

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2020

Schwerpunkt

Deutsche Einheit.
30 Jahre zwischen
Aufbruch und Umbrüchen

Zeitung

Über die Aufgaben der Politischen Bildung in Corona-Zeiten

Forum

Interview mit Jana Hensel

1989 kann man feiern, 1990 nicht!

Rolf Wernstedt

Diskurs über Vorstellungen zur deutschen Einheit

Fachbeiträge

Theresa Bechtel

30 Jahre Deutsche Einheit – ost- und westdeutsche
Ein(zel)heiten

Birthe Kleber

Von Aufstiegen, Brüchen und Chancen

Carl Deichmann

Dreißig Jahre Wiedervereinigung

Saskia Handro

Problemfall DDR-Geschichte(n)

Didaktische Werkstatt

Albijona Berisha/Steve Kenner

Multiperspektivität zu 30 Jahren Deutsche Einheit

DVPB aktuell

Impuls

Wolfgang Thierse: 30 Jahre friedliche Revolution

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Dieses Heft widmet sich dem 30. Jahrestag der Deutschen Einheit. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, inwiefern der Einigungsprozess neue Perspektiven auf die Jahre der Teilung ermöglicht und inwiefern damit Aufbruch und Umbrüche in Politik, Gesellschaft und individuellen Biografien verbunden sind.

Im Forum begründet die Journalistin und Autorin *Jana Hensel* in einem Interview die These, dass das Jubiläum des Mauerfalls ein Grund zum Feiern sei, der Tag der Deutschen Einheit allerdings nicht. In einem zweiten Beitrag befasst sich *Rolf Wernstedt*, ehemaliger Kultusminister Niedersachsens, mit sozialen, ökonomischen und politischen Vorstellungen in Ost- und Westdeutschland.

Im ersten Fachbeitrag fragt die Politikwissenschaftlerin *Theresa Bechtel* (Leibniz Universität Hannover) danach, welche Erkenntnisse zu Brüchen und neuen Perspektiven für die geeinte Bundesrepublik aus den zahlreichen empirischen Untersuchungen zur Deutschen Einheit geschlossen werden können. Die Erziehungswissenschaftlerin *Birthe Kleber* geht in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern sich ein Umbruch des Gesellschaftssystems auf Bildungsbiografien von Menschen auswirken kann. *Carl Deichmann* (Universität Jena) wirft einen Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven, aber auch die möglicherweise unterschiedlichen Kulturen in Ost- und Westdeutschland. Die Geschichtsdidaktikerin *Saskia Handro* (Universität Münster) befasst sich in ihrem Beitrag mit den Herausforderungen und Chancen einer historisch-politischen Bildung zur Aufarbeitung der deutschen Teilung und der Wiedervereinigung. Sie stellt die Potenziale unterschiedlicher Perspektiven auf das geteilte und das wiedervereinte Deutschland als Lernanlass heraus.

In der didaktischen Werkstatt werfen *Albijona Berisha* und *Steve Kenner* (Leibniz Universität Hannover) einen exemplarischen Blick in die Rahmenlehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, um sich der Frage anzunähern, welches Bild zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung in der Schule vermittelt werden soll.

Ich danke allen beteiligten Autorinnen und Autoren und wünsche Ihnen viel Freude und spannende Anregungen bei der Lektüre.

Steve Kenner

POLIS

Deutsche Einheit.

30 Jahre zwischen Aufbruch und Umbrüchen

Zeitung

Über die Aufgaben der Politischen Bildung in Corona-Zeiten	4
--	---

Forum

<i>Interview mit Jana Hensel</i>	
1989 kann man feiern, 1990 nicht!	7
<i>Rolf Wernstedt</i>	
Zur Notwendigkeit zweier Perspektiven im Diskurs über Vorstellungen zur deutschen Einheit	10

Fachbeiträge

<i>Theresa Bechtel</i>	
30 Jahre Deutsche Einheit – ost- und westdeutsche Ein(zel)heiten . . .	12
<i>Birthe Kleber</i>	
Von Aufstiegen, Brüchen und Chancen. Bildungsungleichheit im geteilten und wiedervereinigten Deutschland	15
<i>Carl Deichmann</i>	
Dreißig Jahre Wiedervereinigung: Ein Land, verschiedene politische Kulturen?	18
<i>Saskia Handro</i>	
Problemfall DDR-Geschichte(n). Erinnerungskulturelle Ambivalenzen und Zukunftsperspektiven historisch-politischer Bildung	21

Didaktische Werkstatt

<i>Albijona Berisha/Steve Kenner</i>	
Multiperspektivität in der politischen Bildung zu 30 Jahren Deutsche Einheit	24

DVPB aktuell

Impuls	
Wolfgang Thierse: 30 Jahre friedliche Revolution	27
Tonio Oeftering: Ein Corona-Schutzschirm für die Träger der politischen Bildung	29
Berichte	
Schleswig-Holstein: Politische Bildung in der Schule wird gestärkt . . .	30
Mecklenburg-Vorpommern: Aktion zum 1. Mai	31
Thüringen: „Wie umgehen mit rechtspopulistischen Parteien im Unterricht?“	31
bap: „Es geht um die Existenz“	32
Nordrhein-Westfalen: Das Aushöhlen demokratisch-partizipativer Demokratie	32

LITERATUR

Rezensionen	33
Vorschau/Impressum	34



Kommentar

Über die Aufgaben Politischer Bildung in Corona-Zeiten

Es ist gravierend und folgenreich, dass gerade in den Zeiten der Corona-Krise zwischen März und Mai dieses Jahr Schulen und Bildungseinrichtungen schließen mussten und damit auch Unterricht und Veranstaltungen der Politischen Bildung ausfielen. Denn in dieser Ausnahmesituation hat die Demokratie in Deutschland mit dem fundamentalen Konflikt zwischen Grundrechtseinschränkungen und Gesundheitsschutz der Bevölkerung eine politische Bewährungsprobe zu bestehen, von der alle Menschen einschneidend betroffen sind. Selten waren die Erwartungen und Machtzuschreibungen oder gar Rettungshoffnungen gegenüber Staat und Politik so groß wie in den zurückliegenden Wochen.

Das für die demokratische Gesellschaft vorrangige Problem der langfristigen Sicherung der Grund- und Freiheitsrechte im Ausnahmezustand einer Pandemie sowie die damit verbundenen Abwägungen und Entscheidungen hätten eine begleitende Reflexion in systematisch organisierten, politischen Lernprozessen im Bildungswesen dringend erforderlich gemacht. Ja, sie wären sogar eine große Bildungschance für die Erklärung und Diskussion von Politik gewesen. Fernsehen, Radio und Printmedien haben sich zwar intensiv mit ihren publizistischen Mitteln um Aufklärung bemüht; aber was zwischenzeitlich die digi-

tale basierte Kakophonie mit Halbwahrheiten, Verschwörungsmythen und Fakenews im Internet angerichtet hat, musste man bei den Anti-Lockdown-Demonstrationen seit Anfang Mai erleben. An abwägendem Urteilsvermögen gab es dort keine Spur; stattdessen ein Potpourri verschiedenster Meinungen aus dem Bauch, stellenweise gewalttätigen Über-

vor dem bislang unbekannten, lebensbedrohlichen und globalen Virus war dieses Verlangen schlicht unglaublich. Plakate der AfD für die Beachtung des Grundgesetzes konnten eventuell noch amüsieren, aber die Anwürfe z. B. gegen den sächsischen Ministerpräsidenten Michael Kretschmer, er sei für die pandemiebedingten Beschränkungen ver-

antwortlich, sind angesichts des Lockdowns in den meisten Staaten der Welt schlicht abwegig. Hier hätten vorbereitende Übungen in politischer Urteilsbildung (rationale Argumentation), der Erwerb von Sachkunde (wer ist wofür zuständig und verantwortlich) und Demonstrationstaktik (mit wem gehe ich zusammen auf die Straße) das Schlimmste verhindern können.

Es bleibt für die Politische Bildung eine wesentliche Zukunftsaufgabe von demokratischer

Systemrelevanz, durch Wissensaneignung, Entwicklung von Diskursfähigkeit und das Aufzeigen von Beteiligungschancen dazu beizutragen, dass die zunächst coronabedingten, befristeten Beschränkungen und Kontrollen durch die Staatsmacht nicht mit der Begründung auf Dauer gestellt werden, solche Virus-Epidemien könnten ja immer wieder kommen. Mitwirkung an der öffentlichen Debatte, Stärkung der Parlamente und Erhaltung des Rechtsstaates sind dazu geeignete Mittel.

Hans-Joachim von Olberg



© telepolis 3.5.2020

griffen auf Journalisten, Instrumentalisierungen durch Rechtsextreme verbunden mit oft provokativem Verzicht auf die Einhaltung von Hygieneregeln.

Dabei hatten diese Demonstrationen in Stuttgart, Berlin und vielen anderen Städten durchaus ein berechtigtes Teilanliegen mit ihren Forderungen nach Bewahrung der grundgesetzlich garantierten Rechte auf freie Religionsausübung, auf Freizügigkeit oder Freiheit der Versammlung, der Berufsausübung etc. Aber ohne jede Abwägung mit den ebenfalls legitimen Zielen des Schutzes

Unterstützung von der Wirtschaft: Aktionsrat Bildung fordert besseren Politikunterricht

München. Angesichts des europaweiten Erstarkens von Extremisten fordert der Aktionsrat Bildung besseren Politikunterricht an Deutschlands Schulen. Mängel sehen die Bildungswissenschaftler unter Leitung des Hamburger Universitätspräsidenten Prof. Dieter Lenzen auf mehreren Gebieten. So hat die politische Bildung laut neuem Jahresgutachten des Aktionsrats nur geringes Gewicht in den Lehrplänen. Dem 2005 gegründeten unabhängigen Gremium gehören zehn Bildungswissenschaftler an; neben Prof. Lenzen sind dies Prof.'in Yvonne Anders (Uni Bamberg), Prof. Hans-Dieter Daniel (ETH Zürich), Prof.'in Bettina Hannover (FU Berlin), Prof. Olaf Köller (Uni Kiel), Prof.'in Nele McElvany (TU Dortmund), Prof. Hans-Ulrich Roßbach (Uni Bamberg), Prof.'in Tina Seidel (TU München), Prof. Rudolf Tippelt (LMU München) und Prof. Ludger Wößmann (LMU München). Finanziert wird der Aktionsrat von der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft und vom Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie.

Besonderen Handlungsbedarf sehen die Experten an Haupt- und Realschulen. Die Bildungswissenschaftler halten in ihrem Gutachten fest, „dass der politische Fachunterricht meist erst in der siebten oder achten Klasse startet und in fast allen Bundesländern zu den kleinen Fächern zählt“. Die Experten verweisen auf das „Ranking Politische Bildung“ der Universität Bielefeld, wonach Bayern, Thüringen, Berlin und Rheinland-Pfalz in dieser Hinsicht Schlusslichter sind.

Der Aktionsrat moniert darüber hinaus Defizite im Einsatz fachlich qualifizierter Lehrkräfte: „Viele von ihnen sind nicht für den Politikunterricht ausgebildet, und es besteht ein sehr hoher Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht.“ Für Bayern empfiehlt die bayerische Wirtschaft als Auftraggeber unter anderem Projektwochen zur Demokratiebildung an allen Grundschulen und weiterführenden Schulen.

Quelle: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.): Aktionsrat Bildung. Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann-Verlag, 301 Seiten. (URL: <https://www.aktionsrat-bildung.de/>)

vO/dpa

Drittes Ranking Politische Bildung erschienen

München. Eine empirische Studie (<https://pub.uni-bielefeld.de/download/2941780/2943402.pdf>) bemängelt erneut die Situation des Politikunterrichts an deutschen Schulen. In manchen Bundesländern macht das Fach nicht einmal ein Prozent der Lernzeit aus. Nur stark eingeschränkten Unterricht boten die Schulen während des Corona-lockdown: Der Politikunterricht, fürchtet Prof. Reinhold Hedtke, leidet darunter besonders. „Dabei wird er jetzt dringend gebraucht“, sagt der Sozialwissenschaftler gegenüber der *Süddeutschen Zeitung* am 18. Mai. „Kinder und Jugendliche erleben gerade unmittelbar, wie Politik auf sie einwirkt. Das ist doch eine perfekte Situation, um zu diskutieren, wie Regierung und Parlament arbeiten und wann es richtig und wann es falsch sein könnte, Freiheiten einzuschränken.“

Nicht erst seit Corona steht es nicht zum Besten mit der politischen Bildung. Hedtke untersucht seit drei Jahren regelmäßig, wie viel Raum die Bundesländer ihr einräumen. Die neueste Version des Politikunterricht-Rankings liegt seit dem 18. Mai vor. Das Ergebnis: Weiterhin bestimmt jedes Bundesland, wie viel Politikunterricht die einzelnen Lernenden bekommen. Mancherorts macht das Fach mehr als vier Prozent der Unterrichtszeit an den weiterführenden Schulen aus, in anderen Ländern nicht einmal ein Prozent. „Von einer Gleichwertigkeit der politischen Bildung kann keine Rede sein“, bemängelt Hedtke.

Nur in fünf Ländern – Bremen, Hessen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen – kann der eigenständige Politikunterricht schon in der Klasse 5 beginnen. Aber es gibt auch gute Nachrichten: Berlin und Sachsen haben das Stundenpensum für den Politikunterricht zum laufenden Schuljahr erhöht. Auch in Nordrhein-Westfalen hat das Fach an Gewicht gewonnen. – Ergebnisse, die Hedtke auch den früheren Rankings zuschreibt, die er mit seinem Kollegen Mahir Gökbudak vorlegte. Allerdings: Verbessert hat sich in der Regel nur die Situation an den Gymnasien, für die die meisten Länder ohnehin mehr Politikunterricht vorsehen. Nur Berlin hat den Politikanteil auch jenseits der Gymnasien erhöht.

Süddeutsche Zeitung/vO

Politische Bildung muss in allen Bundesländern Verfassungsrang erhalten!

Hannover. Mit einem offenen Brief wendet sich die DVPB-Niedersachsen an ihre Landesregierung und den Niedersächsischen Landtag und fordert die Landespolitik dazu auf, Politische Bildung in der Landesverfassung zu verankern.

In Niedersachsen ist Politische Bildung bisher weder wörtlich noch im weiteren Sinne als Bildungsziel verfassungsrechtlich festgeschrieben. Damit ist Niedersachsen neben Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein eines von vier Bundesländern, die diesem Bildungsauftrag keinen Verfassungsrang einräumen. Politische Bildung müsse – wie in 12 von 16 Landesverfassungen – auch in Niedersachsen endlich Verfassungsrang erhalten.

Der Landesverband weist darauf hin, dass gerade wieder die aktuelle Corona-Krise zeige, wie wichtig es ist, die Bedeutung der Politischen Bildung hervorzuheben. Ihr müsse der Stellenwert eingeräumt werden, welchen sie verdient, um Demokratie nachhaltig zu schützen. „Die globalen ökonomischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen bergen insbesondere für demokratisch verfasste Gesellschaften das Risiko einer Regression in autoritäre Ordnungen, Verschwörungstheorien, Falschmeldungen, Rassismus, erstarkenden Nationalismus – nur eine lebendige Demokratie kann ihren Gefährdungen wirkungsvoll widerstehen. Die Krise führt uns noch einmal deutlich vor Augen: Es braucht gelebte Solidarität, aber auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, zur Analyse, Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit.“

Politische Bildung werde benötigt – in der Schule und darüber hinaus. Politische Bildung gehöre unter den Corona-Rettungsschirm und in alle Landesverfassungen. Für Niedersachsen hat der Landesverband in seinem Brief einen Vorschlag für den Verfassungstext formuliert. Wer diese Initiative als Einzelperson oder Verein, Verband, Träger etc. unterstützen will, kann sich direkt melden beim Landesvorsitzenden: Steve Kenner: steve.kenner@at.dvpb-nds.de. Der Brief des Landesverbandes ist verfügbar unter: <https://www.dvpb-nds.de/index.php>.

vO

Nachruf Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein (1929 – 2020)

Ein engagierter Kämpfer für demokratische Bildung – mit einer Biographie zwischen Entfremdung und Zugehörigkeit



© MPI für Bildungsforschung, Foto: David Asserhofer

In einem Gespräch mit Deutschlandfunk Kultur (2015) nach seinen Kindheitserfahrungen gefragt, erzählt Wolfgang Edelstein, wie er an seiner Freiburger Grundschule ausgegrenzt und verprügelt wurde. „Der Jud war’s!“ Der Rassismus zwingt die Familie 1938 zur Emigration, die, unter vielen Umwegen, nach Island führt. Wolfgang Edelstein besucht in Reykjavik die ihn prägende 9-jährige isländische Grundschule und macht dort das Abitur. Die Remigration ist wie bei vielen schwierig und führt über ein Studium in Frankreich ab 1954 als Lehrer, später Studienleiter an die Odenwaldschule. Bereits seine Dissertation 1962 in mittellateinischer Philologie zu *Weltbild und Erziehung in der Karolingerzeit* an der Universität Heidelberg wirft grundlegende wissens- und erkenntnissoziologische Perspektiven des Fremdverstehens auf.

Daneben entstehen erste praxisbezogene Publikationen, die von der politischen Bildung wiederzuentdecken sind: *Die Schülermitverwaltung in der Odenwaldschule* (1960), *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe* (1965) mit einem Beitrag zur Funktion des Wissens und zur Strategie der Oberstufenreform; *Eine Schulverfassung für den Wandel* (1971) und das Curriculum *Sozialwissenschaft für die Schule* (1974), der bis heute differenzierteste Grundriss einer Soziologiedidaktik. Edelstein wird mit einem unter anderem zusammen

mit Jürgen Habermas verfassten Memorandum maßgeblicher Ideengeber für die Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, dessen Entwicklung er dann bis zur Emeritierung 1997 prägend mitgestaltet. Seit 1981 wirkt er dort als Direktor des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation. Wolfgang Edelstein hat die isländische Bildungsreform maßgeblich gestaltet. Im Anschluss an eine Gastprofessur in Harvard und Kontakt zu Lawrence Kohlberg entsteht ein hochdifferenziertes Œuvre zur Entwicklungspsychologie sozialer Kognitionen, das den Entwicklungsverlauf des Erkennens der sozialen Welt untersucht. Es ist eine entwicklungsbezogene Didaktik auf dem Weg zu einer *Ökologie schulischen Lernens* (1973), die dogmatische Stufenschemata weit hinter sich lässt. Die Forschungsaufsätze in den Suhrkamp-Bänden entstehen immer wieder in inspirierender Zusammenarbeit mit seiner Ehefrau Monika Keller. Ihre hohe praktische Relevanz für politische Bildung erschließen sich gut über *Moralische Erziehung in der Schule* (2001).

Nach seiner Emeritierung gelingt Wolfgang Edelstein noch einmal ein nachhaltiger bildungspolitischer Impuls, der für politische Bildung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Das BLK-Programm *Demokratie lernen und leben*, die daraus 2005 hervorgehende Gründung einer *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik* (deren

langjähriger Vorsitzender Edelstein wird), der Preis *Demokratie erleben* für demokratiepädagogische Schulentwicklung und der Masterstudiengang *Demokratiepädagogische Schulentwicklung* an der Freien Universität Berlin – sie alle setzen sich zum Ziel, praktisch gegen soziale Ungleichheit im Bildungssystem und gegen Rechtsextremismus in der Gesellschaft zu wirken. Der Klassenrat, zusammengesetzt aus amerikanischer Prozesspädagogik (nach Dewey), französischer Institutionenpädagogik (nach Freinet) und deutscher Reformpädagogik gehört nicht zuletzt durch dieses Modellprogramm zum Standard einer demokratischen Schulkultur.

Seine Freunde und Weggefährten rühmen seinen Esprit und Humor sowie seine Empathie, seinen Gerechtigkeitsinn und eine Toleranz, die ihn auch in der Debatte nie verließ. Sie verlieren einen Schulreformer, Entwicklungstheoretiker und leidenschaftlichen Demokraten. In seiner „vor“letzten Rede, die auf der Webseite der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik nachgelesen werden kann ([URLhttps://www.degede.de/blog/2020/03/vorletzte-rede-von-wolfgang-edelstein/](https://www.degede.de/blog/2020/03/vorletzte-rede-von-wolfgang-edelstein/)), blickt der 85-Jährige auf ein Lebensmotiv zurück: „Mein ganzes Leben habe ich als Außenseiter geführt, in der Dialektik zwischen Fremdheit und Einwurzelung, zwischen Entfremdung und Zugehörigkeit. Heute weiß ich: Ich gehöre dazu – auch ohne Wurzeln. Ja, man kann nach Hause kommen, auch in einem fremden Land; in einen Hafen, der dich aufnimmt; in ein System der Mitbestimmung und Beteiligung, in die Zugehörigkeit zu einer Diskursgemeinschaft. Ja, ich bin nach Hause gekommen und ich danke euch dafür.“

Wolfgang Edelstein starb am 29. Februar 2020 in Berlin. Er ist isländischer Staatsbürger geblieben und wird dort auf seinen Wunsch hin seine letzte Ruhestätte finden.

Prof. Tilman Grammes, Hamburg



Forum

Interview mit Jana Hensel

1989 kann man feiern, 1990 nicht!

Das Interview führte Steve Kenner für die POLIS.

In diesem Jahr jährt sich zum 30. Mal der sogenannte „Tag der Deutschen Einheit“ als Feiertag. Sollte uns Ihrer Meinung nach zum Feiern zu Mute sein?

JANA HENSEL (JH): Das ist lustig. Ich arbeite gerade an einem Essay, der sagt: die '89er Revolution kann man feiern, die Wiedervereinigung von 1990 eher nicht. Im vergangenen Jahr haben wir ja 30 Jahre Mauerfall gefeiert, in diesem Jahr steht nun das 30. Wiedervereinigungsjubiläum an. Leider hat man sich im Laufe der Jahre angewöhnt, diese beiden Daten unzulässig eng aneinander zu rücken. Ich plädiere dagegen dafür, erst einmal zu sagen, dass Mauerfall und Wiedervereinigung zwar historisch miteinander verbundene, aber doch sehr unterschiedliche historische Ereignisse sind. Den Mauerfall und die Friedliche Revolution kann man ausgelassen feiern, die Wiedervereinigung vor allem aus ostdeutscher Perspektive dagegen eher nicht.

Und warum nicht?

JH: Das ist wiederum eine sehr komplexe Frage, die sich nicht so einfach beantworten lässt. Ich fange mal damit an, dass es einen ganz entscheidenden Akteurswechsel gab. Während die Impulse für die Revolution aus den DDR-Oppositionsgruppen kam, wurde die Deutsche Einheit von der im März gewählten Volkskammerregierung unter der Leitung von Lothar de Maizière und westdeutschen

Spitzenpolitikern verhandelt. Beide Seiten entstammten mehrheitlich derselben Parteienfamilie, nämlich der CDU. Die Protagonisten der Revolution, von denen einige wenige ebenfalls in der Volkskammer saßen, konnten diesen Prozess in der Rolle von Zuschauern verfolgen. Außerdem haben viele namhafte westdeutsche Ökonomen vor den harten Konsequenzen einer schnellen Wiedervereinigung gewarnt. Vor allem vor der Währungsunion und der schnellen Angleichung der Wirtschaftsräume. Alle diese sehr düsteren Warnungen sind in der ersten Hälfte der 90er Jahre eingetreten. Die DDR-Wirtschaft ist so stark zusammengebrochen wie keine andere in Osteuropa nach dem Fall des Eisernen Vorhangs. Es hat eine Massenarbeitslosigkeit gegeben, die wiederum eine Massenabwanderung der jungen, gut Ausgebildeten, vornehmlich Frauen, in Gang gesetzt hat. Diese Auswirkungen spüren wir bis heute. Ostdeutschland gehört zu den am stärksten überalterten Räumen in Europa. Ich weiß schon, dass dieser Prozess durch das Wahlervotum der DDR-Bürger im März 1990 in Gang kam, aber dennoch muss man 30 Jahre später noch einmal daran erinnern dürfen, welchen Zusammenbruch die Ostdeutschen im Zuge der Wiedervereinigung erlebt haben. Das ist noch nicht so lange her, das können wir, glaube ich, im Nachhinein nicht einfach nur feiern. Die Gefühle und Emotionen des überwiegenden Teils der Ostdeutschen sind aufgrund dieser Erfahrungen sehr ambivalent, stark wider-

sprüchlich. Wie gesagt: die Revolution ist ein außerordentliches Ereignis der deutschen Geschichte, ein Emanzipationsakt ohne Beispiel. Die Wiedervereinigung dagegen ein Ereignis, das wir noch zu bearbeiten haben.



