Anerkennung und Motivation – Erfahrungen mit Demokratie-Lernen in der Schule

Sibylle Reinhardt

Das Ergebnis der Landtagswahl 1998 in Sachsen-Anhalt schockierte allgemein: Die Deutsche Volks Union (DVU) erhielt fast 13 Prozent der Wählerstimmen; in der jüngsten männlichen Wählergruppe (18 bis 24 Jahre) sprach sich sogar fast ein Drittel der Wähler (32%) für die DVU aus (Holtmann 1998, S. 31f.). Das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt beauftragte 1999 das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Universität Halle, den politischen Orientierungen der Schüler und Schülerinnen nachzugehen und auch Empfehlungen für die politische Bildung zu erarbeiten.

Im Sommer 2000 wurden ca. 1400 Schüler und Schülerinnen der Klassen 8, 9 und 11 verschiedener Schulformen in Sachsen-Anhalt befragt; auch wurden an zwei der Schulen in der Stichprobe Gruppendiskussionen mit Lehrern und Schülern geführt, die qualitativ auf Prozesse politischer Bildung hin ausgewertet wurden. Der umfassende Bericht über die Untersuchung erscheint im Sommer 2002 (Krüger/Reinhardt u.a. 2002). Im Folgenden werden die didaktischen Überlegungen, die auf den Ergebnissen beruhen, und die pragmatischen Empfehlungen für die Bildungspolitik in redaktionell angepasster Fassung wiedergegeben. Zwar beziehen sich die Daten und Schlussfolgerungen auf das Bundesland Sachsen-Anhalt, aber Grundzüge und Problemlagen dürften für andere Bundesländer mindestens den Status von Anfragen, wenn nicht von Hypothesen, haben. Solange keine Daten für die verschiedenen Länder vorliegen, ist dieses Material das beste verfügbare.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, wie schwierig Demokratie-Lernen offensichtlich ist. Es herrscht mehr Missverständnis als Verständnis eines parlamentarisch-repräsentativen politischen Systems einer pluralistischen Gesellschaft vor, wenn – so unsere Interpretation mancher Befunde – die Kategorien der privaten Welt (wie Sehnsucht nach Harmonie und Klarheit und Ablehnung von Konflikten bzw. Auseinandersetzungen) der politischen Welt übergestülpt werden. Zugleich zeigen die Daten so große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen, einzelnen Klassen und unterschiedlichen Unterrichtsarrangements in ihrer Wirksamkeit für Demokratie-Lernen, dass didaktische Konsequenzen gezogen werden können. Diese Empfehlungen sind nicht in einem hypothesen-prüfenden Sinne bewiesen worden, aber sie können aufgrund der Studie als empirisch informiert gelten. In einem ersten Teil werden sie in vier Thesen organisiert, in einem zweiten Teil werden Empfehlungen aufgelistet.

These 1: Anerkennungsverhältnisse in der Schule sind die Bedingung für die aktive Teilnahme der Lernenden am Demokratie-Lernen

Die Gruppe der rechts orientierten Jugendlichen, die nach der Landtagswahl 1998 der Anlass für die empirische Untersuchung waren, haben sich als politisch klar und entschieden herausgestellt: sie verorten sich selbst als „rechts“, würden überwiegend DVU, Republikaner oder NPD wählen und sind politisch interessierter als der Durchschnitt der befragten Jugendlichen (der „rechte“ Weg zur Politik, vgl. Reinhardt/Tillmann 2002). Männlich dominiert, gewaltaffiner, jugendkulturell rechts organisiert, ausländerfeindlicher, verunsicherter – sie suchen offensichtlich den Halt in ihren Szenen (in denen sie relativ häufig politisch interessierte Freunde haben), den sie in geringerem Ausmaß als andere in Elternhaus, Schule oder Gesellschaft finden und suchen. Ihre Noten sind im Durchschnitt schlechter, sie gehen weniger gern zur Schule, sie lehnen schulische Partizipation eher ab, pro-soziale Werte werden weniger hoch geschätzt, ihr Vertrauen in Institutionen ist geringer, sie besuchen eher Sekundarschulen als Gymnasien, in ländlichen Regionen ist diese Problemgruppe größer als in den Städten, mit zunehmendem Alter wird die Wahrscheinlichkeit rechter Einstellungen geringer.

