polis_1_12_003_003_003_003.qxd 05.03.2012 19:29 Seite 1

POLIS
Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 1/2012

Editorial

„Stuttgart 21“ hat eine breite Debatte über die Renaissance direkter Demokratie ausgelöst und die „Occupy“-Bewegung kann auf breite Unterstützung der Bevölkerung zählen. Welches aber sind die Voraussetzungen für Engagement und Partizipation? Inwieweit setzen diese auf Emanzipation abzielenden Begriffe gesellschaftliche Integration voraus und inwieweit kann politische Bildung einen Beitrag zu Partizipation leisten? Auf diese und ähnlich gelagerte Fragen gibt das vorliegende Heft Antworten.

Benedikt Widmaier fragt in seinem Beitrag, inwieweit Mitgliedschaften im Sportverein oder in politischen Parteien als bürgerschaftliches Engagement und damit als gemeinschaftsorientierte gesellschaftliche Teilnahme zu bezeichnen sind. *Matthias Busch, Tilman Grammes* und *Christian Welniak* plädieren dafür, sich mit den pädagogischen Traditionen des partizipatorischen Prinzips auseinanderzusetzen. *Theo W. Länge* und *Jens Schmidt* argumentiert für Erziehung und Ermunterung zu Partizipation über das Klassenzimmer und den Seminarraum hinaus auf die Straße zu tragen, um einen nachhaltigen gesellschaftlichen Widerhall zu finden. *Sönke Zankel* berichtet in der „Didaktischen Werkstatt“ über ein bemerkenswertes Forschungsprojekt, bei dem Schüler/innen Gleichaltrige zu einer Ausweitung der Mitbestimmungsrechte befragten, die sich für mehr direkte Demokratie aussprachen. *Wolfgang Gaise* und *Martina Gille* skizzieren schließlich Ergebnisse der vom *Deutschen Jugendinstitut* im Jahre 2009 durchgeführten Studie „Politische Partizipation junger Menschen“.

Durchweg wird (politische) Bildung in den Beiträgen als unabdingbares Fundament eines demokratischen Gemeinwesens skizziert. Somit ist die vorliegende Ausgabe der POLIS vor allem als Plädoyer zu begreifen – dafür, der „Diktatur des Sitzfleischs“ entgegenzutreten.

Tim Engartner
Klaus-Peter Hufer
Martina Tschirner

Zeitung

Dauerhafte Angebote gegen Extremismus dienen der Zukunftsvorsorge der Demokratie. Erklärung des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) zum Rechtsextremismus 4

Schwerpunkt: Partizipation

Fachbeiträge

Benedikt Widmaier
Lifestyle-Politik und engagierte Bürgerschaft 8

Theo Länge und Jens Schmidt
Politische Jugendbildung: Partizipation als Weg und Ziel 11

Wolfgang Gaiser und Martina Gille
Politische Partizipation junger Menschen 15

Matthias Busch, Tilman Grammes und Christian Welniak
„Es kann sehr nett werden, wenn künftig die Schüler so Politik treiben“ 18

Didaktische Werkstatt

Sönke Zankel
Schüler als Sozialforscher 21

Verbandspolitische Rundschau

Präsentation

Niedersachsen: „Demokratie braucht Politische Bildung“ – eine frühzeitige Einladung – auf dem Boden gewachsener Tradition 26

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

Rheinland-Pfalz: Anhörung der DVPB im rheinland-pfälzischen Landtag 27

Thüringen: DVPB schreibt zum dritten Mal Abiturpreis aus! 28

Schleswig-Holstein: Kultusministerium Kiel anerkennt Wirtschaft/Politik endlich als Mangelfach 29

Bayern: Schwieriges Ringen um Sozialkunde im G8-Abitur 30

Rheinland-Pfalz: „Schule als Projekt für das Leben“ – Der 6. Demokratie-Tag in RP 31

Magazin

Rezensionen 33
Vorschau/Impressum 34

polis_1_12_004_007_015_018.qxd 07.03.2012 10:56 Seite 4

Bundeskongress Politische Bildung – Es kann partizipiert werden!