© Dominik Butzmann

Jana Hensel ist Buchautorin und ZEIT-Journalistin. In ihrem ersten Buch „Zonenkinder“ verarbeitet die 1976 in Leipzig aufgewachsene Hensel die Herausforderungen und den Anpassungsdruck der DDR-Jugend an die westdeutsche Gesellschaft. Letztes Jahr erschien ihr Sammelband „Wie alles anders bleibt. Geschichten aus Ostdeutschland“.

Würden Sie denn sagen, dass der Prozess der Wiedervereinigung der Deutschen Einheit eine Einbahnstraße war?

JH: Man kann schon sagen, Mauerfall und Revolution waren eine Sache der DDR-Bürger. Die Wiedervereinigung dagegen, das hat mit dem Akteurswechsel zu tun, zeichnet sich dadurch aus, dass Ostdeutsche daran beteiligt waren, aber Westdeutsche diesen Prozess massiv dominiert haben. Es kam im Anschluss zu einem gewaltigen Elitentransfer von West nach Ost, die ehemaligen DDR-Betriebe sind zu 95 Prozent von westdeutschen oder ausländischen Eignern übernommen worden, bei den Immobilien sind die Eigentumsraten auch

sehr ungerecht verteilt. Ich habe mir das Foto von der Feier zur Deutschen Einheit vom 3. Oktober 1990 nochmal angeschaut, da steht Helmut Kohl mit vielen anderen vor dem Reichstag. Helmut Kohl und seine Frau Hannelore Kohl, Oskar Lafontaine, Willy Brandt, Hans-Dietrich Genscher, Richard von Weizsäcker und noch viele andere. Der einzige Ostdeutsche auf diesem Foto aber ist Lothar de Maizière. Wenn ich das sehe, frage ich mich, wo sind denn all die Ostdeutschen geblieben, die 1989 auf die Straße gingen? Und ich frage mich, ist das damals niemandem aufgefallen? Es gibt nach 30 Jahren noch so viel zu erzählen, neu zu erzählen.

Interviewer: Jetzt haben Sie selbst wahrgenommen und gesagt, dass es nur 30 Jahre sind. Für so einen großen Prozess der Wiedervereinigung ist das noch nicht lange her. Gleichzeitig haben Sie gerade gesagt, es ist schon 30 Jahre her und trotzdem ist noch nicht so viel erzählt. Wie würden Sie das insgesamt bewerten?

JH: Das ist eine Frage der Perspektive. Für einen gesellschaftlichen Prozess sind 30 Jahre viel. Wenn wir aber feststellen, dass die entscheidenden Dinge noch nicht erzählt sind, merken wir, wie schnell Zeit vergeht. Weil uns klar wird, wie abhängig wir von Geschichten und unsere Identitäten von Narrativen sind. Und, wie gesagt, ich kann mich mit solchen Fragen beschäftigen, weil wir uns auch in der Redaktion der Wochenzeitung „Die Zeit“ fragen, wie wir in diesem Jahr mit dem Jubiläum umgehen, was wir machen, welchen Diskurs wir versuchen anzubieten. Und bei dem Nachdenken stelle ich dann fest, dass es kein genuines ostdeutsches Narrativ für diese Wiedervereinigung gibt.

Bezüglich des gemeinsamen Narratives hat Rolf Wernstedt, ehemaliger Landtagspräsident Niedersachsens, der selbst in der DDR sozialisiert wurde, Anfang der 1990er darauf verwiesen, dass es wichtig sei, in dem Prozess der Wiedervereinigung die unterschiedlichen Perspektiven von Menschen aus Ost- und Westdeutschland auf soziale, ökonomische und politische Fragen zu berücksichtigen. Zum Beispiel in Bezug auf Grundsätze wie In-

dividualisierung auf der einen Seite und Gemeinwohl auf der anderen Seite. Haben Sie das Gefühl, dass es gelungen ist, das in den Einheitsprozess aufzunehmen?

JH: Nein. Ich glaube an diesem Anfang stehen wir erst. Wenn Sie als politischer Bildner mich fragen, würde ich sagen, dass gerade diese ganzen ideellen Transfers nicht gelungen sind. Also: Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Vertrauen in Institutionen. Das sind ja alles schockierende Zahlen, wenn wir uns die anschauen. Das heißt, wir müssen den Wiedervereinigungsprozess auf einer ökonomischen Ebene betrachten, aber wir müssen ihn natürlich auch auf einer demokratietheoretischen und damit irgendwie mentalen Basis betrachten. Dazu kann ich eine Anekdote erzählen: Ich war kürzlich in Thüringen zu einem Workshop für Leute eingeladen, die sich in ganz vielen unterschiedlichen Projekten im Thüringer Raum mit Demokratiebildung und Antirassismusbearbeitung befassen. Ich nehme solche Einladungen gerne an, weil ich da Leute treffe, die über ein großes Knowhow verfügen. Die arbeiten seit Jahrzehnten in der Praxis und haben unglaublich viele Erfahrungen gemacht, die in der Regel viel zu wenig gehört werden. Was aber passierte auf dieser Tagung? Alle Referenten waren Westdeutsche und wurden aus Universitäten eingeflogen. Da war ein geballtes Wissen im Raum, was nicht abgefragt wurde. Stattdessen haben die Referenten vom Glück der Demokratie erzählt. Das westdeutsche Narrativ dominierte. Wenn wir in das Jahr 1989/1990 zurückgehen, stellen wir fest, dass damals Fragen wie: „Brauchen wir einen Rechtsstaat?“, „Brauchen wir ein pluralistisches Parteiensystem?“ den Menschen sehr wichtig waren. Die Zustimmungswerte sind damals sehr hoch, sie brechen in der ersten Hälfte der neunziger Jahre ein. Ich war damals nicht dabei, aber ich frage mich heute, ob wir das Problem von Anfang an richtig adressiert haben. Die Demokratieerfahrung der Ostdeutschen ist nicht vom Grundgesetz geprägt oder von einem Jahr wie 1968. Es ist eine andere Sozialisation. Sie begann nicht erst 1989, die Revolution war eher das Ergebnis davon. Je stärker wir uns über solche Dinge beugen, desto mehr sehen wir, wir brauchen zwei verschiedene Narrationen und eventuell noch regionale Ausprägungen davon. Aber die existieren nicht.

An Ihr Fallbeispiel des Workshops schließt meine nächste Frage sehr gut an. In der öffentlichen Debatte ist zuletzt die Forderung einer Ost-Quote bei Führungskräften laut geworden. Kritiker*innen halten dem entgegen, dass so eine Besonderung der Menschen mit ostdeutscher Sozialisation dem Einheitsprozess eher schaden würde. Halten Sie denn die Quote für ein probates Mittel?

JH: Wir wissen aus den feministischen Diskursen wie Quoten funktionieren. Quoten sind keine Allheilmittel, das ist mir schon klar, aber Quoten funktionieren. Sie könnten eine Übergangslösung sein. Wenn wir über die Wiedervereinigung sprechen, sehen wir, dass die Zahl der Ostdeutschen in Führungspositionen in den 1990er Jahren in allen Sektoren auf unter drei Prozent fallen. Und dieser Elitenaustausch geht weit über das damals geforderte Maß hinaus. Der Elitenwechsel war eines der wichtigsten Ziele der Friedlichen Revolution. Aber dahinter stand die Idee, dass eine neue ostdeutsche Gegenelite und damit auch ein Generationswechsel eingeleitet würde. Auch das ist demokratietheoretisch interessant für meine Generation. In keiner Institution, in die wir später hineingekommen sind, gab es sichtbare ostdeutsche Figuren. Das ist weitgehend bis heute so geblieben, weil Eliten sich überall auf der Welt aus sich selbst reproduzieren. Der Westen bräuhete freilich eher eine Migrantenquote, aber in den fünf neuen Ländern stellen die Ostdeutschen immer noch rund 80 Prozent der Bevölkerung. Da müsste es auf jeden Fall eine Quote geben. Gesellschaften brauchen auch das Gefühl und die Erfahrung, einer oder eine von uns kann es bis ganz nach oben schaffen. Das ist wichtig für Selbstbewusstsein, Heimatgefühl und -verbundenheit, Identitätsgefühl und Identitätsfragen. Wenn ich nach Leipzig komme, um dort aus meinen Büchern zu lesen, spüre ich das. Ich kann den Leuten ansehen, dass es für sie wichtig ist, zu wissen: „Hey, das ist eine von uns und die hat es geschafft und die sitzt in Berlin und hat uns nicht vergessen.“

Dieses Bedürfnis gesehen zu werden und auch das Bedürfnis Vorbilder zu haben – Ist das eigentlich ein neues Bedürfnis? In den letzten 30 Jahren standen eher

grundsätzliche Bedürfnisse im Zentrum der Diskussion, wie beispielsweise die hohe Arbeitslosigkeit nach der Wende. Entwickeln sich jetzt neue Bedürfnisse der Menschen in Ostdeutschland? Das Bedürfnis gesehen zu werden, der Wunsch nach Vorbildern aus den eigenen Reihen?

JH: Klar, da fand eine Art von Paradigmenwechsel in der Selbstwahrnehmung statt. Und die speist sich natürlich auch aus identitätspolitischen Diskursen, die wir in den ostdeutschen aufnehmen. Die Frage nach dem Verhältnis von Minderheiten zu Mehrheiten. Die ersten Jahrzehnte waren stark von Anpassung und Assimilation geprägt, das dazu geführt hat, dass es den Ostdeutschen als sehr patent und ratsam erschien, sich im Prinzip unsichtbar zu machen. Diese Unsichtbarkeit, diese Überanpassungsstrategie funktioniert aber auf Dauer nicht. Das haben wir 2015, glaube ich, klar gesehen. 2015: Aufkommen von PEGIDA und der AfD. Die Flüchtlingspolitik von Angela Merkel wurde als eine Art Anlass genutzt, zu rebellieren. Gleichzeitig haben die Reaktionen auf den Rechtsruck in Teilen der ostdeutschen Gesellschaft gezeigt, wie intakt die Stereotype und Vorurteile Westdeutschlands immer noch waren. Trotz der Anpassung. Und ich glaube das war vor allem für die demokratischen Teile der ostdeutschen Gesellschaft ein Schock.

Und um damit umzugehen haben Sie in Ihrer Textsammlung „Wie alles anders bleibt: Geschichten aus Ostdeutschland“ die Forderung formuliert, eine Infrastruktur für ostdeutsches Wissen und Denken zu etablieren. Was meinen Sie damit?

JH: Prinzipiell würde ich sagen, dass die ostdeutsche Gesellschaft bis heute letztlich in großen Zügen unerzählt und unerforscht ist. Sie steht sich sozusagen weitgehend blind gegenüber. Wir machen große Schritte, wenn sich die Bundeszentrale für politische Bildung entschließt, mit elf Mitarbeitern eine Art Filiale in den neuen Bundesländern zu eröffnen, das ist quasi ein erster Schritt. Wenn ein Soziologe wie Steffen Mau die erste etwas umfangreichere Transformationsgeschichte vorlegt, beginnen wir langsam, Zahlen zusammen zu tragen. Wenn der Osten bisher erforscht wurde, dann häufig aus westdeutscher Perspektive,

die gar nicht so thematisiert wurde, aber dem Ganzen inhärent war. Und viel Potential für verschiedene Verschwörungstheorien à la PEGIDA oder AfD wurzeln auf der Unkenntnis der eigenen Geschichte. Und da wurde mir klar, dass wir uns noch einmal grundsätzlich sortieren müssen. Wissen sortieren, Wissen akkumulieren, Leute losschicken und diesen Prozess gestalten müssen. Es ist viel zur DDR geforscht, viel Diktaturgeschichte, weniger Alltagsgeschichte. Die DDR aus sich heraus, von innen zu erzählen, nicht immer nur im distanzierten Abstand und vor allem nicht immer nur von ihrem Ende her. Und wir müssen uns viel stärker mit der Nachwendegeschichte befassen, ein Gleichgewicht herstellen. Wie schreibt der Historiker Marcus Böick in seinem Buch über die Treuhand: da sind erinnerungspolitische „Black Boxes“ entstanden. Insofern müssen wir das Material sichten und aus ostdeutscher Perspektive aufbereiten.

Ein Zugang wäre demnach eine Berücksichtigung anderer Perspektiven auch in der Forschung. Was wünschen Sie sich von der Schule als Lernort, um dies auch dort gelingen zu lassen?

JH: Schule ist ja nichts anderes als ein Spiegel der Gesellschaft und natürlich auch unserer medialen und gesellschaftlichen Debatten. Dass da das Thema Nachwendezeit und ostdeutsche Narrative noch nicht so weit ist, ist nicht überraschend. Aber natürlich stellen sich auch dort diese Fragen genauso dringend. Auch die jungen Generationen in Ostdeutschland müssen ihre eigene Geschichte kennenlernen, also die DDR-Geschichte und die des Transformationsprozesses.

Ich kann mir vorstellen, dass Kritikerinnen und Kritiker dem entgegensetzen würden, dass die Erweiterung des Narrativs zu einer Relativierung des Unrechts in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler führen würde. Was würden Sie dem entgegenbringen?

JH: Warum glauben Sie das? Das Dritte Reich und die DDR waren doch zwei höchst unterschiedliche Diktaturen. Auch das wäre im Unterricht zu vermitteln. Die DDR war ein geschlossenes, unfreies Land, es gab eine Mauer, es gab keine Meinungs-, Presse-,

Wahl- und Reisefreiheit. Auf der anderen Seite befand sich die Bevölkerung in ständigen Aushandlungsprozessen mit der Regierung. So sind die Aufstände von 1953, aber auch der Prager Frühling, die Ausbürgerung von Wolf Biermann und anderes zu erklären. Die Summe all der aufgestauten Erfahrungen hat zu 1989 geführt. Dennoch muss man auch erwähnen, dass Frauen mehr am Erwerbsleben teilgenommen haben, dass sie ökonomisch gleichberechtigter waren als in der alten Bundesrepublik. Ich denke, gerade das ist doch ein modernes Geschichtsverständnis, die Dinge in ihrer Ambivalenz zu erzählen, den Kindern die Möglichkeit zu geben, diese Widersprüche zu erkennen. Geschichte ist nie schwarz und weiß. Also: Mut zu selbstbewussten Erzählungen.

Also die Vorstellung, dass mündige Schülerinnen und Schüler auch damit umgehen können, sowohl positive als auch negative Aspekte der DDR-Geschichte abzuwägen?

JH: Genau. Das ist doch ein total spannender Prozess. Und vor allem, was, glaube ich, ganz wichtig ist, was man Kindern beibringen kann, ist, dass man auch in Diktaturen Erfahrungen machen kann, die einen Menschen reifen lassen. 1989 ist eine ganz lange, sich über die Jahrzehnte entwickelnde Emanzipationserzählung. Das heißt, Diktaturen sind durchaus Räume, in denen man zu einer Persönlichkeit heranwachsen kann, in der man Erfahrungen machen kann, von denen man durchaus etwas lernen kann, die man mitteilen kann. Das ist ein dichter historischer Raum. Aus dem kann man als jemand herausgehen, der entscheidende Erfahrungen gemacht hat. Auch diese Erfahrungen gehören zu unseren Erinnerungen an den Unrechtsstaat DDR dazu.

Literatur

- Hensel, J. (2002): Zonenkinder, Reinbek bei Hamburg.
 Hensel, J. (2019): Wie alles anders bleibt: Geschichten aus Ostdeutschland, Berlin.
 Mau, S. (2019): Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft, Berlin.
 Böick, M. (2018): Die Treuhand. Idee – Praxis – Erfahrung 1990–1994, Göttingen.

Rolf Wernstedt

Zur Notwendigkeit zweier Perspektiven im Diskurs über Vorstellungen zur deutschen Einheit

Die sehr schnelle Einheit, die nicht als Zusammenwachsen, sondern als Beitritt vollendet wurde, hat dazu geführt, dass sich weder die Menschen aus dem Gebiet der ehemaligen DDR noch die Bundesrepublikanerinnen und Bundesrepublikaner über ihr jeweiliges Selbstverständnis und die daraus wirkenden Vorstellungen wirklich im Klaren wurden.

Dadurch, dass das bundesrepublikanische System ökonomisch kapitalistisch und politisch



Prof. Rolf Wernstedt, aufgewachsen in der DDR, lebte nach Flucht im Jahr 1958 hauptsächlich in Niedersachsen und arbeitete hier als Studienrat, seit 1989 als Honorarprofessor an der Universität Hannover. Er war Niedersächsischer Kultusminister und Präsident des Niedersächsischen Landtages.

demokratisch organisiert war bzw. ist, schien es so, als ob nur die Ostdeutschen gleichsam einen Adaptationsprozess nachzuvollziehen hatten, während die Westdeutschen sich überhaupt nicht neu zu orientieren hatten. Das führte begreiflicherweise zu vielfach unbedachten und arrogant wirkenden oder demütigend empfundenen Beurteilungen im Osten.

Der teilweise überstürzte und ohne Vorbild durchgeführte ökonomische und institutionelle Einigungsprozess konnte nicht reibungslos verlaufen. Neben den in der Regel aufopfernden und gerecht handelnden Personen gab es natürlich auch Karrieristen, Betrüger und Unfähige aus dem Westen.

Ich möchte an fünf Themenbereichen und ihrer mentalen Bedeutung das Problem kurz beschreiben, das auf die Notwendigkeit einer doppelten Perspektive, nämlich der östlichen und westlichen, hinweist, deren Berücksichtigung im diskursiven Verhalten unerlässlich ist, weil das Wissen um die Berechtigung zweier Perspektiven zur Rücksichtnahme bei Wertungen und Kritik führt.

Staatsvorstellungen

Die westdeutschen Länder haben sich seit 1945 in einem von den westlichen Alliierten forcierten Prozess der Demokratisierung befunden. Das war kein jubelnder, sondern ein jahrzehntelanger Prozess, der schrittweise zu einer von der überwiegenden Zahl der Menschen akzeptierten Staatsform führte. Man muss bedenken, dass die Deutschen mit Ausnahme der kurzen Weimarer Zeit keinen demokratischen Staat erlebt haben. Es überwog die Erfahrung eines autoritären und in der NS-Zeit diktatorischen Systems. Die antidemokratischen Grundauffassungen vieler bürgerlicher und auch sozialistisch autoritärer Kreise wirkten auch dann weiter, wenn das politische System demokratische repräsentative Mitwirkung erlaubte.

Vor allem wurde die primäre Aufgabe des Staates darin gesehen, Sicherheit und Ordnung zu garantieren, wozu auch die Unverletzlichkeit der Grenzen gehörte. Der Zusammenhalt der Gesellschaft wurde durch ein Mindestmaß an ideologischer Zustimmung und durch soziale Mindestfürsorge erwartet. In der Bundesrepublik ermöglichte es vor allem die Entstehung des Kalten Krieges und die Ablehnung des kommunistischen Systems, eine ziemlich einheitliche Position zu entwickeln.

Im Osten war durch die Sowjetunion und die Herrschaft der SED ein System entstanden, das die Grunderwartungen an die Leistungen des Staates (Sicherheit, Ordnung) erfüllte, aber durch die an die kommunistische Tradition anknüpfende Idee der „Diktatur des Proletariats“ und die Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln auf weite Ablehnung stieß, zugleich aber auch millionenfaches Arrangement mit den Herrschenden erbrachte.

Die Friedliche Revolution von 1989/90 richtete sich gegen den freiheitsbeschränkenden Herrschaftsanspruch der SED, aber nicht gegen die Grunderwartungen an staatliche Gewalt.

Die Kraft, sich in der Friedlichen Revolution eine „Freiheit von“ zu erkämpfen, beinhaltete

noch nicht automatisch, sich mit derselben Energie einer „Freiheit zu“ zuzuwenden. Dass „demokratischer Staat“ aktive Einmischung und nicht konturlose Meckerei bedeutet, ist vielen nicht klar.

Soziale Vorstellungen

Das soziale System der DDR beinhaltete eine praktische Garantie für einen Arbeitsplatz. Das geschah auf einem relativ niedrigen Niveau, garantierte aber für alle einen gewissen Gleichheitsstatus. Dieser Gleichheitsstatus führte zu einem relativ undifferenzierten gesellschaftlichen Milieu ohne allzu große Unterschiede in Einkommen und Sozialprestige. Das Postulat einer einheitlichen Arbeiterklasse, das auch sog. Intellektuelle und in Institutionen angestellte Menschen umfasste, wirkte als gerechte Lebenserwartung weiter. Selbst unter Berücksichtigung der immer feststellbaren Mangelwirtschaft muss man diese Einstellung als unbewusste aber weiter wirkende unterstellen.

Diese Grundeinstellung führte mit der Übernahme des kapitalistisch organisierten Wettbewerbs recht schnell zu sozialen Differenzierungen, die auch durch das Sozialsystem der Bundesrepublik nicht wieder ausgeglichen werden konnten. Es war allerdings den meisten Ostdeutschen nicht klar, dass selbst der niedrige Lebensstandard und die allenthalben spürbaren zu geringen Warenangebote bereits in den 80er Jahren auf Kosten der notwendigen Infrastrukturmaßnahmen gegangen waren. Wohnungssanierungen, technische Erneuerung der meisten Industriebetriebe, IT-Zukunftsinvestitionen und unökonomische Arbeitsbedingungen waren der Preis für den Egalitarismus. Die von Fernsehen und West-Besucherinnen und Besuchern geprägte Allgegenwart der westdeutschen Konsummöglichkeiten wurde dadurch nicht geschmälert.

Der Angleichungszwang an die westdeutsche Struktur hat denen, die sich mit der umstandslosen Einführung der DM im Juli 1990

möglichst schnelle Lebensstandard-Angleichung versprochen, sehr schnell Umstellungen verlangt, die sehr viele nicht erbringen konnten und darauffolgend arbeitslos wurden. Enttäuschung ist bis heute die Folge.

Für die Westdeutschen ist diese Gleichheitsvorstellung nicht gänzlich nachvollziehbar, obwohl in Gestalt der politischen Forderung nach sozialer Gerechtigkeit und Abbau des Arm-Reich-Gefälles im Zuge der neoliberalen Weltwirtschaft das Grundproblem des sozialen Ausgleichs als ungelöst wirkmächtig ist und seit über 100 Jahren ein politisches Desiderat darstellt.

Demokratie und Konfliktaustragung

Wer in autoritären Regimen oder Diktaturen aufwächst und mit den offiziellen Weltanschauungsangeboten nichts zu tun haben möchte, lernt in frühen Grundschuljahren bereits, was man öffentlich und was in der Familie und unter Freunden sagen kann. Christa Wolff nannte es „die Erziehung zum doppelten Gesicht“. Gerade wenn man die Welt für erklärt formuliert, das war im Osten Deutschlands mit dem Marxismus in Gestalt des Leninismus bis zum Ende der Fall, dann lernt man nicht, strittige Fragen ohne Rechthaberei zu diskutieren. Deshalb ist die verbale Auseinandersetzung auch um politische Themen im Osten immer mit Argwohn betrachtet worden. Die Folge ist eine strukturelle Ungeübtheit im demokratischen Streit.

Als ich als junger Abiturient aus der DDR auf die Universität Göttingen kam, fiel mir das Geplapper und Geschwätz vieler westlicher Kommilitoninnen und Kommilitonen auf. Ich mochte meinen Mund nur auftun, wenn ich etwas Richtiges glaubte sagen zu können. In der DDR aufgewachsene Menschen haben in der Regel nicht gelernt, ungeklärte Sachverhalte diskursiv zu bearbeiten. Das aber ist die Grundvoraussetzung für das Gelingen der demokratischen Kultur.

Diese Fähigkeit, Gerede und Geschwätz von ernster Erkenntnis zu unterscheiden, muss kontinuierlich gelernt werden. Wenn Menschen in der Furcht, sie könnten Nachteile erleiden oder etwas nicht erreichen, nicht offen ihre Meinung sagen mögen oder opportunistisch ihre Gesinnung leugnen, ist das eine Gefahr für die Stabilität der Demokratie.

Das Aufkommen populistischer Strömungen spiegelt die Erscheinung wider, schnelle

Lösungen bei ungeprüften Annahmen zu versprechen. Das ist für jede Demokratie höchst gefährlich.