Schulen mit hoher und mit niedriger Belastung durch rechtsextreme Einstellungen ihrer Schüler unterscheiden sich in Merkmalen, die dem pädagogischen Einfluss zugänglich sind: Weniger belastete Schulen geben ausweislich der Aussagen ihrer Schüler und Schülerinnen mehr Möglichkeiten der Gestaltung des Schullebens, die Arbeit der Schülervertretungsgremien wird als effektiver und bedeutungsvoller gesehen, das Lehrerverhalten ist weniger autoritär und weniger distanziert bei größerem schulischem Schlichtungspotenzial (Krüger/Pfaff 2001, S. 20, und Krüger/Pfaff 2002). „Wenn man in der Schule Probleme hat, findet man niemand, der sich um einen kümmert.“ – dieser Aussage stimmen an niedrig belasteten Schulen etwa ein Viertel der Befragten zu (14- und 15-jährige), an hoch belasteten Schulen aber fast 40 Prozent. Insgesamt haben die Schüler und Schülerinnen an hoch belasteten Schulen weniger Erfahrung mit partizipativem Handeln an ihrer Schule gesammelt als die Lernenden an niedrig belasteten Schulen. Zugleich sind die Jugendlichen an den Problemschulen weniger an den Entscheidungsprozessen in der Schule interessiert.

Wegen der wechselseitigen Verursachungen können wir nicht trennen, welche Anteile der Defizite auf einen Mangel an Angebot seitens der Institution und der Lehrenden zurückzuführen sind oder auf einen Mangel an Nachfrage seitens der Lernenden – denn beide sind an der Schulrealität beteiligt. Die Unterschiede der Einzelschulen (auch derselben Schulform) sind aber ein deutliches Indiz dafür, dass die Einzelschule einen Unterschied macht und dass deshalb die Einzelschule Einfluss nehmen kann und sich nicht in ihr Schicksal ergeben muss (sich aber auch nicht damit entschuldigen darf).

Axel Honneth (1994) hat Muster intersubjektiver Anerkennung formuliert, deren Unterschied auch für pädagogisches Handeln relevant ist: Liebe – Recht – Solidarität bezeichnen verschiedenartige und sich nicht wechselseitig kompensierende Interaktionssphären. (Vgl. auch Reinhardt 2002)

Anerkennung im Muster von Liebe und Freundschaft bedeutet konkrete Sympathie und Zuwendung; sie ist notwendig partikular. Ihre Ausweitung auf viele Beteiligte würde die exklusive Qualität der Beziehung zerstören. Liebe und Freundschaft haben jene Bindungsqualität, die – so Honneth – die „unverzichtbare Basis“ für jenes Selbstvertrauen des Individuums ist, das die Basis für die selbstbewusste Teilnahme am öffentli-

chen Leben ist. Die partikulare Beziehung kann nicht die Lehrer-Schüler-Beziehung beschreiben, aber die Zuwendung zum einzelnen Schüler ist auch in der Schule möglich. Nötig ist die Erfahrung von Respekt, von Freundlichkeit, von Achtung für das Individuum. Dabei geht es um die Akzeptanz des Einzelnen als Person, nicht unbedingt um die Akzeptanz seines Denkens und Handelns. Schulisches Lernen ist eine Art Dauerkrise, da sein Sinn in der Änderung der Person liegt, unabhängig vom Fach oder der erstrebten Qualifikation. Die Bewältigung dieser Krise ist nur mit Sympathie und Zuwendung leistbar.

Die Anerkennung der konkreten Person als selbstverständlich dazugehörig und als sowieso gemochter Mensch gelingt am ehesten in einer gemeinschaftlich verfassten Schule, die ein deutliches Wir-Bewusstsein und Wir-Gefühl entwickelt hat. Sie akzeptiert und schützt ihre Mitglieder – als Schule wiederum arbeitet sie mit ihnen zusammen an Änderungen der Person; Kritik am Erreichten ist ihr zweites Merkmal und hat den Sinn der Grenzüberschreitung.

