

Peter Henkenborg · Anett Krieger · Jan Pinseler  
Rico Behrens

Politische Bildung in Ostdeutschland

Peter Henkenborg  
Anett Krieger · Jan Pinseler  
Rico Behrens

# Politische Bildung in Ostdeutschland

Demokratie-Lernen zwischen  
Anspruch und Wirklichkeit



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Katrin Emmerich

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15776-4

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>9</b>
1.1	<i>Politische Bildung in Ostdeutschland - gelungene Anpassung oder zwei Kulturen?</i> .....	9
1.2	<i>Untersuchungsansatz, Fragestellungen und Aufbau des Buches</i> .....	10
1.3	<i>Zum Stand der Forschung: Gemeinschaftskundelehrer zwischen Engagement und fehlender Professionalität?</i> .....	13
<b>2</b>	<b>Unterricht untersuchen</b> .....	<b>17</b>
2.1	<i>„Schule und Unterricht demokratisch gestalten“ – Sachsen im BLK Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“</i> .....	17
2.2	<i>Methodische Vorgehensweise</i> .....	18
<b>3</b>	<b>Die Ebene der Schüler: Wie Schüler den Unterricht erleben</b> .....	<b>27</b>
3.1	<i>Ambivalenz: „Es reißt mich nicht vom Hocker“</i> .....	27
3.2	<i>Merkmale: „...und dann wird's ja noch langweiliger“</i> .....	29
3.2.1	<i>„...was uns ja eigentlich noch betrifft“</i> .....	31
3.2.2	<i>„Weil wir doch ziemlich viele Rechte hier haben“</i> .....	32
3.2.3	<i>„...muss man sich selber nen Kopp drüber machen“</i> .....	33
3.2.4	<i>„...wir haben uns richtig in die Arbeit vertieft“</i> .....	34
3.3	<i>Problematisierung: „...das kann man auch alleine machen“</i> .....	35
3.4	<i>Zusammenfassung</i> .....	37
<b>4</b>	<b>Die Ebene des Unterrichts: Probleme der Unterrichtsgestaltung</b> .....	<b>39</b>
4.1	<i>Datenmaterial</i> .....	39
4.1.1	<i>Übersicht</i> .....	39
4.1.2	<i>Die Unterrichtsstunde „Arme Welt – Reiche Welt“</i> .....	41
4.1.3	<i>Die Unterrichtsstunde „Ist unsere Demokratie wehrlos?“</i> .....	43
4.1.4	<i>Die Unterrichtsstunde „Deutschlands Außenpolitik in der Weimarer Republik“</i> .....	45
4.1.5	<i>Die Unterrichtsstunde „Was ist Demokratie?“</i> .....	47

