

Lernbedingungen für Demokratie in den neuen Bundesländern

Von der Schule wird heute verlangt, dass sie ihre Schüler zu Demokratie und Toleranz erzieht. Häufig wird sogar ein spezielles Unterrichtsfach gefordert. Je offensichtlicher die Defizite in diesen Bereichen werden, desto vehementer ertönt der Ruf nach erheblich mehr Angeboten in der Schule mit besseren didaktischen Konzeptionen. Doch wovon genau soll es mehr und Besseres geben?

Bei der Suche nach einer Antwort auf diese simple Frage werden wir nicht umhin kommen, auf die Unterschiede zwischen dem Osten und dem Westen Deutschlands einzugehen. Denn die Voraussetzungen für das Erlernen von Demokratie unterscheiden sich in den beiden Teilen des Landes elf Jahre nach der „Wende“ zum Teil noch erheblich. Zugleich müssen Ost und West mit gemeinsamen Problemen fertig werden: den Folgen von Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Europäisierung, neuen Technologien, Überalterung der Gesellschaft, Migrationsproblemen und Umweltbelastungen.

1. Erwartungen der „Wende“-Zeit in der DDR

Als die DDR im Herbst 1989 aus eigener Kraft zusammenbrach¹, privatisierte sie zuerst das Risiko. Das heißt, eine bis dahin geschlossene Gesellschaft mit eigenen Lebens- und Überlebensregeln entstaatlichte das persönliche Lebensrisiko. Existenzangst und Arbeitslosigkeit waren fortan keine abstrakten Begriffe mehr aus politischen Wörterbüchern, sondern Symbole einer tatsächlich existierenden Welt. Insofern hat die abrupte Privatisierung des Risikos vermutlich mehr Verunsicherung bewirkt, als es der moderne Rechtsstaat im Gegenzug vermocht hat, Orientierung und Sicherheit zu geben.

¹ Hofmann, J.: Der politische Druck kommt aus den neuen Bundesländern. In: Jugendarbeit und Schule. 3. Weinheimer Gespräch. Weinheim/Basel 1994, S. 75.

Zur Umgestaltung der Schule wurde in der Wendezeit alles Mögliche vorgeschlagen. Da hieß es zum Beispiel bei Kritikern des DDR-Bildungssystems, der „Entstehung von Schädigungen im Sinne neurotischer Auffälligkeiten“ (könne) am besten vorgebeugt werden, indem „... wir Wege finden, mit der verkopften Wissensvermittlung zu brechen und den Mut haben, die Verrationalisierung zwischenmenschlicher Beziehungen abzubauen.“² Andere forderten, dass auf der Grundlage der Verfassung „Bildung und Erziehung ... der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen“ dienen müssten. „Schulische Wissensvermittlung erhält einen neuen Stellenwert, sie ist nicht länger Selbstzweck. Sie darf die hohe Allgemeinbildung insgesamt nicht länger auf Quantität und Vollständigkeit ausrichten. Sie muss vielmehr direkt dem Ziel untergeordnet werden, jene Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden zu helfen, die für ein erfolgreiches gesellschaftliches Miteinander notwendig sind.“³ Diese Forderungen sind nur im Zusammenhang mit der damals empfundenen kritischen Distanz der jeweiligen Autoren zur bildungspolitischen Realität der DDR zu verstehen. Das Leitbild jener Zeit war eine Person, die sich durch Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Emotionalität auszeichnet. Bloße Wissensvermittlung durch die Schule galt als unzeitgemäß.

Wie sehr müssen die Reformer der Wendezeit enttäuscht gewesen sein, als sie Jahre später feststellen mussten, dass für ein erfolgreiches gesellschaftliches Miteinander noch ganz andere Dinge notwendig sind als nur „Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Emotionalität“. Sie mussten erkennen, dass für ein erfolgreiches Leben in der neuen Gesellschaft nicht nur das zum Teil verachtete Schulwissen notwendig ist, sondern sehr viele praktische Kenntnisse erforderlich sind. Plötzlich galt es Steuererklärungen abzugeben, Lebensversicherungen abzuschließen oder Altersvorsorge zu betreiben – alles Dinge, die in einem vormundschaftlichen Gemeinwesen wie der DDR nicht relevant waren.

Was aber machte die besondere Situation in den neuen Bundesländern nach 1989 im Zusammenhang mit dem Thema „Demokratieentwicklung und Schule“ aus?

² Zit. bei Hofmann, J.: Inhaltsanalytische Untersuchung von im Zeitraum Oktober 1989 bis März 1990 außerhalb institutionalisierter Strukturen entstandenen bildungskonzeptionellen Vorstellungen. In: Diskussionspapier der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages Bonn 1991, S. 90ff.

³ Ebd.