Von völlig anderer Qualität ist die Anerkennung, die das Rechtssystem der Moderne ausmacht: Hier wird jeder und jede – überall und auch ohne konkrete Anwesenheit – als gleiche Person mit gleichem Recht geachtet. Diese universalistische Achtung ist die Basis für die Selbstachtung der Person. Bürger der Demokratie erkennen sich wechselseitig an – aufgrund des abstrakten Merkmals, Bürger zu sein. In der Idee der Menschenrechte wird dieser Status noch einmal generalisiert, weil Gesellschaft und Staat überschritten werden. Dieses zweite Muster der Anerkennung transzendiert das erste Muster radikal; es setzt der Partikularität von Liebe und Freundschaft die Allgemeinheit des Menschseins entgegen. Wie können Subjekte diesen Schritt überhaupt gehen? Honneths Antwort, dieser Typ der Achtung sei „eine rein kognitive Verstehensleistung“ (S. 178), gibt einen Hinweis auf die Bedeutung von Unterricht. Denn die allgemeine Achtung ist nicht erlebbar in nur konkreten Bezügen, sie muss gedacht werden, wofür Unterricht mit der Betonung von Denk-, Wertungs- und Reflexionsprozessen der Ort ist.

Solidarität als soziale Wertschätzung – das dritte Muster der Anerkennung – gilt der besonderen Person, die mit ihren besonderen Fähigkeiten zum Leben einer Gruppe beiträgt. Die Wertschätzung des einzelnen gilt diesem Beitrag zum gemeinsamen Leben und nicht etwa der Zugehörigkeit zu einem vordefinierten Kollektiv. Diese soziale Wertschätzung ermöglicht dem Individuum die Wertschätzung seiner selbst (Selbstschätzung). In der Schule verdient der Schüler als aktiv Teilnehmender diese Wertschätzung – im Unterricht, im Schulleben, in der Gremienarbeit. Dieses Muster der Anerkennung deutet auf unterschiedliche Wege von Partizipation in der Schule hin.

Vieles spricht dafür, dass die Gruppe der rechts orientierten Jugendlichen in ihrer Lebensgeschichte jenes Selbstvertrauen nicht so erwerben konnten, dass sie sich der Teilnahme am öffentlichen Leben (mit der Anerkennung anderer) öffnen. Deshalb müssen Lehrerinnen und Lehrer ihnen durch Sympathie und Anerkennung helfen, ohne deshalb Ausländerfeindlichkeit und andere rechte Orientierungen zu unterstützen.

These 2: Eine Schule lebt demokratisch durch Partizipation

Den Schulen Sachsen-Anhalts ist von den Befragten in unserer Studie ein – wie wir vermuten – bemerkenswert hohes Vertrauen ausgesprochen worden: Zwei Drittel äußern einiges oder viel Vertrauen in die Institution Schule (vgl. Reinhardt/Tillmann 2001, S. 10). Zwei Drittel der Befragten geben an, sie könnten Ausflüge und Schulveranstaltungen mitorganisieren und sich an der Ausgestaltung der Schule und an der Ges-

taltung von Projekttagen beteiligen (vgl. Schmidt 2001, S. 25). Hier ist eine Basis gegeben, damit Partizipation auch bei Interessenkonflikten und im Unterricht gefördert werden kann.

Der Schülervertretung messen ca. zwei Drittel der Befragten keine „große Bedeutung“ zu, weniger negativ wird die Möglichkeit gesehen, dass Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen durch Schülervertreter die Situation an der Schule besser werden lassen (a.a.O.). Noch ungünstiger als für die SV sind die Einschätzungen der Partizipation im Unterricht: 68 Prozent der befragten Schüler geben an, den Unterricht so hinnehmen zu müssen wie er ist; zwei Drittel verneinen dem entsprechend, sie könnten bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden. Allerdings gibt etwa die Hälfte auch an, sie könnten mit guten Vorschlägen den Unterricht in ihrem Sinne beeinflussen. Insgesamt wird wenig Partizipation im Bereich der institutionalisierten Interessenvertretung und im Kernbereich von Schule, dem Unterricht, wahrgenommen. Allerdings werden im Falle von guten Vorschlägen durch Schüler sowohl im Unterricht als auch in der Schülervertretung mehr Chancen auf Mitwirkung gesehen.

Schüler und Schülerinnen sind keine „gelernten“ Interessenvertreter und sind nicht ausgebildet im Arrangieren von Unterricht. Sie benötigen die Unterstützung der Lehrer und Lehrerinnen und der Schulleitungen, die den Mangel an Ressourcen aufseiten der Lernenden durch pädagogisches Engagement ausgleichen helfen müssen. Im Ergebnis wird die Arbeit für die Lehrenden nicht einfacher und sicher auch konflikthafter, weil mitwirkende Schüler eigene Interessen einbringen und vertreten werden. Aber auch für die Lehrenden werden Schulleben und Unterricht bei größerer Mitwirkung der Lernenden interessanter und lohnender.