4.1.6	Die Unterrichtsstunde „Wahlen“ .....	49
4.1.7	Die Unterrichtsstunden „Werbung“ .....	51
4.1.8	Die Unterrichtsstunde „Europäische Union“ .....	54
4.1.9	Die Unterrichtsstunde „Unternehmensgründung“ .....	54
4.1.10	Die Unterrichtsstunde „Einführung in die soziale Marktwirtschaft“ .....	56
4.1.11	Die Unterrichtsstunde „Elterliche Gewalt“ .....	58
4.2	<i>Unterrichtsanalysen</i> .....	60
4.2.1	Politische Bildung als Überwältigung – Die Unterrichtsstunde „Arme Welt – Reiche Welt“ .....	61
4.2.1.1	Verstehen: Kontext und Ablauf .....	61
4.2.1.2	Auslegen: Unterrichtsmethoden .....	62
4.2.1.3	Anwenden: Probleme der Unterrichtsgestaltung .....	62
4.2.2	Politische Bildung als Institutionenkunde – Die Unterrichtsstunde „Ist unsere Demokratie wehrlos?“ .....	66
4.2.2.1	Verstehen: Kontext und Ablauf .....	66
4.2.2.2	Auslegen: Gruppenarbeit .....	72
4.2.2.3	Anwenden: Probleme der Gruppenarbeit .....	75
4.2.3	Politik als Technik – Die Unterrichtsstunde „Wahlen“ .....	77
4.2.3.1	Verstehen: Kontext und Ablauf .....	77
4.2.3.2	Auslegen .....	80
4.2.3.3	Anwenden .....	81
4.2.4	Politische Bildung und Konflikte – Die Unterrichtsstunde „Was ist Demokratie?“ .....	82
4.2.4.1	Verstehen: Kontext und Ablauf .....	82
4.2.4.2	Auslegen: Karikaturenralley .....	84
4.2.4.3	Anwenden: Möglichkeiten der Arbeit mit Bildern .....	95
4.3	<i>Zusammenfassung</i> .....	98
<b>5</b>	<b>Die Ebene der Lehrerprofessionalität: Handlungsprobleme bei der Arbeit mit schüleraktiven Methoden</b> .....	<b>103</b>
5.1	<i>Einleitung</i> .....	103
5.2	<i>Effizienzproblem</i> .....	103
5.3	<i>Kompetenzproblem</i> .....	105
5.4	<i>Unsicherheitsproblem</i> .....	105
5.5	<i>Belastungsproblem</i> .....	107
5.6	<i>Voraussetzungsproblem</i> .....	107

5.7	<i>Lehrplanproblem</i> .....	109
5.8	<i>Konstruktionsproblem</i> .....	110
5.9	<i>Problem des Gesellschafts- und Politikverständnisses</i> .....	111
5.10	<i>Zusammenfassung</i> .....	114
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>117</b>
6.1	<i>Ansatzpunkte der Untersuchung</i> .....	117
6.2	<i>Die Akteursperspektive: Schüleraktives Demokratie-Lernen aus der Sicht von Schülern und Lehrern</i> .....	117
6.3	<i>Schüleraktives Demokratie-Lernen und alltäglicher Gemeinschaftskundeunterricht</i> .....	121
6.3.1	Demokratie-Lernen und die Zielebene des Unterrichts: Unsicherheiten über die Philosophie des Schulfaches .....	121
6.3.1.1	Die ungeklärte Idee vom Demokratie-Lernen.....	122
6.3.1.2	Das eingeengte Lern- und Kompetenzverständnis .....	123
6.3.2	Demokratie-Lernen und die Inhaltsebene des Unterrichts: Die Gefahr eines unpolitischen Politikunterrichts.....	124
6.3.2.1	Demokratie-Lernen als traditionelle Institutionenkunde.....	124
6.3.2.2	Schwierigkeiten mit der Demokratie als Konflikt.....	125
6.3.2.3	Die Schwierigkeiten mit der Kritik der Demokratie .....	126
6.3.3	Demokratie-Lernen und die Prozessebene des Unterrichts: Paradoxien schüleraktiven Lernens.....	126
6.4	<i>Empfehlungen für die Lehrerweiter- und -fortbildung</i> .....	129
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>133</b>
	<b>Abkürzungen in Transkripten</b> .....	<b>137</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Politische Bildung in Ostdeutschland – gelungene Anpassung oder zwei Kulturen?

Dass von einem wirklichen Annäherungsprozess im Bildungswesen und vor allem zwischen den Pädagogen aus Ost und West nicht die Rede sein könne, ist eine These aus der Anfangszeit der deutschen Einheit (Reh; Tillmann 1994). Die Frage ist, ob sie heute noch zutrifft?