Erfahrungsmaterial gibt es aus historischem und aktuellem Material in Ost und West. Beide Perspektiven muss man erkennen können. Konfliktaustragung ist kein Makel einer Gesellschaft, wenn sie mit der gebührenden Rücksichtnahme und der Voraussetzung vernunftgeleiteter und selbstkritischer Einstellung vollzogen wird.

Ökonomische Situation

Am Nachhaltigsten bis in die unmittelbare Existenz jeder und jedes Einzelnen wirkte in der DDR und danach in den neuen Ländern die notwendige Umstellung auf die kapitalistische Wettbewerbswirtschaft mit ihren Zwängen zur beruflichen Anpassung, Neuausrichtung und der Gefährdung von Arbeitsplätzen. Neben millionenfach geglückten Anstrengungen und Neuanfängen gab es vor allem für die Jahrgänge, die zwischen 1935 und 1950 geboren worden waren, eklatante Schwierigkeiten, die auch in Dauerarbeitslosigkeit oder materielle Not führen konnten. Dieses Erlebnis wirkt vielfach bis heute weiter und gibt den politischen Kräften, die einfache Lösungen versprechen, aber nur das Unbehagen formulieren, Auftrieb.

Den Westdeutschen hingegen war durch die für alle gleichermaßen geltenden Nachkriegsbedingungen sehr früh abgefordert worden, sich persönlich anzustrengen. Günstige finanzielle Kreditbedingungen förderten diese Entwicklung.

In der SBZ und der frühen DDR war den Menschen anhand von drängenden Normsetzungen in der industriellen Arbeit und Sollverpflichtungen in der Landwirtschaft der individuelle Anreiz zur Wohlstandsmehrung versperrt worden. Insofern war die kollektive Grunderfahrung in Ost und West in ökonomisch vergleichbarer Ausgangslage völlig unterschiedlich verlaufen.

Die Privatisierung der maroden DDR-Wirtschaft hatte die Treuhand zu leisten. Diese Tätigkeit war ohne historisches Beispiel und hatte auch viele beklagenswerte Aspekte. Im Vergleich zu den korrupten Systemanpassungen in Russland, der Ukraine und anderen mittelosteuropäischen Ländern muss man aber mit pauschaler Kritik zurückhaltend sein.

Deutsche Vergangenheit

Die Behandlung der Beurteilung der deutschen Geschichte bis zur nationalsozialistischen Kriegs- und Völkermordpraxis hatte in Ost und West signifikant unterschiedliche Züge. Der offizielle Standpunkt der SED war, dass sie das gute antifaschistische Erbe der Kommunistischen Partei übernommen habe. Heldenverehrung des Widerstandes galt allerdings nicht den ebenfalls verfolgten Sozialdemokraten, Gewerkschaftern, Christen und Bürgerlichen. Weil sich die innere Rechtfertigung der Existenz der DDR aus diesem Selbstbild speiste, verzichtete man auf die Erörterung der notwendigen differenzierten Schuld und Täter-Opfer Problematik. Man sprach die gesamte Bevölkerung gleichsam frei von Mitverantwortung und verzichtet damit gleichsam auf die individuelle bis in die Familien und Kommunen gehende Verstrickungsgeschichte. Deshalb gab es auch in der DDR keine Sprache für den Umgang mit dieser Problematik. Nazis und Faschisten wurden in der Folge nur in der Bundesrepublik gesehen.

Im Gegensatz dazu hat die jahrzehntelange Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, ihren Ursprüngen und Folgerungen, im historisch-politischen Diskurs zu einer breiteren Problembewusstseinslage geführt. Das begann spät, aber dann doch wirksam.

Die entschiedene antifaschistische, fast rituelle Behandlung des Themas in der DDR erreichte vielfach die junge Generation nicht mehr, sodass gleichsam in dialektischer Umkehr nationalistische, rassistische und fremdenfeindliche Einstellungen schon in den 80er Jahren spürbar waren.

Fazit

Wer heute über die unterschiedlichen Reaktionen in Ost- und Westdeutschland und ihre politisch-geistige Substanz nachdenkt, sollte mehr als die 80er Jahre im Blick haben. Die in der DDR aufgewachsenen Menschen haben Lebenserfahrungen, die mehr enthalten als möglicherweise Stasi-Verfolgungen, so schrecklich sie im Einzelnen gewesen sein mögen. Deshalb müssen alle politischen Maßnahmen in einem größeren Zusammenhang gesehen werden, der sowohl die Vergangenheit als auch die neueren globalen Anforderungen beinhaltet, die in der Zukunft von allen in Ost und West neue Anstrengungen und einen klaren Kopf verlangen.



Fachbeiträge

Theresa Bechtel

30 Jahre Deutsche Einheit – ost- und westdeutsche Ein(zel)heiten

Anlässlich des letztjährigen 30. Jahrestages des Mauerfalls widmeten sich nicht nur große Meinungsforschungsinstitute und die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften neuen Studien über die Einheit, auch der Literaturbetrieb stand im Zeichen von Ost-West. Titel wie: „Integriert doch erstmal uns!“, der Streitschrift der sächsischen Integrations- und



Theresa Bechtel (M.Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover.

Gleichstellungsministerin in Sachsen, Petra Köpping (2018), oder „Wer wir sind – von der Erfahrung, ostdeutsch zu sein“ von Wolfgang Engler und Jana Hensel (2018) können als Seismographen einer gesellschaftlichen Stimmung und eines ostdeutschen Selbstbewusstseins fungieren. Wie sich die implizit formulierte Kritik der gesellschaftlichen Positionierung respektive die Verdeutlichung der Kontinuität einer ostdeutschen Identifizierung („Wer wir sind“) in Ergebnissen zentraler Studien zum 30-jährigen Mauerfall widerspiegeln, wird im Nachfolgenden gezeigt.

In der Erfüllung der vom Grundgesetz geforderten gleichwertigen Lebensverhältnisse

wurde sich in den vergangenen Jahrzehnten politisch vor allem auf die strukturelle Angleichung von Ost und West fokussiert. Empirisch ist das Feld jedoch durchaus breiter aufgestellt: Die Perspektiven der Ost-West-Studien können in eine internalisierte und eine strukturelle Dimension gegliedert werden. Erstere wird empirisch operationalisiert in a) eine Konvergenz bestimmter Werturteile und politischer Einstellungen in Ost und West und b) die Identifikation mit der Einheit. In der strukturellen Dimension wird die numerische (infra)strukturelle, demographische und wirtschaftliche Angleichung betrachtet. Zum Jubiläum vor fünf Jahren waren die Befunde positiv: So resümierte etwa die Studie „Wertewandel Ost“, dass beide Landesteile seit der Wende noch nie so zufrieden mit ihrer subjektiven Lebenssituation und Werturteile auch noch nie so einhellig getroffen worden seien (vgl. Allensbach 2014). Dieses euphorische Fazit relativierend sei darauf hingewiesen, dass im Jahr 2014 auch 27% der West- und 45 % der Ostdeutschen mehr Unterschiede zwischen Ost und West feststellten (vgl. Allensbach 2014). Wie sehen die Ergebnisse nun fünf Jahre später aus und welche (neuen) Perspektiven legt die Wissenschaft an?

Perspektiven der strukturellen Dimension

Zahllose wirtschaftswissenschaftliche Untersuchungen fokussieren sich auf die Betrachtung

der numerischen strukturellen Angleichung zwischen Ost und West. Exemplarisch sei hier auf den Bericht des Bundesbeauftragten zum Stand der Deutschen Einheit (2019) verwiesen, in dem alljährlich differenzierte Erkenntnisse z.B. zur Lohn-, Infrastruktur- und Demographieentwicklung veröffentlicht werden. Insgesamt sei in den letzten Jahren eine Progression auf dem Weg zur strukturellen Einheit zu vermerken (BmWi 2019). Die Strukturentwicklung einer Region auf die politische Agenda zu setzen, ist deshalb wichtig und notwendig, weil gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit einer gewissen Infrastruktur und eines gewissen Wohlstandes bedürfen. Interessant ist hierbei jedoch ein Blick auf die Ergebnisse anderer Studien: Die Befragten dort bewerten entgegen der objektiven Evidenzen des Einheitsberichts die Entwicklung gegenteilig: 43% (2013: 40%) der Westdeutschen und 74% (2014: 64%) der Ostdeutschen sehen große oder sehr große Unterschiede in den Wirtschaftsverhältnissen beider Landesteile (vgl. Allensbach 2019, Allensbach 2014). Auch die Frage, wie lange es wohl noch bis zur wirtschaftlichen Einheit in Ost und West dauern würde, wird pessimistisch betrachtet: Als häufigste Antwort wurde mit 22% in West und 40% in Ost „in den nächsten 20 Jahren/nie“ angegeben (vgl. Allensbach 2019, ähnlich: vgl. infratest-dimap 2019). Ebenso geben 69% der vom ifo-Institut befragten Professorinnen und Profes-

soren für Volkswirtschaftslehre an, dass sie nicht glauben, dass sich die wirtschaftliche Einheit in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten verwirklicht und begründen dies mit der demographischen Entwicklung im Osten und politischen Entscheidungen in den 1990ern (vgl. ifo-Institut 2019).

Perspektiven der internalisierten Dimension

Bezogen auf die innere Einheit (Konvergenz der Werturteile und Identifikation) gibt es einige studienübergreifend ähnliche Items, die daher als zentral für die aktuelle Studienkohorte gewertet werden. Klassischerweise wird in den Umfragen die Zufriedenheit der Teilnehmenden bzgl. verschiedener Lebensbereiche erfragt. Typisch ist dabei zum Beispiel die Frage nach der Demokratiezufriedenheit. Zum einen betrifft dies die generelle Bewertung der Demokratie, zum anderen deren aktuelle praktische Umsetzung. Die Demokratie bewerten 77% der West- und 42% der Ostdeutschen (2014: 74%/40%) als beste Staatsform (vgl. Allensbach 2014/2019a), mit deren aktueller Umsetzung waren 57% der Ost- und 41% der Westdeutschen aber weniger/gar nicht zufrieden (vgl. infratest dimap 2019a). Zusammenhängen könnte diese gesteigerte Demokratieunzufriedenheit damit, dass sich zwischen 35%-57% Prozent der Ostdeutschen als „Bürger zweiter Klasse“ fühlen (vgl. Jahresbericht zur Deutschen Einheit 2019, S. 13; infratest dimap 2019, Foroutan 2019, S. 2). In diesem Kontext wurde auch die Debatte um die personale Chancengleichheit zwischen Ost und West geführt. Eine Basis für diesen Diskurs liefern die Ergebnisse der Leipziger Elitenstudie von 2016, die Holger Lengfeld jüngst analysiert hat. In der Elitenstudie wurde die Besetzung von Führungspositionen in Ostdeutschland untersucht und man fand heraus, dass trotz eines 87%igen Bevölkerungsanteils der Ostdeutschen in Ostdeutschland im Mittel nur 23% Prozent in Führungspositionen vertreten waren. Besonders unterrepräsentiert seien Ostdeutsche als Vorsitzende bei Gerichten (6%) und Hochschulleitungen (14%). Diese Unterrepräsentation offenbare die mangelnde soziale Durchlässigkeit der Besetzung von Führungspositionen (vgl. Lengfeld 2019). Lengfeld beschreibt einen sozialpsychologischen Mechanismus:

Durch das Innehaben einer Führungsposition entstehe eine Vorbildfunktion für andere Angehörige der jeweiligen Gruppe; wenn sie fehle, führe das auch in Zukunft dazu, dass sich Angehörige der Gruppe nicht auf die Stelle bewerben. Als Ursache für diese immer noch währende Unterrepräsentation vermutet Lengfeld eine „Diskriminierung bei der Auswahl von Personen auf vakante Positionen“ aufgrund einer Bevorzugung der Personen aus der eigenen westdeutschen Statusgruppe (Lengfeld 2019).

Eine studien- und diskursübergreifende Frage ist die, ob die Unterscheidung in Ost- und Westdeutsche für die Befragten überhaupt noch immanent sei. Es zeigt sich, dass 78% der West- und 83% der Ostdeutschen weiterhin Mentalitätsunterschiede zwischen Ost und West ausmachen (vgl. ARDDeutschlandTREND 2019, S. 4). Interessant ist hierbei, dass sich das subjektive Gefühl der Unterschiede nicht mit der Konvergenz der Einstellungen deckt: Laut Studien priorisieren Ost- wie Westdeutsche gesellschaftspolitische Ziele ähnlich (vgl. Allensbach 2019a, McDonald's 2019, S. 39). Überdies hat sich auch die Identifizierung der Ostdeutschen mit „deutsch“ gewandelt: Haben sich 2014 nur 28% als ostdeutsch statt deutsch gefühlt, so sind es 2019 47% (vgl. Allensbach 2014/2019, dagegen: ARD-DeutschlandTREND, S. 6). Die Frage „Wie bewerten die Menschen in Ost- und Westdeutschland die 30 Jahre nach dem Mauerfall?“ wurde in einer anderen Studie einer Regressionsanalyse unterzogen. Die Autorinnen und Autoren konstatieren, dass die Deutschen diese Periode in großen Teilen, nämlich zu 76%, positiv bewerten. Die Wahrscheinlichkeit eines positiven Urteils erhöhe sich aber nicht in Abhängigkeit von Ost-West, sondern korreliere mit einem höheren Bildungsgrad, einer positiven Einschätzung der eigenen wirtschaftlichen Lage sowie einer hohen Demokratiezufriedenheit (Beigang/Kalkum/Zajak 2019, S. 1, 3, 5f., 9f.).

Die Nachwendezeit fokussierend, finden 49% der West- und 77% der Ostdeutschen, dass die Transformationsleistungen der Ostdeutschen gesamtgesellschaftlich nicht genug Anerkennung erfahren haben (vgl. ARDDeutschlandTREND 2019), ein Thema, über das die intensive Diskussion erst in letzter Zeit begonnen hat. Dort passt sich auch die viel diskutierte Studie „Ost-Mig-

rantische Analogien“ (Foroutan et al. 2019) ein. Die Studie vergleicht Einstellungen zur Gruppe der Musliminnen und Muslime und der Gruppe der Ostdeutschen. Als Begründung für diese Analogie führt Foroutan an, dass beide Gruppen Integrationserfahrungen machen mussten, um gleiche Teilhabechancen zu erreichen, die bis dato, vor allem aus identifikatorischer Perspektive, noch nicht erreicht seien (vgl. Foroutan 2019a, S. 1). Die Ostdeutschen betrachtend, führe das erreichte wirtschaftliche und strukturelle Aufholen 30 Jahre nach dem Mauerfall zu Emanzipationsbestrebungen und der Frage, warum trotzdem noch keine Zugehörigkeit und gesamtgesellschaftliche Repräsentation stattfände und außerdem zum Wunsch der Anerkennung der Integrationsleistungen der Ostdeutschen (vgl. Foroutan 2019a, S. 1). Die Studienergebnisse zeigen unter anderem, dass sowohl Ostdeutsche, wenn auch nicht so hoch wie Musliminnen und Muslime, sich aus Sicht der deutschen Gesellschaft „nicht genug von Extremismus distanzieren“ (Zustimmung: 37,4% West, 26,7% Ost) oder „noch nicht richtig im heutigen Deutschland angekommen“ seien (Zustimmung: 36,4% West, 32,1% Ost) (Foroutan et al. 2019, S. 17f.). Interessant ist im Zuge dessen auch die Erkenntnis, dass die „Ostdeutschen die Stereotypisierungen [...] [sogar teilweise] internalisiert [haben]“ (Foroutan 2019a, S. 3).

Perspektiven auf die Nachwendegeneration

Die Hoffnung, dass sich die internalisierte Einheit mit den Jahren von selbst vollziehe, wird sich wohl nicht erfüllen, wie eine der meistbeachteten Studien des letzten Jahres zeigt: Nachdem zum zwanzigjährigen Mauerfalljubiläum die Wendekinder den Diskurs bestimmten, widmeten sich Faus/Storks (2019) nun der Nachwendegeneration, die im vereinigten Deutschland geboren und erwachsen wurde. Der Anspruch der Studie bestand darin zu überprüfen, ob und inwiefern die Nachwendegeneration noch im Dualismus Ost-West denkt und wenn zutreffend, woraus diese Unterscheidung herzuleiten sei (ebd., S. 7ff.). Es zeigte sich, dass hinsichtlich politischer Einstellung und der Befürwortung demokratischer Werte beide Gruppen große Übereinstimmungen aufweisen (ebd.,

S. 33-45). Dennoch wird auch deutlich, dass die Nachwendegeneration die Unterscheidung Ost-West internalisiert hat: So geben 41% der Befragten aus West- und 65% der Befragten aus Ostdeutschland an, dass weiterhin Unterschiede zwischen Angehörigen aus beiden Landesteilen bestehen (ebd., S. 25). Auch die Selbst- und Fremdzuschreibungen als arroganter und reicher (West) sowie ärmer, bescheidener, freundlicher (Ost) sind erstaunlich deckungsgleich (ebd., S. 26f.). Als Ursache für die Kontinuität der Ost-West-Differenzierung führen Faus/Storks vor allem die Sozialisation der jungen Generation an: So würden positive oder negative Wendenarrative der Elterngeneration den Blick der Befragten beeinflussen (ebd., S. 73). Immerhin: Obwohl „ostdeutsch“ für 22% der Ostdeutsche identifikatorisch ist, fühlen sich 65% als (gesamt) Deutsche und haben damit eine höhere Zustimmungsrates als ältere Generationen (S. 10, 24f., 28). Für die demographische Entwicklung zeichnet sich in der Untersuchung ein erstes Alarmsignal ab: Obwohl die meisten in ihrer Region zufrieden sind, geben sie an, ihre beruflichen Ambitionen besser in Westdeutschland verwirklichen zu können (ebd., S. 35, ebenso: McDonald's 2019, S. 8).

Fazit

Als Fazit der Studienbetrachtung lässt sich konstatieren, dass sich 30 Jahre nach dem Mauerfall eine Angleichung der numerischen Strukturbedingungen zeigt. Gekoppelt ist dies aber mit einem den bisherigen progressiven Entwicklungen entgegenstehenden Auseinanderstrebens der identifikatorischen Einheit. Dieser Bruch ist auch den Wahrnehmungen der Nachwendegeneration noch immanent. Entgegen der positiven Einschätzungen vor fünf Jahren wird evident, dass sich die ‚ostdeutsche Identifikation‘ wieder verstärkt hat, wofür es mehrere Erklärungsansätze gibt: Foroutan führt etwa das homogenisierende mediale Narrativ des ‚braunen Ostens‘ an, aufgrund dessen sich eine Vielzahl der Ostdeutschen, nämlich mindestens die 75%, die nicht die AfD wählen, empören und sich eine Art ‚Protestidentität‘ herausbilde (vgl. Foroutan 2018). Ein anderer Erklärungsansatz vermutet, dass die Wendeerfahrungen die momentanen Diskurse noch einmal neu

prägen könnten: 30 Jahre nach dem Mauerfall zeige sich ein ostdeutscher emanzipatorischer Impetus, der aus der Enttäuschung der Nachwendezeit und dem Stolz auf die eigenen Transformationsleistungen gespeist werde (vgl. Zick et al. 2019, S. 247, vgl. Foroutan 2019a). Beiden Erklärungsansätzen ist gemein, dass es an einer generellen Wertschätzung mangelt. Ostdeutschland stand lange Zeit, „in der Phase zwischen dem Abklingen der ersten Wendeeuphorie und de[m] Aufkommen von PEGIDA“ (Zick et al. 2019, S. 273), nicht im Fokus des öffentlichen Interesses und wurde sowohl in der direkten Nachwendezeit als auch in den letzten fünf Jahren vor allem unter den Vorzeichen von Rechtsextremismus problematisiert. Die Studie von Faus/Storks etwa hat gezeigt, dass diese Ignoranz Nachwirkungen hat: (Zu) viele junge Erwachsene können keine Einschätzungen über die Nachwendezeit abgeben (vgl. ebd., S. 74); es fehlt schlicht an Kontextwissen dieser gemeinsamen Geschichte, welches aber Grundlage für eine Anerkennung der Transformationsleistungen ist. Es ist also höchste Zeit für mehr Aufmerksamkeit für und einen differenzierten Blick auf ‚den Osten‘, auch in der Politischen Bildung.

Anmerkung

1 Die Studien stellen in ihrer Auswertung die Gruppen der „Ost- und Westdeutschen“ gegenüber. Es sei darauf hingewiesen, dass diese Termini jedoch nicht einheitlich definiert werden, sodass eine Zuordnung zur jeweiligen Gruppe aufgrund des Geburtsortes, des aktuellen Wohnortes oder der hauptsächlichen Sozialisation im jeweiligen Landesteil changiert. Aufgrund dessen schwanken die Gruppe der Ostdeutschen zwischen 17% und 20% an der Gesamtbevölkerung Deutschlands (vgl. Foroutan 2019a, S. 4).

Literatur

ARD-DeutschlandTREND (2019): Eine Studie zur politischen Stimmung im Auftrag der ARD-Tagesthemen und der Tageszeitung DIE WELT, Berlin. Online abrufbar unter: www.bit.ly/2uE3sk5. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Beigang, S./Kalkum, D./Zajak, S. (2019): Wie bewerten die Menschen in Ost- und Westdeutschland die 30 Jahre nach dem Mauerfall? Hg. von Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM-Institut). Online verfügbar unter: www.bit.ly/39xMc8d. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019): Der Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2019. Online verfügbar unter: www.bit.ly/2SEOMm0. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Faus, R./Storks, S. (2019): Im vereinten Deutschland geboren – in den Einstellungen gespalten? OBS-Studie zur ersten Nachwendegeneration, Frankfurt am Main: Otto Brenner Stiftung.

Foroutan, N. (2018): „Ostdeutsche sind auch Migranten“. Taz vom 12./13.05.2018. Online verfügbar unter: www.bit.ly/39qGswQ. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Foroutan, N. et al. (2019): Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung. Hg. von Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM-Institut), Berlin. Online verfügbar unter: www.bit.ly/2SEWIZH. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Foroutan, N. (2019a): Das nennt man Emanzipation. Naika Foroutan im Interview mit Jana Hensel. ZEIT ONLINE. Online verfügbar unter: www.bit.ly/37qTtpe. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Ifo Institut (2019): Dreißig Jahre nach dem Mauerfall – Wie steht es um das Gefälle von Ost und West? Online verfügbar unter: www.ifo.de/oekonomien-panel/201904. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

infratest dimap (2019): 30 Jahre Mauerfall. Oktober 2019. Online verfügbar unter: www.bit.ly/310i-VUub. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

infratest dimap (2019a): Zufriedenheit mit der Demokratie in Ost und West unterschiedlich. Online verfügbar unter: www.bit.ly/2Hl5zoE. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Institut für Demoskopie Allensbach (2014): Studie: „Wertewandel Ost“. Online verfügbar unter: www.bit.ly/39AgG9D. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Institut für Demoskopie Allensbach (2019): Große Herausforderungen im Osten. Online verfügbar unter: www.bit.ly/39xsLMv. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Institut für Demoskopie Allensbach (2019a): Fremd im eigenen Haus. Online verfügbar unter: www.bit.ly/2vvvt6v. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Lengfeld, H. (2019): Kaum Posten für den Osten. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter: www.bit.ly/38kxdhv. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

McDonalds Ausbildungsstudie (2019): Kinder der Einheit. Same same but (still) different! Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. Online verfügbar unter: www.bit.ly/2SHR2sw. Zuletzt abgerufen am 06.03.2020.

Zick, A./Küpper, B./Berghan, W. (2019): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Hrsg. von Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Dietz.

Birthe Kleber

Von Aufstiegen, Brüchen und Chancen. Bildungsungleichheit im geteilten und wiedervereinigten Deutschland

Der Bildungserfolg hat in unserer Gesellschaft entscheidenden Einfluss auf die Lebenschancen und die Vergabe von gesellschaftlichen Positionen. Dabei ist die Allokationsfunktion von schulischer Bildung allgemein kaum umstritten – es sei denn, sie wird beeinflusst von leistungsfremden Merkmalen, die eine scheinbare Objektivität schulischen Erfolgs in Frage stellen. Jedoch belegt eine Vielzahl an Studien, dass der Bildungserfolg eben doch von leistungsfremden Merkmalen beeinflusst wird: Dass Dimensionen der sozialen Ungleichheit, wie die soziale Herkunft, das Geschlecht oder auch ein Migrationshintergrund, zu einer Ungleichheit im Schulsystem beitragen, ist kaum umstritten, wenn auch über die Intensität ihres Einflusses verschiedene Befunde vorliegen. Doch insbesondere auch der institutionelle Rahmen des Bildungswesens und gesellschaftliche Rahmenbedingungen nehmen Einfluss auf Ungleichheiten beim Bildungszugang und können einen möglichen Bildungserfolg befördern oder diesen eben erschweren (vgl. Miethe u.a. 2015).