Der klare Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zur Mitwirkung in der Schule und der Bereitschaft zur allgemeinen politischen Mitwirkung (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002) spricht der Schule als Institution die Möglichkeit und damit auch die Aufgabe zu, über die Förderung der Partizipation in der Schule die Qualifikation der Lernenden zur politischen Mitwirkung zu fördern. Damit wird nicht nur eine Systembedingung von Demokratie gefördert, sondern auch die Subjektwerdung der Jugendlichen. Dass die Mitwirkung der Lernenden auf verschiedenen Ebenen in Schule, Schülervertretung und Unterricht wichtig ist, ist eine alte pädagogische Forderung, die aber weithin noch nicht verwirklicht ist. Zu beobachten ist, dass die Lernenden die meisten Mitgestaltungsmöglichkeiten in Bereichen nahe der Freizeit sehen, die wenigsten aber im Bereich von Unterricht. Hier ist nicht nur der konkrete Unterricht angesprochen, sondern auch der Rahmen für diesen Unterricht (z.B.: Geben die Rahmenrichtlinien die Möglichkeit von Mitwirkung? Geben die äußeren Bedingungen die Chance auf Mitwirkung?).

Aus den qualitativen Teilen der Studie, besonders aus den Gruppendiskussionen, lassen sich didaktische Empfehlungen entnehmen. Für eine demokratische Schülervertretung ist die begleitende Unterstützung bei deren Entstehen und bei ihrem Kampf um Anerkennung nötig. Entmutigend wirken die In-Dienst-Name der SV als Handlanger der Lehrer, die sich mit einer Schülerhilfstruppe die Erfüllung eigener Aufgaben erleichtern (vgl. Schmidt 2002). Sobald eine Schülervertretung in den Ruf gerät, Interessen von Lehrern zu fördern, verliert sie an Legitimität. Der komplizierte Weg zu einer (auch streitigen) Kooperation mit den Gruppen der Lehrer und Eltern bedeutet letztlich das Bemühen um das allgemeinere Wohl der Schule insgesamt.

In den Gruppendiskussionen ist deutlich geworden, dass Schüler und Schülerinnen einen weniger an Vorgaben orientierten und weniger lehrerzentrierten Sozialkundeunterricht fordern (den es bei manchen Lehrerinnen und Lehrern durchaus gibt). Die

Chancen auf Mitwirkung erhöhen sich in einem auch diskursiven, das Leben der Schüler einbeziehenden Unterricht. Dieser Unterricht hätte auch die Aufgabe, eine Plattform für Reflexionen auf die Mitwirkungen in Schule und Schülervvertretung zu bieten, denn die Handlungsfähigkeit der Partizipanten wird durch Prozesse des Austauschs gefördert und ihr Lernen wird durch die kognitive Verarbeitung strukturiert und gesichert.

Die Projektgruppe ist sicher, dass die hier geschilderten Defizite und die skizzierten Empfehlungen keineswegs nur die Schulen in Sachsen-Anhalt betreffen, sondern für die Schulen in allen Bundesländern von grundsätzlicher Bedeutung sind. Diese Vermutung müsste künftig durch weitere Untersuchungen geprüft werden.

These 3: Vielfältiger und kontroverser Sozialkundeunterricht fördert Demokratie-Lernen

Eine Reihe von Schülerantworten lässt den Schluss zu, dass dem Sozialkundeunterricht in wichtigen Punkten Vertrauen entgegengebracht wird. Fast die Hälfte gibt an, die Lehrer gingen im Sozialkundeunterricht oft auf ihre Fragen ein, ein weiteres Drittel sieht dies immerhin manchmal geschehen. Auch gibt mehr als die Hälfte an, sie könnten oft selbst dann ihre Meinung sagen, „wenn diese von der Meinung der Lehrer abweicht“ (Kötters-König 2002). Etwas weniger, nämlich knapp 40 Prozent, beobachtet oft, dass Lehrer die Meinungen der Schüler achten und sie ermutigen, diese im Unterricht zu äußern. Offensichtlich ist häufig ein Klima von Offenheit und Kontroversität gegeben.