Hans Misselwitz (2002) hat in einer Bilanz des Aufbaus Ost für die außerschulische politische Bildung erneut die Bedeutung der unterschiedlichen politischen Kulturen in Ost- und Westdeutschland unterstrichen. Der Evaluationsbericht zur politischen Erwachsenenbildung stellt ebenfalls einen strukturellen Widerspruch der politischen Bildung in den neuen Bundesländern fest (vgl. Böhnisch u.a., 2005). Die Idee einer nachholenden Transformation habe sich nicht nur als zu einfach erwiesen, sondern auch als problematisch in den Konsequenzen. Im institutionellen Bereich der Richtlinien, Einrichtungen und Maßnahmen habe eine Angleichung an westdeutsche Verhältnisse stattgefunden; Entwicklungsprobleme gebe es dagegen im Bereich der Bildungskultur. Denn während die institutionelle Transformation der politischen Bildung auf Ostdeutschland gelungen sei, sei die Bildungskultur vielen in Ostdeutschland fremd geblieben. Das Problem einer fehlenden Bildungskultur liege vor allem in der Schwierigkeit, politische Bildung als kritisch-demokratischen Prozess zu entfalten und entsprechende Kommunikationsstrukturen zu entwickeln. Wo politische Bildung nicht als Vermittlung von Wissen verstanden werde, sondern als „gelebte Demokratie“, werde dieses Fehlen einer konfliktfähigen, lebensweltlich verankerten Bildungskultur besonders beklagt. In Ostdeutschland erscheint es schwierig, „unterschiedliche bis kontroverse Auffassungen zu diskutieren, Akzeptanz dafür zu finden, dass der Streit etwas Normales und Produktives ist“ (Böhnisch u.a., 2005: 224). In den Interviews der Evaluationsstudie von Böhnisch u.a. (2005) mit politischen Bildnern aus Ostdeutschland wird u.a. beklagt, dass in Ostdeutschland ein „großes Harmoniebedürfnis“ herrsche. Streit werde sehr negativ bewertet, „alles [sei] stärker staatszentriert, stärker institutionenzentriert“. Darüber hinaus stellen die Autoren dieser Studie fest, dass bei Leh-

ren<sup>1</sup> „traditionelle Methoden funktionieren, die im Westen schon gar nicht mehr akzeptiert würden“ (ebd.: 231). Der Evaluationsbericht führt die Defizite der politischen Bildungskultur im Wesentlichen auf zwei Barrieren zurück: einerseits auf die Aktualität jener alltagstradierten Verhaltensweisen, die aus der DDR-Zeit überkommen seien (z.B. Autoritarismus, Funktionsorientierung und familialer Rückzug) und andererseits auf die heutige soziale und ökonomische Situation in Ostdeutschland. Nach wie vor existiere zwischen Ost- und Westdeutschland ein „Vermittlungsgefälle“. Aufgrund der westdeutschen Dominanz fühlten sich die Ostdeutschen in der politischen Bildung in ihrer Biographie entwertet und diskriminiert (ebd.: 220ff). Offen ist jedoch, ob und inwieweit solche Befunde auch auf die schulische politische Bildung zutreffen.

## 1.2 Untersuchungsansatz, Fragestellungen und Aufbau des Buches

Das vorliegende Buch stellt zu eben jener schulischen politischen Bildung in Ostdeutschland Ergebnisse aus einem langjährigen Forschungsprojekt vor. Unser Forschungsprojekt ‚Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung‘ war eingebettet in das Modellprojekt ‚Schule und Unterricht demokratisch gestalten (SUD)‘, das wiederum das sächsische Teilprojekt des bundesweiten Modellprojektes ‚Demokratie lernen und leben‘ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) darstellte, das von September 2002 bis März 2007 durchgeführt wurde.

Das sächsische Landesprojekt ‚Schule und Unterricht demokratisch gestalten (SUD)‘ stützte sich auf die beiden Module Unterricht und Partizipation. Im Modul Unterricht ging es dabei vor allem um eine Erziehung zu Demokratie im Unterricht durch die Entwicklung von Formen des verständnisintensiven Lernens. Dazu sollten im Rahmen des Projektes schwerpunktmäßig handlungs- und schülerorientierte Unterrichtsformen, der Einsatz von Methodentraining sowie von Freiarbeit, Arbeit in Werkstätten und in offenen Unterrichtsformen gefördert werden