Gemessen an westlichen Maßstäben hatte der DDR-Bildungskanon nach Auffassung von Bildungsforschern und anderen Experten drei große Defizite:

- die mangelhafte Vermittlung von Fremdsprachen, vor allem moderner Fremdsprachen wie Englisch und Französisch
- Mängel in der musisch-ästhetischen Bildung und Erziehung, insbesondere in Bezug auf die moderne europäische Kunst- und Kulturgeschichte sowie die kreativen Elemente dieses Lernbereichs
- die einseitige Ausrichtung der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaften auf die „marxistisch-leninistische Weltanschauung“, in denen die Geschichte des Abendlandes und z. B. die Entwicklung der Demokratie in Europa kaum vorkamen. Geschichte wurde unter Berufung auf Karl Marx in erster Linie als Geschichte von Klassenkämpfen verstanden. In einer Lehrplananalyse des Bundes der evangelischen Kirchen der DDR im Frühjahr 1989 in Vorbereitung auf den IX. Pädagogischen Kongress heißt es zum Beispiel
 - zum Stichwort „Gesellschaft“: „Das Bild der DDR-Gesellschaft war undifferenziert harmonisch dargestellt. Das Wunschbild einer konfliktfreien Gesellschaft war das Leitbild. Das gesellschaftliche Leben wurde als in staatlicher Form organisiert dargestellt.“
 - zum Stichwort „Geschichte“: „Geschichte wurde mechanisch als notwendige Entwicklung zum Sozialismus dargestellt. Die DDR in ihrem jeweiligen gegenwärtigen Zustand erschien dann als die einzig mögliche Konsequenz und Endpunkt der deutschen Nationalgeschichte.“
 - zum Stichwort „Frieden“: „Der Frieden erschien vor allem als ein durch die Partei- und Staatsführung (oder durch einen individuellen Friedensstifter) herbeigeführten Sieg im internationalen Klassenkampf. Schülerinnen und Schüler könnten, so die Unterstellung, durch gute Leistungen an diesem „Kampf“ teilhaben.“
 - zum Stichwort „Zukunft“: „Es herrschte eine einseitige Fortschrittsvorstellung vor, die sich orientierte am wissenschaftlich-technischen Fortschritt. Alternative Zukunftsperspektiven kamen nicht vor. Ökologisches erschien immer unter dem Gesichtspunkt des ökonomisch Machbaren.“⁴

⁴ So in der Lehrplananalyse des Bundes der Evangelischen Kirchen der DDR von 1989 in Vorbereitung auf den IX. Pädagogischen Kongress der DDR. Unveröff. Manuskript 1989.

In anderen Bereichen, etwa dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, ist umgekehrt davon auszugehen, dass der Unterricht in den Schulen der DDR – verglichen mit internationalen Standards – relativ erfolgreich war.⁵

Als die Schulsysteme in den neuen Bundesländern nach der Wende umgestaltet wurden, ging es aber weniger darum, Defizite zu kompensieren oder Stärken auszubauen. Diese waren im Einzelnen auch nicht bekannt, weil umfassende wissenschaftliche Untersuchungen des DDR-Bildungswesens zum Zeitpunkt der Wende fehlten. Auch dies ist ein Grund dafür, dass man im Osten so bestrebt war, möglichst rasch eine rechtliche Angleichung an westliche Bildungsstandards zu erreichen. Hinzu kam, dass man den Schulabgängern möglichst keine Nachteile auf dem gesamtdeutschen Arbeitsmarkt entstehen lassen wollte.

Mit dem Tag der deutschen Einheit am 3. Oktober 1990 wurde das Rechts- und Normsystem der alten Bundesrepublik zu den Konditionen des Einigungsvertrages mit Mehrheitswillen des Volkes in Ost und West auf den Osten Deutschlands übertragen. Damit wurden in einem relativ einmaligen historischen Akt von einem Tag auf den anderen Normen und Lebensregeln gültig, die bis dahin der Bevölkerung des Ostens weder wirklich bekannt waren, geschweige denn als sinnvoll erachtet wurden. Gleichzeitig wurde ein Großteil der östlichen Lebensbeziehungsweise Überlebensrituale entwertet. Östliche Erfahrungen hatten das gleiche Schicksal wie die Ostprodukte in den Läden: Sie fanden keine Nachfrage. Darüber hinaus bedeutete die Stichtagumstellung auch, dass inhaltliche und strukturelle Probleme der alten Bundesrepublik, etwa der endlose Streit über die Vor- und Nachteile des gegliederten Schulsystems versus Gesamtschule, über Nacht nun auch in den Osten gelangten.

Die Chance, aus zwei verschiedenen und unterschiedlich unzulänglichen Schulsystemen ein zeitgemäßes neues System zu entwickeln⁶, wurde nicht genutzt. Vielmehr wurde das bestehende Westsystem zu großen Teilen kopiert und im Osten,

⁵ Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/Humboldt-Universität, Berlin: TIMSS – Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin 1997.

