

*Roland Degen*

## Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern.

*Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht<sup>1</sup>*

In Dresden wurde 1981 ein Ballett uraufgeführt, in dem zwei Fachleute des ostdeutschen Tanztheaters (G. Fischer, E. Pöstenyi) ihre DDR-Erfahrungen vermitteln. Zehn Ballettsolisten erzählen tanzend die Geschichte „Der Dompteur“: Der Vorhang geht auf; vom Schnürboden hängen kreisförmig dicke Seile herab, die den Eindruck eines Rundkäfigs vermitteln. Hinter jenem „eisernen Vorhang“ hocken Löwen und Leoparden auf Zirkuspodesten, der Kommandopädagogik eines mächtigen Dompteurs ausgeliefert. Er ist der Herr im Käfigrund. Auch wenn einige Tiere gelegentlich aufzumotzen versuchen, seine unsichtbare Peitsche stellt Ruhe, Ordnung und Disziplin rasch wieder her. Er ist ein erfolgreicher „Erzieher“. Eines Tages kommt eine Löwin von draußen in die vergitterte Runde der Dressierten. Sie bäumt sich auf gegen die Ordnung im Käfig, springt wild umher und kann doch ihre auf den Hockern sitzenden Artgenossen nicht zur Freiheit anstiften, die jene Freiheit längst verlernt haben. Die Löwin wird müde. Das ist die Stunde des Dompteurs. Er schafft auch sie. Während die Löwin immer angepaßter reagiert, erwacht in einem Löwen, der sich längst an die Käfigordnung gewöhnte, mit der Liebe zu jener fremden Löwin die Sehnsucht nach der vergessenen Freiheit. Liebe macht nicht immer blind. Sie läßt sehen, was andere übersehen. Sie erinnert und aktiviert. Dieser Löwe springt von seinem Hocker und geht – vielleicht hat er Marx gelesen – den peitscheschwingenden Dompteur an. Ein Prankenschlag genügt, der Dompteur fällt. In diesem Moment fallen alle Gitterstäbe vom Schnürboden herab in sich zusammen. Weit, frei und licht ist jetzt die Bühne – die „Wende“ zur Freiheit ist für alle errungen. Schon wollen die Zuschauer außerhalb des Käfigs im Parkett ob des gelungenen Schlusses Beifall klatschen, als sie merken, daß da noch eine Lektion zu lernen ist. Das Stück ist keineswegs zu Ende: Als mit dem Dompteur und den Gittern auch die gesamte Käfigordnung zusammenbricht, hält es die Tiere nicht mehr auf ihren Hockern. Sie tappen am einstigen Gitterrand umher und wagen doch nicht, die errungene Freiheit zu gebrauchen. „Kommt doch heraus“, denken die Zuschauer. Aber wie sollen die Dressierten plötzlich beherrschen, was zu erlernen sie zuvor keine Chance hatten. Sie bleiben befreite Unfreie und folgen keineswegs jenem tapferen Befreiungslöwen, der sie zum Gebrauch ihrer Freiheit anzustiften versucht. Vielleicht haben sie Angst, daß er sie als neuer Dompteur zu beherrschen

<sup>1</sup> Vortrag in der Evangelischen Akademie Arnoldshain, Tagung 7. bis 9. Juni 1991: „Erziehung zur offenen Gesellschaft“.

gedenkt. Vielleicht auch fürchten sie, daß die gut gekleideten, beifallzollenden Zuschauer jetzt nach dem Fall des Gittervorhangs auf ihre Bühne streben und aus ihnen das zu machen versuchen, was sie – die Zuschauer – längst sind. Die Löwen bleiben in ihrem Gitterring und schauen betroffen in die andere Welt des Zuschauerraums. Enttäuscht wendet sich der Befreiungslöwe von seinen Artgenossen, um am Ende allein die Chance des neuen Lebens zu nutzen. Mühsam – auch er ist ungeübt – überschreitet er die Grenzen seiner Vergangenheit und kommt Schritt für Schritt auf die Zuschauer zu. Frei wird, wer die Freiheit übt. Jetzt steht er an der Rampe und schaut den Zuschauern lange ins Gesicht: Unsere Identitäten waren beiderseitig durch die Gitterstäbe bestimmt. Durch sie definierten wir uns „hüben und drüben“. Wer seid ihr, wer sind wir – jetzt? Hat das nach dem Fall der Gitterordnung bedrängend werdende Stück nur Folgen für die Akteure auf der Bühne? Welche Lektion hat jetzt jede Seite zu lernen? Unser Welt-Theater muß dem Blick des Befreiungslöwen standhalten.

Jetzt erst gehen die Scheinwerfer aus und das Stück ist zu Ende. Wir aber müssen weiterspielen, wo das Tanztheater abbricht, und sollten unsere Schrittfolgen bedenken. Erhellungen – also Auf-Klärung – sind nötig, damit nicht im Dunkel bleibt, was jetzt zu lernen ist. Die für den Westen zu formulierende Lektion kann ich dabei nicht beschreiben. Als Bewohner der ehemals vergitterten Ostregion möchte ich für die neuen Bundesländer besonders folgendes zu bedenken anregen:

### 1. Politische Bildung als Beitrag zur Gewinnung neuer Identität

Wer vom Gewinnen neuer Identität redet, setzt damit voraus, daß es vor Bruch und Krise in der alten DDR gesellschaftliches Bewußtsein und Identitätserfahrungen gab. Holzschnittartige Pauschalisierungen der DDR-Vergangenheit wie „Stásistaat“, „Stalinismus“ oder „Honeckerdiktatur“ leugnen – mit welchem Interesse auch immer –, daß wir die vergangenen Jahrzehnte sehr viel nuancenreicher erlebt haben, und es besonders nach der Ulbricht-Ära eine sehr viel höhere Identifizierungsbereitschaft gegeben hat, als mancher heute wahrhaben will. Wir sollten bei der Betrachtung unserer Vergangenheit nicht aufs Neue in wahrheitsverzeichnende Simplifizierungen von Geschichte verfallen und mit umgekehrten Vorzeichen nach bisherigen Vereinfachungsmustern verfahren.