Nimmt man nun also den Einfluss von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick, sind die Unterschiede in 40 Jahren deutscher Teilung nicht zu übersehen. Genau diese Unterschiede und deren Einflüsse auf Bildungschancen während, aber auch nach der deutschen Teilung, sollen in diesem Beitrag im Fokus stehen. Insbesondere durch die Debatten um gleiche Lebensbedingungen in Ost- und Westdeutschland zum 30-jährigen Jubiläum der Wiedervereinigung scheint die Relevanz dieser Betrachtung besonders präsent zu sein. Um Unterschiede in der Chancenstruktur der Bildungssysteme im geteilten Deutschland heraus arbeiten zu können, werden zuerst Aspekte betrachtet, durch die sich die Chancenstruktur eines Bildungssystems beurteilen lässt. Anschließend werden auf dieser Basis die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Bildung skizziert, um anschließend deren Auswirkungen auf die Bildungschancen in Ost- und Westdeutschland ab den 1990er Jahren in den Blick zu nehmen.

Ungleichheitsrelevante Aspekte im Bildungssystem

Möchte man eine Gesellschaft und ihr Bildungssystem im Hinblick auf den Einfluss von sozialer Ungleichheit auf Bildungschancen beurteilen, müssen erst Aspekte ermittelt werden, die ungleichheitsverstärkend bzw. -reduzierend wirken. Hierfür können folgende Merkmale als zentral angesehen werden, um den Einfluss von sozialer Ungleichheit auf den Bildungserfolg zu reduzieren (vgl. Miethe/Kleber 2013; Miethe u.a. 2015, S. 41f.). Bedeutenden Einfluss haben monetäre Aspekte, durch die sich laut Becker (2019, S. 231) ein Großteil der Herkunftseffekte kompensieren ließen. So können Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, Stipendien und Wohnheimplätze die Chancenstruktur eines Bildungssystems positiv beeinflussen. Auch durch die Abschaffung institutioneller Selektionsprozesse, etwa durch eine Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem, einer höheren Durchlässigkeit und/oder der Gründung von Gesamt(hoch-)schulen, ließe sich soziale Ungleichheit reduzieren, da insbesondere die Übergänge im Bildungssystem zu einer Verstärkung von Herkunftseffekten beitragen (vgl. Miethe u.a. 2015, S. 42). So erhöht schließlich auch die Möglichkeit der Korrektur von Bildungsentscheidungen die soziale Gerechtigkeit, bspw. durch den Ausbau des Zweiten oder Dritten Bildungsweges. Auch die Verbindung von praktischen, bzw. berufsorientierten und allgemeinbildenden Inhalten wirkt sich positiv auf die Durchlässigkeit eines Bildungssystems aus, da so eine lebensweltliche Nähe für Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern entsteht (vgl. ebd., S. 43). Ungleichheitsreduzierend wirken sich ebenfalls eine Reduzierung des Stadt-Land-Gefälles (bspw. durch die Übernahme von Fahrtkosten und Internaten) sowie gezielte gegenprivilegierende Maßnahmen, wie die Einführung von Quoten und/oder die Änderung von Zulassungsrichtlinien, aus. Außerdem reduziert der Ausbau von Anreizstrukturen, wie eine frühkindliche

Förderung und die Schul-/Hochschulgründung in strukturschwachen Gebieten, soziale Ungleichheit im Bildungssystem (vgl. ebd., S. 44).

Anhand dieser Merkmale lässt sich nun eine Chancenstruktur für das deutsche Bildungssystem vor und nach der Wiedervereinigung nachzeichnen.



Birthe Kleber ist pädagogische Mitarbeiterin im Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt und promoviert bei Ingrid Miethe an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Bildungsungleichheit in DDR und BRD

Die DDR und BRD zeichnen sich nicht nur durch unterschiedliche Gesellschaftssysteme, sondern auch durch unterschiedliche Bildungssysteme und damit verbunden sehr unterschiedliche Chancenstrukturen aus. Für die DDR bedeutet dies, dass v.a. in den 1950er Jahren eine aktive gegenprivilegierende Bildungspolitik durchgeführt wurde, die gezielt Arbeiter- und Bauernkinder förderte (vgl. Miethe 2007, Miethe/Kleber 2013, Miethe u.a. 2015). Zweifelsohne diente diese starke Förderung nicht nur der Reduzierung von sozialer Ungleichheit, sondern war für die SED auch mit der Heranbildung einer neuen systemtreuen Elite verbunden. Diese gezielte Förderung ging sogar so weit, dass auch direkte Verstöße gegen das Leistungsprinzip in Kauf genommen wurden: Die 1950/1951 erlassenen Richtlinien für die Aufnahme an der Oberschule sahen eine Quotierung für Arbeiter- und Bauernkinder vor und führten zu einem Anstieg ihres Anteils an den Oberschulen (vgl. ebd.). Dieser Effekt wurde durch die starke Einbindung von praktischer Arbeit in die Schulen, durch das polytechnische Prinzip, aber bspw. auch durch das praktische Jahr an den Oberschulen und/

oder die Berufsausbildung mit Abitur, noch verstärkt und kam vor allem Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern zu Gute. Doch auch der generelle Aufbau des Schulsystems in der DDR, das als Einheitsschule ohne eine Unterscheidung in verschiedene Schultypen auskam, verhinderte eine frühe Selektion und erhöhte damit die Bildungschancen. Hinzu kam der gezielte Ausbau des Hochschulwesens durch Arbeiter- und Bauern-Fakultäten (ABF) und die Einführung von Fern- und Abendstudiengängen. Diese gute Chancenstruktur ändert sich jedoch bereits Anfang der 1960er Jahre mit der Einführung des Neuen Ökonomischen Systems (NÖS), welches eine stärkere Orientierung am ökonomischen Nutzen zur Folge hatte und das gesellschaftspolitische Ziel einer Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern zuneh-

weiteren Umbruch für die Chancenstruktur: Durch die Abwendung vom NÖS wurde die Bildungsexpansion beendet und die Abiturienten-, Abiturientinnen- und Studierendenzahlen wurden rückläufig. Zusätzlich kam es zu einer stärkeren Selbstrekrutierung der „neuen Intelligenz“, weshalb sich die Chancen für einen Bildungsaufstieg deutlich verschlechterten. Bis zum Ende der DDR kam es hier zu keinen größeren Veränderungen.

In Westdeutschland zeigt sich für diesen Zeitraum ein gänzlich anderes Bild: In der Nachkriegszeit gelang es reformorientierten Kräften nicht, sich durchzusetzen und es kam zu einer Restaurierung des dreigliedrigen Schulsystems der Weimarer Republik, mit einer konfessionellen Spaltung der Volksschule. Bei einer schlechten Chancenstruktur, die sich je nach Bundesland leicht

Maßnahmen, wie den Gründungen von Fachhochschulen und dem Ausbau der Ausbildungsförderung. Die Ölkrise 1973 und der Rücktritt Brandts 1974 sind jedoch Symbole für „das Auftreten neuer Probleme und Prioritäten der 70er Jahre, denen auch ein Stilwechsel in der sozialliberalen Politik entsprach“ (Hüfner u.a. 1986, S. 203). Bis 1990 zeigt sich eine bildungspolitische Stagnation, bei der strukturelle Reformen fehlen. Hinzu kam eine steigende Sockelarbeitslosigkeit, die nun auch Akademikerinnen und Akademiker betraf. In den 1980er Jahren findet sich dann auch tendenziell eine Verschlechterung der Chancenstruktur. Beispielhaft zeigt sich dies an Änderungen in der BAföG-Vergabe, durch die das BAföG 1983 bis 1990 als Voll-darlehen ausgezahlt wurde. Da die finanzielle Förderung nun vollständig und nicht nur anteilig zurückgezahlt werden muss, verringert sich die finanzielle Unterstützung von Studierenden aus Familien mit niedrigerem Einkommen und das vermeintliche finanzielle Risiko eines Studiums wird größer. Die Zahl der geförderten Studierenden verringerte sich innerhalb der nächsten zwei Jahre um circa 50% (vgl. Miethe u.a. 2015, S. 67).

Durch diesen überblicksartigen Blick in die Bildungspolitik im geteilten Deutschland wird eine recht unterschiedliche Chancenstruktur deutlich. In der DDR finden wir in den 1950er Jahren eine gute Chancenstruktur für Kinder von Arbeitern und Bauern, in den 1970er Jahren erhöhen sich die Bildungschancen für Frauen. In der BRD sind die Chancen für einen Bildungsaufstieg in den 1950er Jahren eher schlecht, in den 1960/70er Jahren eröffnen sich jedoch für Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern und Frauen gleichermaßen neue Bildungsmöglichkeiten. Ab Ende der 1970er Jahre bieten beide Gesellschaftssysteme – trotz ihrer Unterschiedlichkeit – vergleichsweise schlechte Chancenstrukturen.

Bildungsungleichheit im wiedervereinigten Deutschland

Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen, führte die Wiedervereinigung auch im Bildungssystem in den neuen Bundesländern zu einer Übernahme der geltenden Strukturen und Konzepte aus den westdeutschen Bundesländern. Das Hamburger Abkommen in seiner Fassung aus dem Jahr 1971 wurde



mend in den Hintergrund rücken ließ. Dies lässt sich u.a. an der Schließung fast aller ABF und an der Gründung von Spezialschulen, die v.a. von Kindern der „neuen Intelligenz“ besucht wurden, zeigen. Wir finden in dieser Zeit jedoch einen Umschwung auf eine andere Dimension sozialer Ungleichheit, die nun im Fokus bildungsreformerischer Bemühungen stand: In Folge der Frauenkommunikés der 1960er Jahre gelang es, den Frauenanteil deutlich zu steigern, sodass er bei den Studierenden bereits 1975 bei über 50% lag (ebd.). Das Jahr 1971 markiert einen

unterschied, führten einzig die wachsenden Bildungsambitionen in der Bevölkerung zu einem quantitativen Ausbau des Bildungssystems. Erst 1957 kam es durch den s.g. Sputnik-Schock zu Reformbemühungen, die in den 1960er Jahren dann auch zu Reformen führten. So kam es in den 1960er Jahren bspw. zur Landschulreform, die Pflichtschulzeit wurde auf neun Jahre erhöht und erste Gesamtschulen wurden im Rahmen eines Experimentalprogramms gegründet. Auch Anfang der 1970er Jahre kam es noch zu weiteren ungleichheitsreduzierenden

als bindende Vorschrift beibehalten bzw. übernommen. Somit wurde auch in den ostdeutschen Bundesländern ein gegliedertes Schulsystem eingeführt – wenn auch in einigen Bundesländern zwei- statt dreigliedrig – und auch die Hochschulstrukturen wurden übertragen. Hinzu kamen u.a. die Aufgabe des polytechnischen Prinzips und der Verbindung von Berufsausbildung und Hochschulzugangsberechtigung. Rückgebaut wurden auch das Stipendienwesen, das Abend- und Fernstudium und Betreuungsangebote im vorschulischen Bereich. Ausgebaut wurde jedoch der Bereich der weiterführenden Schule – was sich auch in steigenden Abiturientinnen- und Abiturientenzahlen ausdrückte – und durch Neugründungen von Universitäten auch der Hochschulbereich. Ob sich die Chancenstrukturen im Zuge der Wiedervereinigung für die Bundesländer der ehemaligen DDR verbesserten oder verschlechterten, lässt sich aufgrund der großen Systemunterschiede kaum beurteilen; es finden sich widersprüchliche Befunde, denn zum einen lässt sich ein deutlicher Rückbau von Förder- und Unterstützungsangeboten finden, zum anderen steigt die Anzahl der höheren Bildungsabschlüsse durch den Ausbau der weiterführenden Schulen deutlich an.

Eindrücklich ist vor allem ein grundlegender Strukturwandel des Bildungssystems, der eine Verhaltensänderung im Bildungsbereich erforderte (vgl. Wessel 2001). Bisher waren die Bildungslaufbahnen weitgehend durch Zuteilung durch den Staat vorgegeben bzw. stark beeinflusst worden. Nun musste zu einem deutlich früheren Zeitpunkt (nach der vierten bzw. sechsten Klasse) eine individuelle Entscheidung über den weiteren schulischen Werdegang in einem weitgehend unbekannten Schulsystem getroffen werden (vgl. ebd.). Hierbei halfen lediglich die gleichen Steuerungsinstrumente, wie der Notendurchschnitt und die Grundschulempfehlung, die bereits in Westdeutschland verbreitet waren. Zusätzlich wirkt sich die im Wiedervereinigungsprozess entstehende Arbeitslosigkeit negativ auf die Bildungschancen der betroffenen Schülerinnen und Schüler aus: Der soziale Status der Eltern wirkt sich sowohl negativ auf die Leistungsbeurteilung in der Schule als auch auf die Bildungsaspirationen in den Familien selbst aus (vgl. Wessel 2001). Bei dieser Gesellschaftsgruppe fielen folglich zwei Ereig-

nisse zusammen: Zum einen wurde das, den Eltern bekannte, Bildungssystem radikal umgebaut und zum anderen erlebten die Eltern zeitgleich ihren eigenen sozialen Abstieg in einem neuen Gesellschaftssystem.

Eine weitere für das ostdeutsche Bildungssystem zentrale Entwicklung ist der deutliche Geburtenrückgang seit 1990 und die damit verbundene Verringerung der Schülerinnen- und Schülerzahlen, die das ostdeutsche Schulsystem vor neue infrastrukturelle Probleme stellt (vgl. Baumert u.a. 2008). Die Tendenzen und bildungspolitischen Entwicklungen sind ab den 1990er Jahren in allen Bundesländern jedoch ähnlich: es kam zu einer steigenden Differenzierung im Bildungssystem, sodass viele verschiedene Schulformen nebeneinander existierten. Dies führte zwar zu einer größeren Wahlmöglichkeit und minderte die Auseinandersetzungen über das Für und Wider des gegliederten Schulsystems, bedeuteten jedoch auch eine komplexe und schlecht überschaubare Struktur des Bildungswesens, die die Auswahl einer geeigneten weiterführenden Schule und v.a. den Wohnortswechsel während der Schulzeit erschwerten. Erst mit dem s.g. PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre änderte sich in Gesamtdeutschland der Blick auf soziale Ungleichheit im Bildungssystem und sowohl bildungspolitisch als auch in der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte gewann dieses Thema wieder an Aufmerksamkeit. Durch diesen geänderten Blick auf den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit änderte sich in der Folge auch die Chancenstruktur im Bildungssystem – wenn auch die Grundstruktur nicht angetastet wurde.

Fazit

Im historischen Rückblick auf die Entwicklungen des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit fallen deutliche Unterschiede zwischen den beiden deutschen Gesellschafts- und Schulsystemen auf, die auch die Bildungschancen im wiedervereinigten Deutschland vorerst beeinflussen. Die Wiedervereinigung erfordert auch im Bildungswesen eine Anpassung an neue Paradigmen und Strukturen von den Menschen in den neuen Bundesländern, die vor allem in den Anfangsjahren die Bildungschancen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen verschlechtert

haben dürfen. Nichtsdestotrotz finden sich auf einer strukturellen Ebene 30 Jahre später kaum noch gravierende Unterschiede zwischen den west- und ostdeutschen Bundesländern, die über die durch den Kulturföderalismus verbreiteten Unterschiede zwischen den Bundesländern hinausgehen würden. Auch der Einfluss von sozioökonomischen Unterschieden zwischen neuen und alten Bundesländern lässt sich nicht mehr eindeutig feststellen: Zwar zeigen sich noch deutliche Lohnunterschiede und Unterschiede in der Vermögensverteilung, bei der Armutsgefährdungsquote zeigt sich jedoch keine eindeutige Teilung mehr (vgl. Riedel 2019).

Literatur

- Baumert, J./Cortina, K./Leschinsky, A. (2008): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Cortina, K. (u.a.) (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Vollständig überarbeitete Neuausgabe, Reinbek bei Hamburg, S. 53–130.
- Becker, R. (2010): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 223–234.
- Hüfner, K./Naumann, J./Köhler, H./Pfeffer, G. (1986): Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980, Stuttgart.
- Miethe, I. (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik, Opladen/Farmington Hills.
- Miethe, I./Kleber, B. (2013): „Bildungswettlauf zwischen West und Ost“. Ein retrospektiver Vergleich. In: Braches-Chyrek, R./Nelles, D./Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit, Opladen/Berlin/Toronto, S. 155–174.
- Miethe, I./Soremski, R./Suderland, M./Dierckx, H./Kleber, B. (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich, Opladen/Berlin/Toronto.
- Riedel, R. (2019): Gereicht ist besser – Höchste Zeit für faire Verteilung!. DGB Verteilungsbericht 2019/2020. DGB Bundesvorstand, Abteilung Wirtschafts-, Finanz- und Steuerpolitik (Hg.), Berlin.
- Wessel, A. (2001): Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der DDR zur BRD. ZfPäd 47 (6), S. 825–835.

Carl Deichmann

Dreißig Jahre Wiedervereinigung: Ein Land, verschiedene politische Kulturen?

Narrative zum Einigungsprozess und zur gesamtdeutschen Entwicklung als Folie für die aktuelle Diskussion

Die Beschäftigung mit *unterschiedlichen Narrativen* über das Leben in der DDR und den Wiedervereinigungsprozess soll bei politisch Lernenden nicht nur das Verständnis über die historische Situation von 1989/1990, sondern auch das Verständnis der aktuellen Diskussion über die Wiedervereinigung sowie de-



Univ.-Prof. em. Dr. Carl Deichmann war bis 2011 Inhaber der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller Universität Jena und von 2017 bis 2019 wiss. Gutachter für die Enquetekommission des Thüringer Landtages „Ursachen und Formen von Rassismus und Diskriminierungen in Thüringen sowie ihre Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben und die freiheitliche Demokratie“.

ren Bezug zu unterschiedlichen Aspekten der politischen Kultur in Deutschland entwickeln.

Dabei wird davon ausgegangen, dass unter *Narrativen*, Erzählungen und Geschichten über die biografischen und die mit ihnen verwobenen historisch – politischen Entwicklungen zu verstehen sind. Sie enthalten demnach persönliche und kollektive Interpretationen von feststellbaren individuellen sowie gesellschaftlichen historischen Tatbeständen und Entwicklungen. Aber auch von Halbwahrheiten, Wunschvorstellungen und Mythen. Narrative entstehen durch die Übertragungen der individuellen politischen *Deutungsmuster der sozialen und politischen Realität* auf die *historische Dimension dieser Realität*. Die den Narrativen zugrunde liegenden Deutungsmuster hat jeder Mensch im Rahmen der Interaktionen mit dem konkreten Anderen, den Medien (den traditionellen Medien und den sozialen Medien) und dem verallgemeinerten Anderen (den individuellen Vorstellungen von „der Gesellschaft“)

entwickelt (Deichmann 2015, S. 40ff.; vgl. Gadinger u. a. 2014, S. 4ff.). Dabei interpretieren die Bürgerinnen und Bürger, welche die DDR und den Wiedervereinigungsprozess erlebt haben, auf der Folie ihrer Deutungsmuster die subjektive Dimension der historischen Realität (Wie interpretiere ich z. B. meine Stellung als Bürgerinnen und Bürger in der DDR oder im vereinten Deutschland?), die Dimension der Kommunikation und sozialen/politischen Interaktionen (In welchem sozialen und politischen System konnte ich z. B. meine Interessen erfolgreicher durchsetzen?), die Dimension der gesellschaftlichen und politischen Objektivationen (Normen und Verhaltensregeln) und Institutionen (Wie beurteile ich allgemein die unterschiedlichen politischen Systeme?) und die Wertedimension (Welches politische System garantiert eher Freiheit, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit?). Da die konkreten Erfahrungen der Menschen sehr unterschiedlich sind, gehören die entsprechenden Narrative zur jeweiligen politischen Alltagskultur.

Unter den so ausdifferenzierten Perspektiven sind, bezogen auf die *Interpretation der Erfahrungen im Prozess der Wiedervereinigung* und *bezogen auf den aktuellen politisch – kulturellen Wandel in Deutschland*, fünf Narrative herauszustellen.

Erstens handelt es sich um das *Narrativ über die Diktatur der DDR* und die Freude über die Friedliche Revolution, etwa personalisiert von *Roland Jahn*, dem ehemaligen Jenaer Studenten und jetzigen Chef der Stasi Unterlagenbehörde, der seinen Alltag in der DDR schildert. Zum Beispiel seine Konflikte mit seinen Professoren als Jenaer Student, die Exmatrikulation, die Inhaftierungen und die Ausweisung aus der DDR 1983, seine Erfahrungen in Westdeutschland sowie sein Engagement in der Friedlichen Revolution 1989 (Jahn 2014). Das Narrativ findet sich ebenfalls exemplarisch in den Reden des ehemaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck,

welche entsprechende biografische Bezüge über seine Aktivitäten als führendes Mitglied des Neuen Forums und Mitgestalter der Friedlichen Revolution in Rostock enthalten (Gauck 2013, S. 54ff.).

Diesem Narrativ liegt das *Deutungsmuster von der Diktatur der DDR* und der damit verbundenen Missachtung wichtiger Menschenrechte zugrunde (Winkler 2010, S. 141ff.). Durch seine Behandlung wird die Bedeutung von Grund- und Menschenrechten, der Gewaltenteilung, des Pluralismus und nicht zuletzt die Bedeutung eines lebendigen, nach demokratischen Spielregeln ausgerichteten Parlamentarismus und einer aktiven Zivilgesellschaft für politisch Lernende einsichtig.

Das zweite zu diagnostizierende Narrativ fokussiert den *Bruch der Biografien* mit dem Verlust des Arbeitsplatzes und der totalen Veränderung der sozialen Beziehungen durch den Wiedervereinigungsprozess. Es beruht auf dem Deutungsmuster der *ökonomischen und sozialen Sicherheit in der DDR*. Im Zentrum des Narrativs der „heimeligen DDR“ steht die Sicherheit des Arbeitsplatzes für die DDR Bürgerinnen und Bürger für die ganze Verwandtschaft im „Volkseigenen Betrieb“. Arbeit und Freizeit gingen ineinander über, da die Vollversorgung in der Kantine, die Versorgung der Kinder in der Krippe, die Poliklinik für die ärztliche Versorgung garantiert waren. Gemeinsame Feste mit Kolleginnen und Kollegen und gemeinsame FDJ - Ferienlager garantierten die ökonomische und soziale Eingebundenheit: „Ich hätte ihn nicht haben müssen, den Mauerfall. [...] Zu DDR - Zeiten hat man immer Geld gehabt, und man konnte auch immer sparen. Jetzt ist es immer knapp am Ende des Monats [...]“ (Konschack, zit. nach: Kirchner 2019, S. 15).

Dieses Narrativ hat für Menschen Bedeutung, unabhängig von deren damaliger und nachträglich vertretener Vorstellung über die Wiedervereinigung der DDR mit der Bundesrepublik Deutschland. Dies umso mehr, wenn

sie heute in Regionen mit infrastrukturellen Defiziten leben und sich „abgehängt“ fühlen (vgl. Bethke 2019).

Die beiden Beispiele zeigen die analytische Qualität einer Orientierung an der Perspektive der „Alltagskultur“ (Rohe 1994). Lebt man nach den Regeln, die von dem sozialistischen System der DDR im Detail festgelegt werden, wird man mit einer Rundumversorgung durchaus auf niedrigem Niveau belohnt. Verstößt man stark gegen diese Regeln, wird man mit dem Entzug von Bildungschancen und Entwicklungsmöglichkeiten bestraft. Aufgrund der unterschiedlichen biografischen Alltagserfahrungen, die dazu nach dreißig Jahren aus der Perspektive der nach der Wiedervereinigung gemachten Lebenserfahrungen im Nachhinein gedeutet werden, benutzen die im Zusammenhang mit der politischen Wende interviewten Bürgerinnen und Bürger unterschiedliche Elemente dieser Narrative. Dabei spielen persönliche Erfolge und Misserfolge, persönliche Schicksalsschläge oder Glücksfälle, tatsächliche oder gefühlte Benachteiligungen, auch von Menschen aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld, aber auch Elemente der politischen Deutungskultur eine Rolle (vgl. Clasmann 2019). Die einen trauern dem DDR Alltag nach, andere denken mit Grauen an dessen politische Ausrichtung an ihn zurück.