⁶ Hofmann, J.: Die Selbständigkeit der Schule liegt im Speckpolster des Staates – Plädoyer für eine selbständige Schule in einem schlanken Staat. In: Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum 70. Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen 1997, S. 211.

je nach Bundesland unterschiedlich umgesetzt. Selbst die Variationen in den Schulgesetzen der neuen Bundesländer sind auf westliche Bildungsexperten zurückzuführen, die nach der Wende in den Osten kamen. Zwar gingen die meisten mit viel Idealismus und redlichen Motiven ans Werk, dennoch waren sie in ihren alten Denk- und Verhaltensmustern gefangen. Rückblickend betrachtet, lassen sich drei Typen unterscheiden:

- diejenigen, die ihre lang angestauten Ideen umsetzen wollten, welche sie aus den unterschiedlichsten Gründen in den ausdifferenzierten westlichen Bildungsstrukturen nicht realisieren konnten;
- diejenigen, die nach dem Motto verfahren: Das hat im Westen immer funktioniert, das muss auch für den Osten gut sein;
- und schließlich die Pragmatiker, die keiner besonderen Bildungsidee folgten, sondern sich jeden Morgen neu sagten: Ich bearbeite genau das, was für heute auf meinem Schreibtisch liegt.

Einen neuen Weg, eine Synthese aus den Vorzügen beider Traditionslinien hat in der Aufbauphase nach der Wende niemand wirklich gesucht. Es wurden aber auch kaum selbstbewusste Konzepte aus dem Osten präsentiert. Wer im Osten eine Position im Bildungsbereich hatte, schloss sich einem der westlichen Wege an. Einzelne, aus der Wendezeit übrig gebliebene Bildungsideen aus dem Osten – etwa die oben genannte Vorstellung, Schule könne Neurosen verhindern, indem sie weniger verkopfte Wissensvermittlung biete - wurden relativ abrupt durch rechtliche Sachzwänge begraben. Sonderwege in den neuen Bundesländern waren nicht möglich durch die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz, die zum Beispiel den Fächerkanon, die Besoldung und die Abschlüsse regeln. Diesen Normen hatten die neuen Bundesländer per Einigungsvertrag zugestimmt. Da der Ostteil Deutschlands von den alten Ländern finanziell vollständig abhängig war, konnte man sich teure Abweichungen auch gar nicht leisten. Auf wie viele Widerstände ein originärer Ost-Ansatz stoßen kann, zeigt das Beispiel des überkonfessionellen Werteunterrichtes „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) im Land Brandenburg.

2. Die Situation der letzten zehn Jahre

Häufig war also die Neugestaltung des staatlichen Schulsystems nach westlichem Muster wenig geeignet, Lehrern und Schülern in den neuen Bundesländern jene anspruchsvollen Erfahrungen zu vermitteln, die notwendig sind, um die empfindliche Ordnung bürgerlicher Demokratie zu erleben und zu gestalten.⁷ Grundlage der Umgestaltung war nämlich nicht der gleichberechtigte, angstfreie Diskurs mit dem Ziel, sich im Konsens zu einigen. Vielmehr trafen zwei extrem ungleiche Partner aufeinander, wobei die Ziele und die Methoden der Einigung weitestgehend von einem Partner bestimmt wurden.

Hinzu kamen die enormen, eruptionsartigen Verwerfungen, die mit den beiden Begriffen „demografische Entwicklung“ und „Bildungsexpansion“ umrissen werden können. Wurden beispielsweise 1989 in der DDR noch 200 000 Kinder geboren, waren es 1993 in den neuen Bundesländern nur noch 77 000. Einen derartigen Geburtenrückgang hat es in der deutschen Geschichte noch nie gegeben. Parallel dazu stieg der Anteil jener Schülerinnen und Schüler, die einen höherwertigen Bildungsabschluss im Bereich der gymnasialen Oberstufe anstrebten, von etwa 11 % eines Altersjahrgangs in der DDR auf durchschnittlich 30 % in den neuen Bundesländern.⁸ Entwicklungen, für die in der alten Bundesrepublik einen Zeitraum von circa 30 Jahren beanspruchten (relativ niedrige Geburtenzahlen und relativ hoher Anteil an Gymnasialplätzen), vollzogen sich in den neuen Bundesländern wie im Zeitraffer innerhalb von rund vier Jahren.

Wenn Entscheidungen aufgrund von derart übermächtigen Sachzwängen sehr schnell getroffen werden müssen, dann ist das selbst für entwickelte Demokratien eine enorme Belastung. Für das Erlernen von elementaren Grundregeln bürgerlicher Demokratie und für das Erfahren von deren Kraft und Möglichkeiten sind diese Phasen aber eher ungeeignet.

Überaus bedeutsam für die Demokratie-Entwicklung in den neuen Bundesländern sind zudem die unterschiedlichen mentalen Dispositionen der mehr als 100 000

⁷ Preuß, U. K.: Die empfindsame Demokratie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22. August 2000.

⁸ Hofmann, J.: Der politische Druck kommt aus den neuen Bundesländern, a. a. O.