Doch das Schwinden von Teilidentifizierungen mit dem gesellschaftlichen System der DDR vermag die Radikalität der Krise nur oberflächlich zu erklären, von der alle erfaßt sind, die in den neuen fünf Ländern leben. Identität in gesellschaftlichen Verflechtungen zeigte sich besonders in der jüngeren DDR-Geschichte weitgehend in anderer Weise: Je deutlicher die Differenz von ideologischem Anspruch und erfahrbarer gesellschaftlicher

Wirklichkeit im Laufe der Jahre wurde, um so wirkungsvoller zeigte sich der „geheime Lehrplan“ dieser Gesellschaft dem offiziellen „Lehrplan“ gegenüber. In einer Grauzone oft des Halbprivaten, die offiziell nicht zur Kenntnis genommen werden durfte, ging vieles seinen „sozialistischen Gang“, was dem Überleben in einer Mangelwirtschaft diente. Engagement und Pfliffigkeit des einzelnen bei der Organisation seines Lebens waren an dieser Stelle ausgeprägter, als es dem angeblich lediglich passiv-reaktiven Verhalten des DDR-Bürgers mit seiner Versorgungserwartung heute gern nachgesagt wird. Waren diese Schatten-Strategien auch vorrangig am Materiellen orientiert, schufen sie doch jenseits des Offiziellen kommunikative Vernetzungen. Es entstanden Beziehungs- und Interessenverflechtungen gleichsam hinter den mit Parteitagsbeschlüssen bemalten Kulissen des Lebensalltags, die stilles Einverständnis, Geborgenheit und gesellschaftliche Identität vermittelten. Dieser „geheime Lehrplan“ stabilisierte, je mehr der offizielle „Lehrplan“ sich in seiner propagandistischen Realitätsferne als hohl erwies. Zunehmend entstanden Gruppen und Netzwerke, für die Lebenssinn-Gewinnung, neue Inhalte und opferbereiter politischer Protest wichtiger wurden als die Konsumorientiertheit der vielen.

Mit dem unverhofften Sieg der Kerzenträger-Revolutionäre um den 9. Okt. 1989 und dem Fall der Gitterstäbe einen Monat später fiel der offizielle „Lehrplan“ in sich zusammen. Doch damit fiel – was mit Betroffenheit erst später bemerkt wurde – auch der „geheime Lehrplan“ mit seiner inoffiziellen Stabilisierungskraft. Dieser plötzliche Wegfall des Vertrauten gehört zu den Zumutungen von Befreiung, die jedoch vorerst nur begrenzt als Ermutigung erfahren werden, weil ein Befähigungs-Lernen zum Gebrauch von Freiheit zuvor im „Käfig“ nicht stattfinden konnte. Nur eine Minderheit hatte in Kellern und Kirchen zuvor den „aufrechten Gang“ geübt. Da die Mehrheit der hier Lebenden die Ambivalenz der unerwartet hereingebrochenen Freiheit nicht ertragen konnte, kam es 1990 zur Sehnsucht nach „schneller Erlösung“ von außerhalb (H.-J. Maaz zum Ergebnis der DDR-Wahlen 1990). Das dadurch verschärfte deutsch-deutsche Entwicklungstempo produzierte nun erst recht in seiner Hektik soziale Verunsicherungen und Konflikte und machte in allen Befreiungserfahrungen die Identitätsbrüche schmerzhaft.

Deshalb kann von einem neuen politischen Bewußtsein mit einer politik-kommunikativen Kultur in den neuen Bundesländern trotz einiger hoffnungsvoller Ansätze (noch) nicht gesprochen werden. Je nachhaltiger wir von westlichen Erfahrungen und Modellen her beurteilt und definiert werden („Beitrittsgebiet“), desto bedrückender erfahren wir uns als Ex-DDR, nicht als „neue Bundesländer“. Dabei wird das Neue als Herausforderung durchaus empfunden; es erweist sich jedoch bis jetzt vorrangig als Zusammenbruch des Bisherigen und als zuvor nicht geahnte ökonomische, soziale und existen-

tielle Verunsicherung. Sich auftuende „Sinnlöcher“ und der Wegfall bisheriger kommunikativer Vergewisserungsbeziehungen lassen Defizite entstehen, die durch eine Haben-Erwartung kompensiert werden, die mit Hilfe des rasch nach dem Osten verlängerten westlichen Warentisches sofortige (Schein-)Befriedigungen ermöglicht.

Doch damit ist die neue, komplexe gesellschaftliche Wirklichkeit in ihren widersprüchlichen Bewußtseinsbildungen noch immer nicht hinreichend erfaßt. Viele versuchen ihre Krise so zu bewältigen, indem sie ausrufen: „Wir waren es nicht, die Stasi, die SED-Führung usw. waren es!“ Weil man „ja immer schon für Reformen war“ – Lehrer und ehemalige Funktionäre reden so –, kann man seine eigene Biographie abspalten und gleichsam aus der Hölle retten. Doch wir alle waren das System – wie angepaßt oder kritisch wir uns auch immer verhalten haben mögen. Wir können zwischen Dresden und Rostock unsere Lebensgeschichte ebensowenig vom gesellschaftlichen System isolieren, wie das im anderen System zwischen München und Flensburg der Fall ist. Unsere jeweiligen Vergangenheiten kleben an unseren Schuhen. Deshalb sind auch jene Befreiungsversuche untauglich, die sich in den ostdeutschen Ländern gegenwärtig als Bildersturm zeigen, bei dem nicht nur die DDR-Hausheiligen zum Verschwinden gebracht, sondern auch Karl-Marx-Statuen und Rosa-Luxemburg-Straßen weichen müssen. Auch im Privaten spaltet man seine Vergangenheit ab. Der einst innig geliebte Trabbi – immer mehr Symbol als ein Auto – liegt geschlagen und gemartert an allen Straßenrändern, während sich sein früherer Besitzer ein neues Leben in Form fahrbaren West-Blechs (zu überhöhten Preisen erworben) zulegt und damit in eine neue Zukunft hineinzubrausen versucht. Weg mit allem, was an uns erinnert! Mancher möchte sich so befreien, daß er sich von sich selbst befreien möchte.

Wenn bei diesen Überlegungen besonders jene gesellschaftlichen Phänomene interessieren, die für generellen Bewußtseinswandel, für Bildung und innere Erneuerung von Bedeutung sind, kann nicht verschwiegen werden, daß hierbei Theologie und Kirche in besonderer Weise gefordert sind. Geht es doch bei den skizzierten Tendenzen in der Nach-DDR-Gesellschaft immer auch um die Frage, wie Menschen mit ihrer Vergangenheit und Schuldverstrickung fertig werden. Nicht eilfertige Wende (-halsigkeit), sondern langfristiger Wandel schafft jene Erneuerung, die die Zukunft nicht nur anders, sondern frei macht. Theologie und Kirche werden nach ihrem Engagement um 1989 erneut gesellschaftsrelevant, wenn sie nicht nur Institutionen zur Bearbeitung wichtiger sozialer und pädagogischer Probleme zur Verfügung stellen, sondern die ihnen aufgetragene „Sache mit Gott“ so konkretisieren, daß Menschen in der Krise ermutigende Bejahung erfahren. Die Formel von der „Rechtfertigung

des Sünders allein aus Gnade“ in heutige Gegebenheiten übersetzt, bekäme hier eine unmittelbare gesellschaftspolitische Funktion.

Solche Bejahungserfahrungen sind gegenwärtig besonders aus zwei Gründen dringlich: Einerseits macht das Versagen des DDR-Gesamtsystems dessen generelle Unterlegenheit im Gegenüber zu einem – bis dahin abzulehnenden – jetzt erst recht überlegen scheinenden westlichen System deutlich. Andererseits wird diese östliche Systemunterlegenheit durch die ökonomische Katastrophe zur persönlichen Unwert-Erfahrung des einzelnen gesteigert. Plötzliche Arbeitslosigkeit und „Warteschleifen“, zudem die berufliche Chancenlosigkeit der Ältergewordenen, zeigen nahezu jedem: Du bist zwar frei, aber in dieser errungenen Freiheit überflüssig. Mit deinem Betrieb wirst du gleichsam selbst „abgewickelt“. Trotz aller sozialen „Abfederungen“ und Umschulungen bleibt diese Unwert-Erfahrung: „Ich taue nicht mehr.“ Zum resignativen Schock kann diese Erfahrung auch deshalb werden, weil volle Berufstätigkeit von Frauen und Männern zu den wichtigsten gesellschaftlichen Erziehungszielen der DDR zählte und das Menschsein des Menschen im Sinne von Marx/Engels von der Arbeit her definiert wurde. Deshalb wird die sozialpsychologische Situation keineswegs angemessen erfaßt, wenn lediglich Ost-West-Statistiken zu dieser Sache verglichen werden und allein Zahlenvergleiche über soziale Befindlichkeiten Auskunft geben sollen. Die komplexe Problematik läßt sich nicht mathematisieren. Arbeitslosigkeit, im Westen über lange Zeiträume gesellschaftsimmanent gewachsen, erscheint im Osten als plötzliche Extra-nos-Unheilerfahrung von außerhalb. Selbst wenn bei genauer Analyse der ökonomischen DDR-Gegebenheiten sich dieses Problem als nicht importiert, sondern in der maroden DDR-Wirtschaft als verdeckt angelegt erweist und nur die Folge falsch konstruierter Wirtschaft ist, erscheint es dem einzelnen in seiner unmittelbaren Alltagserfahrung anders.

Politisches Bewußtsein, das sich dabei reaktiv herausbildet, lähmt – weil angstbesetzt – die dringlichen biographischen und gesellschaftlichen Erneuerungen. Wenn auch nicht zu übersehen ist, daß es in den neuen Belastungen überall partielle Freiheitserfahrungen und lange ersehnte Beglückungen gibt, die Hoffnungssignale keineswegs fehlen und keiner hinter das Herbstereignis von 1989 zurückflüchten möchte, zeichnen sich doch deutlich mindestens drei gefährliche *Verhaltensweisen* ab, die es kritisch zu bedenken gilt:

1. Bisherige Dompteur-Erziehung befähigt zu „vorausgehendem Gehorsam“ neuen Herren und Strukturen gegenüber. Die in der DDR erworbene Kleinbürgermentalität paßt sich erneut an und ist zur Ausführung dessen bereit, was eine neue „führende Klasse“ fordert. Die Inhalte werden ausgetauscht, die Verhaltensmuster bleiben. Manche der neuen Herren greifen gern auf solche Leute zurück, da sie in ihnen jederzeit bereite willfähige Emsigkeit

entdecken. Angesichts des Überlebenskampfes in Wirtschaft, Verwaltung und Schule erscheint die schnelle Wende ohne Wandlung besonders karrierefördernd. Mancher Arbeiter und Lehrer begegnet auf mittleren Leitungsebenen unverhofft „guten, alten Bekannten“, die alles vergessen haben, was sie selbst einst anrichteten.

2. Der mit den hektisch sich vollziehenden Entwicklungen verbundene Umstellungszwang und Überforderungsfrust produziert heimliche DDR-Nostalgie: „Bei Honni war doch vieles besser.“ Israel, mühsam unterwegs in ein noch fernes gelobtes Land, träumt plötzlich vergangenheitsverklärend von den „Fleischtöpfen Ägyptens“. Die Art, wie westliche Wirtschaft mit ihren Strategien gelegentlich nach dem Osten hin durchregiert, läßt manchen fragen, ob „freie Marktwirtschaft“ nicht letztlich die Kapitalismuskritik von Marx als gültig erweist, dessen Bildnisse jetzt überall verschwinden.

3. Da in der Krise neue Identität und Systemvertrauen nicht gelingen, die Niederlageerfahrung mit ihren Zwängen nach starken „Führern“ und Feindbildern verlangt, wächst rasch ein rechtsradikales Gewaltpotential. Es macht sich an faschistischen Symbolen fest, hat jedoch seine Ursache in gegenwärtigen Verunsicherungen, die pubertäre Allmachtsphantasien produzieren. Leit- und Feindbilder scheinen eine klare Lebensorientierung zu bieten. Stärke kann man zeigen, indem man in der Gruppe „Ausländer klatschen geht“. Halt und Vergewisserung, die anderswo nicht entdeckt werden, erhält man hier. Für solche krank gewordene Hoffnung ist „Neonazismus“ ein nur scheinbar zutreffender Ausdruck.

Aus derartigen Beobachtungen ergeben sich wichtige Aufgaben für Erziehung und politische Bildung in der Gesellschaft, deren Krise keineswegs nur ökonomisch definiert werden darf. Aus dem bisher Beschriebenen möchte ich drei *Folgerungen* ableiten:

1. Die Aufgaben gesellschaftlicher Erneuerung im umfassenden Sinn sind zu groß, um sie an Einzelinstitutionen wie Schule oder Kirche zu delegieren. Letztere übernehmen sich, wenn zu viel auf sie abgewälzt wird oder sie in Verkennung ihrer Grenzen Alleinvertretungsansprüche formulieren. Neben ihnen sind viele Kräfte in der Gesellschaft aufgerufen, Inhalte, Strukturen und Finanzmittel einzusetzen, um langfristig Wende zu Wandlung zu verändern und die flinke Tendenzumkehr „vom Kommunismus zum Konsumismus“ aufzubrechen. Zu einer solchen Leistung werden freilich nur solche Institutionen in der Lage sein, die sich in aller gesellschaftlichen Verflochtenheit kritische Fragekraft und Eigenständigkeit bewahren können. Schule und Kirche sind hier nicht allein, aber von ihrem jeweils unverwechselbaren Auftrag in besonderer Weise gefordert.

Schule und Kirche müssen an die Eigenständigkeit ihrer Sache immer wieder erinnert werden. Die Schule hat die Fahnenwechsel deutscher Geschichte

meist willfährig mitvollzogen und sich als staatliche Schule den Instrumentalisierungsabsichten der jeweils Mächtigen kaum zu entziehen vermocht. Margot Honecker befand sich hier in „guter Gesellschaft“. Aber auch die Kirche, deren gesellschaftlicher Ort nicht die Ghettonische ist, wird darauf zu achten haben, daß ihre Botschaft „Salz der Erde“ (Mt. 5,13) bleibt und nicht zum Zuckerguß bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse verkommt. Schule und Kirche sind keine Partei, aber sie ergreifen Partei, wo es um den Menschen, sein Humanum und seine gesellschaftliche Zukunft geht.

Wo sich Bildung als Lebensbegleitung und gesellschaftliche Erneuerung zu erweisen hat, sind Schule und Kirche belastenden DDR-Erfahrungen zum Trotz Partner, ohne daß es dabei zu wechselseitigen Klerikalisierungen und Pädagogisierungen kommen darf. Auch wenn gesellschaftliches Handeln und politische Urteile in der Regel in der komplexen Realität gelebten Lebens gelernt werden, und die Rolle der Schule hierbei nicht zu überschätzen ist, hat sie doch durch Information und Reflexion, durch kritisches Innehalten und klärendes Befragen eine politische Bildungsaufgabe. Bildung ist dabei mehr als Ausbildung. Die politische Dimension von Bildung macht ebenso wie die religiöse das Nachdenken über spezifische Fächer nicht überflüssig, doch das Ganze von Bildung und Schule ist elementarer als entsprechende Fächerkonkretionen. Auch für die evangelischen Kirchen in der DDR war 1989 charakteristisch, daß sie noch in der Honecker-Ära entschieden nach gesellschaftlicher Erneuerung und einer umfassenden Bildungs- und Schulreform fragten. Überlegungen zur fachunterrichtlichen Konkretisierung von Religion waren später unvermeidlich. Im Rahmen des schulischen Bildungsauftrages sind sie nötig. Sie können jedoch gerade auch bei einer Ableitung von Artikel 7,3 des GG nicht als kirchlicher Verkündigungsauftrag im Sinne von „Kirche in der Schule“ definiert werden.

2. Auch im Osten ist die Einheits-Kleinbürgerlichkeit im Schwinden, soziale Differenzierungen verstärken sich, und die Tendenz zum Multikulturellen – allein schon durch den Fall der Gitterstäbe – nimmt zu. Neue Identität und neues politisches Bewußtsein werden dabei nur zu gewinnen sein, wenn besonders Schule und Kirche sich dieser entstehenden Pluralität stellen. Schichtenisolierende Sortierungen aufgrund von Unterschieden der Rassen, Klassen und Kassen in abgrenzenden Schultypen oder konfessionsisolierender kirchlicher Kerngemeinde-Mentalität werden der anstehenden Erneuerungsaufgabe nicht gerecht. Was Aus- und Abgrenzungsideologien bewirken, welche Vorurteile, Feindbilder und Verzeichnungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit dadurch zustande kommen, haben wir unter den großen und kleinen Honeckers zur Genüge erfahren, daß wir es auch in modifizierter und subtilerer Form nicht fortzusetzen gedenken. Obwohl Begriffe wie „Völkerverständigung“, „internationale Solidarität“ usw. zu den großen DDR-Leit-

worten zählten, war ein Erfahrungs-Lernen in den gesellschaftlichen Bezügen jenseits entsprechender Propagandaformeln kaum möglich. So sind rasch wachsender sozialer Unfriede und Ausländerhaß auch Ergebnis einer Altlast und Ausdruck nicht erledigter „Schularbeiten“.

Schule und Kirche zumal verfehlen ihren gesellschaftlichen Auftrag, wenn ihnen Selektion vor Integration geht und sie sich nicht dem Anderssein der anderen aussetzen. Nur wer sich mit anderen zusammensetzt, kann sich auch mit ihnen auseinandersetzen. Schul- und Kirchengeschichte, dazu die Praxis konfessionsgetrennten Religionsunterrichts, geben hier zu kritischen Rückfragen immer wieder Anlaß. In der Lerngemeinschaft des Jesus von Nazareth jedenfalls bestand das Provozierende darin, daß er die abgrenzungsorientierte Pharisäer- und Schriftgelehrtenideologie ständig durchbrach, die „Zöllner und Sünder“ an seinen Tisch holte und für „Juden und Heiden“ starb. Die Aktualität dieses elementar Christlichen ist unabweisbar.

Das Gewinnen neuer Identität ist nur als spannungsvoller Lernprozeß durch Konflikterfahrung hindurch möglich, bei dem auch Schule und Kirche ihre spezifischen Aufgaben haben. Erzieherinnen und Lehrer, Eltern und Pfarrer sind dabei nicht Dompteure oder Denkmalpfleger des Status quo, sondern – hoffentlich – Begleiter und Suchhelfer in einer verwirrend unübersichtlichen „Landschaft“ auf einem Wege nach vorn.

3. Die innere Verabschiedung von DDR auf einem Weg nach vorn ist nicht durch Verschweigen dessen zu gewinnen, was war und woher man kommt. Auch für Bildung und das Verhältnis zur nachwachsenden Generation wird gelten: Kein Wohin ohne Woher; keine Zukunft ohne Herkunft. Zur Herausbildung eines neuen politischen Bewußtseins wird gehören, eigene Lebensgeschichte nicht nur vor 1945, sondern vor 1989 zu verstehen und verständlich zu machen, selbst wenn das nur unter Mühen gelingt. Das intergenerationelle Gespräch in Familie, christlicher Gemeinde und gesellschaftlichen Gruppen (wo es ohne die Systemzwänge herkömmlicher Schule sicher besser gelingt) hat auch für zu erneuernde schulische Bildung Bedeutung.

Ohne daß dabei ausschließlich an schulischen Geschichtsunterricht zu denken ist, hat dieser doch hierbei besondere Verantwortung. Soll dieses Fach nicht nur die bisherigen „weißen Flecken“ abbauen und neue geschichtliche Perspektiven ermöglichen, sondern Betroffenheit über jüngste Entwicklungen auslösen, bedarf es Lehrer und Lehrerinnen, die nicht nur Verwalter von (neuen) Lehrbüchern sind. Frei wird und zur Freiheit macht fähig, wer unfrei Machendes benennen und aufschließen kann. Der für die christliche Gemeinde vorgeschlagene Begriff „Erzählgemeinschaft“ hätte dann auch für die Schule Bedeutung.

## 2. Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als Aufgaben politischer Bildung

Um Leitstichworte für keineswegs nur auf die Schule zu verengende politische Bildung zu benennen, werden an dieser Stelle drei Begriffe eingeführt, die sämtlich politisch, sozialetisch und theologisch besetzt sind. Nicht nur wegen ihrer erziehungs- und bildungsgeschichtlichen Bedeutung, sondern vielmehr wegen unseres künftigen gemeinsamen „Hauses Europa“ und unseres immer gefährdeteren „Patienten Erde“ sind sie für unterschiedliche Lernorte wichtig.

Wenn nach dem spezifischen Beitrag der ostdeutschen Kirchen für politische Bildung gefragt wird, legen sich die Begriffe „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ auch deshalb nahe, weil der unter diesen Stichworten laufende ökumenische konziliare Prozeß der Kirchen im letzten DDR-Jahrzehnt besonders relevant war und das inhaltliche Profil der „friedlichen Revolution“ 1989 vorbereitete und mitbestimmte. Es ist nur halbbrichtig, wenn rückschauend die Rolle der Kirchen 1989 darin gesehen wird, daß sie lediglich Schutzdächer für ihr weitgehend fremde Oppositionelle zur Verfügung gestellt habe, um ihnen Artikulationsmöglichkeiten zu bieten. In gesellschaftsoffenen kirchlichen Friedens- und Frauengruppen, in Meditation und Aktion, im konziliaren Prozeß besonders, sind inhaltliche Verständigungen gewachsen, die 1989 ihre politische Veränderungskraft erwiesen und auch im neuen Kontext weiterhin zu bedenken sind. Die pädagogischen und didaktischen Konsequenzen dieser Leitstichworte sind dabei bisher – zumindest für die ostdeutschen Kirchenlandschaften – nur ansatzweise entfaltet. Da es in diesem Zusammenhang lediglich um eine knappe Aufgabenskizze für politische Bewußtseinsbildung geht, soll auf eine – eigentlich nötige – Definition und Profilbestimmung jener Begriffe an dieser Stelle verzichtet werden.<sup>2</sup> Unverzichtbar dagegen ist der Hinweis, daß eine appellative unterrichtliche Intention bei der Umsetzung dieser Leitworte und eine auf intentionale, vorrangig begrifflich-kognitive Lernverfahren verengte Unterrichtspraxis kaum die hierbei nötigen alltagsrelevanten Erfahrungen stiften dürfte. Wo es um Lernen im lebensweltlichen Zusammenhang geht, um Erkundung und Erprobung, um Reflexion in Exkursion und Aktion, um Projekte mehr als um Fächer, läßt der Systemzwang herkömmlicher Schulpraxis nur begrenzte Möglichkeiten zu. Schule und ihr (hoffentlich) fächerübergreifender Unterricht werden jeweils genau zu bestimmen haben, welche Kenntnisse als Erkenntnisse im Rahmen weitgefaßter Lernziele und Erziehungsintentionen von ihnen zu ermöglichen sind. Ähnliches gilt für gemeindepädagogische

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch: Religionspädagogische Beiträge 27/1991, Themenheft „Konziliarer Prozeß“ (*Anm. d. Schriftleitung*).

Überlegungen am Lernort Kirche, der zwar vielgestaltigeres und erfahrungsbezogenes Lernen zuläßt, was jedoch in der konventionellen gemeindlichen Unterrichts- und Verkündigungsgestaltung weitgehend nicht als Chance wahrgenommen wird.

Bedenkt man „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ auf Bildung und Erziehung hin, wird daher bald deutlich, daß es sich hierbei nur teilweise um Inhalte schulischen und gemeindlichen Lernens in vorwiegend unterrichtlicher Form handelt, sondern diese Begriffe auch Strukturen und unmittelbare Lebenspraxis in öffentlichen, familiären und persönlichen Zusammenhängen betreffen. Einige Verdeutlichungen mögen das vertiefen:

### 2.1 *Gerechtigkeit*

1. Wenn sich auch Unrechtsstrukturen und Gewalt in der Welt durch schulische oder kirchlich bestimmte Bildung nicht beseitigen lassen, können sie doch durch kritisches Innehalten, durch Verfremdung des weithin Gewöhnten und durch Reflexion nötiges Bedenken erzeugen. Dabei legt das Stichwort „Gerechtigkeit“ die Frage nahe, wie Bildungssysteme, Lernstrukturen, aber auch kirchliche Kommunikationsformen unterschiedlichen Lebensgeschichten, Sprachund Kulturmilieus gerecht werden. Normierte Einheitlichkeit widerspricht der Vielgestaltigkeit menschlichen Lebens.

Soll „Gerechtigkeit“ kein lediglich formal anzueignendes Programmwort bleiben, ist zu fragen, was in Lernprozessen auf welche Weise wem gerecht wird. Chancen für schöpferische Mitgestaltung und Mitentscheidung sind einzuräumen. Bestehen solche Möglichkeiten nicht, bleiben Begriffe wie „Mündigkeit“, „freiheitliche Demokratie“ oder „allgemeines Priestertum der Gläubigen“ tote Hohlworte, deren Inhalte zu erlernen durch die vorgegebenen Systeme geradezu verhindert wird. Wo zudem Schultypen und andere Institutionen die Kinder im frühen Alter auslesen und festlegen, zudem deren Einpassungsfähigkeit in politische, ökonomische oder konfessionelle Vorgegebenheiten leitendes Kriterium ist, wird die kritische Kraft von Bildung verleugnet und Bildung insgesamt beschädigt. Die ehemaligen DDR-Bürger haben hier belastend „reiche“ Erfahrungen.

2. Wer die Begriffe „Gerechtigkeit“ und „Bildung“ zusammenbringt, wird nach der Bewertungsgerechtigkeit und ihren Kriterien fragen, die für Leistung – und damit indirekt den gesellschaftlichen Wert eines Menschen – zur Anwendung kommen. Viele angeblich objektive, an der Chancengleichheit aller orientierte schulische Zensurengabungen erweisen sich bei genauem Hinsehen eher als ein Mythos, an dessen Aufhellung die Schule freilich aus eigennützigen Gründen in der Regel nicht interessiert ist. Oft liegen die eigentlichen Leistungen jenseits des durch Ziffern-Zensurensysteme Meßbaren. Wo die Unverwechselbarkeit und der Reichtum menschlichen Lebens

hinter einer Ziffer verschwinden oder durch sie eingeebnet werden, droht Inhumanität. Lern- und Bildungsstätten sind keine Meßstationen, sondern Kommunikationsorte, wo die einem jeden möglichen Lern- und Verstehensfähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und zu stützen sind. Wie werden Schulen, Kirchen und andere bildungsrelevante Gruppen, wie werden unter anderen Voraussetzungen aber auch Familien dem gerecht?

## 2.2 *Frieden*

1. Nur zu oft versah die staatliche Schule in der Vergangenheit mit dem Wort „Frieden“, was den Machtinteressen des Staates diene. Aber auch die Kirchen ließen sich durch die jeweils Mächtigen oft genug an dieser Stelle instrumentalisieren und haben – aus welchen Gründen auch immer – die Konsequenzen ihres biblischen Schalom-Zeugnisses nicht immer verdeutlichen können oder wollen. Aus Geschwistern im Versagen könnten Partner auf dem Weg in eine neue Richtung werden, der als „Umkehr zum Frieden“ gängige Klischees und Feindbilder befragt und aufbricht.

Für Bildung und Erziehung genügt es dabei keineswegs, die abgegriffene Sprachmünze „Frieden“ als harmonisierenden gemeinsamen Nenner in den Spannungen der Zeit lediglich zu behaupten. Die politischen, ökonomischen, ideologischen und auch kirchlichen Systeme und Traditionen sind vielmehr daraufhin zu untersuchen, wo ihnen – oft gegen ihre erklärte Absicht – gewaltstützendes, Ausgrenzungen und Vorurteile festigendes und damit den Frieden im umfassenden Sinn verhinderndes Potential innewohnt.

In der DDR-Vergangenheit ist immer wieder propagandistisch behauptet worden, „daß wir uns in der Gesellschaft bei allen Überzeugungsunterschieden in der Friedensfrage doch alle einig seien“. Indem solche Sätze nicht befragt werden durften, erhielten sie Tabu-Charakter und machten „Frieden“ zur profillosen Wortformel und zum Inflationsgeld der Sprache. Hingegen gilt auch für Lernprozesse: Der Frieden will erstritten sein. „Wo nichts zu (be-)fragen ist, da ist auch nichts zu lernen.“ (H.-D. Bastian)

2. Für das Leben wichtige Grundworte lassen sich nicht in (isolierte) Fächer „einsperren“. Wenn es auch sinnvoll ist, wichtige Aspekte und Fragestellungen von Bildung dadurch zu schützen, daß sie auf der schulischen Wochenstundentafel aufgelistet werden, übergreifen doch die hier zu verhandelnden Grundworte bestimmte Einzelfächer.

Das Politische wie das Religiöse kann als Dimension ohnehin nicht lediglich in Fachschubladen eingezwängt werden. Geographie hat nicht nur mit Geographie und Religion nicht nur mit Religion zu tun. Die Kriegskatastrophe am Golf Anfang 1991 beispielsweise als ein bedrohliches Gemisch instrumentalisierter Religion und handfester internationaler Wirtschaftsinteressen zu verstehen, ist wesentlich entscheidender, als im Rahmen eines konventionell-

entpolitisierten Geographieunterrichts lediglich das zu beschreiben, was oft schon durch einen Blick in den Atlas zu erkennen ist. Oder: Wer in Schule oder Kirche biblische Psalmen- oder Prophetentexte mit Jugendlichen erschließt, kann nicht anders, als auch von den „Mächten und Gewalten“ zu reden, die in ihren existenzbedrohlichen Machenschaften in solchen Texten präsent sind. Politische und gesellschaftliche Bewußtseinsbildung sind gerade dort unvermeidlich, wo Religion und Kirche ihre eigenen Grundtexte zur Sprache bringen.

3. Nachdem der ummauerte DDR-Scheinfrieden 1989 aufgebrochen wurde und Ostdeutschland trotz aller Umstellungskrisen nunmehr zu den ökonomisch privilegierten Regionen der Erde gehört, die sogenannte zweite Welt östlich der Oder in der Gefahr steht, zur dritten Welt zu werden, dürften sich Flüchtlingsströme, soziale Konflikte und Sündenbock-Mechanismen verschärfen. Neben Familien und freien Gruppen hätten besonders Schule und Kirche die Aufgabe, vorurteilmfördernde Abgrenzungen zu durchbrechen, Begegnungen und Integrationen herbeizuführen. Andere in ihrem biographischen und kulturellen Anderssein zu entdecken und zu verstehen (Bildung!), dieses Anderssein auch als Anfrage an eigene Traditionen und Konventionen zuzulassen, würde Horizonterweiterungen, Befreiungen und letztlich Gewinn an Frieden bewirken.

### 2.3 *Bewahrung der Schöpfung*

1. Wer dieses Leitwort, das angesichts unserer bedrohten Erde besser „Schöpfungsrettung“ lauten müßte, in Bildungsprozesse zu übersetzen versucht, wird zwar auch hierbei Konsequenzen für Aktionen und politisches Handeln bedenken. Doch Bildung geht nicht auf in Aktion. Zunächst gilt hier, daß Welt, Leben und ihre Gefährdungsmechanismen neu ins Bewußtsein treten und neu gewußt werden müssen, bevor die Bewahrer und Veränderer aktiv werden. Die Umkehrung des bekannten Marx-Satzes gilt auch hier: Es kommt keineswegs nur darauf an, die Welt entschieden zu verändern, weil sie von den Philosophen immerfort nur interpretiert worden sei. Vielmehr müssen wir uns das, was uns umgibt, neu interpretieren und neu verstehen, damit herauskommt, worauf beim (nötigen) Verändern zu achten ist. Dieses Wissen ist Orientierungs- und Richtungswissen. Es hat mit Bescheidwissen, mehr aber noch mit Ge-Wissen zu tun.

2. Die Begriffe „Schöpfungsbewahrung“ und „Umweltschutz“ meinen nicht unbedingt dasselbe. Letzteres kann durchaus um egoistischer Ziele willen als anthropozentrisches Überlebensprogramm wirkungsvoll verkündet werden. „Schöpfungsbewahrung“ definiert hingegen die Natur nicht als Ressource für Nutzwertinteressen und Konsumbedürfnisse. Wer „Schöpfung“ sagt, kann sich deshalb nicht zur Natur ausbeuterisch verhalten, weil er mit ihr verschwi-

stert ist und er mit ihr in der umfassenden Sinn-Ordnung Gottes steht (1. Mose 1; Psalm 104; Röm. 8,18-23 u.a.) Von da her erhalten der Mensch und alles Lebendige ihre Würde und Freiheit. Die Umwelt wird zur Mitwelt. „Zu dieser Ganzheitlichkeit müssen wir umkehren aus Verengungen, die es im europäischen Denken auf den Menschen, seine Gottesbeziehung, seine Seele, Existenz oder Persönlichkeit gibt. In der wissenschaftlich-technischen Wahrnehmung der Welt haben wir von einem instrumentellen Denken, das die Mitgeschöpfe zum bloßen Objekt für das Subjekt Mensch macht, ... zu einem kommunikativen Denken umzukehren.“<sup>3</sup>

3. Bewußtseins-Bildung so verstanden, läßt sich kaum in schulische „Kunde-Fächer“ verengen, wenn mit solchen Fachbezeichnungen aus Angst vor Position und Parteilichkeit lediglich angeblich neutrale Faktenkenntnisse und Informationen gemeint sein sollten. Bildung wird dort zur Bildung, wo durch Dialog, das Entdecken von Spannungen, Meinungsstreit und dabei entstehenden Betroffenheiten persönliche Einsichten und Handlungskriterien erwachsen. „Als bloße Informationsanstalt würde Schule weder pädagogisch noch politisch ihre Aufgabe erfüllen... Schule muß sich auch dafür zuständig fühlen, das Interesse für die Sache zu erzeugen, das Bedürfnis für eine Auseinandersetzung und Bewertung zu fördern ... und die soziale Bedeutung und öffentlichen Konsequenzen des Wissens und der Wissenschaft zu bedenken. Schulunterricht ohne diesen sinngebenden Kontext, ohne die Förderung nicht nur des Lernens, sondern der lernenden Personen, ist kaum denkbar und würde in einem Zeitalter, in dem das Informationsangebot an Medien fast beliebig gesteigert und auf fast alle Gebiete ausgedehnt werden kann, vollends überflüssig.“<sup>4</sup>

Wo es nicht nur um zu lernende Inhalte, sondern um lernende Personen geht, sind die Bildungsaspekte dieser drei politisch-theologischen Zentralbegriffe auf die Lebenswelt der Menschen in den neuen Bundesländern zurückzubeziehen. Neue Lebensperspektiven können in den Umbrüchen nur wachsen, wo nach allen Belastungen die Bildungsinhalte und kommunikativen Beziehungen durch Glaubwürdigkeit und Vertrauen gedeckt sind. Hier ist die Nach-DDR-Schule bis auf weiteres schwer belastet. Wo die strukturellen und personellen Gegebenheiten nicht zu einer „Kultur des Vertrauens“ führen, kommt es zu jener Unkultur des Schweigens, des Abkündigens toter Richtigkeiten, die lähmen selbst dann, wenn von (neuer) Freiheit die Rede ist. Progressiv und befreiend – manche nennen es „links“ – ist dabei auch der

<sup>3</sup> Ökumenische Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, Dresden-Magdeburg-Dresden; Dokumentation (Hg. Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste), Berlin 1990, 44.

<sup>4</sup> A. Flitner, Für das Leben - oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays; Weinheim/Basel 1987, 79f.

nicht, der zum Linkssein domestiziert und (wieder einmal) Menschen nach seinem Bilde formen möchte.

In der alten DDR gedruckt, von deren SED-Pädagogen selbstschädigend nicht zur Kenntnis genommen, deshalb weiterhin für Schule, Kirche, Eltern, Parteien usw. gültig, formuliert es der Jude *Erich Fried* so:<sup>5</sup>

Wer Kindern sagt  
Ihr habt rechts zu denken  
der ist ein Rechter  
Wer Kindern sagt  
Ihr habt links zu denken  
der ist ein Rechter  
Wer Kindern sagt  
Ihr habt gar nichts zu denken  
der ist ein Rechter  
Wer Kindern sagt  
Es ist ganz gleich was ihr denkt  
der ist ein Rechter  
Wer Kindern sagt  
was er selbst denkt  
und ihnen auch sagt  
daß daran etwas falsch sein könnte  
der ist vielleicht  
ein Linker

<sup>5</sup> *E. Fried*, *Kinder und Linke*, in: *Die Umrissse meiner Liebe; Lyrik, Erzählung, Essay*, Berlin 1986, 308.