Dieser positiven Atmosphäre entspricht das Arrangement des Unterrichts nicht im gleichen Maße. Insgesamt ist der Unterricht – wie es sich aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler schließen lässt – stark darbietend, wobei der Lehrer redet und Fragen stellt, die von einzelnen Schülern beantwortet werden, und wobei die Schüler sitzen und zuhören, während der Lehrer redet. Aber in einer Minderheit von Klassen wird von den Schülern ein Unterricht beobachtet, der zwischen darbietenden und partizipativen, kooperativen, lebensweltaufgreifenden und diskussionsorientierten Phasen wechselt. Einem solchen stärker handlungsorientierten Unterricht wird in der didaktischen Literatur seit langem – mit einer Annahme der Strukturhomologie zwischen diesem Unterricht und politisch-demokratischem Urteilen und Handeln – positive Lernwirkung zugesprochen (vgl. Breit/Schiele 1998).

Einige Ergebnisse der Studie unterstützen diese Annahme deutlich: Nicht nur ist die Zufriedenheit mit einem methodisch vielfältigen Unterricht größer, dieser Unterricht wird auch häufiger als Quelle politischer Kenntnisse angegeben. Dieser Unterricht fördert die Entwicklung der politischen Handlungsorientierung und er fördert deutlich das Verständnis für zentrale Strukturen einer parlamentarischen Demokratie (vgl. Kötters-König 2001, S. 10): Die Antworten auf Fragen nach der Funktion von Wahlen, danach, wer in einer Demokratie das Land regieren sollte, und nach dem Nachteil, wenn alle Parteien zusammen die Regierung bilden würden, hatten im Allgemeinen ein Fehlverständnis von Konflikten in Staat und Gesellschaft (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002) offenbart. Wahlen sollen eher das Interesse an der Regierung steigern als einen gewaltfreien Wechsel der Regierung ermöglichen; das Land soll eher von Experten als von gewählten Abgeordneten regiert werden; der Nachteil einer Allparteienregierung wäre eher der Streit innerhalb der Regierung und weniger das Fehlen von Kritik im Parlament. Methodisch vielfältiger und kontroverser Unterricht fördert das Verständnis erheblich – in diesen Klassen wird spürbar häufiger zutreffend geantwortet als in den anderen. (Auch andere Zusammenhänge gehen in die erwartete Richtung, sind aber auf

den Faktor der Schulform zurückzuführen und nicht auf den Einzelfaktor der Unterrichtsmethode.) Die didaktische Konsequenz ist eindeutig: Methodisch auf das kontroverse und schüleraktive Arbeiten angelegter Unterricht fördert tatsächlich das Demokratie-Lernen und ist seinerseits zu fördern und zu fordern.

In den Ergebnissen zu politischen Orientierungen hatte sich das Geschlecht als starker Einflussfaktor gezeigt (vgl. a.a.O.). Die Tendenz, die Welt des Politischen mit Kategorien und Gefühlen des Privaten zu erfassen und damit an die persönliche Lebenswelt zu assimilieren, ist allgemein gegeben und bei Mädchen verstärkt zu beobachten. Die didaktische Konsequenz ist geschlechter-gerechter Unterricht in dem Sinne, dass der eher private Zugang zur Welt mit einem auch öffentlichen Zugang vermittelt wird. Der Ansatzpunkt ist die Verknüpfung von sozialen Phänomenen (z.B. die Familie) mit ihrer politischen Bedeutung und Bedingtheit (z.B. Familienpolitik) oder die Verknüpfung von persönlichen moralischen Dilemmata (z.B. um die Präimplantationsdiagnostik) mit der Setzung politischer Rahmenbedingungen und Vorentscheidungen (z.B. Embryonenschutzgesetz). Beide Zugänge – der persönlich-private und der öffentlich-politische – gehören in den Unterricht und dürfen nicht auf soziales Lernen oder auf die Kunde staatlicher Institutionen reduziert werden (vgl. Reinhardt 1999).