Bei der *Analyse der verschiedenen Alltagswelten* wird deren komplexe Struktur deutlich. Neben der persönlichen Ebene, der Familie, der Freundschaftsbeziehungen u. a. gibt es deren grundsätzliche Eingebundenheit in die politische Ebene des politischen, ökonomischen, medialen Systems. Eine Teilidentifizierung mit dem politischen System bei gleichzeitigem Wunsch zur Differenzierung der Alltagswelt wird etwa in der Interpretation der eigenen Biografie deutlich: „Wir müssen ja zugeben, dass wir mit dem Sozialismus und seiner Planwirtschaft gescheitert sind.“ Dennoch „[...] wehre ich mich gegen die Reduzierung der DDR auf Fahnenappell, Stasi und Staatsbürgerkunde“ (Mackowiak, zit. nach Clasmann a.a.O.).

Beiden Narrativen liegen reale soziale Erfahrungen von Millionen von Menschen zugrunde. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Großeltern und Medien an Jugendliche weiter vermittelt und prägen sowohl die Einstellung der „Nachwendegene-

ration“ zur DDR, zur Wiedervereinigung (die insgesamt von allen als weitgehend gelungen angesehen wird) als auch zur Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland, wenn nur 51% der ostdeutschen Jugendlichen mit den Leistungen der Demokratie zufrieden sind (West 58%) (vgl. Faus/Storks 2019, S. 33ff.). Neben den Ost – West Unterschieden bei der Einstellung zur Demokratie (die Demokratiezufriedenheit ist mit 40 Prozent in Westdeutschland fast doppelt so hoch wie in Ostdeutschland mit 22 Prozent), gibt es in allen Bundesländern erhebliche regionale Unterschiede (Pokorny 2020, S. 7ff.).

Drittens werden Narrative auch in der aktuellen Diskussion von den politischen Rollenträgern funktionalisiert. Um damit die Solidarität mit der Gefühlslage der Bürgerinnen und Bürger in den neuen Bundesländern zu dokumentieren und politische Unterstützungen für entsprechende politische Aktivitäten zu generieren, betonen z.B. der Thüringer Ministerpräsident Bodo Ramelow und die Ministerpräsidentin von Mecklenburg-Vorpommern, Manuela Schwesig, dass der Begriff „Unrechtsstaat“, der in der politischen Diskussion für die DDR verwendet wird, eher an das totalitäre politische System des Nationalsozialismus erinnere, als an die DDR (Hesselmann u.a. 2019).

Damit wird im politischen Diskurs denjenigen, die die DDR als Unrechtsstaat bezeichnen, unterstellt, sie würden die Diktatur in der DDR mit dem nationalsozialistischen System gleichsetzen, was wiederum eine Beleidigung der Bürgerinnen und Bürger in der DDR darstellt, so die Interpretation. Gleichzeitig zielt eine solche Ablehnung eines Begriffes und das damit verknüpfte Deutungsmuster auf die den ehemaligen DDR Bürgerinnen und Bürgern vertraute antifaschistische Grundorientierung.

Viertens bilden die beschriebenen Narrative eine Orientierungsebene für aktuelle politische Aktionen und für deren zustimmenden wie ablehnenden Kommentare und Begründungen, wie dies z.B. bei der Wahl des FDP Politikers Thomas Kemmerich zum Thüringer Ministerpräsidenten am 5.2.2020 und dem sich daraus entwickelnden politischen Prozess in Thüringen und auf der Bundesebene der Fall war (vgl. Amann u. a. 2020). Die Befürworter der Wahl eines Ministerpräsidenten in einem Landesparlament mit Hilfe der FDP,

CDU und der AfD, welche nicht leugnen, die Zustimmung durch die AfD vorhergesehen zu haben, beziehen sich dabei auf die Alltagskultur in den neuen Bundesländern. Ihrer Darstellung nach funktioniert die Kooperation mit der AfD auf der kommunalen Ebene und entspräche der Gefühlslage sowie dem Willen eines großen Teils der Bürgerinnen und Bürger, die der AfD ihre Stimme gegeben haben. Die Gegnerinnen und Gegner der Kooperation mit der AfD thematisieren u.a. deren Ausländerfeindlichkeit bzw. deren Kooperation mit rassistisch geprägten Teilen der Bevölkerung und verweisen darauf, dass das Handeln der Funktionäre und Abgeordneten der AfD darauf ausgerichtet sei, den Parlamentarismus lächerlich zu machen. Ähnlich die Argumentation bei der anschließenden Diskussion zu einer Abgrenzung „der bürgerlichen Mitte“ gegen die Linkspartei. Während die Gegnerinnen und Gegner einer Kooperation mit der Linkspartei deren Geschichte als Nachfolgerin der SED, deren Verharmlosung der DDR Diktatur und deren Beziehungen zu linksradikalen Gruppierungen thematisieren (Wehner 2020), verweisen die Befürworterinnen und Befürworter auf deren pragmatische Politik, die den Erfahrungen und dem Lebensgefühl der ostdeutschen Bevölkerung entspräche.

Neuer Zeitgeist und politisch – kultureller Wandel durch populistische Narrative

Die beschriebenen Narrative, welche die politische Kultur prägen, sind *fünftens* mit einem neuen Zeitgeist verbunden (vgl. Deichmann 2019). Dieser gilt für die Bundesrepublik Deutschland als Ganze. Der neue Zeitgeist generiert sich aus populistischen Narrativen. Diese fördern die antidemokratischen Elemente der skizzierten Narrative. Damit ist der populistische Denk- und Handlungsansatz gemeint, der in der Innenpolitik vieler Länder und in den internationalen Beziehungen festzustellen ist.

Die populistischen Narrative basieren auf einem politischen Deutungsmuster, das von der Behauptung ausgeht, den „wahren Volkswillen“ in Forderungen und im politischen Stil zum Ausdruck zu bringen. Hiervon geht die Entwicklung einer „Anti – Establishment“ Position aus, welche die eigenen Positio-

nen gegen „das System, die Systemparteien und die Systemmedien“ durchsetzen müsse. Gleichzeitig wird die eigene, „wahre“ Position mit dem „Willen der Nation“ verbunden, womit in der unmittelbaren politischen Auseinandersetzung eine nationalistische und antieuropäische, damit auch gleichzeitig eine ausländerfeindliche Argumentation verbunden ist.

Der auf dem populistischen Deutungsmuster beruhende neue Nationalismus dieser populistischen Narrative hat eine Ablehnung der Kooperation auf internationaler Ebene und eine Schädigung der Funktionsfähigkeit internationaler Organisationen zur Folge. Beispiele sind der Brexit sowie die Politik der ökonomischen Sanktionen der USA. Auswirkungen auf die politischen Einstellungen von Teilen der Bevölkerung sind in Deutschland eine Unzufriedenheit mit der Migrationspolitik, die sich verknüpft mit dem Extremismus in den sozialen Medien und bei entsprechenden sozialen und psychischen Dispositionen zu extremistischen Handlungen führt.

Politisch Lernende erkennen, dass populistische Narrative, die an den Menschenrechten orientierte Wertorientierung und demokratische Strukturen gefährden, welche die Stabilität der demokratischen politischen Ordnung und diejenigen der internationalen Beziehungen garantieren.

Dimensionen einer politikdidaktischen Konzeption

Eine *politikdidaktische Konzeption*, welche „30 Jahre Wiedervereinigung“ mit dem Ziel einer Weiterentwicklung der demokratischen politischen Kultur thematisiert, sollte die *folgenden Aspekte berücksichtigen*:

1. Behandlung der aufgezeigten Narrative und deren Alltagsbedeutung.
2. Behandlung der *Analysekategorien* für die Konstruktion der verschiedenen Narrative. Die politisch Lernenden erkennen, dass die Alltagswelt aus einem Regelsystem besteht, „von dem abhängt, was und wie man innerhalb eines sozialen Verbandes politisch handeln, politisch reden und politisch denken kann, ohne mit informellen gesellschaftlichen Sanktionen rechnen zu müssen“ (Rohe 1994, S. 163). Wie die Narrative zeigen, steht in einem interdepen-

dentem Zusammenhang mit dieser *Sozio-kultur* die *Deutungskultur* auf der Systemebene (vgl. ebd.; vgl. Deichmann 2015, S. 80ff.).

Die aufgezeigten Narrative fokussieren auf der Ebene der Deutungskultur zumeist die Interpretation der historischen Ereignisse aus dem Blickwinkel der aktuellen Kontroversen. Sie werden in traditionellen und sozialen Medien verbreitet, interpretiert und in medialen Formaten diskutiert.

3. *Kenntnisvermittlung* über die *historischen und systemstrukturellen Aspekte* der Herstellung der deutschen Einheit für die Entwicklung Deutschlands und deren *Beurteilung für die Entstehung der Narrative, welche die aktuelle politische Diskussion prägen*.

Es sind Kenntnisse über das politische System der DDR und den Prozess der Friedlichen Revolution zu vermitteln. Besonderes Gewicht liegt dabei auf der internationalen Einbindung dieses historischen Prozesses (Reformen in der Sowjetunion, Einstellung und Politik der USA, Großbritanniens und Frankreichs u. a. vgl. Spohr 2019, S. 175ff.), damit die Bedeutung der Kooperation für friedliche Lösungen auf internationaler Ebene – im Gegensatz zu dem aktuellen Zeitgeist – sichtbar wird.

Auf dem Hintergrund dieser historischen Kenntnisse sind sodann auch die kontroversen Diskussionen über den Verlauf des Einigungsprozesses zu behandeln: Sollte (und konnte) die Verfassung des wiedervereinigten Deutschlands nach dem ehemaligen Art. 146 GG neu verhandelt werden oder sollte die DDR nach Art. 23 GG der Bundesrepublik beitreten? (vgl. Segert 2019, S. 12f.; Kowalczyk 2019, S. 65ff.). Wie ist die Politik der Treuhänder zu beurteilen? Welche Auswirkungen hat sie bis heute für die ökonomische und soziale Struktur der neuen Bundesländer? (vgl. Kowalczyk 2019, S. 110ff.).

Literatur

- Amann, M. u.a. (2020): Thüringer Tollhaus. In: Der Spiegel Nr. 7, S. 10–19.
- Bethke, Hannah (2019): Ist das schlimmer als Diktatur? In: FAZ, Nr. 196, S. 9.
- Clasmann, A.-B. (2019): Die Wende für die DDR – Bürger. Vier Ostdeutsche berichten, wie der Mauerfall sie veränderte. In: Rheinzeitung (242), S. 4.

Deichmann, C. (2019): Was schuldet die politische Bildung dem Zeitgeist? Eine politikdidaktische Reflexion. In: Fröhlich M./Lembke, O. W./Weber-Stein, F. (Hg.): Universitas: Ideen und Institutionen in Politik und Wissenschaft, Festschrift für Klaus Dicks, Baden-Baden, S. 357–367.

Deichmann, C. (2015): Der neue Bürger. Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur, Wiesbaden.

Faus, R./Storks, S. (2019): Im vereinten Deutschland geboren – in den Einstellungen gespalten? OBS-Studie zur ersten Nachwendegeneration. Hg. von Otto Brenner Stiftung, Frankfurt am Main.

Gadinger, F./Jarzebski, S./Yildiz, T. (2014): Politische Narrative, Konzepte – Analysen – Forschungspraxis, Wiesbaden.

Gauk, J. (2013): Nicht den Ängsten folgen, den Mut wählen: Denkstationen eines Bürgers, München.

Hesselmann, S./Bernhard, H./Dittmer, N. (2019): Debatte um DDR als Unrechtsstaat. Kampfbegriff oder historische Tatsache? Hg. von Deutschlandfunk Kultur. Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/debatte-um-ddr-als-unrechtsstaat-kampfbegriff-oder.2165.de.html?dram:article_id=460487. Zugriff am 2.3.2020.

Jahn, R. (2014): Wir Angepassten: Überleben in der DDR, München.

Kirchner, S. (2019): Der Sound des Westens. In: Christmon: Das evangelische Magazin (10), S. 12–22.

Kowalczyk, I.-S. (2019): Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde, München.

Pokorny, S. (2020): Regionale Vielfalten 30 Jahre nach der Wiedervereinigung. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den politischen Einstellungen in Deutschland, hrsg. von Konrad Adenauer Stiftung, Berlin, S. 4-76, online verfügbar unter: <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Regionale+Vielfalten+30+Jahre+nach+der+Wiedervereinigung+%28pdf%29.pdf/e6142545-882d-deae-6d9f-e07df60ec748?version=1.0&t=1580914257594>.

Rohe, K. (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken, Stuttgart.

Segert, D. (2019): Verpasste Chancen im 41. Jahr. In: APuZ 35, S. 12–17.

Spohr, K. (2019): Wendezeit: Die Neuordnung der Welt nach 1989, München.

Wehner, M. (2020): „Die Republik aufmischen“. In der Linken haben Feinde der Demokratie großen Einfluss – der antifaschistische Konsens hilft dabei, FAZ (40), S. 3.

Winkler, H. A. (2010): Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte vom „Dritten Reich“ bis zur Wiedervereinigung. Bd. II, München.

Saskia Handro

Problemfall DDR-Geschichte(n). Erinnerungskulturelle Ambivalenzen und Zukunftsperspektiven historisch-politischer Bildung

Die DDR ist Vergangenheit, aber als biografische Erfahrung und Geschichte ist sie im erinnerungskulturellen und politischen Diskurs der Gegenwart präsent. Die Geschichten der zweiten deutschen Diktatur und der Friedlichen Revolution werden nicht nur im Jubiläumsrhythmus aktiviert, sondern vor allem in Gedenkstätten und Museen dauerhaft erinnert. Als Gegenwartsvorgeschichte des vereinten Deutschlands ist das Thema in Schulbüchern und Curricula fest verankert. Doch anders als die Erfolgsgeschichte der ‚Aufarbeitung‘ suggeriert, ist die DDR auch 30 Jahre nach ihrem Ende keineswegs bewältigte Vergangenheit. DDR-Geschichte ist Zeitgeschichte, die noch qualmt. Nach wie vor wird um ihre Deutung gerungen. Dies kann man als erinnerungskulturelles Problem markieren oder als Ausdruck konfliktreicher Traditionsaneignung beschreiben und als Problematisierungschance historisch-politischer Bildung nutzen. Der folgende Beitrag verfolgt die letztgenannte Perspektive. Er plädiert dafür, die historisch-politischen Bildungspotentiale des „Problemfalles DDR“ neu zu perspektivieren – und zwar vor dem Hintergrund erinnerungskultureller Ambivalenzen der Vereinigungsgesellschaft und aktueller politischer Problemlagen.

Unsichere Zukünfte. DDR im politischen Diskurs

Mit ‚DDR‘ wird nicht nur Geschichte, sondern auch Politik gemacht. Dies zeigen Entwicklungen in Ostdeutschland, wo die DDR und ihr Ende eben nicht nur Geschichte, sondern biografische Erfahrung und identitätsrelevante Erinnerung sind. Soziologische Untersuchungen sensibilisieren dafür, dass politische und historische Orientierungen Ostdeutscher maßgeblich durch die tiefgreifenden und ambivalenten Erfahrungen des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Transformationsprozesses beeinflusst wurden (u.a. Kollmorgen/Koch/Die-

nel 2011). Dies ist eine Erklärung dafür, warum DDR-Erinnerungen nach 1990 als Kontrastfolie zur Gegenwart an Bedeutung gewonnen haben. Mit eklektischen Vergangenheitsweisen verbinden sich jedoch nicht zwangsläufig feste Narrative oder gar Gegenerzählungen. Dennoch scheinen diese Abbreviatoren für politische Urteilsbildung wirkmächtig. Ob in Wirtschaftskrise, Wohnungskrise, Bildungskrise, Parteienkrise – die DDR kann als ‚Retrotopia‘, als „verlorene/geraubte/verwaiste, jedenfalls untote Vergangenheit“ (Baumann 2017, S. 13) erinnert oder der demokratische Aufbruch 1989 als uneingelöste Utopie beschworen werden. Diese Retrotopien instrumentalisieren PEGIDA oder AfD als politische Ressource. So werden mit dem Ruf „Wir sind das Volk“ nunmehr fremdenfeindliche und antidemokratische Ressentiments geschürt oder mit Wahlslogans, wie „Vollende die Wende“, die Traditionen der DDR-Bürgerrechts- und Bürgerbewegung vereinnahmt. Diese Tendenzen legen nahe, dass die Thematisierung der Erfahrungen und Geschichten des Vereinigungs- und Transformationsprozesses für das politische Bewusstsein und die politische Kultur der Gegenwartsgesellschaft hoch relevant ist (Mau 2019). Und sie verdeutlichen, dass die Förderung historisch-politischer Urteilsbildung und politischer Streitkultur in Krisenzeiten an Bedeutung gewinnt.

Umkämpfte Vergangenheit. Erinnerungskultur in der Vereinigungsgesellschaft

Politische Problemlagen der Gegenwart verweisen aber zugleich auf die widersprüchlichen Herausforderungen historischer Orientierung in der Vereinigungsgesellschaft.

Erstens galt es nach 1990, vierzig Jahre getrennte Erinnerungs- und Erfahrungsgemeinschaften zu integrieren. Am Beginn stand die geschichtspolitische Vision einer Annäherung durch Dialog und historisches Erzählen. Diese

Vision ist gescheitert, u.a. weil biografische Erfahrungen und historische Erinnerungen Ostdeutscher entwertet wurden. Der ‚Ostalgiediskurs‘ der späten 1990er Jahre, die sogenannte ‚Erfindung der Ostdeutschen‘ oder das Bonmot, dass allein die ‚Sieger die Geschichte‘ schreiben, repräsentieren



Prof. Dr. Saskia Handro ist Hochschullehrerin für Geschichtsdidaktik und historische Lehr-Lernforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

die fortgesetzte Trennung und Asymmetrie deutsch-deutscher Erfahrungs- und Erinnerungsgemeinschaften.

Zweitens bildete die jahrzehntelange Verdrängung des Nationalsozialismus einen spezifischen Referenzrahmen für die Aufarbeitung der DDR-Geschichte als der *Geschichte der zweiten deutschen Diktatur*. Diese Geschichte des Mauerregimes oder der Stasi-Repression ist als doppelte Bürde des vereinigten Deutschlands in der Museums- und Gedenkstättenlandschaft fest verankert. Mit der bereits von der Bürgerrechtsbewegung im Herbst 1989 geforderten Aufarbeitung des DDR-Unrechts verband sich zudem das Bestreben, die Erinnerung an die Opfer der SED-Diktatur zu wahren und ihren verdrängten Geschichten einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis zu sichern. Allerdings provozierte die erinnerungskulturelle Dominanz des Diktatur- und Opfergedächtnisses Widerspruch (Sabrow u.a. 2007). Ehemalige DDR-Bürgerinnen und Bürger sahen ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu wenig berücksichtigt und ihre Alltagserinnerungen nicht repräsentiert. Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive wurde die Konzentration auf Herrschaft und Repression eben-

falls kritisiert. Zum einen seien vierzig Jahre DDR-Existenz nicht allein mit Repression und Verfolgung zu erklären. Und zum anderen würden Handlungsspielräume in der Diktatur zu wenig beleuchtet. Differenzierende Versuche, z. B. die DDR als „partizipative Diktatur“ oder als „Fürsorgediktatur“ zu erklären, oder die Ambivalenzen zwischen Herrschaft und Alltag für historisch-politische Bildung fruchtbar zu machen (Behrens/Wagner 2004), wurden in der breiten Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Im geschichtspolitischen Diskurs wird der Begriff des ‚Unrechtsstaates‘ gebraucht und damit (keineswegs unumstritten) die Trennung von Diktatur- und Alltagsgedächtnis symbolpolitisch untermauert.

Drittens hatten nach dem Zusammenbruch des Ostblocks und dem Ende des Kalten Krieges Fortschrittserzählungen vom Siegeszug der Demokratie und Marktwirtschaft Konjunktur. Denn nach dem ‚Ende der Geschichte‘ konnten etablierte Muster des Systemvergleichs fortgeschrieben und als Verfallsgeschichte des Kommunismus vs. Erfolgsgeschichte der Demokratie erzählt werden. Die Geschichte der untergegangenen SED-Diktatur erschien nun als Kontrast zur identitätsstabilisierenden und kontinuieritätsverbürgenden Meistererzählung der neuen Bundesrepublik geschichtspolitisch attraktiv. Ansätzen, durch Geschichten der Vernetzung und Verflechtung die Integration bildungspolitisch zu fördern, war nur bedingt Erfolg beschieden (u. a. Klessmann/Lautzas 2005). Die Bewertung des erinnerungskulturellen Vereinigungsprozesses fällt somit ambivalent aus.

Der Versuch, historische Identität durch Distanzierung von der Diktaturgeschichte und Kontinuitätsinszenierung von Einheit und Freiheit zu gewinnen, bietet kaum integrative Wege für kritische Identitätsreflexion und reflektierte Traditionsbildung in der Vereinigungsgesellschaft und leistet einem moralisierenden Umgang mit DDR-Geschichte Vorschub. Und weiter bleibt die Frage der Integration ostdeutscher Transformationserfahrungen unbeantwortet.

Gegenwartsrelevante Geschichte(n). Schulbuchnarrative seit 1990

Welche Narrative lassen sich in Schulgeschichtsbüchern finden, in denen der Fall DDR als integraler Bestandteil deutscher oder

europäischer Geschichte verhandelt wird? In Bezug auf den thematischen Zugriff, die Methoden und historischen Orientierungsangebote, können drei Typen der Darstellung unterschieden werden.

Darstellungen des ersten Typus präsentieren eine nationale *Meistererzählung von Einheit in Freiheit*: Diese ist bis Ende der 1990er Jahre dominant. Die deutsche Teilung ist in diesem nationalgeschichtlichen Narrativ ein Intermezzo und die DDR eine Episode auf dem Weg zu ‚Einheit und Freiheit‘. Der chronologische Durchgang ist kontrastiv angelegt, bedient vertraute Sichtachsen des Systemvergleichs (Politik, Wirtschaft, Konsum, Jugend) und integriert erinnerungskulturell relevante Marksteine der deutsch-deutschen Teilung, wie den 17. Juni 1953 oder den Mauerbau. Die DDR dient als dunkle Folie zur geglätteten Demokratie der Bundesrepublik und die nationale Einheit 1990 erscheint letztlich als Ende einer Geschichte, die vom Konflikt der Akteure Volk und SED lebte.

Der zweite Typus offeriert *parallele Lerngeschichten der Demokratie*, die in der zweiten Dekade der deutschen Einheit vor allem mit dem Ziel integrativer demokratischer Traditionsbildung an Bedeutung gewinnen. Im Sinne der Demokratieerziehung thematisieren diese Parallelgeschichten nicht allein den Arbeiteraufstand 1953, sondern auch die ost- und westdeutsche Menschenrechts-, Friedens- und Umweltbewegung als systemübergreifende Protestbewegungen, an deren Beispiel politische Handlungsspielräume in Demokratie und Diktatur verglichen werden können. Zudem werden Dimensionen der Gesellschafts- und Alltagsgeschichte wie Jugendsubkulturen, Konsum und Freizeit als parallele Phänomene der Modernisierung verhandelt und für die DDR als Spannungsverhältnis von Herrschaft und Alltag thematisiert. Das Jahr 1989 kann hier als demokratischer Gründungsakt der neuen Bundesrepublik erzählt werden.

Didaktischen Prinzipien der *Problem- und Kompetenzorientierung* folgen Schulbuchdarstellungen eines dritten Typs, der historisches Erzählen und kritische Narrationsprüfung als Lernziel begreift. Leitziele sind hier reflektierte historische Orientierung und kritische Traditionsprüfung. Eigenständige Analyse und Urteilsbildung stehen daher im Zentrum und DDR-Geschichte(n) erscheinen

deutlicher als Fall, an dem die Aufarbeitung von und der Umgang mit strittiger Zeitgeschichte thematisiert wird. Zudem finden sich Ansätze, die DDR-Geschichte(n) europäisch zu verorten oder globalgeschichtlich zu kontextualisieren. Allerdings sollten die Grenzen exemplarischen Lernens am Fall ‚DDR‘ nicht verschwiegen werden. Historisch-politische Urteilsbildung setzt nicht nur Methodenkompetenz, sondern breites historisches Wissen voraus. Dieses Verhältnis von historisch-politischen (Wert)Urteilen und historischem Wissen wurde bei der Behandlung von DDR-Geschichte wiederholt als ‚Problemfall‘ diskutiert.

Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Empirische Befunde

So sorgten 2008 die Ergebnisse der Fragebogenstudie von Deutz-Schroeder und Schroeder (2008) für öffentliche Aufmerksamkeit. Die Ergebnisse offenbarten, dass die Eindringtiefe schulischer Bildung zur DDR-Geschichte gering ist, dagegen mediale Inszenierungen oder familiär tradierte Erinnerungen wirkmächtig sind. Der deutsch-deutsche Vergleich zeigte zudem, dass ostdeutsche Lernende die soziale Seite der DDR und weniger den repressiven Charakter der Diktatur betonen. Dagegen stellen Westdeutsche den Unterschied zwischen Stasi-Staat und freiheitlicher Demokratie klarer heraus. Angesichts dieser Befundlage verlangten die Autoren eine klare Wertorientierung historisch-politischer Bildung.

Medien und Politik nahmen die alarmierenden Befunde ernst. Kritischer fiel dagegen das geschichtsdidaktische Echo aus. Denn die Studie bestätigte nur altbekannte Befunde, die jetzt brisant erschienen, weil die fehlende ‚Einheit in den Köpfen‘ vermessen wurde. Darüber hinaus vernachlässigte die Interpretation die affektiv-identitätsrelevante Dimension historischen Lernens und deklarierte so ostdeutsche Identitätsbedürfnisse. Und auf harsche Kritik stieß die Absicht, Lernende mit einem normativen Geschichtsbild auszurüsten (v. Borries 2011). Martina Weyrauch (2008, S. 125), die Leiterin der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung, problematisierte zudem die Grenzen affirmativer Demokratieerziehung. Kontroversität und die Möglichkeit zur eigen-

ständigen Urteilsbildung seien gerade in den neuen Bundesländern Voraussetzung für die Entwicklung einer politischen Streitkultur. Die Berücksichtigung der Prinzipien des Beutelsbacher Konsens' gelte daher auch in Bezug auf die DDR-Geschichte, gerade um Unterschiede zur Erziehungsdiktatur der DDR herauszustellen und historisch-politische Bildung als demokratische Ressource erfahrbar zu machen.

Die Konsequenzen affirmativen Demokratielernens und normativen Diktaturvergleichs vergegenwärtigen aktuelle qualitative Studien zu Schülerwissen und Schülervorstellungen. So stellte Klausmeier heraus, dass Thüringer Jugendliche am Beispiel DDR durchaus Merkmale einer Diktatur benennen können. Sie lehnen allerdings für die DDR die Bezeichnung Diktatur aufgrund der begrifflichen Gleichsetzung mit dem Nationalsozialismus ab. Zudem sind die Transformationserfahrungen der Eltern ein wesentlicher Faktor für die historische Urteilsbildung. „Jugendliche, die die familiären Folgen des Zusammenbruchs der DDR ‚eher negativ‘ einschätzen [, urteilen] weniger kritisch über den Unrechts- und Diktaturcharakter der DDR“ (Klausmeier 2017, S. 97). Hanisch (2017) problematisiert in der Auswertung von Gruppeninterviews die Diskrepanz zwischen privater und öffentlicher Erinnerung, denn sächsische Jugendliche beschreiben diese als Defizit des Geschichtsunterrichts, da schulisch vermittelte Wissensbestände und familiär tradierte Erzählungen unverbunden nebeneinander stünden und ihre Fragen unbeantwortet blieben.

Problemfall DDR-Geschichte(n). Zukunftsperspektiven

Zukunftsperspektiven zum erinnerungskulturellen und schulischen Umgang mit DDR-Geschichte(n) sollten im Wissen um die skizzierten Ambivalenzen des erinnerungskulturellen Vereinigungs- und Transformationsprozesses diskutiert werden. Ebenso sollte der ‚Problemfall DDR‘ als Normalfall kollektiver und individueller Verarbeitung strittiger Zeitgeschichte angesehen werden. DDR-Geschichte ist nur ein Teil deutscher Zeitgeschichte, die sich „aufgrund ihrer gegensätzlichen und unvereinbaren Erinnerungsfragmente [...] gegen jede ‚Normalisierung‘ ebenso wie gegen jeden Versuch des Vergessens [sperrt].

Gerade weil diese Vergangenheit zerbrochen ist,“ – so Jarausch und Geyer (2005, S. 16) – „bietet sie intellektuelle Schnittkanten und ist wie kaum eine andere Nationalgeschichte ein Experimentierfeld für konträre Interpretationslinien und sich gegenseitig ausschließende Erinnerungsstrategien.“

Der Umgang mit Diktaturgeschichte und -erfahrung darf sich daher nicht auf moralisierende Rituale der Vergangenheitsdistanzierung beschränken. DDR- und Vereinigungsgeschichte(n) müssen als historisch-politische Bildungschance genutzt und als kontroverser Lerngegenstand profiliert werden, der Fragen provoziert, Alltagskonzepte verunsichert, begründete historisch-politische Urteilsbildung verlangt und durch vielfältige Gegenwartsbezüge auch historische Orientierung ermöglicht. Zudem gilt es, binäre Simplifikationen von Volk und (SED)-Staat zu vermeiden. Für historische Orientierung und demokratisches Engagement ist die Auseinandersetzung mit Handlungsspielräumen ebenso grundlegend wie das Lernen aus brüchigen Biografien, die sich nicht in Täter-Opfer-Schemata fügen. Nicht zuletzt gilt es, die Schablonen des Systemvergleichs wegzulegen und Routinen gegenwartsvergessener nationaler Nabelschau kritisch zu prüfen. Historisch-politische Urteilsbildung zum ‚Fall DDR‘ verlangt europäische, globale aber auch diachrone und thematisch vielfältige Vergleichsperspektiven. Und nicht zuletzt unterscheiden diskursinitiiierende methodische Zugänge historisch-politische Bildungsangebote von den Ritualen geschichtspolitischer Identitätsstiftung.

Literatur

- Baumann, Z. (2017): *Retrotopia*, Berlin: Suhrkamp.
Behrens, H./Wagner, A. (Hg.) (2004): *Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Konzepte und Angebote zum historisch-politischen Lernen*, Leipzig: Forum Verlag.
Deutz-Schroeder, M./Schroeder, K. (2008): *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild – ein Ost-West-Vergleich*, München: Ernst Vögel Verlag.

- v. Borries, B. (2011): Zwischen „Katastrophenmeldungen“ und „Alltagsernüchterungen“? Empirische Studien und pragmatische Überlegungen zur Verarbeitung der DDR-(BRD-) Geschichte. In: Handro, S./Schaarschmidt, T. (Hg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*, Schwalbach/Ts., S. 121-139.

- Klessmann, C./Lautzas, P. (Hg.) (2005): *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem*, Bonn: bpb.



- Hanisch, N. (2017): „In der Familie hört man es halt richtig, wie sie es selber erlebt haben ...“ Überlegungen zum Verhältnis von Familie, Unterricht und dem DDR-Bild sächsischer Schüler. In: Hüttmann, J./v. Arnim-Rosenthal, A. (Hg.): *Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR*, Berlin: Metropolis, S. 100 – 112.

- Jarausch, K.H./Geyer, M. (2005): *Zerbrochene Spiegel. Deutsche Geschichten im 20. Jahrhundert*, München: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Klausmeier, K. (2017): *Die DDR war keine Diktatur! Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung historischen Lernens*. In: Hüttmann, J./v. Arnim-Rosenthal, A. (Hg.): *Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR*, Berlin: Metropolis, S. 88 – 99.

- Kollmorgen, R./Koch, F.H./Dienel, H.-K. (Hg.) (2011): *Diskurse der deutschen Einheit. Zur Reformulierung und Revision deutsch-deutscher Verhältnisse*, Wiesbaden: Springer VS.

- Mau, S. (2019): *Lützen Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*, Berlin: Suhrkamp.

- Sabrow, M. u.a. (Hg.) (2007): *Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte*, Bonn: bpb.

- Weyrauch, M. (2008): *Die doppelte Diktaturerfahrung der Ostdeutschen – Herausforderungen für die politische Bildung*. In: Großbölting, T./Hoffmann, D. (Hg.): *Vergangenheit in der Gegenwart. Vom Umgang mit Diktaturerfahrungen in Ost- und Westeuropa*, Göttingen: Wallstein, S. 123 – 130.



Didaktische Werkstatt

Albijona Berisha/Steve Kenner

Multiperspektivität in der politischen Bildung zu 30 Jahren Deutsche Einheit

Am 03. Oktober 2020 jährt sich zum 30. Mal der Tag der Deutschen Einheit. Ein Feiertag in der Bundesrepublik Deutschland und ein Anlass für die historisch-politische Bildung, dieses Thema im Unterricht aufzugreifen. Ab-

Thema gefordert. Dabei könnten Themen wie die Deutsche Teilung, das Leben in der DDR, Frauenrechte, Emanzipation und die Friedliche Revolution behandelt werden. Umstritten ist aber die Umsetzung dieser Multiperspektivität, getrieben von der Sorge einer Relativierung des in der DDR praktizierten Unrechts. Unterrichtseinheiten müssen aber, ausgehend von den vielfältigen Perspektiven auf dieses Themenfeld, kontrovers angelegt und multiperspektivisch ausgestaltet sein. Das vorliegende Heft POLIS 2/2020 bietet hierfür geeignetes Material, das im Unterricht eingesetzt werden könnte.

In der Praxis findet allerdings noch immer häufig eine thematische Verengung statt. Dies zeigt auch eine exemplarische Analyse der Rahmenlehrpläne für die Fächer Politik und Geschichte in der Sekundarstufe I in den Ländern Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, die für diesen Beitrag untersucht wurden. Es werden Unterschiede in Bezug auf die Schwerpunktsetzung deutlich. So lässt sich anhand dieser Rahmenlehrpläne feststellen, dass die thematische Fokussierung unterschiedliche Ereignisse in den Vordergrund rückt, die je nach Bundesland variieren. Dementsprechend können einzelne positive Ereignisse, wie die Stellung der Frau in der DDR, oder negative Begebenheiten, wie die Berliner Mauer, die Perspektive auf die

DDR positiv oder negativ beeinflussen. Vor diesem Hintergrund soll anhand folgender Stichwörter „Einheit“, „Wiedervereinigung“, „DDR“, „Wende“ und „Mauerfall“ in den Rahmenlehrplänen der jeweiligen Bundesländer aufgezeigt werden, mit welchen historischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Ereignissen die DDR verbunden und in der Schule thematisiert wird.

Im Politikunterricht sind die Themenfelder DDR und Wiedervereinigung weitgehend marginalisiert und werden vor allem am Beispiel der Planwirtschaft (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2016, S. 16) und ihren negativen gesellschaftlichen und ökonomischen Konsequenzen (RLP Politische Bildung Berlin, S. 30) im Kontext des Vergleiches verschiedener Wirtschaftssysteme verankert. Im Geschichtsunterricht dagegen liegt der Fokus auf der Berliner Mauer und dem Grenzregime der DDR als Unrechtsstaat. Eingebettet wird dies dabei im Kontext von Diktaturen des 20. Jahrhunderts (bspw.: KC Geschichte NRW, S. 35; RLP Politische Bildung Berlin, S. 28). Im Rahmenlehrplan Geschichte des Landes Sachsen-Anhalt ist das Themenfeld weiter gefasst, betont aber auch die Perspektiven des Unrechtsstaates mit Bezugnahme auf den Mauerbau, die Massenflucht sowie „Repressionen und Krisen in der DDR“ (RLP Geschichte Sachsen-Anhalt, S. 38).



Albijona Berisha arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der Leibniz Universität Hannover und studiert Politik und Englisch für das Lehramt an Gymnasien.



Steve Kenner ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der Leibniz Universität Hannover tätig. Er ist Vorsitzender des Landesverbandes Niedersachsen der DVPB.

hängig von den theoretischen Zugängen, auf die zurückgegriffen wird, um die Ereignisse zu betrachten und zu reflektieren, erhalten wir als politische Bilderinnen und Bildner eine Perspektive auf die DDR, die wir in den Klassenraum tragen. Diesbezüglich wird vermehrt eine Differenziertheit im Umgang mit diesem

In NRW wird im Lehrplan für das Fach Geschichte darüber hinaus auch auf „Ansätze zur Deutung der DDR Geschichte im Spannungsfeld biografischer und geschichtskultureller Zugänge“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, S. 35) verwiesen. Auch in Sachsen-Anhalt wird auf die „Gestaltung der deutschen Einheit“ mit ihren Maßnahmen, Fortschritten und Problemen und die „kontroverse[n] Deutungen“ aufmerksam gemacht (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2019, S. 38) sowie in Berlin die „Deutsche Einheit als Herausforderung und Prozess“ (RLP Geschichte Berlin, S. 31) hervorgehoben.

Die schlaglichtartige Betrachtung der Rahmenlehrpläne für die Fächer Politik und Geschichte zeigt, dass bei der Thematisierung der deutschen Teilung und der deutschen Wiedervereinigung in Lehrplänen oftmals gleiche Muster bedient werden. Dabei wird noch immer zu häufig monoperspektivisch die DDR im Kontext von Diktaturvergleichen aufgegriffen und als Blaupause für ein zum Scheitern verurteiltes Wirtschaftssystem betont. Vor allem aber der Blick in die Rahmenlehrpläne des Geschichtsunterrichts offenbart, dass auch multiperspektivische Zu-

gänge zur Lebensrealität der Menschen in der DDR und zu den Kontroversen bezüglich des Prozesses der Deutschen Einheit Platz im Unterricht finden. Für den Politikunterricht bietet das vorliegende Heft vielfältige Lernanlässe, diese ebenfalls zu etablieren.

Als Einstieg in eine Unterrichtseinheit zu den vielfältigen Perspektiven sowie zu den Auf- und Umbrüchen in 30 Jahren Deutscher Einheit könnte auch die hier dargestellte Karikatur dienen.

Literatur

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2016): Fachlehrplan Gymnasium Sachsen-Anhalt Sozialkunde, S. 1–31. Online verfügbar unter: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gm/FLP_Gym_Sozi_LTn.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.04.2020.

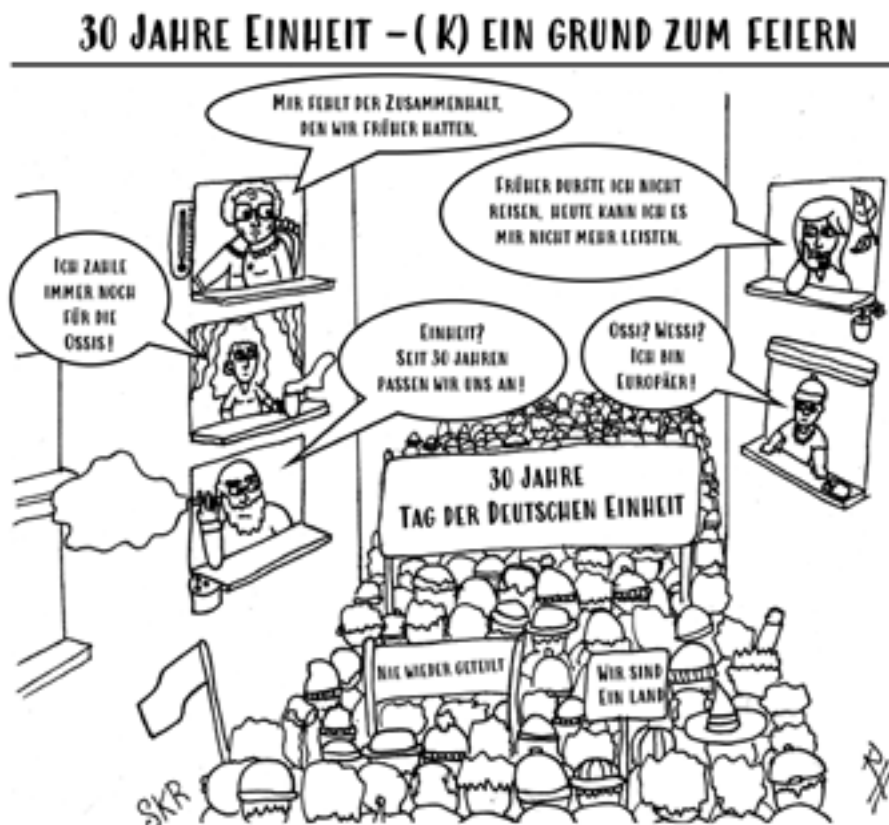
Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019): Fachlehrplan Gymnasium Sachsen-Anhalt Geschichte, S. 1-52. Online verfügbar unter: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gm/Anpassung/Geschichte_FLP_Gym_01_07_2019.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.04.2020.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Geschichte, Düsseldorf, S. 1–38. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_019_06_23.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.04.2020.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Wirtschaft-Politik, Düsseldorf, S. 1–39. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_209_06_23.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.04.2020.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017): Politische Bildung. Sekundarstufe I., S. 1–32. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.04.2020.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017): Geschichte. Sekundarstufe I., S. 1–37. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf. Zuletzt abgerufen am 03.04.2020.



POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2020, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

Die **POLIS** ist der Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Im Charakter eines Magazins informiert die POLIS mit Fachbeiträgen zu ausgewählten Schwerpunkten. Berichte aus der aktuellen Szene, Interviews und Werkstattbeiträge runden das Heft ab.

Themenplan 2020

- Heft 1: Die neue Rechte
- Heft 2: Die deutsche Einheit erinnern
- Heft 3: Sprachbildung im Politikunterricht
- Heft 4: Politische Bildung als Extremismusprävention?

Redaktion

Dr. Martina Tschirner:
tschirner@em.uni-frankfurt.de

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 26,00 € zzgl. Versand
Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten
Bestellungen und Fragen zum Abonnement:
info@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Eschborner Landstr. 42-50, 60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de



polis aktuell ist die Zeitschrift für Lehrkräfte von Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule. In den Ausgaben werden ausgewählte Themen der politischen Bildung für den Unterricht aufbereitet – mit Fachbeiträgen, einem methodisch-didaktischen Teil sowie weiterführenden Tipps.

Themenplan 2020

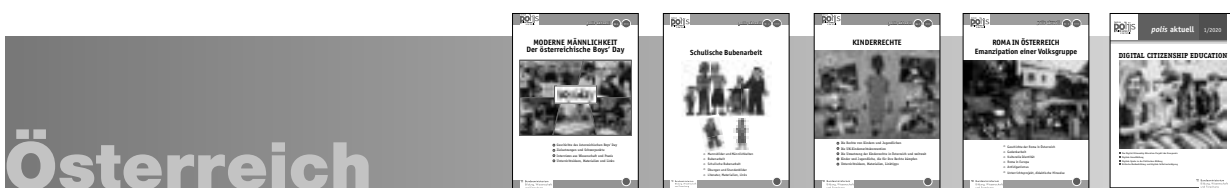
- Heft 1: Digital Citizenship Education
- Heft 2: Internationale Freiwilligeneinsätze
- Heft 3: Medien, Presse- und Informationsfreiheit
- Heft 4: Lehrplan Politische Bildung
- Heft 5: Märkte und Moneten

Redaktion

Dr. Patricia Hladschik:
patricia.hladschik@politik-lernen.at

Bezugsbedingungen

5 Hefte 2020
Einzelheft: 3,50 € inkl. Versandkosten
service@politik-lernen.at
Zentrum **polis** – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at



POLIS thematisiert aktuelle Fragen der politischen Bildung und richtet sich an Lehrpersonen und interessierte Fachkreise der politischen Bildung. Hintergrundberichte, Interviews und Porträts zu einem Schwerpunktthema vermitteln Zugänge zur politischen Bildung und bieten Anregungen, diese verstärkt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Themenplan

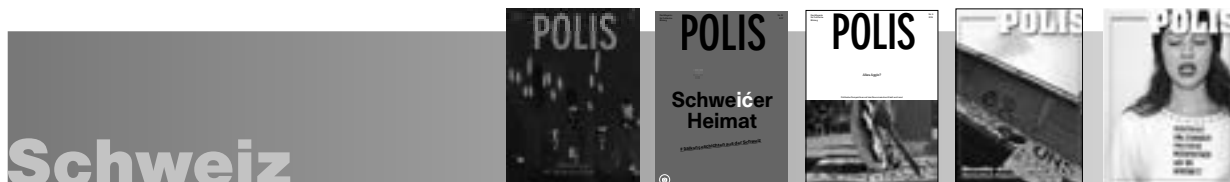
- 2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft
- 2016: Alles Agglo? Pol. Perspektiven auf den Raum zwischen Stadt und Land
- 2017: Schweizer Heimat
- 2018: Durchblicken
- 2020: „Rock it out“. Musik und Politik

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich
gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,- CHF
Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik,
www.fhnw.ch/ph/pbgd
Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Schweiz, info@politischebildung.ch





Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

30 Jahre friedliche Revolution

10 Punkte für die zukünftige politische Bildungsarbeit!

von Wolfgang Thierse

Im vergangenen Jahr konnten die Deutschen sich der friedlichen Revolution vor 30 Jahren erinnern, in diesem Jahr haben wir den 30. Jahrestag der deutschen Vereinigung zu begehen – beides in einem Land, dessen Aufmerksamkeiten durch ganz andere Ereignisse Probleme und Konflikte bestimmt sind, zuletzt durch die Corona-Pandemie. Aber auch in Sachen Bilanz der Wiedervereinigung ist das Land zerstritten, ja gespalten und die Erinnerungen und Bewertungen schwanken zwischen Freude und Kritik, zwischen Missmut und Desinteresse.

Sichtbar geworden ist, dass der Prozess der Wiedervereinigung noch längst nicht abgeschlossen ist und dass für ihn nicht nur ökonomische und soziale Faktoren von Gewicht sind. Die deutsche Vereinigung ist offensichtlich auch und ganz wesentlich ein kultureller Prozess, ein Prozess der Mentalitätsveränderungen, der zivilgesellschaftlichen Wandlungen.

Ralf Dahrendorf sagte 1990 für den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umbau der postkommunistischen Länder folgenden Zeitbedarf voraus: Für die Einführung politischer Demokratie und rechtsstaatlicher Verhältnisse veranschlagte er 6 Monate, für den Übergang zur Marktwirtschaft 6 Jahre und für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft

60 Jahre! Nach dieser Prognose liegen wir also noch im Zeitplan. Ostdeutschland hatte Dahrendorf allerdings nicht vor allem im Blick, für uns Ostdeutsche galt nämlich eine durchaus privilegierte Sondersituation.

Manche kritisieren bis heute, dass die politisch-rechtlich als Beitritt vollzogene deutsche Vereinigung keine Vereinigung gleichberechtigter Partner gewesen sei. Aber gewiss: Es war keine Vereinigung von Gleichen. Wenn nämlich ein starkes, erfolgreiches Gemeinwesen und ein gescheitertes, zusammengebrochenes, abgelehntes System zusammenkommen, dann sind die Gewichte klar verteilt: Das Eine ist die Norm, die die Anderen zu übernehmen haben; die Einen sind die Lehrmeister, die Anderen die Lehrlinge; bei den Einen kann alles so bleiben, bei den Anderen muss sich alles ändern; die deutsche Einheit wirkte bei den Einen als Bestätigung des Status quo, bei den Anderen bewirkte sie einen radikalen Umbruch. Ich sage das ausdrücklich ohne Vorwurf! Denn warum sollte in Köln oder München jemand denken, bei ihm müsse sich was ändern, weil in Leipzig der Kommunismus erledigt wurde!