Lehrerinnen und Lehrer. Deren Ausbildungs- und Erfahrungswelt war das DDR-Bildungssystem; vom Herbst 1990 an aber unterrichteten sie, ausgestattet mit neuen Verträgen, in einer für sie völlig neuen Welt. Unabhängig von der individuell sicherlich sehr unterschiedlichen Distanz zum politischen System der DDR war die Wende im Herbst 1989 für die übergroße Mehrzahl der pädagogischen Intelligenz zunächst ein irritierendes Ereignis. Nur wenige Menschen sahen in ihr tatsächlich eine Chance für einen fundamentalen Neubeginn. So haben auch viele Lehrerinnen und Lehrer die neuen Macht- und Entscheidungsstrukturen mit der gleichen Optik wahrgenommen wie die alten. Die zum Teil empfundene Hilflosigkeit gegenüber jenen Strukturen diente vielmals als Begründung der eigenen Inaktivität. So ist es nicht verwunderlich, dass lange eingeübte erfolgreiche Handlungsstrategien, wie zum Beispiel „nicht auffallen“ oder „mit dem Strom schwimmen“ als äußerst praktikable Verhaltensweisen auch in der neuen Zeit erfahren werden. Dies umso mehr, als die Opferrolle oder die Rolle des Missbrauchten sich gut eignete, um möglichst unbeschadet in die neue Zeit zu kommen.

Wenn heute, mehr als zehn Jahre nach der Wende, mit Forderungen nach einheitlichen straffen Lehrplanregelungen, Kopfnoten etc. Elemente der DDR-Pädagogik eine Renaissance erleben, dann könnte es dafür zwei Ursachen geben. Zum einen werden östliche Erfahrungen allgemein wieder stärker nachgefragt. Zum anderen hat das Phänomen möglicherweise mit einer einseitigen Auslegung des Begriffs der pädagogischen Freiheit zu tun. Als Staatsdiener ist der Lehrer Repräsentant der konstitutionellen Normen des Staates, er ist aber auch dem Selbstbestimmungsrecht seiner Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Aufgrund der östlichen Schultraditionen ist davon auszugehen, dass sich eine Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern stärker zu einem Rollenbild, welches sich primär an den konstitutionellen Normen des Staates orientiert, hingezogen fühlt.

Vor dem Hintergrund ostdeutscher Schultradition und im Kontext bürokratisch-verrechtlichter westlicher Bildungsstrukturen ist es beinahe folgerichtig, dass der Wert „Demokratie“ aus der Perspektive der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern nur sehr punktuell wahrgenommen wird. So werden beispielsweise die in den letzten Jahren in allen Schulgesetzen der neuen

Bundesländer vorhandene Regelungen zu verstärkten Mitwirkungsrechten bei weitem nicht so ausgefüllt, wie sich das die Gesetzgeber erträumt hatten (im Gegensatz zur Praxis in den alten Bundesländern). Auch viele Menschen in den neuen Bundesländern haben die Erfahrung, zwischen wirklichen Alternativen zu entscheiden, noch zu selten gemacht. Viele denken heute ebenso wie in der DDR-Zeit: In dem Rahmen, in dem ich entscheiden soll, ist eigentlich längst alles geregelt. Das ist eine Grunderfahrung. Und so misstraut man dem Appell sich einzumischen, sich zu organisieren und Interessen zu artikulieren.

Vertrauen in die Möglichkeiten der Demokratie wächst mit der Erfahrung, wirklich etwas bewirken zu können. Auch kleine Erlebnisse dieser Art in der Schule können Demokratie-Lernerfolge bewirken. Fazit: Demokratische Veränderungsprozesse benötigen längere Zeiträume als zehn Jahre. Für die nachhaltige politische Entwicklung in den neuen Bundesländern gibt es keine andere Chance, als sich mit jenen Menschen auf den Weg zu machen, die in den Regionen leben. Denn weder ist es möglich, sich ein neues Volk zu wählen noch den toten Sozialismus zu reanimieren.

3. Staatliche Schultradition versus Demokratieentwicklung

Über die spezifischen ostdeutschen hinaus gibt es grundlegende Probleme im gesamtdeutschen Bildungssystem, die in der deutschen Schultradition begründet sind. Die Traditionslinie der Schule als staatliche Anstalt beginnt mit der Deklaration der allgemeinen Schulpflicht 1717 durch den preußischen König, der damit als aufgeklärter Monarch eine allgemeine Bildungsverpflichtung an seine Untertanen aussprach. Fortan prägte das Top-Down-Prinzip staatlicher Bildungsregulierung das Gesicht der deutschen Schule. Artikel 7 des Grundgesetzes „Die Schule steht unter Aufsicht des Staates“ ist das Gesetz gewordene Sinnbild dieses Prinzips. Zuweilen hat dieses Prinzip, exekutiert durch die zuständigen Ministerien, die Schule geschützt, beispielsweise vor klerikalem Zugriff. Häufiger aber haben sich die Ministerien im Auftrag der jeweils Regierenden verhalten wie Gouvernanten, die glaubten, darauf achten zu müssen, dass „das Kindchen Staat“ in den unteren und mittleren Behörden und Anstalten, zum Beispiel in den Schulen, immer schön pariert

und sich das „Kleidchen nicht schmutzig macht“.⁹ Aus diesem Grunde ist es kein Wunder, dass die Begriffe „Macht“, „Zwang“, „Anstalt“, „Unterweisung“, „Unterrichtung“, „Erlass“, „Bescheid“ oder „Aufsicht“ einen weitaus festeren Platz bei der Beschreibung der deutschen Schulwirklichkeit haben, als dies in anderen Ländern üblich ist.

Trotz enormer gesellschaftlicher Wandlungen steuert der Staat mit seinen Beamten in den Verwaltungen das Schulsystem mit den gleichen Instrumenten, die schon deren Urgroßväter benutzt haben. Der Staat regelt die Stundentafel, die Lehrpläne, die Lehrerarbeitszeit, die Lehrerausbildung, das Berechtigungswesen und die Abschlüsse, den öffentlichen Zugang sowie die Kontrolle des Systems. Wenn der Staat soviel regelt, muss man sich fragen: Welche Demokratieerfahrungen genau können eigentlich die Akteure in den einzelnen Schulen angesichts eines derart reglementierten Systems noch machen? Auch kann man immer feststellen, dass das Bildungsmanagement trotz dieser Reglementierungsmacht häufig nicht in der Lage ist, die Leistungsfähigkeit des Unternehmens „staatliche Schule“ umfassend zu beurteilen. Es weiß kaum etwas über die Zufriedenheit der Beschäftigten oder gar über die der Schülerinnen und Schüler und wenig über die Qualität dieses Systems. Die bislang bevorzugten Kriterien der Qualitätsüberprüfung bei Lehrern und Schülern folgen den Ritualen von vorgestern. Insofern steht der Mythos staatlicher Steuerungsmacht im Schulsystem einer tatsächlichen Demokratieentwicklung einerseits erheblich im Wege, und andererseits kann er seine eigenen Ansprüche nicht einlösen.

Kinder und Jugendliche aber erleben außerhalb der Schule, beispielsweise durch ihre vielfältigen Kontakte mit modernen Medien, weitaus mehr Freiheit, als ihnen die Schule jemals zugesteht. Dabei wäre die Schule der ideale Ort, um freiheitliches, demokratisches Verhalten einzuüben. Inwieweit die deutsche Schule mit ihren fünfzigtausend Standorten das schon ermöglicht, vermögen wohl am besten die mehr als fünfhunderttausend Beschäftigten und die weit mehr als zwölf Millionen Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. Man müsste sie nur fragen.

⁹ Hofmann, J.: Die Selbständigkeit der Schule liegt im Speckpolster des Staates, a. a. O.

4. Demokratie lernen – ein soziokulturelles Problem

Wie lebendig das Bewusstsein von der Unterschiedlichkeit des östlichen und des westlichen Bildungssystems noch ist, zeigen die Interpretationen eines Verbrechens an einer sächsischen Schule. Vor gut einem Jahr stürmte ein Schüler eines Meißener Gymnasiums in seinen Klassenraum und tötete vor den Augen der Mitschüler seine Lehrerin. In der ganzen Bundesrepublik wurde wochenlang über diesen erschreckenden Vorfall diskutiert. Die einen wiesen darauf hin, dass vergleichbare Ereignisse an jeder beliebigen Schule in Deutschland denkbar seien. Im Hinblick auf die Tatusachen betonten sie, dass

- es sich um einen männlichen Jugendlichen handelte,
- Gleichaltrige den Täter bestärkten,
- vorher ausgestoßene Drohungen nicht ernst genommen wurden.

Für andere liegt die Wurzel des Übels im DDR-Bildungssystem. Sie verwiesen in ihren Erklärungsversuchen darauf, dass

- im Osten Deutschlands nach wie vor die Traditionen der bürokratischen Staatsschule vorherrschten,
- ein autoritäres traditionelles Lehrer-Schüler-Rollenverhältnis bestünde,
- dass die Freiheit oder Autonomie, die Jugendliche außerhalb der Schule erfahren, in einem enormen Gegensatz zu der autoritären Schule stünden.

Defizite im Demokratieverständnis und demokratischem Handeln sind keineswegs ausschließlich im Osten Deutschlands zu finden. Fremdenfeindlichkeit, Rechtsradikalismus und Gewaltphänomene sind nicht nur ein Charakteristikum ostdeutscher Schüler und Schülerinnen. Man könnte vielmehr sagen: An ostdeutschen Schulen gibt es diesbezüglich (fast) alle Probleme, die es auch in westdeutschen Schulen gibt - "nur" in spezifisch zugespitzter Weise. Studien, die entschieden mehr rechtsradikale und fremdenfeindliche Orientierungen, Einstellungen und Handlungen bei ostdeutschen als bei westdeutschen Jugendlichen belegen, stehen andere Studien gegenüber, nach denen sich *generelle* ethische und Werteorientierungen von ost- und westdeutschen Jugendlichen nicht unterscheiden, obgleich in den ostdeutschen Ländern eine deutlich höhere Zustimmung zu gewaltförmigen Problemlösungen vorhanden ist.¹⁰ Die Differenzierungen sind vielmehr

¹⁰ So waren nach einer Studie von 1997 32 % der Jugendlichen im Westen und 54 % im Osten der Ansicht, man müsse „zur Gewalt bereit sein, um sich persönlich zu schützen“. Dudek, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn 1999, S. 247f.

innerhalb der jeweiligen Gruppen zu suchen, bei einem engen Zusammenhang zwischen Lebenswelt und Werteorientierung.¹¹

Viele empirische Untersuchungen der letzten Jahre zu diesem Thema belegen, dass es sich weitgehend um ein schichtenspezifisches Problem handelt. Benachteiligte Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft neigen in ungleich größerer Zahl zu rechtsradikalen Gesinnungsgemeinschaften und Gewalttätigkeit als andere. Wenn im Osten Deutschlands dieses Problem noch ein Besonderes ist, dann kommt man nicht umhin, auch auf die oben beschriebenen besonderen sozialen Verwerfungen zu verweisen. Die familialen Milieus spielen hier insofern eine bedeutsame Rolle, als der heutigen Schuljugend die Erfahrungen und Orientierungen der Elterngeneration weiter gegeben werden. Die innerfamiliäre Weitergabe von Wertorientierungen hatte in der DDR (z. T. auch als Abschottung gegen die politischen Zumutungen) einen hohen Stellenwert, sie wurde vielfach auch für Familien in den neuen Bundesländern als besonders hoch belegt.

Schüler und Schülerinnen aus benachteiligten Milieus (aus der Unterschicht oder der unteren Mittelschicht) haben zweifellos wesentlich seltener Gelegenheiten, Erfahrungen mit anderen politischen, sozialen, kulturellen Umfeldern als den vertrauten zu machen, denn solche Erfahrungen sind - vom Kinobesuch bis zur Auslandsreise - immer auch mit finanziellen Aufwendungen verbunden. Aufgrund der enorm eingeschränkten Reisemöglichkeiten in der DDR waren Auslandserfahrungen (der Eltern heutiger Schüler) auf eine absolute Minderheit der Bevölkerung beschränkt. Die Nachwendezeit hat für ostdeutsche Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Milieus kaum Veränderungen gebracht, vielmehr sind ihre Begegnungsmöglichkeiten außerhalb des eigenen Milieus sogar in allen Bereichen noch bedenklich gesunken. Schon eine Klassenreise ist für viele Eltern ein kaum zu bewältigendes finanzielles Problem, von einem Auslandsaufenthalt ganz zu schweigen.

Die "Mitwirkungs"erfahrungen von Schüler und Schülerinnen beschränkten sich in der DDR auf die passive Mitgliedschaft in der Einheitsjugendorganisation. Funktionen in der Jugendorganisation wurden, weil karrierefördernd, dabei weit überwiegend von Schülern aus bildungsnahen Milieus übernommen, so dass nur eine sehr kleine Minderheit von solchen Beteiligungserfahrungen (auch nach der "Wende") profitieren konnte.¹² Insofern gibt es für die heutige Schülergeneration in den neuen Bundesländern kaum eine Tradition, auf die sich demokratische Mitwirkungs- und Beteiligungsformen stützen können.

¹¹ Ebd.

¹² Stock, M./Tiedtke, M.: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim/München 1992; Gießmann, B.: Die FDJ an den Schulen der DDR - Chancen und Grenzen der Funktionswahrnehmung. In: Burkart, G. (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus. 1. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1990, S. 100f.

Dennoch lassen sich ostdeutsche Erfahrungen (von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern) nicht auf Autoritätsfixierung und Gehorsam reduzieren. Vielmehr sind ostdeutsche Jugendliche vielleicht sogar empfindlicher gegenüber vermeintlichen Autoritäten, politischen Versprechen, rhetorischem Optimismus und Worthülsen. Wenn westdeutsche empirische Studien seit den 70er Jahren feststellen, dass Hauptschüler das Schul- und Gesellschaftssystem und ihren „unteren Platz“ darin als durchaus gerecht empfinden (während Gymnasiasten dem am kritischsten gegenüber stehen)¹³, so darf man bezweifeln, dass solches Einrichten in der Demokratie ostdeutschen Unterschicht-Jugendlichen gelungen ist.

Im Umgang mit den aktuellen Phänomenen scheint Augenmaß erforderlich. Am Beispiel einer Brandenburger Schule, deren Schulleiter z. B. nicht bereit war, ausländerfeindliche Äußerungen von Schülern an den zuständigen Schulrat zu melden, weil er sich weigerte, seine Schüler „in eine rechtsradikale Ecke zu drängen“, zeigt sich Unsicherheit im Umgang mit solchen Problemen. Seine Reaktion kann verschiedene Gründe haben – und es scheint vernünftig, die Argumente zumindest anzuhören und mit dem betreffenden Schulleiter zu streiten. Es kann sein, dass er solche Schüleräußerungen bagatellisiert (oder im schlimmsten Falle sogar teilt). Es kann sein, daß er den „Ruf“ der Schule nicht gefährden will. Es kann aber auch sein, dass er die „Meldung“ an die Behörden als anachronistische Problemlösung ansieht. Es kann ebenso sein, dass er eine eigene pädagogische Lösung bevorzugt. Eine vorschnelle Interpretation des Verhaltens dieses Schulleiters führt uns möglicherweise auf die falsche Fährte und birgt die Gefahr der Stigmatisierung. Es gibt Anzeichen, dass Schulen sich dann eher abschotten und sich einer gesellschaftlich wünschenswerten Lösung verschließen.