Die Daten zeigen, dass der Erwerb von Konfliktkompetenz eine höchst anspruchsvolle Bildungsaufgabe (nicht nur für Jugendliche) darstellt. Dies hat Konsequenzen für das methodische Arrangement und auch für die Inhalte des Unterrichts. Realitätsferne Darstellungen des demokratischen Systems erreichen die Lernenden kaum; sie erhalten einen Sinn für das Lernen erst dann, wenn sie für die Bearbeitung aktueller Konflikte, Probleme oder Fälle nützlich sind. Der verständige und Streitige Umgang mit Konflikten – die inhaltlich je nach aktueller Situation wechseln und nicht prognostizierbar sind – wird am ehesten über den Umgang mit solchen aktuellen Konflikten gelernt. Der Schulunterricht hat die Möglichkeit, Lernende aus unterschiedlichen Milieus und mit unterschiedlichen Lebensgeschichten, Lebenslagen und Interessen sowie Überzeugungen in einen Zusammenhang von Auseinandersetzung und Suche nach Verständigung zu integrieren.

These 4: Lernende und Lehrende brauchen Spiegel für Selbstreflexion und Identitätsarbeit

Die quantitativen Daten haben in Verbindung mit den qualitativen Untersuchungen ergeben, dass weder die Probleme von rechten Orientierungen noch der Fehlverständnisse des demokratischen Systems in den Schulen durchweg bekannt sind. Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass Schulen ganz unterschiedlich handeln können: Eine eher gemeinschaftsbezogene Identität überschreitet nicht automatisch die Grenzen der eigenen Kommunität und festigt sich u.U. sogar durch Abgrenzungen gegen Ausländer und andere Außengruppen; sie leugnet u.U. Konflikte und sucht dann den Konsens über die Tabuisierung von Auseinandersetzungen. Eine eher gesellschaftsbezogene Identität öffnet die Schule bis hin zu internationalen Kooperationen, geht offensiv mit inhumanen Tendenzen wie Ausländerfeindlichkeit um, akzeptiert Konflikte und ihre Mühsal und fördert innerschulische Demokratie.

Anregungen zur Selbstbetrachtung und zur Selbstfindung können die Ergebnisse empirischer Forschung geben:

- Die landesweiten Daten der Studie „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ sind für alle Schüler und Schülerinnen des Landes ein Anlass sich zu fragen, wie sie denken und urteilen und ob sie das so wollen. Der Spiegel der Empirie provo-

- ziert Selbstbefragungen, die im Unterricht einen Prozess von Wahrnehmung und Beurteilung anstoßen können.
- Die Daten der Einzelschulen können (in einigen wichtigen Punkten) den Schulen unter Wahrung der Anonymität nach außen übergeben werden. Die Schulen hätten die Möglichkeit, Problempunkte zu identifizieren und Wege zur Bearbeitung zu suchen. Dass die Daten einiger Schulen keinen Grund für Werbung, sondern zuerst einen Anlass des Erschreckens bieten werden, sei offen gesagt. (Andere Schulen wiederum werden Bestätigungen ihrer pädagogischen Arbeit finden.)
 - Aus der Studie könnte für die (Selbst-)Evaluationen von Schulen ein Instrumentarium hergestellt werden. Solche Evaluationen werden im Gefolge der PISA-Studie (Baumert u.a. 2001) eine Aufgabe werden; dabei sollte es außer um Lese- und mathematische bzw. naturwissenschaftliche Kompetenzen auch um politische Bildung gehen.
 - Schulklassen und Schulen könnten sich selbst kleine Instrumente erarbeiten, deren Einsatz ihnen Aufschluss über das Klima und über die Wahrnehmung von Partizipationschancen in der Schule verschaffen kann. Solche dezentrale kleine Evaluation ist zugleich ein Weg forschenden Lernens.
 - Auch die Ergebnisse landes- und bundesbezogener Simulationen von Wahlen durch Schüler und Schülerinnen können als Aufklärung zur Selbstaufklärung dienen (vgl. Tillmann/Langer 2000).

Empfehlungen für Bildungspolitik und für Schulen

Aus den Daten unserer Studie und aus unseren Interpretationen ergeben sich pragmatische Hinweise für politisches und pädagogisches Handeln. Diese Empfehlungen betreffen zwar in erster Linie das Land Sachsen-Anhalt, dürften aber auch für die Situationen in anderen Bundesländern anregend sein.