Aber aus dieser unvermeidlichen und zugleich für die Ostdeutschen sehr schmerzlichen Grundkonstellation folgte kein Verhält-



Wolfgang Thierse, geb. 1943 in Breslau, von Beruf Kulturwissenschaftler und Germanist. Er war Mitglied der frei gewählten Volkskammer und Vorsitzender der SPD in der DDR. Von 1990–2013 war er Bundestagsabgeordneter und viele Jahre Bundestagspräsident und Vizepräsident, stellv. Parteivorsitzender der SPD, Vorsitzender der Grundwertekommission und des Kulturforums der Sozialdemokratie.

nis von Gleichrangigkeit zwischen Ost- und Westdeutschen. Folgte die ostdeutsche Erwartung, der Westen werde alles richten, alles zum Guten wenden. Folgte die Bereitschaft, an Wunder glauben zu wollen. Und folgte dann die größere Enttäuschbarkeit, die wiederholte Enttäuschung vieler Ostdeutscher – sichtbar in der größeren Volatilität der ostdeutschen Wähler, bis hin zu beschämend niedrigen Wahlbeteiligungen und zuletzt in Sachsen, Brandenburg und Thüringen die Bereitschaft, antidemokratisch zu wählen. Hatte man in Ostdeutschland zunächst (1990 und 1994) seine Hoffnungen und Erwartungen an die CDU adressiert und danach (1998 und 2002) an die SPD, so hat man in den folgenden Wahlen seine Enttäuschung und Wut zunächst zur Linkspartei und zuletzt zur AfD getragen.

Dieses Wahlverhalten und auch vielfältige politisch-soziologische Studien belegen, dass nach fast sechs Jahrzehnten in zwei – gewiss höchst unterschiedlichen – Diktaturen und nach drei Jahrzehnten eines schmerzlichen Einigungs- und Angleichungsprozesses das Ja

zu den Mühen und Enttäuschungen der Demokratie vielen Ostdeutschen schwerer fällt als erhofft. Die in Zeiten von heftigen Umbrüchen und dramatischen Wandlungen so dringend notwendige und zugleich schwer zu erwerbende Demokratie-Resilienz ist in Ostdeutschland sichtbar geringer ausgebildet.

Ralf Dahrendorf hatte wohl recht: Die Entwicklung einer selbstbewussten Bürgergesellschaft dauert länger und ist widersprüchlicher als erwartet, weil die Nachwirkungen jahrzehntelanger autoritärer Prägungen zäh sind und die bejahende Einübung in demokratische Selbstverantwortung schwieriger ist unter widrigen ökonomischen und sozialen Bedingungen, also angesichts von Arbeitslosigkeit, von Benachteiligungserfahrungen, von Veränderungängsten. (Pegida ist eben nicht zufällig im Osten, in Dresden entstanden.)

Allerdings: Es geht trotzdem nicht nur um eine allein ostdeutsche Problematik! Die von vielen Menschen als bedrohlich empfundenen Beschleunigungen und Entgrenzungen, die der Begriff Globalisierung zusammenfasst, die Migrationsschübe, die Veränderungen der Arbeitswelt durch die digitale Transformation, die ökologische Bedrohung, die zu Änderungen unserer Lebensweise zwingt, die weitere ethnische, kulturelle, religiös-weltanschauliche Pluralisierung unserer Gesellschaft, die Ängstigungen durch Terrorismus, Gewalt, kriegerische Konflikte und jetzt die globale Pandemie, insgesamt also das Erleben einer „Welt in Unordnung“ – das alles verstärkt auf offensichtlich dramatische Weise das individuelle und kollektive Bedürfnis nach neuen (und auch alten) Vergewisserungen und Verankerungen, nach Identität, nach Sicherheit, nach Beheimatung. Darauf muss die Demokratie, müssen die Demokraten Antworten finden.

Vor allem auch, weil die Gefühle der Unsicherheit, der Gefährdung des Vertrauten und Gewohnten, der Infragestellung dessen was Halt gibt und Zusammenhalt sichert, insgesamt also ökonomische Abstiegsängste, soziale Überforderungsgefühle, kulturelle Entheimungsbefürchtungen und tiefgehende Zukunftsunsicherheiten höchst ungleich verteilt sind. So gibt es – drei Jahrzehnte nach Friedlicher Revolution und Deutscher Einheit – neben den sozialen und kulturellen Spaltungen der Gesellschaft eben auch eine West-Ost-Ungleichheit der Sicherheiten und Gewissheiten:

Nach den ostdeutschen Erfahrungen eines Systemwechsels, eines radikalen Umbruchs sowohl ökonomisch-sozialer wie moralisch-kultureller Art, nach dem vielfachen Erlebnis der Entwertung und des Entschwindens der eigenen Lebenserfahrungen und Lebensleistungen.

Das sind Zeiten für Populisten, also für die großen und kleinen Vereinfacher und Schuldzuweiser, die die verständlichen Sehnsüchte nach Erlösung von ängstigenden Unsicherheiten flott zu befriedigen versprechen. Zumal eben in Ostdeutschland! Denn was ich für Deutschland (und Europa) insgesamt zu beschreiben versucht habe, gilt für den Osten in besonderer, verschärfter Weise. Dort trifft die gegenwärtige Veränderungsdramatik auf Menschen, die die dramatischen Veränderungen seit 1989/90 mit Schmerzen, Opfern, Verlusten noch nicht gänzlich und vor allem nicht alle gleichermaßen erfolgreich bestanden haben. Soviel Umwälzung in kurzer Zeit! Und nun die nächste Welle umgreifender Veränderungen! Das eben macht nicht weniger empfänglich für die einfachen, radikalen Botschaften, für das Angebot alternativer konservativer-nationaler Gewissheiten und wütend-aggressiver Abwehr. Eine erfolgreich-gefährliche Mischung – nicht nur im Osten Deutschlands, wie man gerade wieder in der Corona-Krise erleben kann.

Eine Herausforderung für die Demokraten, für Demokratiearbeit und für politische Bildung auch. Ich nenne in aller Kürze 10 Punkte, die mir wichtig erscheinen, um unsere Demokratie in umkämpften Krisenzeiten zu verteidigen und zu stärken (und sie haben nicht alle mit politischer Bildung zu tun und berühren doch alle die Aufgaben politischer Bildung).

1.) Die Politiker (also Parlamente wie Regierungen) sollen selbstverständlich ihre Pflicht tun, also an der schrittweisen Lösung der ängstigenden Probleme arbeiten. Ich betone schrittweise, weil es in der Demokratie nicht schneller geht. Demokratische Politik kann (und darf) Erlösungsbedürfnisse nicht befriedigen. Die wirkliche Politik ist auch keine Talkshow, in denen es um die schnelle und treffende Pointe geht. Die wirkliche Politik ist schweißtreibend und langsam und immer auf der Suche nach möglichst gelingenden und überzeugenden Konsensen oder Kompromissen. Die unvermeidliche Langsamkeit demokratischer Politik gilt es immer wieder

neu verständlich zu machen, weil diese erst ermöglicht, dass sich an ihren Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen möglichst viele beteiligen können, wenn sie es denn wollen.

2.) Politiker sollen ihre Arbeit, also ihre Ziele, die Alternativen, die Strategien, Instrumente und Schritte von deren Verwirklichung in einer verständlichen und einladenden Sprache erklären, also auch erklärend debattieren. (Das unangemessenste Wort für die politische Kommunikation der letzten Jahre war das Wörtchen „alternativlos“!) Politiker müssen sichtbare kommunikative Anstrengungen unternehmen, der sich immer wieder einstellenden Tendenz zur Selbstbezüglichkeit der politischen „Klasse“ zu begegnen und zu widerstehen.

3.) Wir sollten alle Formen der Öffnung der Politik, der Partizipationsmöglichkeiten, der Teilhabe an politischer Meinungsbildung und Entscheidung nutzen und wenn möglich erweitern, allerdings ohne uns allzu sehr den Suggestionen direkter Demokratie, der Faszination plebiszitärer Demokratie auszuliefern. Aber bürgerschaftliches Engagement ist so viel wie möglich zu unterstützen und zu fördern. Die Erfahrung politischer Selbstwirksamkeit machen zu können, ist eine vitale Grundlage von Demokratie (auch außerhalb von Zeiten einer friedlichen Revolution).

4.) Streit und zwar friedlicher Streit nach Regeln der Fairness ist wesentliches Element der Demokratie. Sie ist eben eine diskursive Herrschaftsform. Genau als solche gilt es sie zu verteidigen – gegen das populäre Missverständnis, Demokratie sei einfach Volksherrschaft, Herrschaft der Mehrheit (dieses – gerade in Ostdeutschland verbreitete – Missverständnis begründet illiberale Demokratie). Demokratie ohne Rechtsstaat und ohne Minderheitenrechte ist keine. Die Art, wie wir Meinungsverschiedenheiten und Interessenskonflikte austragen, macht die Qualität der politischen Kultur aus: Der diskursive Entscheidungsweg ist es, der die Legitimität getroffener Entscheidungen begründet. Mäßigung, Kompromiss, Konsenssuche als notwendige Elemente von demokratischer Kultur sind immer wieder neu zu verteidigen gegen die autoritären Versuchungen.

5.) Demokratie ist, nüchtern betrachtet, ein Institutionengefüge und ein Regelwerk, dessen Kenntnis, Nutzbarkeit und Nutzung

elementar für ihr Funktionieren ist. In unserer Demokratie sind und bleiben dabei Parteien besonders wichtige Akteure des diskursiven politischen Prozesses: Sie zu verachten, heißt demokratische Politik zu verachten. Die Parteien sind zugleich Teil der Zivilgesellschaft und Brücke in das notwendige politische Regierungshandeln.

6.) Was ist zu tun gegen den drastischen Vertrauensverlust von demokratischen Institutionen, von Parteien, von „Eliten“? Dafür gibt es kein Patentrezept. Natürlich gehört die eigene überzeugende Arbeit an den Problemlösungen an die erste Stelle der Antworten auf die Frage. Aber Problemlösungen bleiben ja immer langsam und enttäuschen unweigerlich die heftigen Sehnsüchte und Erwartungen. Die sind nicht selten durchaus autoritärer Art. („Die da oben, die im Westen...“) Deshalb müssen autoritäre Denkmuster und Einstellungen selbst zum Gegenstand der Demokratie-Debatte werden und deren Überwindung ist auch Aufgabe von Demokratieerziehung.

7.) Eine entscheidende Zukunftsaufgabe: Das Internet muss aus einem Echoraum der eigenen Vorurteile, der Entladung von Hass und der Steigerung von Aggressivität ein Raum der Demokratie werden. Demokratie aber gibt es nicht ohne Sichtbarkeit und ohne persönliche Verantwortungsbereitschaft. Genau dafür brauchen wir Regeln! Die gibt es aber bisher nicht wirksam, weshalb das Internet bisher auch nicht zu einem wirklichen Raum der Demokratie geworden ist.

8.) Gelingende Demokratie in einer pluralistischen Gesellschaft verlangt nach einem Fundament von Gemeinsamkeiten, nach einer gemeinsamen Antwort auf die Frage nach ihrer politischen Identität. Um der Zukunft der Demokratie willen müssen wir uns immer wieder neu des ethischen und kulturellen Fundaments der Demokratie als politischer Lebensform der Freiheit vergewissern. Gerade in umkämpften Zeiten, in zersplitterter Kommunikation, angesichts von zunehmender sozialer, kultureller und weltanschaulicher Heterogenität haben wir nach dem „Wir“ der politischen Gemeinschaft zu fragen: Je pluralistischer eine Gesellschaft, je streitiger eine Demokratie ist, umso wichtiger werden fundamentale Gemeinsamkeiten, umso mehr müssen wir uns darum kümmern, dass die geschwächten gesellschaftlichen Kohäsionskräfte wieder gestärkt werden!

9.) Die Verteidigung und Stärkung der Demokratie ist deshalb wesentlich auch eine kulturelle Aufgabe. Eine pluralistische und zunehmend heterogener werdende Gesellschaft ist geprägt durch Wert- und Identitäts-Konflikte, also durch Kulturkonflikte. Damit haben wir weniger (positive) Erfahrungen als mit der Austragung von (sozialökonomischen) Interessenskonflikten. In welcher Sprache tragen wir sie aus – zwischen falschem Korrektheitskorsett einerseits und der Sprache der Ausschließung, der Aggressivität, des Hasses andererseits. Darüber müssen wir reden! Wie ermöglichen wir die Erfahrung des

Gehörtwerdens (und überwinden das Gefühl, „die da oben wissen nichts von uns, die verstehen uns nicht...“)?

10.) Demokratie ist Streit, ist Debatte. Sie wird schwieriger angesichts von Rechtspopulisten und –Extremisten in den Parlamenten und angesichts der aggressiven Stimmung im Alltag. Wie gelingt ein demokratischer Diskurs in solchen Zeiten und mit wütenden Bürgern und rechtspopulistischen Ideologen? Es geht darum, die richtige Mischung zu finden zwischen Verstehens-Orientierung und Konfrontationsbereitschaft. Beschimpfungen und Stigmatisierungen helfen nicht. Das Gespräch zu führen ist übrigens nicht nur Aufgabe von Politikern, sondern es ist Bürgeraufgabe. Als Demokraten sollten wir immer wieder neu versuchen, „Hermeneuten der Wut“ (Bernhard Pörksen) zu werden.

Zum Schluss. Wir sollten dabei immer auf Unterscheidungen achten: Angst und Hass sind sehr verschiedene Emotionen. Angst überwindet man nicht durch Schulterklopfen oder Beschimpfungen, sondern durch Aufklärung, durch Gespräch, durch Begegnungen, durch gemeinsames Handeln. Hass (gegen Fremde, gegen Ausländer, gegen Juden, gegen Demokraten) haben wir offensiv und selbstbewusst zu begegnen und zu widersprechen. Die Artikulation von Besorgnissen ist etwas gänzlich anderes als Hetze. Demokraten sollten in jedem Fall auf solche Unterscheidungen achten und danach handeln.

Ein Corona-Schutzschirm für die Träger der politischen Bildung

Liebe Kolleg*innen, liebe Mitglieder der DVPB, die vergangenen Wochen und inzwischen Monate haben massive Veränderungen in unser aller Privat- und Berufsleben gebracht. Der Ausbruch der Covid-19 Pandemie und die damit einhergehenden Maßnahmen und Einschränkungen bedeuten einen tiefen Einschnitt in viele unserer Gewohnheiten und Routinen.

Diese Zeilen schreibe ich Anfang Mai, die aktuelle Ausgabe, die Sie in den Händen halten, erscheint Anfang Juli. Ich habe keine Vorstellung davon, wie die Welt Anfang Juli

aussehen wird. Werden wir weiterhin unter den Einschränkungen der letzten Monate leben? Oder werden wir wieder auf dem Weg zurück in eine wie auch immer geartete „Normalität“ sein? Werden wir diese überhaupt wieder erreichen?

Fest steht: Wir erleben eine höchst ambivalente Zeit, eine Zeit massiver Beschleunigung bei gleichzeitiger enormer Entschleunigung: Die Neuigkeiten überschlagen sich fast stündlich. Welche Einschränkungen oder auch Lockerungen werden zu welchem Zeitpunkt in welchem Bundesland durchgesetzt? Welche Zweige des Bildungssystems werden in welcher Form wieder geöffnet? Wer wird heute wieder als der Corona-Kanzler gehandelt? Was wird aus der Bundesliga? Welche erra-

tischen Nachrichten, Drohungen und Possen erreichen uns aus den USA? Wie entwickelt sich die Mortalitätsrate in unseren Nachbarländern? Wir erleben einen schier ununterbrochenen Strom von Nachrichten, Neuigkeiten und Meldungen, die in ihrer puren Masse erdrückend wirken oder auch einfach an uns vorbei „rauschen“ können.

Andererseits bedeutet die aktuelle Situation für Viele eine massive Entschleunigung. Das „Home-Schooling“ oder auch das Home-Office führen dazu, dass manch hektische Routine plötzlich wegfällt. Wir stehen nicht mehr im Stau, der geplante Flug wurde annulliert, die zahlreichen Sitzungen, Chorproben, ja selbst der samstägliche Shoppingmarathon fallen plötzlich aus oder werden vom heimi-

schen Schreibtisch oder der Couch aus bewältigt. Viele von uns verbringen plötzlich sehr viel mehr Zeit mit ihrer Familie und Angehörigen. Zwar müssen wir aus Hygienegründen oft Abstand von den uns Nächsten halten, lernen uns dabei aber vielleicht trotzdem besser kennen, weil wir mehr Zeit miteinander verbringen und diese auch intensiver erleben.

Und die politische Bildung? Einerseits zeigt sich wieder einmal, wie spannend Politik und politische Bildung sind, denn diese Zeit bietet eine Vielzahl an Anregungen für Unterricht, Seminare und andere Veranstaltungsformate. Themen wie Gesundheitspolitik, internationale Kooperation und Konflikte, das Verhältnis von Freiheit und Sicherheit, die Einschränkung von Grundrechten, die gegenwärtige Rolle „der“ Medien zwischen seriöser Berichterstattung und „Infodemie“, Fake-News und Verschwörungstheorien um nur einige herauszugreifen, können anhand der aktuellen Entwicklungen bearbeitet und gelernt werden.

Allerdings bedeutet die aktuelle Situation auch, dass Lehrende (und Lernende) neue Wege gehen müssen. Schulunterricht von zuhause aus zu organisieren und durchzuführen stellt insbesondere im Politikunterricht

eine Herausforderung dar. Die Vermittlung von Inhalten lässt sich dabei vergleichsweise leicht auch online gestalten. Wobei sich hier das allgemeine Problem zeigt, dass mit der Ver- bzw. Übermittlung noch nichts darüber gesagt ist, was tatsächlich gelernt wird. Die sich abzeichnenden sozialen Schieflagen, die durch das „Home-Schooling“ verschärft werden, betreffen auch Schüler*innen im Politikunterricht. Hinzu kommt: Für die politische Bildung zentrale Aspekte wie den direkten argumentativen Austausch von Argumenten und Sichtweisen, den Diskurs und das kollektive Nachdenken über die gemeinsamen Angelegenheiten zu inszenieren, ohne dass dies im Klassenzimmer stattfinden kann, stellt eine große Herausforderung dar - trotz aller inzwischen vorhandenen technischen Möglichkeiten, die bei aller sich ereignenden Kommunikation menschliche Begegnungen eben doch nicht ersetzen können.

Für die in der außerschulischen politischen Bildung Tätigen stellen sich diese Herausforderungen in verschärfter Form, da sie aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme in noch höherem Maße darauf angewiesen sind, dass die Lernenden in den entsprechenden Einrichtungen erscheinen. Hinzu kommt,

dass viele Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung mit dem Aufkommen der Corona Pandemie vor existenzielle Probleme gestellt werden, weil sie – bei aller Innovationskraft in Bezug auf digitale Angebote - auf einen laufenden Betrieb angewiesen sind. Der DVPB-Bundesvorstand hat sich deshalb den vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) im März veröffentlichten Appell an die Bundesregierung mit dem Titel „Die Träger der politischen Bildung gehören unter den Corona-Schutzschirm der Bundesregierung! Es geht um die Existenz“ gerne angeschlossen und diesen auch auf der DVPB-Homepage veröffentlicht (vgl. S. 32 in dieser Aufgabe).

Aus vielen Gesprächen mit Lehrenden der schulischen wie außerschulischen politischen Bildung wird aber auch deutlich: Sie alle begegnen der aktuellen Situation mit Mut und Kreativität, mit Entschlossenheit und Humor, ohne unser gemeinsames Anliegen aus den Augen zu verlieren: Politische Bildungsprozesse für die (zukünftigen) Bürger*innen in unserer Demokratie zu ermöglichen – auch unter derzeit ungewohnten und widrigen Bedingungen.

*Tonio Oeftering
(Bundevorsitzender der DVPB)*

BERICHTE

Schleswig-Holstein

Politische Bildung in der Schule wird gestärkt

In Schleswig-Holstein wird die politische Bildung in der Schule nach Plänen der Landesregierung gestärkt. Im Mittelpunkt steht eine Erhöhung der Stundenkontingente des Faches Wirtschaft/Politik an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen. Bereits seit längerer Zeit stand die politische Bildung im Fokus bildungspolitischer Debatten im Land: Die Opposition, der Landesbeauftragte für politische Bildung, verschiedene Verbände wie beispielsweise der Landesverband der DVPB sowie die organisierte Schülerschaft hatten eine Stärkung der politischen Bildung an den Schulen gefordert.

Zum Hintergrund: Die schulische Verankerung des Faches Wirtschaft/Politik ist bislang uneinheitlich geregelt. Auf Basis einer Kontingenztafel können Schulen bei der konkreten Festlegung von Wochenstunden weitgehend autonom handeln. Daher variiert die jeweilige Durchführung der Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I. Nach Angaben

des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur lag die durchschnittlich erteilte Wochenstundenzahl an den Gymnasien bei lediglich 2,7 Unterrichtsstunden im Verlauf der gesamten Sekundarstufe I (Schuljahr 2018/2019). Eine kleine Anfrage des SSW vom Oktober 2019 brachte zudem ans Licht, dass an ca. 40 % der Gymnasien nur zwei Jahreswochenstunden in der gesamten Mittelstufe unterrichtet wurden. Einzelne Gymnasien hatten sogar gar keinen Unterricht im Fach Wirtschaft/Politik angeboten.

Trotz alledem rangierte Schleswig-Holstein im seit 2018 erscheinenden „Ranking politische Bildung“ (Gökbudak, Hedtke) im bundesdeutschen Ländervergleich auf Platz 2 (Gymnasien – Sek. I). Die Autoren betonten zwar, dass ihr Ranking auf den in den Stundentafeln ausgewiesenen Quoten (prozentualer Anteil politischer Bildung an den Gesamtwochenstunden einer Schulform) basiere und nicht auf den tatsächlich erteilten Stunden. Dennoch war der im Ranking angenommene Wert von 4,3 % der gesamten Unterrichtszeit deutlich zu hoch angesetzt. Da es innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs nur für das Fach Religion ein Mindestkontingent gibt (sechs Jahreswochenstunden), wurde im Ranking eine gleichmäßige Verteilung der übrigen Stunden auf die Fächer Geschichte, Geographie und Wirtschaft/Politik angenommen. Für diese Annahme gibt es jedoch kei-

ne rechtliche Grundlage und sie stellt sich als fern der Realität heraus. Betrachtet man hingegen die Zahlen des Ministeriums, so sinkt die tatsächlich erteilte Stundenquote deutlich unter 2 % der Gesamtwochenstunden – Schleswig-Holstein wäre damit wohl im Bundesvergleich im Schlussdrittel zu verorten.

Bildungsministerin Karin Prien (CDU) hat jedenfalls im Februar 2020 reagiert und die Schulen (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) aufgefordert, ab dem kommenden Schuljahr 2020/2021 das Fach Wirtschaft/Politik in der Sekundarstufe I in einem verbindlichen Mindestumfang von vier Jahreswochenstunden zu erteilen. Ebenso soll im Rahmen der geplanten Reform der Oberstufe – als Nachbesserung zu einem ersten Reformentwurf – ein weiteres Halbjahr Wirtschaft/Politik verpflichtend belegt werden.

Insgesamt ist der Stellenwert der politischen Bildung in Schleswig-Holstein weiterhin differenziert zu betrachten. An den Berufsschulen wurde die politische Bildung nicht gestärkt. Außerdem nimmt die Aufgabe der Berufsorientierung an den Gemeinschaftsschulen weiterhin viel Unterrichtszeit im Fach Wirtschaft/Politik ein. Die angekündigte Stärkung ist jedoch ein begrüßenswertes bildungspolitisches Signal.

*Christian Meyer-Heidemann
und Andreas Lutter*

Mecklenburg-Vorpommern

Aktion zum 1. Mai

Die Coronakrise ist für alle eine große Herausforderung, ob ökonomisch oder ganz privat. Dennoch ist in diesen Zeiten die Stimme der politischen Bildung notwendiger denn je. Der Landesvorstand hat sich zum Tag der Arbeit mit einer Postkartenaktion bei seinen Mitgliedern für die politische Bildungsarbeit bedankt und wünschte mit einem Stück Traubenzucker weiterhin viel Energie!

Den Ausfall des Sozialkundelehrertags im März dieses Jahres bedauert der Verband sehr. Die Aktivitäten des Landesvorstandes konzentrieren sich nun auf online Angebote. So wird es ein Webinar für politische BildnerInnen geben „Webinare der politischen Bildung

organisieren und durchführen“ und für September ist ein „Online-Stammtisch für Sozialkunde-Lehrkräfte“ geplant. Ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch – idealerweise natürlich face to face mit einem kleinen Imbiss begleitet – entlastet KollegInnen und verleiht neuen Ideen Schubkraft. Der Verband sieht hier eine wichtige Funktion für Mitglieder und Interessierte, die nun in online Formate zu überführen ist.

Das stetige Bohren dicker Bretter zur Stärkung der politischen Bildung scheint Wirkung zu zeigen! Bettina Martin, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern hat sich klar für die durchgängige Verankerung der politischen Bildung von Klasse 1 bis 12 ausgesprochen. Im Nordosten beginnt das Fach Sozialkunde jedoch erst mit der Klassenstufe 8. Erste Gespräche der DVBP im Ministerium nähren die Hoffnung auf eine tragfähige Kompromisslösung, um in allen Klassenstufen Inhalte der politischen Bildung mit den hierfür qualifizierten Lehrkräften in der Schule anbieten zu können.

Gudrun Heinrich



Thüringen

„Wie umgehen mit rechtspopulistischen Parteien im Unterricht?“

Bericht zum Politikdidaktischen Kammingespräch

Wenige Wochen vor dem offiziell ausgesprochenen Kontaktverbot trafen sich am Abend des 18. Februar 2020, fast 30 Mitglieder des Landesverbandes zum Politikdidaktischen Kammingespräch im Gasthaus „Zum Sack“ in Jena. Das Profil dieser Veranstaltungsreihe verspricht eine Diskussion aktueller und damit auch relevanter politikdidaktischer Themen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung. Dabei geht es weniger um konkrete Unterrichtspraktische Erfahrungen, sondern mehr um Anregungen für die Arbeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Diesmal konnte Dr. Matthias Quent, Soziologe und Gründungsdirektor des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft in Jena, als Gesprächspartner und Experte gewonnen werden.

Nach der Begrüßung des Landesvorsitzenden, Anselm Cypionka, und einer kurzen Vorstellungsrunde, gab Toralf Schenk eine Einführung in das Thema: „Wie umgehen mit rechtspopulistischen Parteien im Unterricht?“ Angeregt wurde dieses durch die Teilnehmer des Politiklehrertages im Herbst 2019. Dr. Quent war u.a. als Sachverständiger für Untersuchungsausschüsse des Thüringer Landtags (2012 & 2017), des Deutschen Bundestags (2016) sowie im sächsischen Landtag (2017) und für die Stadt München (2017) tätig, erhielt 2012 den Nachwuchspreis des Forschungsschwerpunkts Rechtsextremismus/ Neonazismus der Fachhochschule Düsseldorf und 2016 den Preis für Zivilcourage der Stadt Jena. In seinem Sachbuch „Deutschland rechts außen“ beschreibt er seine Erfahrungen im Umgang mit rechtsextremem Gewalt, leitet daraus Überlegungen über die besondere Lage der politischen Kultur in Ostdeutschland ab und zeigt auf, wie damit umgegangen werden kann.

In seinen Ausführungen beschrieb er u.a. die Gefahr des Eskalationsberges, bei dem nur die Spitze der Radikalisierung öffentlich wird, die s.E. nicht erst seit 2016 in Deutschland Einzug gefunden hat. Er forderte u.a. einen sensibleren Umgang mit Sprache, verwies auf die Gefahren, die von einem festen ge-

schlossenen rechten Weltbild ausgehen, das jeder Vierte in Thüringen hat. Ausgehend von diesen Befunden erörterte er die Frage, inwiefern Rechtsextremismus ein typisch ostdeutsches Phänomen sei und kam zu der Antwort, dass die rechten Angriffe auf die Demokratie besonders in den neuen Bundesländern starke Spuren hinterlassen, nicht zuletzt, weil die Zivilgesellschaft dort schwächer ausgeprägt ist.

Die Gesprächsteilnehmer forderte er auf, die Fahne der Demokratie stets „hochzuhalten“ und machte sich stark für einen Beutelsbacher Konsens 2.0. Er plädierte nachhaltig, dass eine Lehrkraft nicht gegen das Neutralitätsgebot verstößt, wenn sie menschenverachtenden Äußerungen eine Abfuhr erteilt.

In der sich anschließenden offenen Gesprächsrunde kamen u.a. Fragen zum Erfolg der AfD v.a. bei ostdeutschen Jugendlichen auf, wurde die Rolle der Medien als kritische Berichterstatte diskutiert und die Chance einer sicheren pädagogischen Grundhaltung im Umgang mit rechtsextremen Einstellungen thematisiert.

Auch nach gut zwei Stunden angeregter Diskussion in wertschätzender Atmosphäre, waren noch nicht alle Fragen geklärt, was nach einer Weiterführung dieser Veranstaltung ruft.

Toralf Schenk

Zweiter Landesvorsitzender

Hinweis:

Lesen Sie auch den IMPULS-Beitrag in Heft 3-2019 der POLIS von Dr. Matthias Quent zu diesem Thema.

Allgemeiner Hinweis zu Terminlage von Veranstaltungen

Aufgrund der weiterhin unsicheren Terminlagen, was Präsenzveranstaltungen der dvpb angeht, möchten wir auf die laufenden Aktualisierungen der jeweiligen Homepages verweisen!

Foto: Landesverband



Toralf Schenk im Gespräch mit Dr. Matthias Quent (links)



„Es geht um die Existenz“

Bundesausschuss Politische Bildung will unter Corona-Rettungsschirm der Bundesregierung

Duisburg/Berlin. Damit die für das Fortbestehen einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft so wichtige politische Bildungsarbeit auch in und nach der Coronavirus-Krise fortgeführt werden kann, hat der Vorstand des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) einen dringenden Appell an Politik und Verwaltung gerichtet. Oberstes Ziel des Aufrufs ist es, „die Bedeutung der politischen Bildung als wesentlichen Bestandteil der Gesellschaft zu verdeutlichen“, erklärt Barbara Menke. Laut der Vorsitzenden des Bundesausschusses Politische Bildung sei die außerschulische politische Bildung durch die seit mehreren Monaten anhaltende Coronavirus-Pandemie in „ihrer Existenz bedroht“, da Veranstaltungen, Seminare oder etwa Workshops virusbedingt derzeit ausfielen.

Die Träger der politischen Bildung gehörten daher unter den „Corona-Schutzschirm der Bundesregierung“, heißt es weiter in dem bundesweiten Aufruf.

Konkret fordert der bap, die für 2020 bereits bewilligte und in die Haushalte der Ressorts eingestellte staatliche Förderung für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung ungekürzt aufrechtzuerhalten.

Zudem will der bap, dass die Fördermittel an die Träger und Organisationen politischer Bildung ausbezahlt werden sowie „die Abrechnungsmodalitäten wegen der einmaligen Sondersituation rasch und unbürokratisch“ erfolgen.

Der Aufruf sei an alle zuständigen Bundestagsausschüsse, Ministerien und Behörden gesandt worden. Positive Rückmeldungen gab es bereits von den Fraktionen von CDU/CSU, SPD, den Grünen und den Linken im Bundestag.

„Die Vorsitzenden des Kuratoriums der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) Thorsten Frei (CDU/CSU) und Daniela Kolbe (SPD) setzten sich mehrfach in verschiedenen Schreiben an das Bundesinnenministerium, das Bundesfinanzministerium und an ihre Kolleg*innen im Bundestag für unsere Probleme ein“, erklärt Menke.

Das Bundesinnenministerium zusammen mit der Bundesregierung erklärten, „diese wichtigen Säulen des zivilgesellschaftlichen Engagements“ nicht wegbrechen sehen zu wollen, liest man im bap-Appell. Der Aufruf ist von verschiedenen zivilgesellschaftlichen und gemeinnützigen Organisationen wie Jugendreisen, Jugendherbergen oder VENRO und aus dem bap selbst im Hinblick etwa auch auf die Situation von Freiberufler*innen und Honorarkräften begleitet gewesen.

Trotz großer Anteilnahme auf unterschiedlichen Ebenen sei von öffentlicher Seite bis dato aber „keine generellen Regelungen zugesagt worden“, erklärt Menke weiter. Folglich gebe es aktuell auch keinen besonderen Rettungsschirm für Träger der politischen Bildung.

David Bieber

Nordrhein-Westfalen

Das Aushöhlen demokratisch-partizipativer Demokratie

Mit großer Besorgnis beobachtet die DVPB NW die programmatische Ausgestaltung der gegenwärtigen Kernlehrpläne im Bereich der politisch-ökonomischen Bildung. „Die neuen Kernlehrpläne tragen dazu bei, die politisch-gesellschaftliche Bildung in Nordrhein-Westfalen noch weiter zu marginalisieren“, erklärt der Vorstand der DVPB NW. Zudem übt der Verband massive Kritik an der Haltung des NRW-Schulministeriums zu den Lehrplänen und daran, dass seine fachliche Stimme nicht mehr ausreichend vom Ministerium, das federführend für die inhaltliche Erstellung der Kernlehrpläne zeichnet, bei der Ausgestaltung berücksichtigt wird. In diesem Zusammenhang ist die Rede vom „bewussten Aushöhlen demokratisch-partizipativer Demokratie“ seitens des FDP-geführten Schulministeriums. Man werde zwar noch formal als Verband angehört, aber an der politischen Stoßrichtung, die vorher bereits feststehe, könne die DVPB NW immer weniger Einfluss nehmen oder mitentscheiden, erklärt der Landesverbandsvorstand in einer Sonderausgabe des eMailbriefes.

Mitte April hat die DVPB NW vier Stellungnahmen zu Kernlehrplänen aus dem Bereich der politisch-ökonomischen Bildung beim Ministerium für Schule und Bildung eingereicht. (s. www.dvpb-nw.de) Das sei für einen ehrenamtlich arbeitenden Verband „ein Kraftakt“, heißt es. „Gut ein Monat wurde den Verbänden für die Einreichung von Stellungnahmen gewährt. Dieser knapp bemessene Zeitrahmen stellt ehrenamtlich arbeitende Verbände auch in Zeiten ohne eine Pandemie vor große Herausforderungen.“ Zunehmend fällt es der DVPB NW schwerer, sich für das Erstellen von Stellungnahmen zu Kernlehrplänen im Rahmen von Verbändeanhörungen zu motivieren. „Die Gefahr, dass man reine Papiertiger entwickelt, ist erheblich“, erklärt der Landesvorstand weiter.

Die DVPB NW hat keinen Zweifel daran, dass die Stellungnahmen verwaltungsrechtlich sachgemäß bearbeitet werden. Die Erfahrung der vergangenen zwei Jahre indes zeige, dass die „Änderungen, die infolge der Verbändeanhörung erfolgten, marginal sind.“

Zunehmend entstehe bei Verbänden der Eindruck, dass ihre Stellungnahmen zwar begrüßt werden, nicht aber im Sinne eines „demokratischen Instruments, um den politischen Diskurs zu führen, sondern als Qualitätsprüfungsinstrument.“

Es wird vom Vorstand beklagt, dass etwa auf Rechtschreib-, Tipp- sowie Sachfehler aufmerksam gemacht werde, an der „grundsätzlichen politischen Stoßrichtung“ werde aber festgehalten - selbst dann, wenn sie wissenschaftlich bedenklich oder sogar nicht haltbar seien.

Die für die Lehrpläne maßgeblich zuständigen einberufenen Kommissionen könnten dafür weniger

verantwortlich gemacht werden als die Ministeriumsleitung. „Man kann die Konflikte der Lehrplankommissionen mit der Hausleitung des MSB erahnen“, erklärt der DVPB NW-Vorstand.

Der „große Verlierer“ bei der disziplinären Lehrplanausgestaltung ist laut DVPB NW die gesellschaftliche Perspektive. „Soziologische Ansätze und Fragestellungen sind noch weiter an den Rand gedrängt worden.“ Eng mit diesem Verdrängungsprozess verbunden sei der Mangel an gesellschaftlichem und paradigmatischem Pluralismus in den Kernlehrplänen. „Die Hausleitung unter FDP-Ministerin Gebauer hat den Lehrplänen ihren Stempel aufgedrückt. Eine derart parteipolitische Färbung der Lehrpläne hat es, so der Eindruck der DVPB NW mit ihrer mittlerweile Jahrzehnte währenden Erfahrung, in der Kommentierung von Lehrplänen unter keinem Bildungsminister gegeben.“

Der politische Bildungsverband übt konkret in zwei Punkten Kritik am Ministerium und damit auch an den Kernlehrplänen. Die Pläne der Landesregierung, ein Lehramtsstudium für Wirtschaftslehre an allgemeinbildenden Schulen zu etablieren, seien „angesichts des Bildungsverständnisses von vielen Verbänden der ökonomischen Bildung besorgniserregend“. Daneben werde der selbstverantwortliche Bürger in den Lehrplänen, etwa die Stellungnahme zum Lehrplan Wirtschaft-Arbeitslehre an Hauptschulen, „normativ“ gesetzt. „Dass Menschen lernen sollen, für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen, dürfte auf einen breiten Konsens stoßen. Die politisch-ökonomisch liberale Ausrichtung der Kernlehrpläne wird jedoch spätestens dann problematisch, wenn den Schülern verwehrt wird, zu erfahren, dass es sozial ungleiche Lebenschancen gibt.“ Als Beispiel wird etwa auf die ungleichen Voraussetzungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund bei der Ausbildungsstellensuche verwiesen.

Um differenziertere Perspektiven auf die Gesellschaft zu eröffnen, brauche es zwangsläufig die Soziologie. „Noch haben wir die Lehrkräfte, die fachlich über die Kompetenzen verfügen, die Kernlehrpläne dahingehend zu korrigieren“, erklärt die DVPB NW.

Verbände der ökonomischen Bildung forderten jedoch eine separate Wirtschaftslehrausbildung für das allgemeinbildende Schulwesen.

Die DVPB NW bemängelt hierbei, dass „Kinder und Jugendliche und mit ihnen die Gesellschaft auf ökonomische Theorien hin abgerichtet werden sollen“ Im Gegensatz dazu werde in der sozialwissenschaftlichen Bildung Schülern „Verhaltensmodell nicht normativ aufoktroiert, sondern sozialwissenschaftlich analysiert, erklärt und reflektiert“. Im Sinne des Beutelsbacher Konsens werden diese mit anderen Paradigmen verglichen und erörtert.

Der Vorstand der DVPB NW sieht dies auch als einen „Beleg für den Ent-Demokratisierungsprozess in Deutschland, der auch von Teilen der politischen und ökonomischen Eliten vorangetrieben werde“.

hab



Foto: Andrea Szukala



Ein völkisches Pamphlet gegen Demokratieerziehung

Caroline Sommerfeld: Wir erziehen. Zehn Grundsätze. Schnellroda: Antaios-Verlag 2019, 324 Seiten, 18,00 Euro



Um es vorweg zu sagen: Diese Besprechung ist keine Empfehlung. Es ist eher ein erschrockener Hinweis, dass es so etwas in Deutschland wieder gibt: Ein völkischer Erziehungsratgeber von neurechter Seite, der pseudophilosophisch daher kommt und offensiv durch Erziehung von Kindern und Jugendlichen einer Strategie der Ausgrenzung von Zuwanderern sowie der Idealisierung von Deutschen vorarbeitet. Seit der Wiederauflage des NS-Erziehungsbuch „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ aus dem Jahre 1934, das bis 1987 eine Auflage von über 1,2 Millionen Exemplaren erreichte, und der Neuauflage in den fünfziger Jahren von „Des Kindes Seele und der Eltern Amt. Eine Philosophie der Erziehung“ von Mathilde Ludendorff (Erstauflage 1930) hat es eigentlich nach 1945 eine solche Rechtfertigungsschrift autoritärer Erziehung nicht mehr gegeben.

Für die politische Bildung ist das Buch von Sommerfeld von besonderem Interesse, weil das von ihr vertretene Konzept einer „Erziehung zum Ethnopluralismus“ (257) sich explizit absetzt gegen Demokratieerziehung, die sie „eine Hinterlist“ (239) nennt. Zustimmend zitiert sie die These, „daß Demokratie, wenn als Programm verstanden, diktatorisch wird“ (241). Ihr Ratgeber gibt zwar vor, den Ansatz theoriegeschichtlich und anthropologisch zu begründen, aber kritisch reflektiert ist er nichts Anderes als eine

Auslegung der politischen Ideologie der Identitären Bewegung um Götz Kubitschek auf eine bedenkenlos politisierte, normative Pädagogik von rechts außen.

Die gelernte Philosophin Sommerfeld hantiert auf zunächst imponierende Weise mit Platon, Immanuel Kant, Rudolf Steiner und Peter Petersen; aber näher betrachtet stellt sich manches Urteil wie das über John Dewey als gelinde gesagt haltlos heraus. Dessen Demokratiepädagogik wird dem „Behaviorismus in der Verhaltensbiologie“ (240) zugeordnet sowie als verwandt mit der „Sowjetpädagogik“ (242) hingestellt. Daneben müssen auch weitere Schwächen des Textes festgehalten werden. Der Berliner Erziehungswissenschaftler Severin Sales Rödel konstatiert, „in den Bereichen Zitation, Rechtschreibung, Stringenz der Argumentation, Aktualität der aufgerufenen Theorien wäre diese Arbeit mit „mangelhaft“ zu benoten“.

Mit ihren 10 Grundsätzen „Führung, Distanz, Gemeinschaft, Geist, Askese, Verlässlichkeit, Unverdretheit, Beheimatetsein, Andersein und Anstrengungsbereitschaft“ will die Autorin sowohl für ein konservatives, als auch ein rechtsradikales Publikum anschlussfähig sein. Und gerade das ist nicht ungefährlich. Zu einer ausführlicheren Analyse des Buches siehe Heft 2/2020 der Zeitschrift „Gesellschaft Wirtschaft Politik“ (GWP), S. 246-254.

VO

Das kleine „wir“ und das große „DIE“ – über die imaginäre Herrschaftslogik in der Demokratie

Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020, 425 Seiten, 34,90 Euro

Kürzlich wunderte sich Armin Nassehi in einem Spiegel-Interview zur Corona Pandemie, dass so gut „durchregiert“ werden könne, dass Bürger*innen und Funktionssysteme den Vorgaben der Regierung folgten. Hinter diesem anlassbezogenen Staunen verbirgt sich das allgemeine Rätsel, dass es oft verhältnismäßig kleinen Gruppen (DIE) gelingt, Regierungsmacht gegen die Vielen (wir) durchzusetzen.



Wo doch die Macht der Masse – allein durch ihre zahlenmäßige Überlegenheit – augenscheinlich ist.

Diesem Phänomen ist Felix Trautmann in seiner Studie zum Imaginären der Gesellschaft nachgegangen. Von hohem Wert für die politische Bildung ist dabei die Wendung, die Trautmann der klassischen Herrschaftsfrage gibt. Im Fokus stehen nämlich nicht mehr die Machtansprüche der Herrschenden (wer herrscht?), sondern die Frage, wie sich das Bewusstsein der unterworfenen Trägerschaft bildet. Es geht damit auch um die Schließung einer zentralen Argumentationslücke: Selbst wenn alle Individuen gute Gründe dafür hätten, ihre Macht an eine zentrale Instanz abzutreten – um etwa dem Hobbeschen Naturzustand vorzubeugen – bleibt erstens immer noch die Frage, „wie ein derart hierarchisches Verhältnis eingesetzt“ wird und zweitens „wie es sich erhält“ (10).

Um das Paradox der Macht der Masse und ihrer gleichzeitig freiwilligen Unterwerfung zu erklären, ohne dabei auf individuelle psychische Muster oder krude Annahmen über die Machtversessenheit einzelner Gruppen zurückzugreifen, schließt Trautmann an die Figur des Imaginären an. Es bezeichne „diejenige Dimension, in der sich der kollektive, affektive, sinnhafte und libidinöse Bezug auf Herrschaft in der und durch die Menge der Beherrschten realisiert“ (16). Das Imaginäre sei dabei vom geläufigen Verständnis „einer bloßen Fiktion oder Illusion zu unterscheiden“, insoweit es die Relation ermögliche, die sich „zwischen Wirklichkeit und Imagination“ (17) ergebe. Bildungstheoretisch gesprochen geht es um nicht weniger als ein kollektives Selbst- und Weltverhältnis, das sich in „Vorstellungsbildern“ (18) verdichtet.

Das politische Imaginäre setzt sich damit an die Stelle der Abwesenheit eines absoluten Grundes für

jegliche Herrschaftsform. Letztere könne nämlich durch keinen Verweis, etwa auf Eigenschaften des Herrschers, göttliche Aufträge oder andere Notwendigkeiten begründet werden. Schon die Investitur monarchischer Herrschaftsverhältnisse sei auf die imaginäre Kraft der Masse angewiesen. Diesen Ansatz findet Trautmann bereits bei Machiavelli (31ff.) und La Boétie (107ff.) angelegt. Damit reiche es umgekehrt für demokratische Umbrüche nicht aus, Machthaber physisch zu beseitigen. Denn auch die demokratische Gestaltung von Herrschaftsverhältnissen vollziehe sich im Imaginären. D. h. demokratische Projekte scheiterten genau dann, wenn „die Frage der Emanzipation und der Demokratie [...] nicht mit der Transformation des Imaginären verknüpft“ (188) werde. Denn Macht sei nicht auf einzelne Vermögen rückführbar, sondern „Konsequenz einer Repräsentationsrelation“ (209), deren Installation „nur im Imaginären gelingen“ (210) könne.

Trautmann analysiert im Anschluss an die Arbeiten Louis Marins am Beispiel des Königsportraits, wie das Installieren und Aufrechterhalten der machtvollen Stellung von Königen mit Hilfe des Imaginären gelinge. Die Investitur funktioniere demnach nur dann,

wenn die Repräsentation nicht nur die Differenz zwischen Bild und Abgebildeten aufrechterhalte, sondern auch noch einen Bezug zur Kraft des Imaginären herstelle. Weder die alleinige Präsentation noch die konkrete Person des Herrschers vermag machtvoll zu erscheinen. Erst durch die Verknüpfung mit einem imaginären Potential werde der König mächtig. Nach der demokratischen Depotenzenierung zentraler Machtfiguren entstehe das Problem, dass die Masse als neue Herrscherin das Königsportrait nicht ersetzen könne – sie kann sich nicht derart präsentieren (235).

Dennoch könne die Demokratie als Herrschaftsordnung (im Sinne einer Selbstregierung) über einen „Aneignungsprozess“ (257) im Imaginären erfolgreich eingesetzt werden. Mit Hilfe der Überlegungen von Louis Althusser (267ff.) und Claude Lefort (331ff.) entwickelt Trautmann entsprechend im letzten Abschnitt der ausgesprochen lesenswerten Studie ein Konzept des demokratischen Imaginären. Eine demokratische Gesellschaft stelle demnach „in ihren imaginären Relationen“ einen „Bezug zur Wirklichkeit“ (263) her. Insbesondere vollzögen sich in dieser Relation Subjektivierungen (267). Das ist der Einsatz-

punkt, an dem sich der unmittelbare Wert der Überlegungen für die politische Bildung zeigt: Politische Bildung von Subjektivität – als Subjektivierung – ist kein Rechnergebnis isolierter kognitiver Prozesse, sondern ein Effekt gesellschaftlicher Praxis im Feld des Imaginären. „Das Imaginäre ist wie das Atmen, denn es gibt überhaupt keinen lebendigen Bezug zur Wirklichkeit“ (272) Wir seien nie unmittelbar, sondern immer nur vermittelt des imaginären Verhältnisses in unser praktisches Weltverhältnis eingelassen.

Das Imaginäre stehe damit quer zu klassischen Gegenüberstellungen von Wirklichkeit und Erscheinung (Ideologie). Um dieses Imaginäre demokratisch zu wenden, müsse der imaginäre Selbstbezug der Gesellschaft nicht im Namen des Einen (etwa des Königs) hergestellt werden (394f.). Trautmann zeigt in seiner überzeugenden Studie ein immer noch vernachlässigtes Feld politischer Bildung auf: die Arbeit am demokratischen Imaginären. Im Angesicht der Ratlosigkeit, die durch die Konjunktur von Verschwörungstheorien und fake news um sich greift, eine aussichtsreiche Perspektive.

Werner Friedrichs

Die nächsten Hefte

POLIS 3/2020 (1. Oktober): Sprachbildung im Politikunterricht

POLIS 4/2020 (22. Dezember): Politische Bildung als Extremismusprävention?

POLIS 1/2021 (1. April): Inclusive Citizenship

POLIS 2/2021 (1. Juli): Klimakrise

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)
24. Jahrgang 2020

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Luisa Girus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Steve Kenner, H.-J. von Olberg, H. A. Bieber

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.
Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2020

Anzeigen

Christiane Klär
Tel.: 069 7880772-23
christiane.klaer@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNN
© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen drei Werbemittel bei:
Katalog Schule und Unterricht
Flyer WOCHENSCHAU digital
Werbekarte POLITIKUM 2/20

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_20

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;
„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:
Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:
© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:
© adistock, fotolia.com