In unserer Untersuchung wurde der Fokus auf das Modul Unterricht des BLK-Modellprojektes gelegt, insbesondere auf die Implementierung solcher Unterrichtsmethoden in den Fachunterricht, die selbsttätiges Arbeiten und Lernen ermöglichen. Unsere Untersuchung konzentrierte sich auf die Fragen, wie ostdeutsche Gemeinschaftskundelehrer Prinzipien des Demokratie-Lernens durch den Einsatz schüleraktiver Methoden im Unterricht umsetzen und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Demokratie-Lernen im Schulalltag gelingen kann. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde mittels Unterrichtsbeobach-

---

<sup>1</sup> Der Einfachheit halber bezeichnet die männliche Form im Folgenden immer beide Geschlechter, soweit nicht von einer konkreten Person die Rede ist.



tungen sowie Lehrer- und Schülerinterviews vor allem der Einsatz handlungs- und schülerorientierter Unterrichtsmethoden analysiert.

Ausgangspunkte unserer Untersuchung waren folgende Thesen: Unterrichtsentwicklung, so die erste These, ist das Zentrum von Schulentwicklung. In diesem Verständnis ist der Politikunterricht – neben der Schulkultur selbst – ein zentrales Element einer an Demokratie-Lernen orientierten Schulentwicklung. Schüleraktive Methoden sind dann ein zentrales Element einer an Demokratie-Lernen orientierten Unterrichtsentwicklung im Politikunterricht. Erfolgreiches Demokratie-Lernen, so die zweite These, ist an die Erfahrung wechselseitiger Anerkennung gebunden. ‚Demokratie lernen und leben‘ durch die Erfahrung kognitiver Anerkennung bedeutet, dass Kinder und Jugendliche in der Schule und im Unterricht lernen sollen, sich aus der Perspektive ihrer Interaktionspartner als gleichberechtigte Träger von Rechten zu begreifen. Kognitive Anerkennung zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler im Politikunterricht gewissermaßen als ‚rechtliche Subjekte‘ anerkannt werden, die für sich allgemein erwartbare Rechte in Anspruch nehmen können und deshalb im schulischen Kampf um Anerkennung tendenziell gleichberechtigt sind (vgl. Henkenborg, 2002). Dass die Erfahrung kognitiver Anerkennung tatsächlich eine zentrale Bedingung des Demokratie-Lernens ist, können nicht nur Ergebnisse der empirischen Schulforschung, sondern auch empirische Studien zur politischen Bildung belegen (vgl. Henkenborg, 2005b). Nach diesen Untersuchungen besteht ein starker Zusammenhang zwischen Demokratie-Lernen und der Erfahrung kognitiver Achtung in Form:

- einer gleichberechtigten Partizipation an der Gestaltung der gemeinsamen Angelegenheiten der jeweiligen Schule und der jeweiligen Klasse, das heißt an den Diskussions-, Entscheidungs- und Implementationsprozessen, die die gemeinsamen Angelegenheiten betreffen,
- von demokratischen Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen in Schule und Unterricht,
- einer maeutischen Pädagogik, die versucht durch ‚vorsichtiges Heraussholen‘ und ‚in Erscheinung treten lassen‘ produktiv an schon vorhandene Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülern anzuknüpfen und
- einer Unterrichtsgestaltung, die Schülern Möglichkeiten der Selbsttätigkeit durch selbstgesteuertes, schüleraktives oder eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen eröffnet.

Zusammengefasst lautete somit unsere Ausgangsthese: Insbesondere Lernen mit schüleraktiven Methoden kann Chancen für die Erfahrung kognitiver Anerkennung eröffnen, weil es einen partizipativen, maeutischen, selbstgesteuerten und

dialogischen Unterricht ermöglicht, so dass Demokratie-Lernen tatsächlich gelingen kann.

Hiervon ausgehend untersuchten wir erstens, inwieweit Demokratie-Lernen durch schüleraktive Unterrichtsmethoden, in einer Reihe von Unterrichtsstunden, die im Rahmen des sächsischen Teilprojekts ‚Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten‘ stattfanden, erfolgreich umgesetzt wurde.<sup>2</sup> Zweitens galt unser Interesse der Frage, welche professionellen Handlungsprobleme und Handlungsstrategien von Lehrern im Umgang mit schüleraktiven Methoden den Alltag von Demokratie-Lernen bestimmen.

Die Darstellung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse erfolgt dabei wie folgt: Nach der sich anschließenden Präsentation bisheriger Forschungsergebnisse zum Thema werden in Kapitel II die erhobenen Daten sowie die Vorgehensweise bei der Datenanalyse beschrieben. Neben der Beobachtung von Unterrichtsstunden wurden im Rahmen des Forschungsprojektes anschließend auch die diese Stunden unterrichtenden Lehrer interviewt sowie Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schülern aus den beobachteten Klassen durchgeführt. Im Kapitel III werden deshalb zunächst die Einschätzungen der erlebten Unterrichtsstunden durch die Schüler analysiert. Dies dient als Ausgangspunkt, um im Kapitel IV ausführlich auf verschiedene Unterrichtsstunden einzugehen, die symptomatisch für unterschiedliche Probleme des Demokratie-Lernens stehen.

Während hier gelegentlich auf Schüler- wie Lehreräußerungen aus den geführten Interviews Bezug genommen wird, um die Unterrichtsstunden selber genauer analysieren zu können, setzt sich Kapitel V im Detail mit den Einschätzungen des Unterrichts von Demokratie-Lernen durch die Lehrer auseinander. Der Schwerpunkt der Analyse lag dabei auf der Frage, mit welchen Problemen sich die Lehrer in Bezug auf das Lehren von Demokratie konfrontiert sehen. Kapitel VI entwickelt aus den Beschreibungen, wie Lehrer und Schüler Unterricht erleben und aus den Analysen der untersuchten Unterrichtsstunden eine systematische Beschreibung, mit welchen Problemen Demokratie-Lernen im Schulalltag konfrontiert ist und welche Bedingungen demzufolge erfüllt sein müssen, damit Demokratie-Lernen gelingen kann. Dieses gleichzeitig als Zusammenfassung konzipierte Kapitel ist darüber hinaus darum bemüht, die Erkenntnisse der Untersuchung im Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit beim alltäglichen Unterrichten für Lehrer in handlicher Form komprimiert wiederzugeben.

---

<sup>2</sup> Für die Bereitschaft, sich in den Unterrichtsstunden beobachten und filmen zu lassen sowie uns in Interviews und Gruppendiskussionen Rede und Antwort zu stehen, gilt allen Lehrern und Schülern, die an der Untersuchung beteiligt waren, unser ausdrücklicher Dank. Ohne ihre Unterstützung und Offenheit wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

### 1.3 Zum Stand der Forschung: Gemeinschaftskundelehrer zwischen Engagement und fehlender Professionalität?

Weder die Politikwissenschaft noch die Politikdidaktik oder die Soziologie hat sich bisher umfassend mit den Einstellungen ostdeutscher Gemeinschaftskundelehrer zur schulischen politischen Bildung befasst. Zwar gibt es Untersuchungen zum Umgang ostdeutscher Lehrer mit der Systemtransformation 1989/1990, doch gibt es bislang kaum empirisches Datenmaterial, das explizit Auskunft über das Berufsverständnis ostdeutscher Gemeinschaftskundelehrer und die Unterrichtswirklichkeit des Fachs Gemeinschaftskunde in ostdeutschen Klassenzimmern geben würde.