1) Wirtschaft und Bildung

Schulen mit hohen Anteilen von Schülern mit rechten Orientierungen befinden sich häufiger in Regionen mit wirtschaftlichen Problemen. Wirtschaftliche Unsicherheit dürfte sich leicht in Orientierungsunsicherheit umsetzen, die mit rechten Orientierungen einhergeht. Die Unterstützung von Ausbildungsplätzen durch das Land ist deshalb weiterhin notwendig. Aber die Schule mit der höchsten Ausländerfeindlichkeit liegt in einem Speckgürtel – hier müssen kulturelle und soziale Faktoren wesentlich sein, die die Einzelschule vermutlich beeinflussen kann.

2) Demokratische Öffentlichkeit

Die Zivilgesellschaft muss als ganze Gesellschaft Normen setzen und bekräftigen. Öffentliche Stellungnahmen (von Regierung, Medien, Verbänden, Vereinen, Individuen) und Aktionen (wie z.B. die Aktion Noteingang) geben Orientierung gerade auch für Unsichere und bringen das Selbstverständnis der Demokratie zum Ausdruck. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer sind Hüter von Normen und Werten (und dürfen nicht, womöglich aus Versehen, durch lockere Sprüche und durch Zynismus bei den Lernenden den Eindruck erwecken, sie tolerierten rechte Tendenzen).

3) Politische Bildung in Sozialkunde

Demokratie-Lernen ist ausweislich der Daten ein ungemein mühsames Unterfangen und eine äußerst anspruchsvolle Bildungsaufgabe. Deshalb muss Sozialkunde als Fach der Allgemeinbildung gestärkt werden, und zwar durch Unterricht in allen Jahrgängen (und nicht nur mit einer Wochenstunde) und durch fachkompetenten Unterricht (nicht als Reststunden für fachfremd unterrichtende Lehrer). Der Unterricht selbst kann durch methodische Vielfalt, durch geschlechter-gerechte Zugänge (moralisch-politische Urteilsbildung) und durch Ansätze der Konfliktbearbeitung (handlungsorientiert-kontroverse Verfahren) das Demokratie-Lernen fördern.

4) Schülervvertretungen

Die verfasste Schülervvertretung (SV) lässt Demokratie in ihren Normen und Verfahren erfahrbar werden – und in ihren Schwierigkeiten. Schülerinnen und Schüler brauchen kontinuierliche Hilfen bei der Wahrnehmung ihrer Interessen. Die Fortbildung der Gewählten ist landesweit zu unterstützen durch regelmäßig wiederkehrende Angebote. Die Rechte der Schülervvertretungen sind zu sichern und auszuweiten. An den einzelnen Schulen bedarf die Schülervvertretung der andauernden Ermutigung durch Lehrende und Schulleitungen; ihre Indienstnahme für die Erfüllung von Lehreraufgaben schwächt dagegen ihre Legitimation.

5) Partizipation im Schulleben und im Unterricht

Die repräsentativ strukturierte Schülervvertretung ist ein Weg der Partizipation in der Schule. Andere Wege sind die Mitwirkung der Lernenden an der Gestaltung des Schullebens im Alltag (von Projektwochen bis zu Klassenfahrten) und ihre Mitwirkung bei Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung. Besonders die Mitbeteiligung von Lernenden im Unterricht, die über die vom Lehrer angeordnete Beteiligung hinausgeht und den Gang des Unterrichts wesentlich beeinflusst, ist offensichtlich in der Regel schwach entwickelt und stellt deshalb eine wichtige Aufgabe für den Unterricht dar; ihre Ermöglichung durch Rahmenrichtlinien ist eine Aufgabe der Bildungspolitik.

6) Auseinandersetzungen mit Politik und politischen Themen

Bisher ist keine Schule mit dem Profil „Demokratie-Lernen“ bekannt. Die bei Schülern vorhandenen Fehlvorstellungen über Grundsätze und Verfahren, also letztlich den Sinn, von Demokratie machen es notwendig, dass Schulen sich mit den politischen Orientierungen ihrer Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. In Projektwochen könnten politische Themen bearbeitet werden, Arbeitsgruppen mit politischer Thematik sollten gefördert und Foren zur Diskussion gegründet werden. In den Schulen müssten Zeitungsecken (Modell Wiener Café) mit regionalen und überregionalen Zeitungen den Lernenden die Lektüre politischer Nachrichten nahebringen. Die Medien hätten hier eine Daueraufgabe des Sponsoring.