5. Die Möglichkeiten der Schule

Welche Chancen gibt es nun, Kindern und Jugendlichen (aber auch Lehrkräften) andere kulturelle Muster zu vermitteln, insbesondere den „Modernisierungsverlierern“ in Ost *und* West? Was kann die Schule tun?

Mit dem Eintritt in die Schule verlassen Kinder zu einem Teil ihre Herkunftsmilieus und treten in einen gesellschaftlichen Erfahrungsraum ein. Sie erhalten Gelegenheit, „über den familiären Tellerrand“ zu schauen, Erfahrungen mit Anderen, „Fremden“ zu machen: anderen

¹³ Seit den Gesamtschuluntersuchungen von Helmut Fend wurde dies immer wieder bestätigt.

Gleichaltrigen, dem anderen Geschlecht, anderen Erwachsenen und damit anderen Welten. Allein damit ist die Schule in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ein Lernort für Demokratie schlechthin – wiederum aber nur *der* Demokratie, die die Gesellschaft bereit hält, nicht einer „idealen“, erwünschten Demokratie. Demokratie kann entweder aus der Polis-Tradition oder aus der Traditionslinie der repräsentativen Demokratie in der Schule erfahrbar gemacht werden. Wenn Schülerinnen und Schüler die Beteiligung am öffentlichen Leben in ihrer Schule als Erfahrungssituation erleben sollen, bedarf es eines pädagogischen Konzeptes, das dieses Lernziel berücksichtigt. Aus der Perspektive der Erwachsenen aber erscheinen Jugendliche vielmals noch als Objekte pädagogischer Intervention. Eine Lösung bietet möglicherweise das „Owner-Ship“-Konzept, das im angelsächsischen Raum bekannt wurde. An Schulen, die diesem Gedanken verpflichtet sind, agieren Lehrer und Schüler als relativ gleichberechtigte Eigentümer von Rechten. Hier zu Lande ist diese Idee noch weitgehend unbekannt.

Die Chance eines bundesweiten Programms „Demokratie lernen“ läge unter den gegebenen Bedingungen darin, die Aufmerksamkeit insbesondere auf jene Schulregionen, Schulen und Schulformen zu richten, in denen die Konzentration sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher besonders hoch ist.¹⁴ Wenn die Befunde zutreffen, dass Demokratieresistenz, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsradikalismus und Gewalt auch Auswirkungen eines Mangels an kulturellem und Bildungshorizonts sind, liegen gerade hier die Möglichkeiten der Schule. Sie ist der gesellschaftliche Erfahrungsraum, der Kindern und Jugendlichen aus depravierten Milieus Sozialisationsalternativen eröffnen kann. Auf drei Ebenen sehen wir dabei Handlungsbedarf:

- Schüleraustauschprogramme

In den neuen Bundesländern gab es in den letzten Jahren gegenüber den alten Bundesländern eine große Nachfrage nach Schülerauslandsaufenthalten. Es liegen jedoch keine genauen Zahlen vor, *welche* Kinder und Jugendlichen an solchen Auslandsaufenthalten (Schüleraustauschjahr, Sprachreisen, Klassen- und Kursreisen) eigentlich partizipieren konnten. In Brandenburg lag z. B. die Zahl der Teilnehmer am Schüleraustauschjahr nach der 10. Klasse gerade bei 1 % der Schülerinnen und Schüler.¹⁵ Es handelt sich dabei ausschließlich um Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Während Jugendliche aus wirtschaftlich potenteren Milieus eher entsprechende

¹⁴ Das Schulreformprojekt des neuen US-Präsidenten Bush setzt mit einem 47-Milliarden-Dollar-Programm für Kinder und Schulen in benachteiligten Regionen übrigens genau an dieser Stelle an. Siehe Tagesspiegel v. 1.2.2001.

¹⁵ Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Nr. 219/00 vom 7.11.2000.

Möglichkeiten zur Begegnung mit anderen Kultur-, Gesellschafts- und Schulmodellen haben, bleibt eine übergroße Mehrheit davon ausgeschlossen.

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass beispielsweise die Re-Education-Politik der amerikanischen und britischen Besatzungsmacht nach dem Zweiten Weltkrieg sehr wesentlich auf Jugendaustauschprogrammen aufbaute, um Demokratie erleb- und erfahrbar zu machen.¹⁶ Sozialisationsalternativen kennenzulernen, scheint noch immer die erfolgreichste Strategie, sich aus der Enge der „Milieusozialisation“, sogar – denkt man an die HJ-sozialisierte Jugend - aus der „Erziehung zum Hass“, zu lösen. Auch das seit den 50er Jahren bestehende Schüleraustauschmodell (z. B. der USA) geht auf diese Intentionen zurück.

Aus solchen historischen Erfahrungen könnte – für die ostdeutschen Bundesländer - gelernt werden, dass Jugendliche, die die Nachwirkungen einer geschlossenen Gesellschaft mit sich tragen, des Austausches, der Begegnung mit alternativen Gesellschaftsmodellen dringend bedürfen. Wenn an solchen Austauschprogrammen künftig auch Schüler anderer Bildungsgänge partizipieren könnten, würde ein Programm „Demokratie lernen in der Schule“ bisherige Ansätze entschieden erweitern. Allerdings müssten in diesem Fall solche Austauschprogramme zu den „basics“ staatlichen Bildungsangebots gehören, die finanziert werden aus einer Mischung aus staatlichen und privaten Geldern.

- Mitwirkung in der Schule

Eine zweite Ebene, auf der Handlungsbedarf besteht und Handlungsmöglichkeiten nicht annähernd ausgeschöpft scheinen, ist die innerschulische Wahrnehmung von Demokratie. Zum einen betrifft das die Gremien der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schule, über die Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Gestaltung des Schullebens und der Schulorganisation nehmen bzw. nehmen sollen. Zum anderen betrifft es die tagtägliche Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Kommunikation bis in den Unterricht hinein.

Aus der Schulforschung wissen wir, dass Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus eher stärkerer Führung, Strukturierung und Lenkung, überhaupt Regeln des Zusammenlebens in der Schule bedürfen. Dazu gehört auch eine klare Position von

¹⁶ Boll, F.: Auf der Suche nach Demokratie. Britische und deutsche Jugendinitiativen in Niedersachsen nach 1945. Bonn 1995; Füssl, K.-H.: Erziehung im Umbruch: die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995)2, S. 225 - 244; Ders.: Sozialer Wandel durch kulturelle Diffusion: das Kulturaustauschprogramm der USA am Beispiel pädagogischer Innovationen im Nachkriegsdeutschland (1945 - 1955). In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 2(1995), S. 319 - 334.

Lehrkräften gegenüber Regelverstößen. Zugleich müssen Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten zu Erfahrungen der Akzeptanz, des Ernstgenommenwerdens, des Beteiligtseins an Entscheidungen erhalten und selbst Entscheidungssicherheit lernen. Die Schule ist jener Ort, in dem - innerhalb oder außerhalb des Unterrichts – die Fähigkeit zum Argumentieren und der Respekt vor anderen Auffassungen, Lebensstilen und Verhaltensdispositionen eingeübt werden kann. Wenn das „stärkere Argument“ Vorrang gegenüber der „stärkeren Faust“ erhält, haben Schulen viel erreicht. Aus dem Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ - in Anlehnung an den amerikanischen Psychologen Bandura - konnten wir zudem lernen, dass ein Schulklima, das Raum gibt für die Entwicklung von Selbstwerterfahrungen, die beste Möglichkeit ist, das eigene Ich zu stärken und gleichzeitig das „Andere“ zu akzeptieren.

- Demokratie und Unterricht

Demokratie lernen darf nicht als „Zusatzprogramm“, das in die Beliebigkeit von Schulen und Lehrkräften gestellt und auf einzelne Methoden und Maßnahmen beschränkt ist, verstanden werden. Der Unterricht ist und bleibt das Kerngeschäft der Schule. Insofern muss ein Vorhaben „Demokratie lernen in der Schule“ sowohl didaktisch als auch methodisch eine Vorstellung entwickeln, wie moderner Unterricht in jedem Unterrichtsfach und Lernbereich den Aspekt des Demokratielernens integriert. Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule dürfen dabei nicht gegeneinander ausgespielt werden, dies um so mehr, als das Bildungszertifikat zum Abschluss der Schulzeit weitgehend den künftigen Platz in der Gesellschaft bestimmt.

Gerade im unterrichtlichen Bereich scheinen jedoch bisher die Möglichkeiten wenig ausgeschöpft. Darauf verweisen unter anderem auch die verschiedenen internationalen und nationalen Schulleistungsstudien, wonach an deutschen Schulen Defizite besonders im Bereich differenzierter Problemlösungsstrategien vorhanden sind. Auch die Didaktik und Methodik, etwa des Politikunterrichtes, sind relativ altmodisch. Mindestens ebenso bedenklich ist, dass es in den Jahrgangsstufen 7 und 8 in vielen Bundesländern überhaupt kein Unterrichtsangebot in diesem Lernfeld gibt. Das heißt, methodische und strukturelle Probleme begrenzen die ohnehin teilweise eingeschränkten Möglichkeiten der Schule.

Wenn zum Beispiel in einer Schule in einem „sozialen Brennpunkt“ auf der Theaterbühne Sophokles' „Antigone“ oder Max Frischs „Andorra“ einstudiert werden, hat diese Form der Auseinandersetzung mit moralischem Handeln, Intoleranz und Gewalt für die Schülerinnen und Schüler vermutlich nachhaltigere Wirkungen als die belehrende Instruktion. Gerade

solche Initiativen sollten *gesehen*, gesucht und gestärkt werden. Die Lehrerfortbildung könnte ebenfalls aus diesem Beispiel lernen: Nicht das soundsovielte Seminar zum Konflikttraining bringt schon den Erfolg, sondern es bedarf auch fachlicher und methodischer Professionalisierung.