Nur in sehr begrenztem Ausmaß hat sich die Forschung damit beschäftigt, wie Lehrer als diejenigen, die den Transformationsprozess in den Schulen alltäglich umzusetzen haben, mit diesem Prozess umgehen und umgehen. Die vorhandenen Untersuchungen sind bei Döbert (2002) zusammengefasst. Demnach hat es in der ersten Hälfte der 90er Jahre eine Reihe von Studien zum Umgang von ostdeutschen Lehrern mit der veränderten Lehrerrolle gegeben. Deren Ergebnisse waren jedoch stark von der Bezugsregion und dem Zeitraum der Untersuchung abhängig. Während es Anfang der 90er Jahre eine starke Unsicherheit unter Lehrern gegeben habe, insbesondere weil ihr Verbleiben im Schuldienst für einige unsicher war, stellten Studien Mitte der 90er Jahre eine relativ große Sicherheit der Lehrer fest.

Reformbemühungen seien bei Lehrern in der DDR schon ab Mitte der 80er Jahre vorhanden gewesen, auch wenn diese sich vorrangig im Rahmen des sozialistischen Bildungssystems geäußert hätten (vgl. Döbert, 2002). Die Veränderungen im Rahmen der Transformation nach der Wende seien jedoch nicht durch eine grundsätzliche Auseinandersetzung der Lehrer mit den neuen Bildungszielen erfolgt, sondern vielmehr durch eine Anpassung an objektive und subjektive Notwendigkeiten bei gleichzeitigem Rückgriff auf Bekanntes und Gewohntes (ebd.).

Bei allen Studien zu ostdeutschen Lehrern werde immer wieder deutlich, dass es eine Reihe von Elementen des DDR-Bildungssystems gebe, die von den Lehrern positiv bewertet würden (vgl. ebd.). Hierzu gehören (in absteigender Rangfolge) die Förderung sozialer Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, das Prinzip der wohnortnahen Schule, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern, die vorhandene Disziplin, Ordnung und Toleranz und der Gemeinsinn in der Schule, sowie das Angebot von Hortplätzen. Schröder (1995) stellt außerdem fest, dass Lehrer als soziale Gruppe mehrheitlich weniger vom sozialen Wandel in Ostdeutschland betroffen waren als andere soziale Gruppen. Vergleichende Untersuchungen ost- und westdeutscher Lehrer kommen gar zum Ergebnis, dass die Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Lehrern wohl geringer sind als allgemein angenommen (vgl. Gehrman, 1999).

Döbert konstatiert, dass das ostdeutsche Lehrerhandeln von einer geglückten berufsspezifischen Anpassung, von einer Orientierung auf Wissensvermittlung und Leistungsentwicklung bei gleichzeitiger Schülerorientierung und Schülerrförderung und einem kooperativen Lehrerverhalten im Kollegium gekennzeichnet sei. Eine Einschätzung, die von unseren Untersuchungen zu ostdeutschen Gemeinschaftskundelehrern allerdings nicht ohne weiteres bestätigt werden kann. Döbert stellt allerdings auch fest, dass die sich wandelnden Werte von ostdeutschen Lehrern als neue Werte im Kontext einer stabil bleibenden Berufsauffassung interpretiert würden, was heißt, dass die Auseinandersetzung mit neuen Bildungszielen und Bildungsinhalten vor allem unter dem Gesichtspunkt einer instrumentellen Rationalisierung erfolgt. Dabei würden die mit diesen neuen Bildungszielen und -inhalten einhergehenden normativen Implikationen größtenteils ignoriert (vgl. Döbert, 2002). Döbert resümiert, die Forschungslage in Bezug auf ostdeutsche Lehrer in der Transformation des Bildungssystems sei noch unbefriedigend (ebd.).

Dies trifft ganz bestimmt auch für die ostdeutschen Gemeinschaftskundelehrer zu. Biskupek (2002) hat sich zwar mit dem Transformationsprozess vom Fach Staatsbürgerkunde zum Politikunterricht beschäftigt und dazu Lehrer sowie (ehemalige) Schüler befragt. Da ihre Untersuchung aber zeitlich mit der Gründung der ostdeutschen Länder abschließt, sind ihr nur Aussagen zu der ersten Phase des Transformationsprozesses möglich, also nur zur euphorischen Phase der Wende, nicht aber zur Transformation hin zum heutigen Bildungssystem. Eine Reihe von Autoren hat sich jedoch mit der Weiterbildung ostdeutscher Lehrer zu Gemeinschaftskundelehrern beschäftigt. Patzelt (1994) hat mit seinen Äußerungen zu Erfahrungen aus der sächsischen Praxis zwar viel Widerspruch hervorgerufen; aber die von ihm angesprochenen Probleme waren offensichtlich keine Einzelfälle, wie ein Resümee von Dürr (2003) deutlich macht.

Insgesamt scheint die Situation der schulischen politischen Bildung durch eine grundlegende Ambivalenz gekennzeichnet zu sein. So beschreibt Dümcke die Situation als durch einen Gegensatz von „Engagement und fehlender Professionalität“ (1996: 136) gekennzeichnet, und Massing sieht die ostdeutsche Politiklehrer zwischen „Verunsicherung“, „Politikverdrossenheit“ und „Engagement“ (1997: 21ff). Fasst man die wenigen Untersuchungen zusammen, dann unterscheidet sich der Alltag politischer Bildung in Ostdeutschland tatsächlich durch besondere Merkmale vom Alltag des Faches in Westdeutschland. Auf der Zielebene fällt die starke Bedeutung auf, welche auf abfragbare Stoff-, Kenntnis- und Faktenvermittlung gelegt wird.<sup>3</sup> Auf der Inhaltsebene scheint die politische

<sup>3</sup> In einem von Massing durchgeführten Lehrerinterview heißt es hierzu: „Grundwissen über den Staat, das ist wichtig. Anschreiben, auswendig lernen lassen. Das sind dann Bombenstunden, die sind das halt so gewöhnt von früher“ (1997: 23). Dümcke spricht von einem „Hang zu Begriffsklopferei und Merksatzunterricht“. Er schreibt: „Die überwiegende Zahl der Unterrichtsstunden von 45 Minuten, die ich gesehen habe, lief nach einem fast austauschbaren Algorithmus eines Frontalunterrichts

Bildung durch einen häufig unpolitischen Politikunterricht gekennzeichnet zu sein, das heißt durch einen Unterricht, der sich erstens oft zwischen Lebenskunde und Institutionenkunde bewegt und, zweitens, die policy- und politics-Dimension von Politik gegenüber ihrer polity-Dimension vernachlässigt. Auf der Personenebene gibt es, erstens, nach Patzelt „überdurchschnittlich viele unpolitische Personen“ (1994: 81), denen es nicht nur an Vorkenntnissen mangle, sondern auch an der Fähigkeit, politische „Zusammenhänge und Problemstrukturen im Prinzip intuitiv und von vornherein zu erfassen“ (ebd: 82). Zweitens haben ostdeutsche Politiklehrer nach einer Einschätzung von Peter Massing bislang kein „professionelles Selbstverständnis“ (1997: 24) als Politiklehrer entwickelt. Drittens scheinen unter ihnen desinteressierte, unpolitische und formaldemokratische Haltungen verbreitet;<sup>4</sup> und viertens scheuen sie sich, viel stärker als ihre westdeutschen Kollegen, über Werte und Kontroversen zu diskutieren.

---

ab: ca. 10 Minuten Einführung durch den Lehrer; ca. 20 Minuten definitorische Grundlegung; ca. 10 Minuten Versuch einer Transformation vom Abstrakten zum Konkreten und ca. fünf Minuten Präsentation eines anschaulichen Beispiels“. (1996: 138).

<sup>4</sup> Nach einer Untersuchung der Bundeszentrale für politische Bildung fühlten sich von 300 Absolventen aus Lehrerweiterbildungskursen 40% der Politiklehrer durch das politische System der BRD überwältigt und zwei Drittel der Lehrer durch den Pluralismus des politikwissenschaftlichen Denkens „überhaupt“ überfordert (vgl. Fabig, 1994).