7) Umgang mit Konflikten und Öffnung nach außen

Entgegen den überall vorhandenen Sehnsüchten nach Harmonie und schnellem Konsens müssen die Schulen sich ihren Interessenkonflikten und Problemen stellen. Aus-

länderfeindlichkeit tritt im Alltag von Schulen nicht ohne weiteres zu Tage, selbst wenn viele Lernende so denken und fühlen. Den Schulen kann und muss empfohlen werden, inhumane Tendenzen nicht zu leugnen, sondern sich der Auseinandersetzung offensiv zu stellen. Ein offener Umgang mit Problemen kann die Jugendlichen konstruktive Strategien des Umgangs erfahren lassen. Die Öffnung nach außen bis hin zu internationalen Kontakten verhindert die Einengung der Gemeinschaft Schule auf sich selbst und ihre Ausgrenzung gegen andere. Ängste vor dem Fremden können in realistischer Weise abgebaut werden; der Umgang mit Vielfalt kann erprobt werden.

8) Landes- und bundesweite Schülerwahlen

Die Simulation der Bundestagswahl 1998 in der Schülerschaft Sachsen-Anhalts hat inzwischen Modellcharakter erlangt. Schülerinnen und Schüler sammeln in diesen simulierten Landtags- oder Bundestagswahlen Probe-Erfahrungen mit demokratischen Verfahren und mit politischen Positionen. Die Diskussion der Ergebnisse kann zur politischen Identitätsfindung der einzelnen Schüler und Schülerinnen beitragen. Die Unterstützung des Landes ist wegen des Umfangs und der notwendigen Infrastruktur unabdingbar.

9) Forschung und Evaluation

Das Land Sachsen-Anhalt hat die Landtagswahl 1998 zum Anlass genommen, Informationen zu den politischen Orientierungen der Jugendlichen in den Schulen des Landes erheben zu lassen. Die Mitteilung der Ergebnisse ist für die Öffentlichkeit ein Beitrag zur Selbstverständigung, für alle Schulen enthalten die Daten wichtige Anlässe zur Selbstreflexion. Die Schulen, die in die Stichprobe einbezogen waren, werden über ihre Daten (im Vergleich zu den anonymisierten Daten anderer Schulen) informiert. Wünschenswert wären solche Forschungen als Daueraufgabe eines Landes und wünschenswert wäre auch die Entwicklung von Instrumenten der (Selbst)Evaluation politischer Bildung, damit Schulen sich besser kennen lernen können und ihre eigene Entwicklung realistischer planen können.

Der „Didaktische Koffer“, den das Forschungsprojekt für die Schulen des Landes Sachsen-Anhalt entwickelt hat, enthält zahlreiche weitere Informationen zum Forschungsprojekt, zu Praxisprojekten politischer Bildung, zu Institutionen für Kooperation und Information, Literatur zu Rechtsextremismus, Unterrichtsreihen für Sozialkunde – und zahlreiche Links (<http://www.zsl.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>).

Literatur

- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (1998): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Baumert, Jürgen u.v.a. = Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basis-Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Holtmann, Everhard (1998): Protestpartei am rechten Rand. Die DVU in der Wählerlandschaft Sachsen-Anhalts. Magdeburg: Landeszentrale für politische Bildung
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp

- Kötters-König, Catrin (2001): Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 50/2001, S. 6-12
- Kötters-König, Catrin (2002): Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle u.a. (Kap. 5)
- Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (2001): Jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit. Rechtsextremismus an Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 45/2001, S. 14-23
- Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (2002): (Rechte) jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit als Probleme für die Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle u.a. (Kap. 3)
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich 2002 (i.E.)
- Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich
- Reinhardt, Sibylle (2002): Jugendliche Anerkennungen zwischen Gemeinschaft und Politik – Bericht aus der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Die Idee der Anerkennung in der Pädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 190-202
- Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 45/2001, S. 3-13
- Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle u.a. (Kap. 2)
- Schmidt, Ralf (2001): Partizipation in Schule und Unterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 45/2001, S. 24-30
- Schmidt, Ralf (2002): Elemente politischer Bildung aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden zweier Schulen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle u.a. (Kap. 8)
- Tillmann, Frank/Langer, Wolfgang (2000): Demokratische Vor-Laute. Schüler/innenwahl zum Bundestag '98. Ein Test in Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich