufgegriffen, überprüft und systematisch weiterentwickelt würden. Es herrscht eine ziemliche Lieblosigkeit und Diskontinuität im Umgang mit fachdidaktischer Literatur in allen Ausbildungsphasen, bei Lehrerstudenten, Referendaren, in der Lehrerweiterbildung und gelegentlich sogar bei Hochschullehrern...“²³

In den Weiterbildungskursen und den Ergänzungsstudiengängen, wie sie zum Beispiel im Bundes-

22 Vgl. Tilman Grammes/Kurt Wicke (Hrsg.), Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Hamburg 1991; vgl. ferner P. Weinbrenner (Anm. 16).

23 Tilman Grammes, Zusammenleben lernen. Brennpunkte politischer Bildung, in: Politisches Lernen, (1992) 2, S. 19.

land Brandenburg durchgeführt werden, zeigt sich in ersten Ansätzen dieses Suchen nach fachdidaktischen Ansatzpunkten. Es werden Konzepte und Ziele der alltäglich Handelnden rekonstruiert und kritisch reflektiert. Es wird ausprobiert, verworfen und neu bedacht. Das sind ermutigende Anfänge. Bedenklich muß in diesem Zusammenhang aber stimmen, daß politische Bildung, wie sie gegenwärtig tatsächlich in der Schule und außerhalb der Schule stattfindet, offenbar kaum analysiert wird. Hier bietet sich aber eine Chance, vorhandene Unterrichtspraxis kennenzulernen, Theorieansätze zu überprüfen und sie in den Wechselwirkungen mit dem schulischen Alltag auf den Prüfstand zu stellen. Die Hinwendung zu Unterrichtsproblemen auf den Politiklehrtagen verschiedener Landesgruppen der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, so 1994 in Sachsen-Anhalt, Berlin und in Niedersachsen, oder der Workshop „Interpretative Unterrichtsforschung“ im April 1995 an der TU Dresden sind ermutigende Ansätze, um den Faden zwischen Praktikern und Theoretikern fester zu knüpfen.

III. Zukünftige Aufgaben politischer Bildung

Die Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen des 1. Kurses im Erweiterungsstudium für Lehrkräfte der politischen Bildung des Landes Brandenburg unterstreichen, daß die *Ausbildung* auf ein breites politikwissenschaftliches Fundament gegründet sein muß und insbesondere auch Studienanteile aus Soziologie, Geschichte, Recht und Ökonomie für die eigene fachwissenschaftlich fundierte Weiterbildung unabdingbar waren. Betont wurde auch, daß sich die Ausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern in besonderer Weise um eine Integration von Theorie und Praxis bemühen muß²⁴.

Ohne Zweifel: Politische Bildung Ost kommt nicht ohne die zumindest partielle Kenntnisnahme – hier im Sinne von „Verständnis für“ und „kritische Reflexion von“ – unter den heutigen Bedingungen gewonnener, konsensfähiger wie umstrittener

24 Vgl. die Studie Erweiterungsstudium im Fach Politische Bildung für Lehrkräfte des Landes Brandenburg von 1991 bis 1994. Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport durchgeführt vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Koordinator des Studienganges Prof. Dr. Kurt F. K. Franke, Freie Universität Berlin. Ergebnisse der mündlichen Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Erweiterungsstudiums, Berlin 1995.

Positionen zu Inhalten und Fragen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik, zu Unterrichtsstil und Methodik politischer Bildung aus. Historisch Gewachsenes verstehen zu wollen (und das trifft zu für Ost wie West) und dies durchaus kritisch zu hinterfragen schließt ein, Bewahrenswertes aus der didaktischen Diskussion aufzugreifen und zugleich eigene Ansätze zu entwickeln und in die Diskussion einzubringen.

Das *Miteinander-umgehen-Lernen* ist die erste Herausforderung zukünftiger gemeinsamer politischer Bildung, formulierte Both²⁵. Das läßt sich auch aus heutiger Sicht dick unterstreichen. Bernhard Muszynski hat einige Akzente der gegenwärtigen Situation beleuchtet²⁶. Offensichtlich ist das aber ein beidseitig beschwerlicher Lernprozeß, der uns von einem freundlich-distanzierten Oberflächeninteresse hin zu dem wohl unstrittig notwendigen Austausch zur politischen Bildung im nunmehr gemeinsamen Land bringt.

Die Anfang der neunziger Jahre für die politische Bildung formulierten Fragenkomplexe, Anforderungen und Perspektiven²⁷ stehen weiterhin auf dem Prüfstand. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier zwei Fragenkomplexe genannt, die derzeit auch aus der Sicht von Schule und Politikunterricht in Ostdeutschland von Bedeutung sind:

Politikunterricht und Lebens Themen

Eine Schwierigkeit des Politikunterrichts liegt in der Verknüpfung von lebensweltlich-sozialen Problemen mit politischen Themen. Grammes dokumentierte diesen Versuch, das Politische aus dem Sozialen zu entwickeln, am Transkript einer Gesellschaftskundestunde vom April 1990²⁸. Die Erfahrungen aus Weiterbildungsveranstaltungen weisen darauf hin, daß die Schwierigkeiten einer solchen Verknüpfung mit der Suche nach den für Schülerinnen und Schülern bedeutsamen Lebensfragen beginnen und im Diskurs über politikdidaktische Herangehensweisen enden. P. Henkenborg verweist auf mögliche Themenfelder, aber auch

auf die Chancen und Risiken einer solchen Verknüpfung. Außerdem gibt es bisher kaum politikdidaktische Untersuchungen darüber, wie solche Lebensthemen durch Differenzen Ost-West, im sozialen Bereich oder durch die Geschlechterdifferenz beeinflußt werden und welche Konsequenzen dies für den Politikunterricht haben müßte²⁹.

Politikunterricht und ganzheitliches Lernen

Die von Henkenborg aufgegriffene Forderung nach der Ganzheitlichkeit des politischen Lernens steht in engem Zusammenhang mit den Identitätsproblemen von Kindern und Jugendlichen in Ostdeutschland und den Ansprüchen an die Entwicklung ihrer politischen Urteilsfähigkeit. Daraus ergeben sich für ihn mehrere Konsequenzen:

- Politikunterricht muß Anschluß an die Sinn- und Orientierungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen finden. Angesichts eines Unterrichtsstils, der auf abfragbares Wissen zielt, und mit Schülerinnen und Schülern, die bei möglichst geringem Einsatz eine optimale Note erreichen wollen, ist das keine weithergeholte Forderung. Normativen, moralischen oder ethnischen Fragen des Politischen muß offensichtlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden³⁰.
- Politikunterricht muß „... praktische Empathie für die ästhetische Strukturierung der Gesellschaft entwickeln und sich in ihren Zielen, Inhalten und Methoden für unterschiedliche, alltagsästhetisch aufgeladene Wahrnehmungen, Lebensstile und Deutungsmuster sensibilisieren“³¹. Henkenborg geht es dabei zunächst um methodische Zugänge, um Medienarbeit, Formen praktischen und affinitiven Lernens.

Die Defizite politischer Bildung werden vielfach beklagt. Angesichts dieser – und anderer – Herausforderungen ist der inhaltliche Diskurs zwischen Fachdidaktikern aus den alten Bundesländern, die seit Jahrzehnten die Fachdisziplin Politikdidaktik in Theorie und Praxis begründet und fortentwickelt haben, Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Erfahrungen aus der Schulpraxis einbringen und Wissenschaftlern aus den neuen Bundesländern unabdingbar. Alle Seiten müssen ihren Beitrag zur Sachdiskussion und somit zum Ineinanderfügen beider Teile Deutschlands auf diesem Gebiet leisten.

25 Vgl. S. Both (Anm. 15), S. 18f.

26 Vgl. den Beitrag des Autors in diesem Heft.

27 Vgl. dazu u. a.: Wolfgang Sander, Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozeß. Eine Einführung, Schwalbach/Ts. 1991; Bernhard Claußen/Walter Gagel/Franz Neumann, Herausforderungen. Politische Bildung in den neunziger Jahren, Opladen 1991; Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 284, Bonn 1990.

28 Vgl. Tilman Grammes, Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? Anregungen zur Verknüpfung von Lebenskundeunterricht und Politik, Schwalbach/Ts. 1991.

29 Vgl. Peter Henkenborg, Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten, in: Gegenwartskunde, (1995) 2, S. 177f.

30 Vgl. ebd., S. 178.

31 Ebd.

Erfolgreiche demokratische Sozialisation

Eine empirische Jugendstudie zur politischen Bildung

Vor siebzehn Jahren beklagte die engagierteste liberale Politikerin der Bundesrepublik, die jüngere Generation bestehe zwar im Unterschied zur älteren Generation aus geborenen Demokraten, aber anscheinend nicht aus gelernten. Demokratische Überzeugungen und Verhaltensweisen lerne die jüngere Generation weder in ihren Elternhäusern noch in den Schulen. Sorgenvoll schloß Hildegard Hamm-Brücher zwei Fragen an: Mit welchen Einstellungen zur Demokratie diese Generation wohl ihren Kindern gegenüber trete und wie demokratische Kontinuität entstehen könne¹. Das war 1978, zehn Jahre nach dem Aufstand der „Achtundsechziger“ gegen undemokratische Verhältnisse in unserer Gesellschaft. Inzwischen sind die damals geborenen Kinder 17 Jahre alt, und wir können uns anschicken, die beiden Fragen zu beantworten. Wer aus den vorhandenen Informationen recht einseitig auswählt, kann ein Bild von „der heutigen Jugend“ malen, das Frau Hamm-Brücher recht gibt: Gewalttätigkeit von und unter Jugendlichen, kriminelle Jugendbanden, rechtsextremistische Untaten, Drogentote, Jugendsekten, Okkultismus – ein einziges Trauerspiel.

Demgegenüber berichtet dieser Beitrag von einer Untersuchung unter ganz „normalen“, unauffälligen Jugendlichen, die in ihrem Alltag – von den Massenmedien unbemerkt – offenbar ein grundlegendes Kapitel demokratischer Sozialisation lernen². Befragt wurden Jugendliche in Berlin (West), die eine gewerbliche Berufsausbildung durchlaufen, nach ihren Einstellungen zu bestimmten demokratischen Grundsätzen, umge-

kehrt auch nach autoritären Einstellungen, sowie nach ihrem Verhalten in Konflikten mit Eltern und Ausbildern. Sie gaben ferner Auskunft über den Erziehungsstil ihrer Eltern, über den Führungsstil ihrer Ausbilder und über das Konfliktverhalten beider Gruppen von „Autoritätspersonen“. Zum Vergleich wurden die zugehörigen Ausbilder selbst nach ihrem Führungsstil und ihrem Konfliktverhalten befragt. So konnte geprüft werden, ob es Zusammenhänge zwischen den politisch bedeutsamen Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen und dem (selbst- oder fremdwahrgenommenen) Verhalten der Erziehungspersonen gibt. Diese Personen gehören zu eben jener Generation der nur „geborenen“ Demokraten, über die Frau Hamm-Brücher sich Gedanken machte. Ihre Sorgen waren glücklicherweise unnötig, wie sich heute für den betrachteten Teil der Jugend herausstellt.

I. Fragestellungen und zentrale Begriffe der Untersuchung

(1) Wie verhalten sich demokratische und autoritäre Einstellungen der Jugendlichen zueinander? (2) Wie stehen die Chancen, daß die Jugendlichen bei Auseinandersetzungen mit Eltern und Ausbildern ein demokratisches Konfliktverhalten üben können? (3) Passen ihre demokratischen oder auch ihre autoritären Einstellungen zu ihrem Konfliktverhalten? (4) Gibt es Zusammenhänge dieser Variablen mit dem Erziehungsstil und dem Konfliktverhalten der Eltern oder mit dem Führungsstil und dem Konfliktverhalten der Ausbilder? Das sind die Fragestellungen der Studie, soweit es um die politische Bildung geht. Es gilt dabei auch herauszufinden, was Erziehende besser machen könnten, um demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen der nächsten Generation zu fördern.

Wer sich nicht mit Einstellungen begnügt, sondern auch Verhalten untersuchen will, muß Kriterien

1 Vgl. Hildegard Hamm-Brücher, Was bedeutet uns unsere Demokratie? Vorwort zu: Die Zukunft unserer Demokratie. Die Tagung 1978 der Stiftung Theodor-Heuss-Preis und des Politischen Clubs der Evangelischen Akademie Tutzing, München 1979, S. 9.

2 Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Studie entstand in Zusammenarbeit des Instituts für Politikwissenschaft der Technischen Universität Berlin mit dem Institut für Berufsbildung in Berlin: Steffen Harbordt/Dorothea Grieger (Hrsg.), Demokratie lernen im Alltag? Führung, Konflikte und Demokratie in Ausbildung und Elternhaus, Opladen 1995. Im Folgenden wird auf einzelne Teile dieses Forschungsberichts verwiesen.

Tabelle 1: Die zentralen Variablen im Überblick

<i>Konfliktstrategien</i>		
Jugendliche	Eltern	Ausbilder
Kompromiß suchen sich durchsetzen sich fügen	Kompromiß suchen sich durchsetzen sich fügen	umgänglich im Konflikt hart im Konflikt
<i>Dimensionen des Erziehungs- und Führungsverhaltens</i>		
Erziehung	Führung	
Leistungsorientierung Beziehungsorientierung	Aufgabenorientierung Beziehungsorientierung	
<i>Erziehungs- und Führungsstile</i>		
Erziehung	Führung	
LB-Stil: leistungs- und beziehungsorientiert L-Stil: leistungsorientiert B-Stil: beziehungsorientiert lb-Stil: legt weder auf Leistung noch auf die Beziehung großen Wert	AB-Stil: aufgaben- und beziehungsorientiert A-Stil: aufgabenorientiert B-Stil: beziehungsorientiert ab-Stil: Ausbilder legt weder auf die Aufgaben noch auf die Beziehung Wert	

und Begründungen finden, wonach bestimmte Verhaltensweisen als „demokratisch“, andere als „nichtdemokratisch“ eingeordnet werden können. Im vorliegenden Fall war das beim Konfliktverhalten nicht allzu problematisch. Aus den Angaben der befragten Lehrlinge ließen sich drei Konfliktstrategien ermitteln: einen Kompromiß suchen, sich durchsetzen (wollen), sich fügen bzw. den Konflikt vermeiden. Das Schließen von Kompromissen ist in Interessenkonflikten eine demokratische Strategie, weil beide Kontrahenten ihre subjektiv berechtigten Interessen zu einem Teil durchsetzen können³. Per Umkehrschluß ergibt sich, daß Konfliktvermeiden und Sich-Fügen zur Kategorie des nichtdemokratischen Verhaltens gehören. Gewiß kann es vernünftige Gründe für das Konfliktvermeiden geben, doch als Strategie – abgehoben von konkreten Situationen – kann es nicht demokratisch genannt werden. Die Durchsetzungsstrategie, die man nicht nur im Zusammenhang mit „Ellenbogengesellschaft“ sehen kann, nimmt hier die mittlere Position zwischen den beiden anderen ein. Nach dem Kriterium „ist demokratischer als“ kann somit eine normative Rangfolge begründet werden⁴: 1. Kompromiß schließen, 2. sich durchsetzen, 3. sich fügen. Dieselben Strategien

3 Vgl. beispielsweise den „Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ vom 10. Dezember 1991, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Sonderdruck vom 10. April 1992, S. 4 und 14.

4 Ausführlicher wird das begründet von Almut Kübler u. a., Soziale Konflikte in der Ausbildung und im Elternhaus, Kapitel 7 des Forschungsberichts (Anm. 2), S. 235 ff.

waren laut Angaben der Jugendlichen bei den Eltern zu unterscheiden, bei den Ausbildern waren es nur zwei: eine „umgängliche“ und eine „harte“ Konfliktstrategie.

Die *Erziehungsstile* der Eltern und die *Führungsstile* der Ausbilder wurden mit einem Instrumentarium erfaßt, das von dem japanischen Sozialwissenschaftler Misumi in Anlehnung an die Ohio-Schule der amerikanischen Führungsforschung entwickelt wurde⁵. Danach werden im Erziehungs- wie im Führungsverhalten zwei Dimensionen unterschieden: Eine Dimension der Erziehung ist, wie sehr sich die Eltern an bestimmten Erziehungszielen orientieren; hier sind das Leistung und die Befolgung von Vorschriften. Die andere Dimension ist das Bemühen um eine gute emotionale und soziale Beziehung zu ihren Kindern. Aus der Kombination der beiden Dimensionen ergeben sich vier Erziehungsstile: Die Eltern legen sowohl auf die Leistung der Jugendlichen als auch auf eine gute Beziehung zu ihnen Wert, sie achten entweder nur auf die eine oder auf die andere Dimension, sie kümmern sich um beides nicht besonders. Die Führungsstile der Ausbilder sind nach dem gleichen Muster konstruiert, nur ist die erste Verhaltensdimension hier die „Aufgabenorientierung“ der Ausbilder. Der Übersichtlichkeit halber sind die zentralen Variablen der Untersuchung in Tabelle 1 zusammengestellt.

5 Vgl. Jyuji Misumi, The Behavioral Science of Leadership. An Interdisciplinary Japanese Research Program, Ann Arbor 1985.

II. Die empirische Grundlage der Studie⁶

Schriftlich befragt wurden 1017 gewerbliche Auszubildende aus industriellen Metall- und Elektroberufen in West-Berliner Betrieben und ihre 123 Ausbilder. Die Befragung fand zwischen Juni 1989 und Mai 1990 statt, je ein halbes Jahr vor und nach dem Fall der Berliner Mauer. Eine Zufallsstichprobe der Betriebe konnte nicht realisiert werden; in der Studie sind die „guten“ Ausbildungsstätten vermutlich (leicht) überrepräsentiert. Tabelle 2 zeigt, wie sich die Lehrlingsstichprobe nach fünf untersuchungsrelevanten Merkmalen zusammensetzt; zum Vergleich sind die entsprechenden Zahlen für die Grundgesamtheit angegeben. Die Grundgesamtheit sind alle gewerblichen Auszubildenden in Berlin-West, die im Erhebungszeitraum in der Industrie ausgebildet wurden. Im Hinblick auf die tabellarisierten Merkmale ist die Stichprobe nur bedingt repräsentativ für die gewerblichen Auszubildenden in Berlin-West.

Tabelle 2: Stichprobe und Gesamtheit der gewerblich Auszubildenden in der Industrie in Berlin (West) Ende 1990

	Untersuchungsstichprobe		gewerblich. Auszubildende in Berlin (West) 1990 ¹	
	absolut	%	absolut	%
insgesamt	1017	100	7898	100
weiblich		8,6		11,8
Ausländer		25,6		20,1
Metallberufe		49,8 ²		46,2
Elektroberufe		47,8 ²		27,1
Ausbildungsjahr				
1. Jahr		29,4		28,1
2. Jahr		35,1		28,4
3. und 4. Jahr		35,5		43,6
schulische Vorbildung				
ohne Hauptschulabschluß		0,5		1,5
Hauptschulabschluß		26,5		36,4
mittlerer Abschluß		66,0		51,9
(Fach-) Hochschulreife		7,0		9,4

¹ Bei der Industrie- und Handelskammer eingetragene gewerbliche Verhältnisse per 31. 12. 1990, Daten der IHK Berlin (Sonderdruck aus dem Bericht 1990/91); Daten zur Schulbildung laut Senatsverwaltung für Schulwesen.

² 25 Befragte sind nicht eindeutig zuzuordnen.

⁶ Ausführlicher beschrieben von Michael Franger, Empirische Basis und Methoden, Kapitel 2 des Forschungsberichts (Anm. 2).

III. Für die politische Bildung bedeutsame Ergebnisse

1. Demokratische und autoritäre Einstellungen

Die demokratischen Einstellungen wurden folgendermaßen erhoben⁷: Ein Index *Demokratische Grundsätze* bezieht sich auf demokratische Prinzipien wie Meinungsfreiheit, Streikrecht und Oppositionsprinzip; ein Index *Konfliktakzeptanz* betrifft Einstellungen zu politischen Konflikten, zum Beispiel zwischen Regierung und Opposition oder zwischen Interessengruppen; ein einzelnes Item bezieht sich auf *Gewalt*, auf die gewaltlose Austragung von gesellschaftlichen Konflikten.

Wie in früheren Untersuchungen ist die Zustimmung zu den demokratischen Prinzipien am höchsten, 92 % der Jugendlichen stimmen zu. Erheblich darunter liegt die Ablehnung von Gewalt in gesellschaftlichen Konflikten (66 %). Am geringsten ist die Zustimmung zu politischen Konflikten (48 %). Bemerkenswerterweise hat aber die Konfliktakzeptanz um 7 bis 12 Prozentpunkte gegenüber Daten von Jugendlichen aus dem Jahr 1982 zugenommen. Im gleichen Zeitraum hat allerdings auch die Gewaltablehnung abgenommen – von 78 % auf 66 %⁸.

Gewissermaßen zur Kontrolle wurden autoritäre Einstellungen der Lehrlinge erhoben⁹. Sie betreffen Unterordnung und Nationalismus sowie eine starke Bindung an die Eltern. Die Zustimmung zu Unterordnung und Nationalismus hat gegenüber einer ähnlichen Erhebung von 1979 deutlich zugenommen. Das deckt sich mit anderen, vergleichbaren Befunden aus diesem Zeitraum¹⁰. In der vorliegenden Stichprobe sind 21 % der deutschen

⁷ Zugrunde liegt die Demokratieskala von Max Kaase, vgl. ders., *Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Rudolf Wildenmann (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik*, Bd. 2, München-Wien 1971, S. 119–326.

⁸ Vgl. Steffen Harbordt, *Demokratische und autoritäre Einstellungen von Auszubildenden*, Kapitel 6 des Forschungsberichts (Anm. 2), Tabelle 6.1.

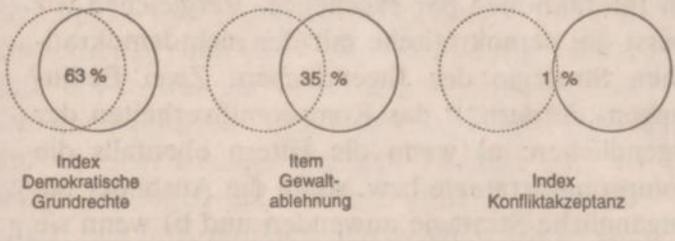
⁹ Die Autoritarismus-Skala wurde übernommen aus Gerda Lederer, *Jugend und Autorität. Über den Einstellungswandel zum Autoritarismus in der Bundesrepublik Deutschland und den USA*, Opladen 1983. Die nachstehenden Befunde sind ebenfalls in Kapitel 6 des Forschungsberichts (Anm. 2) belegt.

¹⁰ Vgl. Wilhelm Heitmeyer, *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*, Weinheim-München 1989³; ferner Gerda Lederer/Joachim Nerger/Susanne Schmidt/Christian Seipel, *Autoritarismus unter Jugendlichen der ehemaligen DDR*, in: *Deutschland Archiv*, 24 (1991), S. 587–596.

Jugendlichen autoritär eingestellt, 25 % nichtautoritär (sie lehnen die autoritären Aussagen ab), 54 % liegen mit „teils/teils“ dazwischen. Solche quantitativen Befunde hängen von den gewählten Grenzziehungen auf der Autoritarismus-Skala ab, außerdem können sie inzwischen überholt sein.

Aufschlußreich war die Frage, ob Jugendliche – und nicht nur sie – sowohl demokratisch als auch autoritär eingestellt sein können. Die nachstehende Abbildung zeigt die Antwort. Darin symbolisiert der gepunktete Kreis die autoritär eingestellten Befragten, der rechte Kreis die jeweilige Teilmenge mit deutlich demokratischen Einstellungen. Die Überschneidungsmengen sind die gesuchten Antworten.

Abbildung: Autoritär eingestellte deutsche Jugendliche mit deutlich demokratischen Einstellungen (n = 142 = 100 %)



Wie man sieht, können autoritäre Einstellungen sehr wohl mit demokratischen Einstellungen zu Meinungsfreiheit, Streikrecht, politischer Opposition und Abwahl der Regierung koexistieren, nämlich bei fast zwei Drittel der Befragten. Autoritäre Einstellungen und Gewaltablehnung kommen noch bei jedem Dritten zusammen vor. Bei politischen Konflikten scheiden sich aber die Geister: Autoritär Eingestellte können – bis auf 1 Prozent – politische Konflikte (der erfragten Art) nicht akzeptieren. Aber selbst bei den nichtautoritär Eingestellten läßt die Konfliktakzeptanz zu wünschen übrig: Nur 41 % von diesen Jugendlichen haben politische Konflikte deutlich akzeptiert. Aus diesen Befunden folgt:

- Von autoritären Einstellungen darf man nicht allgemein auf fehlende demokratische Einstellungen schließen.
- Ebenso wenig darf man umgekehrt aus der Ablehnung von autoritären Einstellungen ganz allgemein auf demokratische Einstellungen, hier speziell auf die Befürwortung von politischen Konflikten, schließen.
- Menschen mit autoritären Einstellungen dürfen nicht mit Rechtsextremisten verwechselt wer-

den, weil es sehr wohl sein kann, daß sie bestimmte demokratische Prinzipien befürworten – beispielsweise Gewalt (verbal) ablehnen.

2. Demokratisches und nichtdemokratisches Konfliktverhalten

Doch was besagen schon *Einstellungen*? An der politischen Sozialisation interessiert uns vorrangig, ob Jugendliche sich demokratisch *verhalten*. Der Schluß von Einstellungen auf Verhalten ist bekanntlich aber sehr gewagt. Wenden wir uns darum lieber den Konfliktstrategien der jugendlichen Befragten in Alltagssituationen zu. Tabelle 3 zeigt: Am häufigsten wählen sie die Kompromißstrategie, nicht nur im Elternhaus, sondern auch – knapp vor dem Sich-Fügen – in der betrieblichen Ausbildung. Darin steckt ein Lob für die Eltern und Ausbilder, denn zum Kompromiß gehören immer zwei! In diesem Punkt klappt die demokratische Sozialisation in dem untersuchten Gesellschaftsausschnitt anscheinend recht gut; bei den deutschen Befragten übrigens in höherem Maße als bei denen ausländischer Herkunft. Sich-Durchsetzen und Sich-Fügen kommen im Elternhaus im Mittel ungefähr gleich häufig vor, doch rund 10 % der Jugendlichen geben an, daß sie die Durchsetzungsstrategie „oft“ oder „fast immer“ wählen, während das beim Sich-Fügen nur rund vier Prozent sagen. Im Betrieb sind die Durchsetzungschancen verständlicherweise äußerst gering.

Tabelle 3: Mittelwerte und prozentuale Werte für die Konfliktstrategien der Jugendlichen in Elternhaus und Betrieb

Strategie	im Elternhaus	im Betrieb
Kompromiß		
Mittelwert	3,3	2,9
oft/fast immer	46,9 %	31,7 %
Sich-Durchsetzen		
Mittelwert	2,3	1,8
oft/fast immer	9,5 %	1,6 %
Sich-Fügen		
Mittelwert	2,4	2,8
oft/fast immer	3,5 %	18,5 %

Skalenwerte: 1 = nie; 2 = selten; 3 = manchmal; 4 = oft; 5 = fast immer.

3. Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Konfliktverhalten der Jugendlichen

Wie gut „passen“ die politisch bedeutsamen Einstellungen der Jugendlichen zu ihrem Konfliktverhalten? Die Zusammenhänge sind schwach, denn die Korrelationen (gemessen durch den Korrelationskoeffizienten r auf einer Skala von 0.0 bis 1.0)

sind niedrig, sie liegen unter $r = .28$. Das illustriert, wie gewagt der Schluß von Einstellungen auf Verhalten (oder umgekehrt) ist¹¹. Immerhin zeigt sich aber ein klares qualitatives Muster: *Kompromißverhalten* der Jugendlichen hängt positiv mit demokratischen Einstellungen und negativ mit autoritären zusammen. *Hartes Sich-Durchsetzen* gegen die Eltern kommt bei autoritär Eingestellten seltener vor als bei Nichtautoritären. Je autoritärer ein Jugendlicher oder eine Jugendliche eingestellt ist, um so weniger wahrscheinlich wird er oder sie in Auseinandersetzungen mit den Eltern an seinen (ihren) Konfliktzielen festhalten. *Sich-Fügen* geht mit autoritären Einstellungen einher, paßt aber nicht ganz zu demokratischen Einstellungen.

In Auseinandersetzungen mit Autoritätspersonen neigt somit der autoritär Eingestellte dazu, sich zu fügen oder solchen Konflikten von vornherein aus dem Weg zu gehen. Die allgemeine These, daß er mehr als andere zur Konfliktscheu tendiert, bestätigt sich in zweifacher Weise: in seinem Alltagsverhalten und in der ablehnenden Einstellung zu politischen Konflikten.

4. Zusammenhänge mit dem Verhalten der Eltern und Ausbilder

Die demokratischen und autoritären Einstellungen der Befragten haben anscheinend nur wenig mit dem untersuchten Verhalten der Autoritätspersonen zu tun, übrigens auch wenig mit dem Schulabschluß der Jugendlichen. Jedenfalls sind die Korrelationen so niedrig, daß man sich erstaunt fragt, woher diese Einstellungen nur kommen mögen. Lediglich die Einstellungen zu den demokratischen Prinzipien korrelieren in nennenswertem Maß mit Faktoren des Elternhauses: Je öfter die Eltern mit den Kindern über Politik diskutieren und je häufiger sie im Konfliktfall Kompromisse schließen, um so häufiger – etwas häufiger – ist diese Art von demokratischen Einstellungen. Die untersuchten betrieblichen Variablen stehen in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit den demokratischen Einstellungen.

Bei den autoritären Einstellungen liegen die Dinge nur wenig anders. Es gibt schwache Beziehungen zum Erziehungsverhalten der Eltern und noch schwächere zum Führungsverhalten der Ausbilder. Je mehr die Eltern für eine gute Beziehung zu ihren Kindern tun, um so häufiger – mäßig häufiger – sind autoritäre Einstellungen bei den Jugend-

lichen zu verzeichnen. Das kommt zum Teil daher, daß vier der erfragten autoritären Einstellungen die Bindung an die Eltern betreffen¹². Wenn die Eltern *zugleich* auf Leistung Wert legen (LB-Stil), ist der Anteil der Autoritären am höchsten (36 %), am niedrigsten ist er bei dem entgegengesetzten lb-Stil (10 %). In der betrieblichen Ausbildung verhält es sich abgeschwächt ähnlich: Bei dem AB-Führungsstil gibt es eine leichte Häufung der autoritär Eingestellten (27 %)¹³, bei dem ab-Stil sind es nur 18 % – also etwas weniger als der Stichprobendurchschnitt. Eine Bemerkung wert sind auch die „Fehlanzeigen“, d.h. erwartete, aber nicht bestätigte Zusammenhänge: Die autoritären Einstellungen haben in dieser Stichprobe nichts mit Zukunftssorgen oder mit Ohnmachtsgefühlen der Jugendlichen zu tun.

Auf der Verhaltensebene sind die Beziehungen enger als auf der Einstellungsebene. Beim Konfliktverhalten ist das kein Wunder, handelt es sich doch um Interaktionen par excellence. Vergleichen wir zuerst die demokratische mit der nichtdemokratischen Strategie der Jugendlichen. Zwei Bedingungen „fördern“¹⁴ das Kompromißverhalten der Jugendlichen: a) wenn die Eltern ebenfalls die Kompromißstrategie bzw. wenn die Ausbilder die umgängliche Strategie anwenden und b) wenn sie sich um eine gute Beziehung zu den Jugendlichen bemühen.

Beim nichtdemokratischen Konfliktverhalten verhält es sich entgegengesetzt: Die Jugendlichen neigen um so häufiger zum Sich-Fügen, je mehr die Autoritätspersonen die harte Konfliktstrategie bevorzugen, je mehr im Elternhaus auf Vorschriften und Leistung Wert gelegt wird und, im Betrieb, je weniger die Ausbilder für eine gute Beziehung tun. Im Betrieb sind die Zusammenhänge schwächer, vermutlich hängt das jugendliche Konfliktverhalten dort von mehr Faktoren ab als im Elternhaus – zum Beispiel vom Verhalten der Mitlehrlinge. Diese Ergebnisse sind soweit nicht sonderlich überraschend; interessant ist aber der Zusammenhang zwischen dem Kompromißverhalten der Jugendlichen im Elternhaus und im Betrieb: Je häufiger sie zu Hause die demokratische Strategie wäh-

12 Die gesamte Autoritarismus-Skala hat 10 Items, davon gehören 4 Items zur Subskala „Starke Elternbindung“.

13 Genau gesagt: Von denjenigen Befragten, die ihren Ausbildern den aufgaben- und beziehungsorientierten Stil zuschreiben, sind 27 % autoritär eingestellt, d.h. haben auf der A-Skala, die von 1 bis 5 reicht, einen Wert ≥ 3.5 .

14 Die Anführungszeichen sollen korrigierend zum Ausdruck bringen, daß Korrelationen keine Kausalaussagen zulassen. Auf Verfahren der schließenden Statistik mußte in dieser Studie verzichtet werden, siehe dazu Michael Franger in Kap. 2.3 des Forschungsberichts (Anm. 2).

len, und je häufiger die Eltern das tun, um so mehr neigen die Jugendlichen auch zur Kompromißstrategie gegenüber ihren Ausbildern. Anscheinend wirkt das elterliche Kompromißverhalten als ein Modell, das die Jugendlichen lernen und auf andere Lebensbereiche übertragen.

Wie steht es mit der Durchsetzungsstrategie? Das Prinzip der Gegenseitigkeit gilt auch hier: Je häufiger die Eltern oder Ausbilder zur harten Konfliktstrategie greifen, um so häufiger tun das die Jugendlichen ebenfalls – oder umgekehrt. Neben diesem Bumerangeffekt gibt es noch eine andere Beziehung: Je häufiger die Jugendlichen die Durchsetzungsstrategie wählen, um so häufiger geben die Eltern auf. Da Korrelationen nichts über die Wirkungsrichtung sagen, kann es auch umgekehrt sein: Je häufiger die Eltern nachgeben oder sich fügen – weshalb auch immer –, um so öfter setzen die Jugendlichen auf die Durchsetzungsstrategie. Diese Strategie hat außerdem etwas mit dem Erziehungs- bzw. Führungsstil zu tun. Je mehr die Erwachsenen um eine gute Beziehung bemüht sind, um so weniger versuchen die Jugendlichen, sich durchzusetzen. Der Bumerangeffekt kommt noch in einer weniger häufigen Variante vor, wobei er sozusagen die Falschen trifft: Je öfter die Eltern sich in Konflikten durchsetzen, um so eher schalten die Jugendlichen auch im Betrieb auf Durchsetzen; und je öfter die Ausbilder Härte zeigen, um so eher tun das die Jugendlichen auch gegenüber den Eltern. Wenn also Eltern oder Ausbilder auf mangelnde Kompromißbereitschaft der Jugendlichen stoßen, muß das nicht „selbstverschuldet“ sein.

IV. Folgerungen

Nur zwei Schlußfolgerungen aus diesen Befunden können hier dargelegt werden. Die erste betrifft die betriebliche Ausbildung. Ihr überliefertes Image, sie bringe autoritär eingestellte Arbeitnehmer hervor, wird für den untersuchten Bereich widerlegt, denn die aufgefundenen Beziehungen sind zu dünn. Unterteilt man die Befragten nach Lehrjahren, so ergibt sich vom ersten zum dritten/vierten Ausbildungsjahr sogar eine leichte Abnahme der autoritären Einstellungen. Mehr noch, die Ausbilder (in den untersuchten Betrieben) tragen mehrheitlich etwas zur demokratischen Sozialisation, nämlich zum demokratischen Konfliktverhalten der Jugendlichen bei. Die Lehrlinge nehmen bei ihren Ausbildern die „umgängliche“

Konfliktstrategie ungefähr gleich häufig wahr wie die „harte“; die Ausbilder selbst geben interessanterweise etwas öfter die harte Strategie an. Vor allem ältere Ausbilder halten diese Strategie oftmals für notwendig. Wie weit das neue Image verallgemeinert werden kann – etwa auf weniger angesehene Ausbildungsberufe oder auf die handwerkliche Ausbildung –, bleibt allerdings offen.

Die andere Schlußfolgerung betrifft die elterlichen Erziehungsstile. Da tut sich ein Widerspruch auf: Wenn die Eltern sich um eine gute Beziehung zu ihren Kindern kümmern, dann „fördern“ sie (mit einer niedrigen Wahrscheinlichkeit) einerseits deren autoritäre Einstellungen, andererseits aber (mit einer bedeutend größeren Wahrscheinlichkeit) deren Kompromißverhalten. Für die Minimierung von autoritären Einstellungen wäre der Minimal-Erziehungsstil (lb-Stil) am besten. Dieser Stil weist eine gewisse Nähe zur „antiautoritären Erziehung“ auf. Insofern spricht der empirische Befund gegen Spekulationen, wonach der heutige Rechtsradikalismus unter Jugendlichen unter anderem auf die antiautoritäre Erziehung zurückzuführen sei¹⁵. Zur Förderung des Kompromißverhaltens ist hingegen der beziehungsbetonte B-Stil der beste. Um zugleich autoritäre Einstellungen der Kinder möglichst gering zu halten, sollten Eltern darauf achten, daß sie ihre eigenen autoritären Einstellungen nicht auf die Kinder übertragen. Denn nach kanadischen Untersuchungen gehören elterliche autoritäre Einstellungen zu den bedeutendsten Faktoren im Elternhaus, die autoritär eingestellte Jugendliche hervorbringen¹⁶.

Die Studie erlaubt eine Reihe von *praktischen Folgerungen* für die politische Bildung. Ganz allgemein kann man sagen: Autoritätspersonen sollten sehr bewußt auf ihr Verhalten in Auseinandersetzungen mit den Jugendlichen achten, denn das ist für die demokratische Sozialisation genauso wichtig wie ihr Erziehungs- und Führungsverhalten. Eine andere Folgerung lautet: Autoritätspersonen – und nicht nur sie – sollten wissen, daß ihr Verhalten von den Jugendlichen anders wahrgenommen wird, als sie selbst es sehen. Für das Verhalten der Jugendlichen hat aber ihre eigene Wahrnehmung mehr Gewicht als die Selbstwahrnehmung der Erwachsenen. Wer die Reaktionen von Jugendlichen

15 Vgl. dazu auch Roland Merten, Erziehung – Rechts-Extremismus – Gewalt. Zur politischen Sozialisation Jugendlicher, in: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hrsg.), Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch, Opladen 1993, S. 126–146.

16 Vgl. Bob Altemeyer, Enemies of freedom. Understanding right-wing authoritarianism, San Francisco-London 1988.

richtig verstehen will, sollte also auf geeignete Weise in Erfahrung bringen, wie er (oder sie) von den Jugendlichen gesehen wird. Diese und weitere Empfehlungen¹⁷ haben allerdings den Haken, daß sie aus statistischen Gründen strenggenommen nur als *Vermutungen* über kausale Zusammenhänge anzusehen sind; sie gelten darum nur „versuchsweise“, falls sie nicht durch zusätzliche Erfahrung gestützt werden.

V. Zur Generalisierbarkeit der Befunde

Damit sind wir bei den unvermeidlichen Begrenztheiten dieser Studie. Eine zentrale Frage ist stets: Wie weit sind die Befunde thematisch, sozial-räumlich und zeitlich gesehen verallgemeinerbar?

1. *Thematisch*: Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer, demokratisches Konfliktverhalten beweist nicht schon eine voll etablierte Demokratie im Alltag. Andere Studien haben aber weitere Belege geliefert. Demokratieförderliche Erziehungsziele und -praktiken der Eltern, Entscheidungsbeeteiligung der Jugendlichen in der Familie und in anderen sozialen Systemen sind Beispiele dafür, daß demokratische Elemente zunehmend in die Alltagskultur im Nachkriegsdeutschland Eingang gefunden haben¹⁸. Andererseits ist beispielsweise Gewalttätigkeit unter Jugendlichen ein krasser Beleg für mangelnde Demokratie im Alltag. Die These von der allmählichen Demokratisierung auf der gesellschaftlichen Mikroebene trifft wohl nur für einen Teil der Jugendlichen, allerdings den weitaus größeren, zu. Ein kleiner Teil – wahrscheinlich aus schwierigen Familienverhältnissen, mit schlechter Schulbildung, ohne Berufsausbil-

17 Weitere Folgerungen bei Steffen Harbordt, *Demokratische Sozialisation und berufliche Bildung von Jugendlichen*, Schlußkapitel des Forschungsberichts (Anm. 2).

18 Vgl. zur Familie etwa Walter Jaide/Hans-Joachim Veen, *Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der Bundesrepublik Deutschland von 1975 bis 1987*, Paderborn u. a. 1989; R. Merten (Anm. 15); Karl-Heinz Reuband, *Von äußerer Verhaltenskonformität zu selbständigem Handeln. Über die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel in den Erziehungszielen und Sozialisationsinhalten*, in: Heinz-Otto Luthe/Heiner Meulemann (Hrsg.), *Wertewandel – Faktum oder Fiktion? Bestandsaufnahmen und Diagnosen aus kultursoziologischer Sicht*, Frankfurt a. M. – New York 1988, S. 73–97; Jürgen Zinnecker, *Kindheit. Erziehung. Familie*, in: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.), *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*, Bd. 3: *Jugend der fünfziger Jahre – heute*, Opladen 1985, S. 97–292.

dung, mit Identitäts- und Beziehungsproblemen – steht auf der benachteiligten Seite einer polarisierenden gesellschaftlichen Entwicklung¹⁹.

2. *Sozial-räumlich*: Ob die Untersuchungsergebnisse auf andere Teile der Jugend oder auf andere Landesteile übertragen werden können, hängt von der Art der Ergebnisse ab. *Quantitative* Befunde, etwa zur Häufigkeit von autoritären Einstellungen oder von Führungsstilen, können von der Zusammensetzung der Stichprobe beeinflusst sein und sollten darum nicht verallgemeinert werden. Häufigkeitsangaben für gewerbliche Auszubildende in der Industrie können z. B. keine Geltung für kaufmännische Lehrlinge in Industrie und Handel beanspruchen, weil diese Teilgruppe sich nach Schulbildung und Geschlecht anders zusammensetzt. Erst recht gelten sie nicht für „die Jugendlichen“ in Berlin oder gar in ländlichen Gegenden. *Qualitative* Befunde, Beziehungen zwischen bestimmten Untersuchungsvariablen betreffend, können eher verallgemeinert werden. Es ist beispielsweise gut denkbar, daß das elterliche Bemühen um eine gute emotionale und soziale Beziehung auch in Bayern oder Sachsen mit demokratischem Konfliktverhalten der Jugendlichen einhergeht.

3. *Zeitlich*: Quantitative Aussagen können (müssen aber nicht) aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen seit 1989/90 überholt sein. Nehmen wir als Beispiel die Ausbilderführungsstile: Viele Unternehmen haben bereits Personal in den Ausbildungsabteilungen „eingespart“, andere werden folgen. Falls sich dadurch die Zahl der Auszubildenden pro Ausbilder erhöht und die verbleibenden Ausbilder weniger Zeit pro Lehrling haben, kann sich das leicht auf ihre Führungsstile und Konfliktstrategien auswirken. Das Bemühen um eine gute Beziehung wie auch die Suche nach Kompromissen kostet Zeit – überhaupt, Demokratie kostet Zeit. Aber der Zusammenhang zwischen der Beziehungsdimension und der Kompromißstrategie bleibt davon unberührt.

Trotz der dreifach beschränkten Reichweite der quantitativen Ergebnisse kann man aber sagen – und sollte es laut sagen –: *Es gibt ein Element demokratischer Kultur mehr, nämlich demokratisches Konfliktverhalten, das ein Teil der deutschen Jugendlichen gelernt hat und das in ihrem Alltag gut verwurzelt ist. Gewiß lernt eine Gesellschaft Demokratie nicht in einer Generation, aber die ersten Schritte zur Demokratie im Alltag und zu einer demokratischen Kontinuität sind gemacht.*

19 Zur „Polarisierungsthese“ siehe Ulf Preuss-Lausitz, *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*, Weinheim – Basel 1993, S. 112.

Medienkompetenz: Neue Aufgabe politischer Bildung

I. Medienalltag

Im August 1995 sorgten zwei Ereignisse bundesweit für politische Aufmerksamkeit und verursachten in den bundesdeutschen Medien erhebliches Aufsehen, das sich in vielen Schlagzeilen und Kommentaren niederschlug.

- Am 10. August verkündete das Bundesverfassungsgericht (BVG) ein Urteil seines Ersten Senats: „Die Anbringung eines Kreuzes oder Kruzifixes in den Unterrichtsräumen einer staatlichen Pflichtschule, die keine Bekenntnisschule ist, verstößt gegen Art. 41 GG ... Insofern ist auch der entsprechende Paragraph 1313 der Bayerischen Volksschulordnung, der die Anbringung von Kreuzen bzw. Kruzifixen vorschreibt, mit Art. 41 des GG nicht vereinbar und insofern nichtig.“¹

Die Zeitungen titelten und kommentierten wie folgt:

„Karlsruhe verbannt Kreuze aus Klassen“
(Frankfurter Rundschau, 11. 8.)

Welle der Empörung gegen Kruzifix-Urteil“
(Die Welt, 11. 8.)

„Kruzifix-Urteil unverständlich“
(Die Welt, 12./13. 8.)

„Kreuze dürfen vorerst bleiben“
(Die Welt, 12. 8.)

„Das Kreuz, die Kirche und der Staat“
(Süddeutsche Zeitung, 12./13. 8.)

„Die Kirche bleibt im Dorf“
(Die Zeit, 18. 8.)

„Das Kreuz ist kein Maskottchen“
(Die Zeit, 18. 8.)

„Fünf Richter auf der Anklagebank“
(Die Zeit, 18. 8.)

„Das Kreuz ist der Nerv“
(Der Spiegel, Nr. 33)

„Das Kruzifix – mehr als ein Wandschmuck“
(Süddeutsche Zeitung, 11. 8.)

„Die Welt“ veröffentlichte am 11. August einen Gastkommentar von Rudolf Wassermann: „Schule ohne Kreuz“, der in dem Urteil des BVG die Anerkennung „der Trennung von Staat und Kirche als einem grundlegenden Verfassungsprinzip“ sieht und die Bundesrepublik Deutschland als einen „weltanschaulich neutrale(n) Staat“ betrachtet. Dieser Kommentar löste das zweite Ereignis aus:

- Alle überregionalen Zeitungen meldeten und kommentierten z.T. ausführlich den Versuch des Medienunternehmers und Großaktionärs beim Springer-Konzern, Leo Kirch, die Ablösung des Chefredakteurs der Tageszeitung „Die Welt“ durchzusetzen. Mit Blick auf den Gastkommentar schrieb Kirch an den Springer-Verlag, er mißbillige die Entscheidung des Chefredakteurs, diesen Kommentar zu drucken. Er sei nicht bereit, die „Mißachtung der Grundposition“ des Verlages und der Zeitung hinzunehmen. „Daher fordere ich die umgehende Ablösung des Chefredakteurs.“²

Die Zeitungen meldeten:

„Großaktionär Kirch rüttelt am Stuhl des ‚Welt‘-Chefredakteurs“
(Frankfurter Rundschau, 14. 8.)

„Springer-Verlag trotz Groß-Aktionär“
(Süddeutsche Zeitung, 14./15. 8.)

„Kirch bekräftigt: Chefredakteur soll Hut nehmen“
(Ruhr Nachrichten, 15. 8.)

„Leo Kirchs Kulturkampf um die ‚Welt‘ geht weiter“
(Die Tageszeitung, 15. 8.)

„Angriff auf die Meinungsfreiheit. Leo Kirch und ‚Die Welt‘“
(Der Tagesspiegel, 15. 8.)

1 Neue Juristische Wochenschrift (NJW), (1995) 38, S. 2477.

2 Süddeutsche Zeitung vom 14./15. September 1995.

Auf den ersten Blick haben diese Ereignisse, auch wenn sie beide in Beziehung zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts stehen, nichts miteinander zu tun: Das eine ist eine heftige öffentliche, z.T. politische Reaktion auf ein Urteil des höchsten deutschen Gerichts, das andere eine Kritik an der und eine gewisse politische Erregung über die Absicht eines Medienunternehmers, in die Personalpolitik eines Unternehmens einzugreifen, von dem ihm 35,1 Prozent der Aktien gehören.

Beide Ereignisse sind über die Zeitungsbeiträge hinaus in zahllosen regionalen und überregionalen Hörfunk- und Fernsehsendungen dargestellt, kommentiert und in Talkrunden diskutiert worden. Beide sind innerhalb von Stunden zu politischen Ereignissen ersten Ranges geworden. Jedes von ihnen hat seine eigene, begrenzte Logik – die Reaktionen darauf sind verständlich. Aber weder das Urteil des BVG noch der versuchte Eingriff von Leo Kirch in eine Chefredaktion stehen hier zur Debatte, eine Interpretation soll nicht vorgenommen werden. Vielmehr möchte ich an diesen Beispielen das Problem der *Medienkompetenz* deutlich machen, die erforderlich ist, um beide Nachrichtenkomplexe im richtigen Kontext betrachten zu können. Ich will die Frage zu beantworten versuchen, was Leser der Zeitungen erfahren und wissen müssen, um die Nachrichten zu verstehen, die ihnen die Zeitungen übermitteln (wollen).

II. Medienspezifische Merkmale

Was machte die Meldung über das Urteil des BVG zu einer Nachricht, die fast alle Zeitungen am 11. August, meist mit einer dicken Schlagzeile und oft als „Aufmacher“, auf die Titelseite nahmen?

- Das höchste deutsche Gericht hat geurteilt.
- Es hat in einer Sache geurteilt, in der sich einzelne Bürger gegen den Staat wenden.
- Das Urteil ist – trotz seines Endgültigkeitscharakters – weiter konfliktträchtig.
- Es kann viele Menschen betreffen.
- Es hat Auswirkungen auf die Politik.
- Es betrifft einen Sachverhalt in einem aktuellen Streitthema.

Hinter diesen Gründen stecken folgende allgemeine Themen, die für die Presse generell wichtig sind:

- Eine wichtige staatliche Institution ist betroffen.
- Es findet eine Auseinandersetzung zwischen einem Schwachen (Bürger) und einem Starken (Staat) statt.
- In den Konflikt sind eine Länderregierung und das oberste deutsche Gericht verwickelt.
- Der Sachverhalt ist populär.
- Das Thema (Kirchenkritik) ist aktuell und paßt in die politische Landschaft.

Dies sind nur einige Gründe, die das BVG-Urteil für die Presse zu einem „Thema“ machen, ja machen müssen.

Bei der Durchsicht der Zeitungsberichte fällt auf, daß nur ganz wenige Zeitungen aus dem Urteil zitieren, das im vollständigen Text sechseinhalb Seiten umfaßt³. Die meisten begnügen sich damit, über den Inhalt zu berichten. Schon die oben zitierten Überschriften zeigen aber, daß aus den Informationen, die das BVG herausgegeben hat, Zeitungsmeldungen *gemacht* werden:

Diese Meldungen

- wählen aus,
- lassen weg,
- fassen zusammen,
- verkürzen,
- illustrieren,
- interpretieren,
- kommentieren.

Besonders deutlich wird dies daran, daß das gesamte Urteil inzwischen unter dem Kürzel „Kruzifix-Urteil“ zitiert und diskutiert wird, obwohl es im Kern darum geht, die in Artikel 4 GG garantierte Unverletzlichkeit der „Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“ in staatlichen Schulen sicherzustellen. Aber für eine differenzierte Darstellung fehlt in einer Tageszeitung der Platz; die Leser sind an rascher, kurzer und übersichtlicher Information interessiert; die Zeitungen, genauer: die Redakteure haben ihre eigenen Vorkenntnisse, Vorlieben, Arbeitsschwerpunkte und Interessen. Diese und viele andere Faktoren gehen als Zeitungs-„Handwerk“ in die Berichterstattung ein: Eine Meldung muß in einer Schlagzeile zusammengefaßt werden, die Schlagzeile muß die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sie muß „catchy“ sein, lange Artikel ermüden die Leser, zu differen-

³ Vgl. NJW (Anm. 1).

zierte Darstellungen überfordern viele Leser, eine (hier: juristische) Fachsprache ist unverständlich und schreckt Leser ab, die Verbindung mit anderen kontroversen Themen reizt die Neugier.

Viele dieser „handwerklichen“ Grundsätze finden sich in den oben zitierten Schlagzeilen wieder. Sie bestätigen, daß es *die neutrale, objektive Nachricht nicht gibt*. Jede Information, die in unseren Zeitungen auftaucht, trägt Spuren dessen, der sie „bearbeitet“ hat. Aber das ist nur die halbe Wahrheit: Auch die Leser nehmen eine Nachricht, eine Information nicht sachlich neutral, objektiv auf. Zeitungen zielen auf bestimmte Adressaten, auf Bevölkerungsgruppen, die die Pressemeldungen mit ganz bestimmten Voreinstellungen, Erwartungen, Vorkenntnissen und Interessen aufnehmen. Sie lesen und denken mit sehr unterschiedlichen Vorinformationen und auf unterschiedlichen Sprachniveaus. Dies zeigen auch die „Headlines“ der Beiträge zu den beiden Beispielen.

Kann man beim „Kruzifix-Urteil“ noch davon ausgehen, daß der strittige Grundsachverhalt – die Anwesenheit von Kreuzen in öffentlichen Schulen – vielen Lesern bekannt ist, ist dies bei der „Kirch-Auseinandersetzung“ anders. Für zahlreiche Leser wird der Name Leo Kirch wenig sagen, anderen sind dieser Name und seine gewichtige Position in der Medienszene bestens vertraut. Was die Information „Großaktionär“ für die Beurteilung des berichteten Sachverhaltes bedeutet, wird längst nicht jedem Leser bekannt sein. Deshalb bedarf es zu dem Ereignis „Leo Kirch“ auch mehr Hintergrundinformationen, die seine Stellung im Springer-Konzern, seine Tätigkeiten als Medien-Großaktionär, sein „Medien-Imperium“ und auch seine Person betreffen. So zählt W. Schulz das Axel Springer/Leo Kirch-Konglomerat neben der Bertelsmann/CLT-Gruppe zu den zwei mächtigsten überregionalen Medienmulti-Gruppen⁴. In viel größerem Umfang als beim Urteil des BVG finden sich ausführliche Diskussionen und Kommentare, die den Eingriff in die Redaktionsfreiheit als „Gefährdung der Pressefreiheit“ und der Demokratie werten. Hier reagieren Betroffene.

Diese wenigen Erläuterungen zu den beiden Ereignissen und ihrer Verarbeitung in den Printmedien müssen ausreichen, um deutlich zu machen, daß Informationen, die von den Medien aufgenommen und an die Gesellschaft weitergegeben werden, zunächst redaktionell „verarbeitet“ werden. Genauso nehmen aber auch die Adressaten eine

„Bearbeitung“ der ihnen präsentierten Meldungen vor. Der Austausch von Meldungen zwischen „Sendern“ und „Empfängern“ über verschiedene Medien ist nur möglich, weil beide Seiten den Informationen ihre Bearbeitung, ihren Stempel aufdrücken. Diese Bearbeitung ist unvermeidlich, sie wird in der Kommunikationstheorie als „Codierung“ bzw. „Decodierung“ bezeichnet. Daß in diesem Sinne die *Fähigkeit zur Kommunikation unter Nutzung aller Medien* eine der Voraussetzungen zum Leben in einer demokratischen Gesellschaft – und damit auch ein sehr wichtiges Element der politischen Bildung – ist, braucht nicht näher ausgeführt zu werden. Sie ist eine seit langem beschriebene, schon fast traditionelle Komponente von „Medienkompetenz“, die für jedes Medium etwas anderes bedeutet. Diese Fähigkeit, die ich *instrumentelle Medienkompetenz* nennen möchte, ist unverzichtbar; sie allein reicht für eine sachgemäße Nutzung von Medien unter heutigen Bedingungen aber nicht mehr aus.

III. Mediennutzung und Medienwirkungen

Wer sich heute ein zutreffendes Bild von den Sachverhalten und Ereignissen machen will, die ihn umgeben, kommt ohne Medien nicht mehr aus – er kann ihnen aber auch nicht mehr entgehen. Dabei wird die Frage immer wichtiger, was uns Medien eigentlich präsentieren, wieviel Wirklichkeit und wieviel „Bearbeitetes“ sie uns übermitteln. Wenn Medien nicht die Wirklichkeit abbilden, was behalten sie dann? Eine genauere Bestimmung dessen, was wir unter Medium verstehen, kann dies klären:

Medien sind technische Instrumente, Einrichtungen und/oder Systeme, mit deren Hilfe die Kommunikation zwischen zwei Kommunikationspartnern unterstützt und/oder ermöglicht wird. Dabei können Medien Informationen übermitteln und bearbeiten, ohne daß die Partner in direktem Kontakt stehen; ihr Kontakt ist medial „vermittelt“.

Diese Definition konnte solange gelten, als Medien als technisches System zwischen zwei Kommunikanden traten und Informationen wert- und interessenneutral übermittelten, ohne auf diese Informationen irgendwelchen Einfluß auszuüben. Die eingegebenen Informationen wurden „originalgetreu“ weitergegeben, die Übermittlung erfolgte quasi analog: Die gedruckten Texte stimmten mit dem handgeschriebenen Manuskript

⁴ Vgl. Winfried Schulz, Medienwirklichkeit und Medienwirkung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 40/93, S. 18.

überein, die Fotografie lieferte ein Abbild des „natürlichen“ Originals, die Tonwalze zeichnete ein „tatsächliches“ Konzert auf, ein Film gab „natürliche“ Abläufe einer Handlung wieder.

Diese Bedingungen treffen heute nicht mehr zu. Wir haben uns in Werbung und Kunst längst an die Möglichkeiten der Fotomontage gewöhnt; in Konstruktionsbüros brauchen heute keine Modelle mehr gebaut zu werden, weil der Bildschirm sie simuliert; komplizierte technische Verfahren, chemische Abläufe, Hypothesen zur Klimaentwicklung werden an Computern erstellt, ja es existieren Computermodelle, die unterschiedliche Variationen der Entwicklung der Menschheit in Verbindung mit Klimafragen, Ernährungs- oder Energieproblemen simulieren, um Entscheidungsgrundlagen für die Politik vorzubereiten. Längst können nicht nur Menschen, sondern auch Maschinen, z. B. Rechner, miteinander in Kontakt treten; Informationen werden nicht nur ausgetauscht und bearbeitet, sie werden von Computern *neu* geschaffen. Die Bemühungen um Cyberspace, bei dem versucht wird, mit Hilfe umfangreicher Computerprogramme „virtuelle Wirklichkeiten“ zu schaffen, lassen die Grenzen zwischen „natürlicher“ und generierter Wirklichkeit immer mehr verwischen. Von der „Abbildung“ von Wirklichkeit durch und in Medien kann heute also keine Rede mehr sein.

Die obige Definition von „Medium“ ist also heute nicht mehr ausreichend. Sie muß angesichts der Möglichkeiten von Multimedia, unzähligen Datenbanken und weltweiten Informationsnetzen erweitert werden⁵: „Alles das, was wir als alltägliche Realität erfahren, ist ... medial vermittelt ... wie sehen die Techniken aus, die uns unser Bild von Wirklichkeit heute vermitteln ... (es) sind das im wesentlichen solche, die eben nicht mehr zulassen ... zwischen Darstellung und Dargestelltem zu unterscheiden ... Wir beobachten auf allen Ebenen ..., daß Ereignisse erst in dem Augenblick Ereignisse werden, in dem sie medial vermittelt, aufgezeichnet und gesendet werden.“⁶ Dies führt Bolz zu einer vielleicht allzu entschiedenen Schlußfolgerung: „Angesichts dessen, daß unsere Erfahrung von Realität medienvermittelt ist, ist es sinnlos geworden, die Darstellung vom Dargestellten zu unterscheiden.“⁷

5 Vgl. Horst Wokittel, Medienbegriff und Medienbewertungen in der pädagogischen Theoriegeschichte, in: S. Hiegemann/W. H. Swoboda (Hrsg.), Handbuch der Medienpädagogik, Opladen 1994, S. 25–36.

6 Norbert Bolz, Die Postmoderne ist die moderne Post. Gespräch mit N. Bolz, in: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte, 42 (1995) 1, S. 25.

7 Ebd., S. 26.

Im Jahr 1938 führte die Ausstrahlung des Hörspiels „The War of the Worlds“ von Orson Welles über einen angeblich gerade stattfindenden Angriff der Marsbewohner auf die Erde zu panikartigen Reaktionen in der New Yorker Bevölkerung. Die Rundfunkanstalt mußte sich heftig gegen den Vorwurf der Manipulation wehren. Bei der Berichterstattung über den Golfkrieg wurde der internationalen Presse nach Beendigung des Krieges klar, daß sie sich, wie der amerikanische Oberkommandierende auch offen zugab, zum Instrument des Militärs hatte machen lassen, weil sie sich der Militärzensur unterworfen hatte. Von einer freien Berichterstattung über die „Wirklichkeit“ des Krieges konnte keine Rede sein. Ein Jahr nach dem Golfkrieg sendete die ARD ein Fernsehspiel, in dem die These vertreten wurde, der Golfkrieg sei eine Inszenierung des amerikanischen CIA und Saddam Hussein sei ein Agent dieses Geheimdienstes gewesen und habe in dessen Auftrag gehandelt. Der perfekt angewandte Stil eines Dokumentarfeatures täuschte viele Zuschauer.

Was ist Wirklichkeit, was ist Schein, wo hört Information auf, wo beginnt die Manipulation? Wenn im Zeitalter der Computersimulation schon Cybersex für möglich gehalten wird, ist unser traditioneller Begriff von Wirklichkeit brüchig geworden – mit ihm aber auch die obige Definition des Begriffs „Medium“. Wenn wir also Abstand nehmen müssen von der Vorstellung, daß Medien uns ein zutreffendes Bild der Wirklichkeit vermitteln, sie „objektiv“ abbilden, zwischen der Wirklichkeit und dem Menschen „vermitteln“, so ist es zunächst erforderlich, den Medienbegriff neu zu bestimmen. Heute gilt:

Medien sind technische Instrumente, Einrichtungen und/oder Systeme, mit deren Hilfe die Kommunikation zwischen zwei Kommunikationspartnern und/oder Kommunikationssystemen unterstützt, ermöglicht oder simuliert wird. Mediensysteme können Informationen übermitteln, bearbeiten und/oder neu schaffen und in Netzwerken zu neuer Wirklichkeit zusammenfügen und damit neue, „virtuelle Wirklichkeiten“ schaffen, ohne auf ein „reales“ Vorbild zurückgreifen zu müssen.

Neben den technischen Bedingungen und Funktionen von Medien hat sich aber auch ihre gesellschaftliche Bedeutung durchgreifend geändert. Einige aktuelle Zahlen verdeutlichen, welche Rolle Medien in unserer Gesellschaft spielen und welche Bedeutung ihnen zukommt:

Tabelle 1: Mediengeräte im Haushalt: Relativer Anteil der Familien mit mindestens einem Gerät und durchschnittliche Anzahl der im Haushalt vorhandenen Geräte (n = 200 Familien)

	relativer Anteil in Prozent	Anzahl
TV insgesamt	98,0	1,72
TV ohne Kabelanschluß	63,5	0,97
TV mit Kabelanschluß	48,5	0,74
Radio	85,4	1,92
Radiorecorder	77,9	1,37
Kassettenrecorder	69,5	1,12
Walkman	79,0	1,40
Videorecorder	61,5	0,72
Computer	47,5	0,58
Plattenspieler	78,4	1,11
CD-Player	43,0	0,52
Stereoanlage	77,5	1,02
Tele-, Video-, Computerspiele	46,7	14,28

Quelle: Bettina Hurrelmann u. a., Lesesozialisation, Band 1, Gütersloh 1993, S. 87.

Welches Gewicht die Medien im Kontext der übrigen Freizeitaktivitäten einnehmen und wie hoch die Mediennutzung schon bei Kindern ist, verdeutlichen Tabelle 2 und 3.

Die Daten über das Ausmaß der Verbreitung und Nutzung von Medien in unserer Gesellschaft belegen das Gewicht, das sie mit durchschnittlich sechs Stunden im Alltag einnehmen. „Mediennutzung ist daher in der heutigen Gesellschaft die häufigste und für viele auch wichtigste Beschäftigung.“⁸

Die Verbreitungs- und Nutzungszahlen werden noch gewichtiger, wenn man sie mit einigen wirtschaftlichen Daten verbindet. Die Tabelle 4 zeigt die knapp 50 %ige Steigerung der Umsätze in der Werbung in den verschiedensten Medien von 1989 bis 1993.

Die Rundfunkgebührenerträge stiegen im gleichen Zeitraum von 4669 Millionen DM auf 8653 Millionen DM; davon entfielen zuletzt 6906 Millionen auf die ARD und 1578 Millionen auf das ZDF. Im gleichen Zeitraum sanken die Einnahmen aus Werbung infolge der starken Konkurrenz der privaten Rundfunk- und Fernsehanstalten bei den

8 W. Schulz (Anm. 4), S. 18.

öffentlichen Anbietern von 1614 Millionen DM (1989) auf 815 Millionen DM⁹.

Würde man diesen Daten noch die Zahlen aus anderen Unterhaltungsbereichen wie Film und Video sowie die Umsätze aus dem Computerbereich und der Telekommunikation hinzufügen, so wird die Feststellung nachvollziehbar, daß heute der Informations- und Kommunikationsbereich zum wichtigsten Wirtschaftssektor geworden ist. Auch aus ökonomischer Perspektive trifft zu, daß wir in einer *Informationsgesellschaft* leben.

Wir haben einige Daten zur Verbreitung, Nutzung und wirtschaftlichen Bedeutung der Medien dargestellt, um die Bedeutung der Medien für den einzelnen und für die gesamte Gesellschaft zu belegen. Vor diesem Hintergrund werden zwei Fragen verständlich, die Eltern, Erzieher, Medienpolitiker, aber auch Medienproduzenten und Unternehmer stellen:

- Mit welchem Interesse, aus welchen Motiven heraus, von welcher Weltanschauung aus werden Medienbotschaften produziert und verbreitet?
- Welche Wirkungen haben diese Meldungen und Medienbotschaften auf die Mediennutzer?

Beide Fragenkomplexe, die ich hier nicht ausführlich diskutieren kann, haben zu einer umfangreichen Medienforschung geführt, in der zahlreiche Einzelfragen untersucht worden sind und werden¹⁰. Von der Forschung werden Antworten auf die Frage erwartet, welche Medien bei welchen Personengruppen unter welchen Rezeptionsbedingungen welche Wirkungen verursachen, womit also „zu rechnen“ sei. Das verständliche Interesse am Einfluß der Medien hat dazu geführt, daß sich in der Medienforschung die Frage nach den Wirkungen als leitendes Forschungsinteresse durchgesetzt hat. Es wäre für die Wirtschaft, die Parteien, die Kirchen usw. zu verlockend zu wissen, wie eine Medienbotschaft „ankommt“, wie sie wirkt:

- Wenn wir den Politiker XYZ zehn Mal im Fernsehen präsentieren, dann erhalten wir ein Prozent mehr Stimmen.
- Wenn wir für das Produkt ABC vier Wochen lang Werbeanzeigen in Tageszeitungen schalten, dann steigt der Umsatz um drei Prozent.

9 Vgl. Media-Perspektiven, Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland, Frankfurt a. M. 1994, S. 10.

10 Vgl. zusammenfassend Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1987; Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland, vorgelegt von J. Groebel u. a., Gütersloh 1995; ferner die Zeitschrift Media-Perspektiven.

Tabelle 2: Mediennutzung und Freizeitbeschäftigung 1994 (in Prozent)

Mehrmales in der Woche				Alter in Jahren						
	Gesamt	Mann	Frau	14-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70 +
Zeitung lesen	85,4	86,9	84,0	57,6	76,8	85,9	91,1	92,5	92,7	87,9
Zeitschriften/Illustrierte	46,9	42,5	50,7	49,4	48,1	45,9	45,8	46,3	48,2	45,8
Bücher lesen	20,7	18,5	22,8	39,8	26,8	18,8	18,2	16,6	16,7	17,6
Fernsehen	93,0	92,8	93,1	92,3	88,7	91,5	92,7	95,1	96,3	94,9
Video ansehen	7,2	9,2	5,5	19,9	13,0	8,3	6,4	3,8	2,8	1,4
Radio hören	84,6	85,4	83,9	85,5	86,5	87,3	87,5	85,4	83,8	73,9
LP/CD/MC hören	28,0	31,1	25,1	73,5	53,5	32,4	22,5	14,5	9,3	5,8
Ins Kino gehen	0,3	0,3	0,2	0,8	0,7	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0
Theater/Konzert	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3	0,1	0,2	0,4	0,0	0,0
Handarbeiten	6,0	0,5	10,9	1,2	2,7	5,0	5,1	7,5	10,0	9,5
Basteln	7,4	11,9	3,4	5,2	5,3	8,4	8,1	9,7	9,6	3,9
Sport, trimmen	13,2	16,3	10,4	40,2	20,7	12,6	11,3	8,4	6,6	4,3
Spazieren gehen	24,5	20,5	28,0	13,2	17,5	19,4	17,9	23,7	38,2	41,9
Wandern	2,1	2,1	2,0	0,9	1,4	1,3	2,1	2,7	3,6	2,3
Ausgehen	7,4	10,1	5,1	17,5	17,4	6,7	5,0	4,0	2,6	1,9
Besuche machen/bekommen	19,0	18,0	19,9	40,2	27,9	17,2	13,3	12,8	14,8	17,1
Schaufensterbummel	5,0	3,0	6,8	9,4	6,5	4,9	4,2	3,9	4,5	3,8
Popmusik hören	28,2	31,2	25,5	71,3	58,2	39,7	23,1	10,0	4,5	3,8
Rockmusik hören	22,6	26,1	19,5	65,1	49,2	31,1	16,4	6,0	2,8	1,5
Klassik hören	10,0	9,0	10,9	5,4	8,5	7,7	10,5	11,6	12,0	12,8
Schlager hören	32,1	29,4	34,5	9,4	16,5	26,7	36,0	43,3	45,4	13,7
Volksmusik hören	26,5	24,3	28,5	2,5	5,8	14,3	24,9	39,3	47,7	47,5

Quelle: Media-Analyse AG.MA Media-Micro-Census 1994.

Tabelle 3: Lesedauer der Kinder und durchschnittliche Medien-Nutzungsdauer pro Tag (in Minuten)

Buchlesedauer	n*	Bücher	Medien-Nutzungsdauer			Gesamt
			Zeitungen ¹	TV ²	Kassetten ³	
< 16 Minuten	44	8,4	6,4	114,3	36,6	165,7
16-30 Minuten	56	25,9	6,4	82,6	50,9	165,0
31-49 Minuten	30	39,8	12,8	96,1	63,3	212,0
> 49 Minuten	46	82,7	16,4	79,9	48,1	227,1
Gesamt	176	38,4	10,2	92,1	48,7	189,4

* n = Anzahl der befragten Kinder

1 auch Zeitschriften, Illustrierte

2 auch Videos

3 Geschichten- und Musikkassetten

Quelle: B. Hurrelmann u. a. (s. Tab. 1)

Tabelle 4: Werbeumsätze der Medien 1989 und 1993. Netto-Werbeeinnahmen erfaßbarer Werbeträger ohne Produktionskosten¹ in Millionen DM

Werbeträger	1989	1993
Tageszeitungen ²	7 757,4	9 983,4
Publikumszeitungen ³	2 955,5	3 214,9
Drucksachenwerbung ⁴	2 506,2	4 353,1
Fernsehwerbung ⁵	2 256,8	4 827,4
Anzeigenblätter ⁶	1 808,0	2 596,9
Fachzeitschriften ⁷	1 772,1	2 192,9
Adreßbuchwerbung ⁸	1 281,7	2 098,7
Hörfunkwerbung ⁹	844,8	1 005,2
Außenwerbung	621,0	936,0
Wochen- und Sonntagszeitungen ²	339,6	451,0
Zeitungssupplements ²	208,9	269,6
Filmtheaterwerbung ¹¹	202,6	261,1
Gesamt	22 554,6	32 190,1

- 1 Netto- nach Abzug von Mengen- und Malrabatten sowie Mittlerprovision, sofern nicht anders bezeichnet.
- 2 Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger e.V.; ab 1991 inkl. der neuen Bundesländer.
- 3 Fachgruppe Publikumszeitschriften im Verband Deutscher Zeitschriftenverleger e.V.; ab 1991 inkl. der neuen Bundesländer.
- 4 DDV Deutscher Direktmarketing-Verband e.V., Streukosten der Werbung per Post (Verkehrszahlen des Bundespostministeriums); ab 1990 inkl. der neuen Bundesländer.
- 5 Arbeitsgemeinschaft ARD-Werbung, ZDF, RTL, Sat. 1, Pro Sieben, Kabel 1, VOX, 1A Neues Fernsehen für Berlin und Brandenburg; ab 1990 inkl. der neuen Bundesländer.
- 6 Gemeinsame Erhebung von BVDA und ADZ im BDZV; ab 1991 inkl. der neuen Bundesländer.
- 7 Fachgruppe Fachzeitschriften im Verband Deutscher Zeitungsverleger e.V.; ab 1991 inkl. der neuen Bundesländer.
- 8 Verband Deutscher Adreßbuchverleger e.V., Erhebung bei Mitgliedern, nach Skonti; ab 1991 inkl. der neuen Bundesländer.
- 9 ARD-Werbung, RTL-Radio Télé Luxemburg, Verband Privater Rundfunk und Telekommunikation (VPRT); ab 1990 inkl. der neuen Bundesländer.
- 10 Fachverband Außenwerbung e.V., Schätzung nach Umfrageerhebung bei Mitgliedern; ab 1990 inkl. der neuen Bundesländer.
- 11 FDW Werbung im Kino e.V., Erhebung bei Mitgliedern; ab 1992 inkl. der neuen Bundesländer.

Quelle: Zentrallausschuß der Werbewirtschaft (ZAW), Werbung in Deutschland 1994, und eigene Berechnungen; ferner: Media-Perspektiven (Anm. 9), S. 84.

– Wenn die Protagonisten (Hauptpersonen) einer Kindersendung Sportschuhe der Firma ABC tragen, dann veranlassen drei Prozent mehr Kinder ihre Eltern, auch ihnen diese Schuhe zu kaufen.

Diese Erwartungen tauchen immer wieder auf, obwohl die Medienforschung selbst die Begrenztheit ihrer Ergebnisse, besonders aber des Wirkungsparadigmas, immer wieder betont hat. Es ist nicht so einfach, wie die Werbeforschung gelegentlich glauben macht.

„Publizisten, Psychologen und Soziologen tendieren dazu, nach der ‚Wirkung‘ von Massenkommunikation zu fragen ... (es) werden jedoch bei diesem Ansatz die Kommunikate selbst als die eigentlichen Ursachen des Rezeptionsergebnisses angesehen. Die Forschung folgt dem Muster von Wirk-Analysen, wie wir sie aus dem naturwissenschaftlichen Forschungsrahmen kennen: ‚Wie wirkt das Medikament X auf eine Gruppe von Personen P, die an dem Symptom A leiden?‘“¹¹ Den Hinweis darauf, daß es im Allgemeinverständnis „keine Ursache ohne Wirkung“ gebe, interpretieren Charlton/Neumann als „medizinisch-technischen Blick“, der deutlich mache, „daß wir als Menschen selbst ein Stück Natur sind – eben den Naturgesetzen unterworfen“¹² – auch in der Mediennutzung, wie viele meinen.

Ein solcher Forschungsansatz scheint nicht nur auf den ersten Blick geeignet, Antworten auf die verständlichen Fragen von Eltern, Erziehern und Politikern mit Hilfe der Forschung geben zu können, auch der einzelne Rezipient könnte wichtige Informationen über seine eigene Medienrezeption erhalten: hinsichtlich der Zuverlässigkeit der Informationen oder der Gefahren, in seiner Meinungsbildung manipuliert zu werden; über das Gewicht der Medien in seiner Freizeit; über ihren Beitrag bei der Erziehung der Kinder und die Möglichkeiten, hier gegenzusteuern, usw.

Wissenschaftliche Untersuchungen, die von einem solchen Wirkungsansatz ausgehen, beobachten in der Regel einen oder mehrere Faktoren – Variable genannt –, die für die Wirkung der Medien von besonderem Gewicht zu sein scheinen. Ergebnisse solcher Projekte erwecken den Anschein, unter genau kontrollierten Bedingungen entstanden und

11 Michael Charlton, Argumente für eine strukturanalytische Methode in der Medienforschung, in: Von Sinnen und Medien. Dialoge zur Medienpädagogik, hrsg. vom Institut Jugend Film Fernsehen, München 1991, S. 46.

12 Ders./Klaus Neumann, Kinder, Jugendliche und Massenmedien. Studienbrief der FernUniversität Hagen, Hagen 1992, S. 44.

daher sehr sicher zu sein. Schließlich liefern Forschungsmethoden, bei denen es um die kontrollierte Beobachtung einzelner Variablen geht, vielfach quantifizierte, in Daten, Mengen, Prozentanteilen usw. benennbare Ergebnisse. Auch diese Quantifizierung erweckt den Anschein großer Genauigkeit und Zuverlässigkeit, mit der sich gut argumentieren läßt.

Die Hoffnung, aufgrund von Forschungsergebnissen Hinweise darauf zu erhalten, was zur Begrenzung des vermuteten Einflusses der Medien getan werden könnte, erklärt den Wunsch nach klaren, einfachen, möglichst quantifizierten Antworten. Den Fragestellern ist aber nur selten klar, daß sie von einer Grundlage ausgehen, die die komplizierte Handlungssituation bei der Nutzung von Medien *stark verkürzt* abbildet: „Wenn man den methodischen Anspruch erhebt, Medienwirkungen mit Hilfe von Gesetzen kausal erklären zu können, dann muß man zugleich auch eine bestimmte Gegenstandskonzeption zugrunde legen. Die Medien müssen als Dinge, genauer gesagt als Reizkonfigurationen angesehen werden, und die Handlungen der Rezipienten müssen als Zustandsveränderungen von Körpern, als materielle Ereignisse also, beschreibbar sein. Kommunikation muß in diesem physikalistischen Konzept als Austausch von Informationen definierbar sein. Unter bestimmten Bedingungen löst ein Medienreiz eine genau angebbare Zuschauerreaktion aus.“¹³

So einsichtig diese Überlegungen im Einzelfall auch sein mögen, wir wissen seit langem, daß Meinungsbildungsprozesse komplizierter verlaufen: „Zweifelloos wird die Lernleistung von mehr Faktoren determiniert als von den beiden unabhängigen Variablen Medium und Befragungszeitpunkt.“¹⁴ Die wichtigste „Variable“ in diesem Kontext bleibt der Mensch – der individuelle, aktiv handelnde Nutzer.

Trotz der sehr komplexen Mediennutzungssituationen, in denen wir von morgens bis abends mit Medien individuell umgehen, hat die Medienforschung eine Reihe von Ergebnissen erarbeitet, aus denen sich wichtige Merkmale der Mediennutzung gewinnen lassen und die Rückschlüsse auf mögliche Wirkungen der Mediennutzung erlauben. In jüngster Zeit gibt es kaum einen Bereich, der so viel öffentliches Interesse auf sich gezogen hat und so intensiv erforscht wurde wie die Frage nach den Wirkungen der Gewaltdarstellungen in den Fernsehprogrammen. Ich wende mich deshalb diesem

Sektor der Medienwirkungsforschung zu, um einige allgemeine Ergebnisse zu referieren, die auch für die unterschiedlichsten Aspekte der politischen Bildung wichtig sind. Ohne daß ich auf Einzelheiten der Gewaltforschung eingehen kann¹⁵, werden folgende Ergebnisse weitgehend akzeptiert:

- Im gesamten Sozialisationsprozeß und -feld sind die Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, nur ein Sozialisationsfaktor neben zahlreichen anderen.
- Medienangebote, Medienprogramme, Mediennutzungsmöglichkeiten sind heute überall und zu jeder Zeit erreichbar.
- Mediennutzer bedienen sich nicht nur des für bestimmte Gruppen gedachten Programms (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, ältere Menschen ...), sie nutzen die ganze Breite des zur Verfügung stehenden Programms mit den unterschiedlichsten Trägermedien.
- Die Adressaten neigen immer mehr dazu, massenmediale Angebote individuell zu nutzen und ihren speziellen Bedürfnissen gemäß zu konsumieren.

Die Frage nach der Wirkung der Medien – wie ganz besonders die nach den Folgen der Gewaltdarstellungen – muß also sehr differenziert beantwortet werden, wie dies z.B. in dem Bericht für den Bundespräsidenten zur Lage des Fernsehens geschieht. Zunächst wird zum Gewaltverständnis der Kinder allgemein festgestellt: „Der Gewaltbegriff der Kinder ist vor allem abhängig von ihren Lebensumständen und Orientierungen. Das enge Gewaltverständnis der Jungen ist von ihrer Alltagspraxis, die auch spielerisches Gewalthandeln integriert, ebenso beeinflusst wie von ihren realen Vorbildern und ihren Idealvorstellungen des Mann-Seins ... Die Mädchen hingegen suchen in den Medien vor allem Ablenkung von den psychischen Belastungen ihrer Realität und Material, um ihre Wunschträume zu erfüllen.“¹⁶

Die Schlüsse hinsichtlich der direkten Bedeutung der Medien für ein mögliches gewalttätiges Verhalten werden sehr vorsichtig gezogen: „Fernsehen ist als Sozialisationsinstanz nicht nur gegenüber Kindern wirksam. Als elektronisches Fenster zur Welt schult es wie nach einem geheimen Lehrplan auch Anschauungen von politischen und gesellschaft-

13 M. Charlton (Anm. 11), S. 50.

14 Ebd., S. 9.

15 Vgl. Bettina Hurrelmann/Michael Hammer/Ferdinand Nieß, Lesesozialisation. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung, Bd. 1: Leseklima in der Familie, Gütersloh 1993.

16 Bericht zur Lage des Fernsehens (Anm. 10), S. 129.

lichen Realitäten. Vor diesem Hintergrund gilt die Allgegenwart von Gewaltszenen in den Fernsehprogrammen als besonders problematisch ... Die Menge an Gewaltdarstellungen kann zu Gewöhnung und Abstumpfung führen. Wo Gewalt in Fernsehbildern ständig präsent ist, prägt sie die Vorstellung der Zuschauer, kann die Hemmschwelle, selbst aggressiv zu werden, senken oder läßt die Welt als besonders bedrohlich erscheinen. Das kann auch autoritäre Gesellschaftsvorstellungen fördern.“¹⁷

Aus den zahlreichen Untersuchungen zu den Wirkungen der Mediennutzung lassen sich zusammengefaßt folgende Erkenntnisse gewinnen:

- Medienwirkungen sind ein Teil des Sozialisationsprozesses, an dessen Verlauf und Ausprägung auch zahlreiche andere Sozialisationsinstanzen mitwirken. Eine der wichtigsten unter ihnen ist, besonders für die frühkindliche Phase, die Familie.
- Kausale Wirkungszusammenhänge zwischen menschlichem Handeln und Mediennutzung haben sich kaum nachweisen lassen, wohl aber verstärkende Wirkungen bei schon vorhandenen Veranlagungen bzw. Einstellungen.
- Isolierte pädagogische Maßnahmen zur Veränderung von Mediennutzungsverhalten und -wirkungen haben nur geringe Aussicht auf Erfolg, es sei denn, sie nehmen das gesamte soziale Umfeld in den Blick.

Aus medienpädagogischer Sicht ist also nicht so sehr die Frage interessant, wie man eventuell Medienwirkungen entgegensteuern kann – wichtiger ist es, zu überprüfen, wie der einzelne Nutzer ausgerüstet, befähigt ist, mit Medien sachgerecht umzugehen. Sind Mediennutzer in der Lage, zu prüfen, aus welchem Interesse, aus welcher Welt-Sicht Medienbotschaften produziert und an ein Nutzerpublikum verteilt (gesendet) werden? Die DFG-Kommission zur Medienwirkungsforschung weist auf die Schwierigkeit hin, zu bestimmen, „was überhaupt Wirklichkeit ist und welche Beziehungen zwischen einer wie auch immer gearteten Definition von Wirklichkeit und der in den Massenmedien wiedergegebenen Wirklichkeit besteht. Vielmehr geht es um die sozialen Folgen von Massenkommunikation, um deren Einfluß auf ‚Weltansichten‘, um deren Einfluß auf Lebenschancen der Bürger, ... um die Frage, wieweit Massenkommunikation zentrale Ele-

mente menschlicher Vergesellschaftung berührt, verändert.“¹⁸

Die Beantwortung dieser Frage hängt keineswegs nur davon ab, wie die Medien mit der „Wirklichkeit“ umgehen. Eine der wichtigsten Erkenntnisse der Medienforschung ist eine neue Sicht der Rezeptionssituation und der Rolle des Nutzers. Aus vielen Untersuchungen ist deutlich geworden, daß der Nutzer kein willen- und tatenloser „Rezipient“ ist. Vielmehr gehen alle Nutzer mehr oder weniger aktiv mit den Medien um. Diese aktive Rolle des Empfängers verbietet es, künftig weiter ohne Einschränkung vom „Rezipienten“ zu sprechen. Ich habe deshalb häufig, wenn nicht besondere Gründe vorlagen, vom „Nutzer“ gesprochen, um diese aktive Rolle des Adressaten von Medienbotschaften zu berücksichtigen. Sie liegt auch dem Satz zugrunde, der hinsichtlich der Beziehung zwischen Medienautor und Nutzer – etwas zugespitzt – feststellt: „Die Botschaft des Redakteurs entsteht im Kopf des Zuschauers.“

Ein weiteres Ergebnis der Wirkungsforschung hebt die Bedeutung der Biographie und der sozialen Umgebung eines Adressaten für seine Mediennutzung hervor. Die medienbiographische Forschung nutzt „die grundlegende Annahme, daß sich in jedem Leben und seiner biographischen Rekonstruktion gesellschaftliche Strukturen niederschlagen“¹⁹. Gerade aus der kritischen Medienforschung, die den empirisch-experimentellen Ansätzen distanziert gegenübersteht, habe sich ein Bedürfnis entwickelt, „mehr und differenzierte Erkenntnisse über die mikrosoziologischen, subjektiven Konstitutionsprozesse von Medienrezeption und alltäglicher, biographisch konstituierter Lebenswelt zu schöpfen“²⁰.

Diese Überlegungen sind inzwischen so weit differenziert worden, daß die Forschung nicht mehr nur auf die Gesamtbiographie eines Nutzers abhebt, sondern als besonderen Interessenschwerpunkt die *Medienbiographie* eines Nutzers zu beschreiben und zu interpretieren sucht. Eine Reihe von neueren Untersuchungen zum Selbstverständnis der heutigen Jugend läßt erkennen, in welchem starkem Ausmaß Medien zum Bestandteil ihrer Biographie geworden sind²¹. Medien-

18 DFG, Medienwirkungsforschung (Anm. 10), S. 14.

19 Hans-Dieter Kübler, Medien und Lebensgeschichte, in: Medien und Erziehung, 26 (1982), S. 203.

20 Ebd., S. 195.

21 Vgl. Dieter Baacke/Uwe Sander/Ralf Vollbrecht, Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher, Bde. 1 u. 2, Opladen 1990.

pädagogische Konzepte und Vorhaben müssen zur Kenntnis nehmen, daß Teilnehmer an medienpädagogischen Veranstaltungen neben ihrer allgemeinen Biographie auch eine Medienbiographie mitbringen, die ihr Medienverhalten in einem großen Umfang geprägt hat. Wenn Eltern und Erzieher sich vergegenwärtigen, daß z. B. Kinder häufig mehr Stunden pro Woche vor dem Fernseher verbringen, als sie Unterrichtsstunden in der Schule erleben, braucht man über die Wirkungsmöglichkeiten von medienpädagogischen Maßnahmen der Schule nicht mehr viel zu sagen²².

Die in diesem Abschnitt dargestellten unterschiedlichsten Materialien und Beispiele haben genügend Anknüpfungspunkte für die Erkenntnis gegeben, daß die heute genutzten Medien nur noch in einem engbegrenzten Bereich gesellschaftliche Wirklichkeit abbilden: „Die Massenmedien definieren somit die Welt jenseits unserer persönlichen, unmittelbaren Erfahrung.“²³ Wenn dies ein wesentliches Merkmal unserer Medienwirklichkeit ist, kann nur derjenige sie sachgemäß nutzen, der weiß, nach welchen Prinzipien und Handlungsmustern die Welt in den Medien definiert wird. Von diesen Überlegungen aus liegt es nahe, den Bogen zurückzuschlagen zu den eingangs geschilderten jüngsten Ereignissen in der Medienszene.

IV. Der medienpolitische Kontext

Es kann jetzt nicht mehr schwer sein, nachzuvollziehen, daß die verschiedenen Pressebeiträge zum „Kruzifix-Urteil“ bei genauer Analyse unterschiedliche Einschätzungen dieses Ereignisses und damit unterschiedliche Wertungen des Verhältnisses von Kirche und Staat erkennen lassen. Berichte und Kommentare spiegeln Welt-Sichten mit unterschiedlichen Interessen wider. Ähnlich läßt sich die Kirch-Kontroverse untersuchen. Auch hier zeigen Plazierung, Berichte und Kommentare der Beiträge, welchen Standpunkt eine Zeitung einnimmt. In beiden Fällen können diejenigen Me-

22 Vgl. Marie Winn, *The Plug-In-Drug*, New York 1977 (deutsch: *Die Droge im Wohnzimmer*, Reinbek 1979); Patricia Greenfield, *Kinder und neue Medien: Die Wirkung von Fernsehen, Videospielen und Computern*, München 1987; Horst Dichanz, *Medien in der Erwachsenenbildung*, in: *Handbuch der Erwachsenenbildung*, hrsg. von Hans-Dietrich Raapke/Wolfgang Schulenberg, Stuttgart 1985, S. 53–61.

23 Michael Schenk, *Kommunikationsforschung und Medienpädagogik*, in: S. Hiegemann/W. H. Swoboda (Anm. 5) 1994, S. 101.

diennutzer, die über eine gewisse *instrumentelle Medienkompetenz* verfügen, dies erkennen. Die Kirch-Auseinandersetzung geht aber über diesen Rahmen hinaus: Kaum hatte die Presse über den Eingriffsversuch des Großaktionärs Kirch berichtet, meldeten sich Politiker und Chefkommentatoren zu Wort und stellten das Ereignis in einen größeren Zusammenhang:

Der FDP-Vorsitzende Wolfgang Gerhardt sprach von einem „unverhohlenen Versuch der Einflußnahme“ Leo Kirchs und der Gefahr einer „ferngesteuerten Presse“ (Frankfurter Rundschau, 16. 8.); der SPD-Medienexperte Reinhard Klimmt nannte die Macht Leo Kirchs „demokratiefeindlich“ und warnte davor, „daß weltweit operierende Medienkonzerne in der Lage seien, ‚Öffentlichkeit zu bestimmen‘.“ (Ebd., 16. 8.) Die Zeit brachte in einer knappen Überschrift die Zusammenhänge zwischen Medien, Kirche und Politik auf den Punkt: „Kirche, Kirch und Kohl“ (Die Zeit, 18. 8.); die Frankfurter Allgemeine Zeitung schließlich habe schon durch die Plazierung der Meldung auf deren politischen Rahmen hingewiesen: „Die FAZ hat den Fall (‚Zoff mit Kirch‘) richtig plaziert: im Wirtschaftsteil. Da gehört er hin. Kirch ist in erster Linie Katholik und in allererster Kaufmann“ (Die Zeit, 18. 8.).

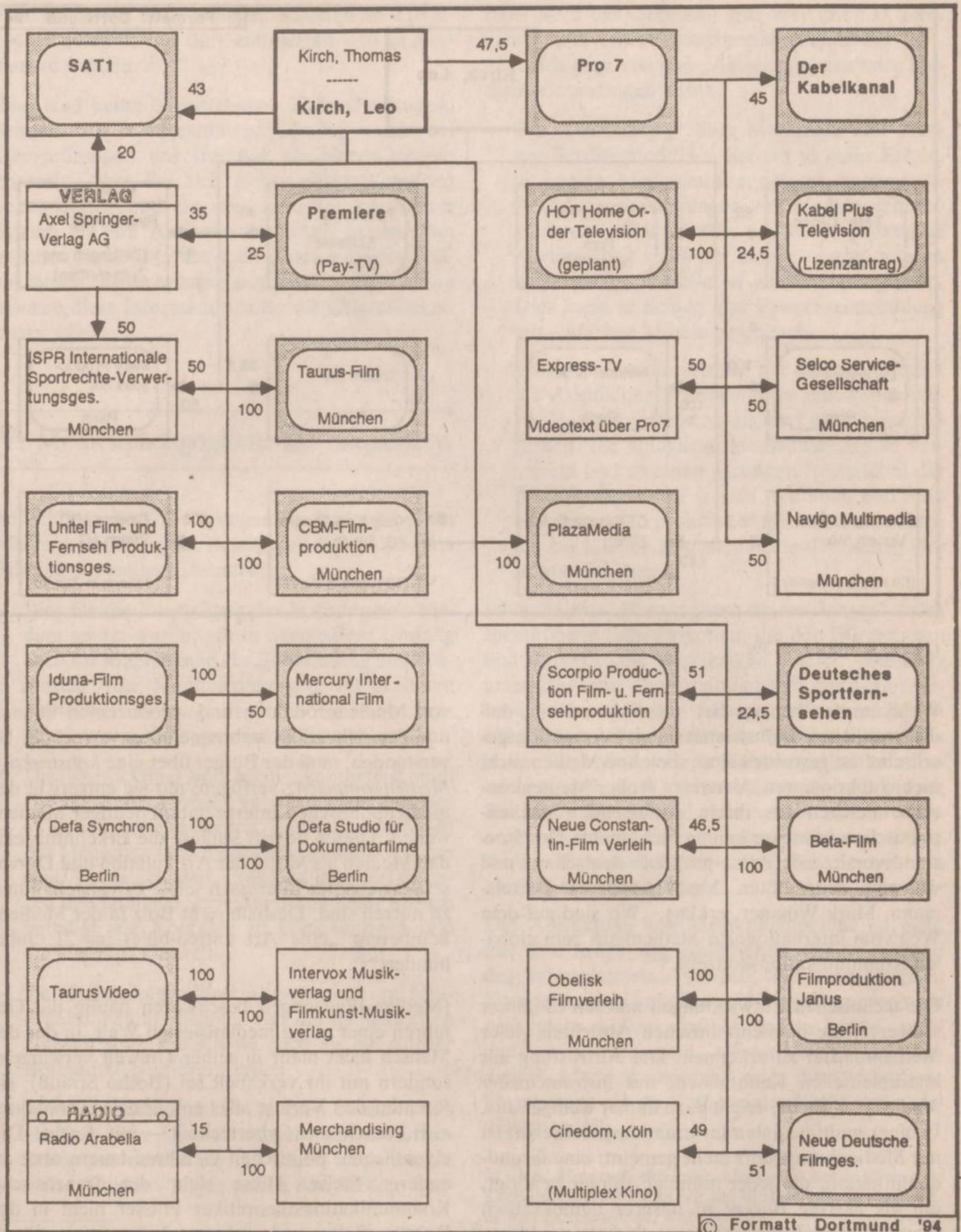
Wieso es zu diesen heftigen Reaktionen kam, ist für diejenigen Nutzer, die zwar einiges über die Mechanismen und das Handwerk der Massenmedien verstehen, aber nichts über Daten und Verhältnisse der Medienpolitik wissen, nicht mehr nachvollziehbar. Die Argumente offenbaren erst ihre politische Bedeutung, wenn man sie mit Informationen über die wirtschaftliche Macht und ihre Verflechtungen mit anderen Presseorganen etc. in Verbindung bringt. Die Abbildungen 1 und 2 verdeutlichen dies für den Kirch-Konzern in aller Kürze.

Unsere bisherigen Überlegungen, in denen wir uns mit der Frage befaßt haben, wie sich der einzelne Mediennutzer gegen eine „Perfektionierung der Irreführung“²⁴ wappnen kann, werden jetzt in einen gesellschaftspolitischen Kontext gestellt, aus dem hervorgeht: „Medienpolitik ist Machtpolitik!“

Wir brauchen nur an die politischen Ambitionen des italienischen Medienmoguls Silvio Berlusconi zu erinnern, um ein aktuelles Beispiel dafür zu finden, daß die Verfügung über Medien ein politischer Machtfaktor *ersten* Ranges ist. Auch die Bedeutung, die vor allem das Fernsehen in heutigen

24 Albrecht Müller in: Frankfurter Rundschau vom 18. 5. 1994.

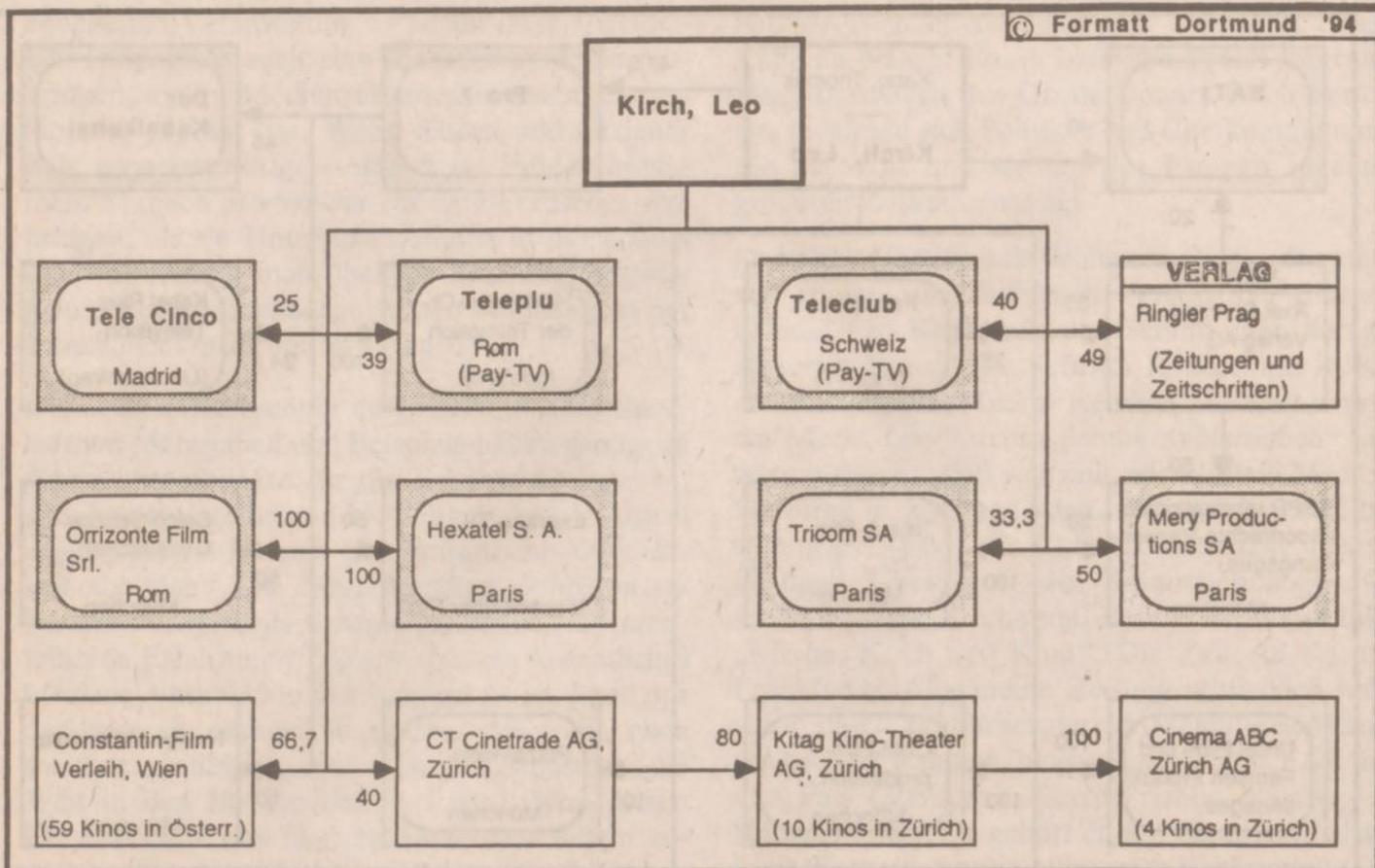
Abbildung 1: Kirch-Konzern: Inlandsbeteiligungen (Anteile in Prozent)



© Formatt Dortmund '94

Quelle: Media Perspektiven: Daten zur Mediensituation in Deutschland 1994, Frankfurt 1994, S. 38.

Abbildung 2: Kirch-Konzern: Auslandsbeteiligungen (Anteile in Prozent)



Quelle: s. Abb. 1, S. 39.

Wahlkämpfen bei uns hat, weist darauf hin, daß die westlichen Industrienationen Informationsgesellschaften geworden sind, die ohne Medien nicht mehr funktionieren. Vertreter großer Medienkonzerne machen aus ihrem umfassenden medienpolitischen Interesse keinen Hehl mehr: Der Vorstandsvorsitzende des größten deutschen und weltweit drittgrößten Medienkonzerns Bertelsmann, Mark Wössner, erklärt: „Wir sind auf dem Weg vom internationalen Medienhaus zum globalen Kommunikationskonzern.“²⁵

Die technischen Entwicklungen machen es immer schwerer, die medienpolitischen Absichten vieler Medienmacher zu erkennen. Die Ausrüstung mit instrumentellen Kenntnissen, mit *instrumenteller Medienkompetenz*, reicht dazu immer weniger aus. In einer multimedialen Informationsgesellschaft ist mit Medienkompetenz mehr gemeint: eine Grundqualifikation, die jeder mündige Bürger benötigt, um als aktiver Bürger in unserer demokratisch strukturierten Informationsgesellschaft zu leben. Eine solche Kompetenz kann nicht nur analytisch-reaktiv, instrumentell sein, wie ich dies oben nannte, sie muß die gestalterischen Möglichkeiten

von Medienprodukten und -produzenten kennen und für sich selbst wahrzunehmen versuchen. So verstanden, muß der Bürger über eine *konstruktive Medienkompetenz* verfügen; nur sie entspricht der medienpolitischen Interpretation heutiger Medienwelten. Dieser Begriff schließt die Erkenntnis ein, daß Medien als Mittel der Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen selbst zu verstehen und zu nutzen sind. Deshalb sieht Bolz in der Medienkompetenz „eine Art entrée-billet ins 21. Jahrhundert“²⁶.

(Medien-)Pädagogen beschwören häufig die Gefahren einer völlig mediatisierten Welt, in der der Mensch nicht mehr in seiner Umwelt verwurzelt, sondern mit ihr verkabelt sei (Botho Strauß); sie fürchten den Verlust aller emotionalen Kontakte, z. B. durch die Cybertechnik – mit Recht. Die eigentlichen, politischen Gefahren lauern aber an anderer Stelle. Diese sieht der französische Kommunikationstheoretiker Flusser nicht in der Reizüberflutung oder einem „Informations-Overkill“, in dem sich niemand mehr zurechtfindet, sondern in der „Umsteuerung des Informationsstroms. Der öffentliche Raum wird vermieden und

25 Frankfurter Rundschau vom 21.9 1995.

26 N. Bolz (Anm. 6), S. 27.

wird dadurch fortschreitend überflüssig. Die Informationen werden im Privatraum ausgearbeitet und mittels Kabeln und ähnlichen Kanälen an Privaträume gesandt, um dort empfangen und prozessiert zu werden.“²⁷

Dies sind keine übertriebenen Zukunftsvisionen, sondern mediale Realitäten. Kürzlich wurde bei Überprüfungen des Internet ein Netzteilsystem entdeckt, über das sich rechtsradikale Gruppen verständigten und ein umfangreiches logistisches System für ihre Aktionen entwickelt hatten – im gleichen Netz, über das auch Daten z. B. der Polizei laufen. Datenkompression und Digitalisierung machen diese Informationen für die Öffentlichkeit unkenntlich.

V. Medienpädagogische Konsequenzen

Ich schließe die Überlegungen zur Bedeutung von Medienkompetenz als Bestandteil der politischen Bildung mit einigen Thesen ab:

- Was für die Beurteilung der Wirkung von Medien gesagt wurde, gilt in begrenztem Umfang auch für Maßnahmen zur Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz im Rahmen politischer Bildung: Isolierte Einzelmaßnahmen können nur begrenzten Erfolg haben.
- Die Entwicklung von Medienkompetenz muß als langwieriger Prozeß verstanden werden, der in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen des Menschen verschiedenartig abläuft. An ihm sind Veranlagungen, frühkindliche Erfahrungen und familiäre Sozialisationseinflüsse ebenso beteiligt wie Kontakte zu Gleichaltrigen und die jeweilige Umwelt.
- Da Medien wegen ihrer Allgegenwart und Multifunktionalität ebenfalls Teil der menschlichen Umwelt sind, müssen sie auch als ein solcher Bestandteil begriffen werden.
- Je selbstverständlicher Menschen diese Medien als Teil ihrer Umwelt nutzen, um so unverkrampfter werden sie mit ihnen umgehen. Je mehr Alternativen sie neben den Medien ken-

27 Vilém Flusser, Telematik: Verbündelung oder Vernetzung?, in: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte, 42 (1995) 1, S. 21f.

nen und zur Verfügung haben, um so geringer wird die Bedeutung der Mediennutzung für sie sein. Aber auch das Gegenteil gilt: Wer in einer anregungs- und abwechslungsarmen Umgebung lebt, wird sich gern von den „Abwechslungen“ der Medienwelt einfangen lassen.

- Die „Aufklärung“ über Merkmale und Ziele von Medienprodukten hat um so mehr Erfolg, je besser Mediennutzer gelernt haben, die Produktionsbedingungen von Medien kennenzulernen. Das heißt: Aktive, praktische Medienarbeit sollte der Analyse wenn möglich *vorausgehen*, mindestens jedoch sie begleiten. Dies kann in Schule und Erwachsenenbildung mit einfachen Mitteln geschehen.
- Eine Auseinandersetzung mit Medien, die auf die Ausbildung *instrumenteller* und *konstruktiver Medienkompetenz* zielt, darf nicht damit beginnen, die alltägliche Mediennutzung zu verurteilen und so einen wichtigen Bestandteil der Freizeit negativ zu werten. Sie kann und muß von den vielen positiven Funktionen ausgehen, die die Medien in unserer demokratischen Gesellschaft haben.

Ich halte eine „Pädagogisierung des Alltags“ durch Institutionen oder Personen, die den Bürgerinnen und Bürgern „die Wirklichkeit erklärt“, wie Hermann Boverter dies für nötig hält²⁸, für demotivierend und weitgehend wirkungslos. Beobachtungen bei Kindern zeigen, daß viele von ihnen durchaus in der Lage sind, sich medienkompetent zu informieren, wenn zwei Voraussetzungen gegeben sind: Sie haben hinreichend *Alternativen zum Medienangebot* kennengelernt und zur Verfügung, und sie finden *Kommunikationspartner*, die sie mit den Medien nicht allein lassen.

Die Ausbildung von Medienkompetenz ist nicht nur eine Frage des analytischen Verstandes und des Informiertseins, sondern die einer sozialen Kompetenz von uns allen. Sie ist gefragt, wenn wir verhindern wollen, daß Menschen heute „nicht mehr verwurzelt sind, sondern verkabelt würden“²⁹. Medienkompetenz zeigt ihre wirksamste Form, wenn sie als Teil sozialer Kompetenz entwickelt wurde.

28 Vgl. Hermann Boverter, Ohnmacht der Medien. Die Kapitulation der Medien vor der Wirklichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 40/93, S. 28.

29 Botho Strauß, zitiert nach Peter Glötz, Chancen und Gefahren der Telekratie, in: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte, 42 (1995) 1, S. 35.

Bernhard Muszynski: Politische Bildung im vereinigten Deutschland. Über die schwierigen Bedingungen eines notwendigen Dialogs

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/95, S. 3–12

Was nach der deutschen Einheit neben allen anderen Angleichungsproblemen noch geraume Zeit bleiben wird, sind in West- und in Ostdeutschland unterschiedliche Bestände politischer Sozialisation als Folge des Aufwachsens in zwei gegensätzlichen politischen Kulturen. Dies betrifft nicht nur voneinander abweichende politische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, sondern vor allem auch das Umgehen mit der gegebenen Existenz dies- oder jenseits des Eisernen Vorhangs. Während dies die Westdeutschen – sofern sie überhaupt Anlaß nehmen, sich damit auseinanderzusetzen – in eine überwiegend sehr komfortable Position bringt, müssen viele Ostdeutsche mit dem Scheitern eines politischen Großprojekts und den daraus folgenden Beschädigungen ihrer politischen Integrität fertig werden. In den ostdeutschen Schulen kristallisiert sich das angerissene Problem zum Exempel. Die viel zu oft um ihre politische Glaubwürdigkeit gebrachten Lehrer im Politikunterricht an ostdeutschen Schulen verfügten fachlich zunächst meist über keine andere Qualifikation, als früher nicht Staatsbürgerkunde unterrichtet zu haben oder politisch abstinente geblieben zu sein. Sie ringen nun mit ihrem privaten und beruflichen Umfeld um die Emanzipation des neuen Fachs Politik von der früheren DDR-Staatsbürgerkunde. Die gewaltigen autodidaktischen Anstrengungen, unterstützt durch systematische Fort- und Weiterbildungsprogramme, können nur bedingt von den Erfahrungen der westdeutschen politischen Bildung profitieren, da der Dialog darüber durch die verschiedenen Ausgangslagen und gegenseitigen Vorbehalte und Skrupel erschwert wird.

Petra Moritz: Politische Bildung aus ostdeutscher Sicht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/95, S. 13–19

Politische Bildung, die dazu beitragen will, daß die Bürgerinnen und Bürger in den neuen Bundesländern selbst- und mitbestimmend an den politischen Prozessen partizipieren, hat von unterschiedlichen Befindlichkeiten und subjektiven Sichtweisen auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges sowie von den anstehenden Problemen auszugehen. Im Zentrum der Betrachtung stehen die Rahmenbedingungen für den Politikunterricht in der Schule, wie sie sich im Jahre fünf nach der Einheit darstellen. Einige werden ins Blickfeld gerückt: Fragen der Weiterbildung, das Problem des „Demokratie-Lernens“, wie politische Probleme in den Unterricht einbezogen werden sowie die Verknüpfung von lebensweltlichen Themen mit politischen Themen oder die Forderung nach der Ganzheitlichkeit politischen Lernens.

Steffen Harbordt: Erfolgreiche demokratische Sozialisation. Eine empirische Jugendstudie zur politischen Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/95, S. 20–26

1017 West-Berliner Jugendliche, die sich in der Ausbildung in Metall- und Elektroberufen befanden, wurden 1989/90 nach ihrem Konfliktverhalten und nach demokratischen sowie autoritären Einstellungen befragt. Gesucht wurde nach Zusammenhängen mit dem Konfliktverhalten der Eltern und Ausbilder und mit deren Erziehungs- bzw. Führungsstil. Wie die Ergebnisse zeigen, hatten diese Jugendlichen überwiegend gute Chancen, demokratisches Konfliktverhalten zu erlernen. Dabei kommt es vor allem auf eine gute Beziehung der Autoritätspersonen zu den Jugendlichen an. Auf der Einstellungsebene ließ sich feststellen, daß autoritäre Einstellungen sehr wohl mit demokratischen Einstellungen koexistieren können. Der Zusammenhang dieser Einstellungen mit den elterlichen Erziehungsstilen ist jedoch erstaunlich schwach.

Horst Dichanz: Medienkompetenz: Neue Aufgabe politischer Bildung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/95, S. 27–39

Der Verfasser entwickelt an zwei Medienbeispielen aus dem Alltag (das BVG-Urteil zu Kruzifixen in der Schule und der versuchte Eingriff des Medienunternehmers Leo Kirch in die Personalpolitik einer Zeitungsredaktion) Fragen und Problemzusammenhänge, die sich aus der Berichterstattung zu diesen Ereignissen ergeben. Er überprüft, über welche Kenntnisse ein Bürger verfügen muß, um diese Berichte sachgerecht zu entschlüsseln. Anhand von Daten über Verbreitung und Nutzung von Medien wird deren hohe Bedeutung für den Alltag der Bürger nachgewiesen. Im Anschluß an die Frage, was „Medienwelten“ eigentlich darstellen, wird das Problem der Wirklichkeitsabbildung in Medien erörtert und anhand zahlreicher Beispiele aufgeschlüsselt. Mit Rückgriff auf Presseberichte demonstriert der Autor, daß in jede Berichterstattung „Bearbeitungs-Spuren“ der Journalisten eingehen, die die Wahrnehmung von Wirklichkeit prägen. Wenn solche „Bearbeitungen“ bewußt aus politischem Interesse erfolgen oder verlangt werden, wird die gesellschaftspolitische bzw. machtpolitische Bedeutung der Arbeit in Medien bzw. des Besitzes von Medien klar. Im Anschluß an die häufig erhobene Forderung nach einer wirksameren Medienerziehung erörtert der Verfasser realistische Erwartungen und Merkmale einer *instrumentellen* wie einer *konstruktiven Medienkompetenz*.