Wiki zum 12. Bundeskongress Politische Bildung im Mai 2012 Berlin ist online

Berlin. Im Fokus des Bundeskongress Politische Bildung 2012 (vgl. die Ankündigung in POLIS 4/2011) stehen das „Zeitalter der Partizipation" und die Frage „Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung?". Auf der Tagung, die vom 21. bis 23. Mai an verschiedenen Orten entlang der Friedrichstraße in Berlin stattfindet, ist das Kernthema Programm: Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) und der Bundesausschuss Politische Bildung (BAP) laden Sie ein, sich über den KongressBlog und das Programm-Wiki bereits im Vorfeld an der Gestaltung der Veranstaltung zu beteiligen.

Auf www.bundeskongress-partizipation.de finden Sie ab sofort ein detailliertes und interaktives Programm-Wiki, in dem Sie eigene Beiträge schreiben, Workshops anbieten und mit anderen Interessierten ins Gespräch kommen können. Zudem enthält die Plattform alle notwendigen Informationen zum Programm, neueste Erkenntnisse zum Thema Partizipation und Statements der Referenten und Referentinnen des Bundeskongresses. POLIS druckt für den Kongress das Programm nicht zusätzlich ab; sie finden aber alle notwendigen Rahmeninformationen auf einem Flyer, der diesem Heft beiliegt.

vO

Dauerhafte Angebote gegen Extremismus dienen der Zukunftsvorsorge der Demokratie.

Erklärung des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) zum Rechtsextremismus

Bonn. Im Zusammenhang mit den erschreckenden Entwicklungen und ständig neuen Erkenntnissen zum Rechtsextremismus in unserer Gesellschaft wird jetzt nach mehr Überwachung und nach Verboten gerufen. Es ist unglaublich, was über Jahre hinweg praktisch unbeachtet in unserer Gesellschaft geschehen konnte. Erschreckend sind auch die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Handeln zugrundeliegen. Für unsere demokratische Gesellschaft ist es äußerst bedenklich, dass die Akteure dabei auf stillschweigende oder aktive Unterstützung aus der Bevölkerung zurückgreifen konnten. Welche Reaktionen notwendig sind, lässt sich derzeit noch nicht beurteilen. In einem ersten Schritt sind auf jeden Fall mehr Information und Aufklärung notwendig: Welche Straftaten wurden tatsächlich geplant oder ausgeführt? Was wussten die staatlichen Überwachungsorgane und warum wussten sie vieles nicht?

Wenn diese Fragen beantwortet und die erforderlichen Maßnahmen ergriffen worden sind, dann sollte in einem zweiten Schritt gefragt werden, wie es soweit kommen konnte. Konkret sollten wir uns fragen, was sich in der Gesellschaft ändern muss, damit demokratiefeindliche Ideologien, die Fremdenfeindlichkeit oder Rassismus propagieren, nicht stillschweigend hingenommen werden oder aktiv unterstützt werden. Wir müssen diese Einstellung als das erkennen und brandmarken, was sie im Endeffekt bewirkt: Die Zerstörung unserer Gesellschaft. Einer Gesellschaft, die auf der Achtung der Menschenrechte fußt, Gerechtigkeit sichert und als Organisationsprinzip in Bezug auf Entscheidungen demokratische Verfahrensweisen beachtet. Gesellschaftliche Gruppen, Medien und Politik sind aufgefordert, das eigene Verhalten zu überprüfen, wo es negativen Entwicklungen Vorschub leistet. Die Wissenschaft ist noch mehr als bisher gefordert, Ursachen und Zusammenhänge zu erforschen.

Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung sollte noch intensiver demokratische Grundbildung betreiben. Politische Bildung leistet hier einen wichtigen Beitrag: gerade mit ihren nonformalen Angeboten ist sie ganz nah an den Lebenswelten der Menschen. Sie

polis_1_12_004_007_015_018.qxd 07.03.2012 10:56 Seite 5

setzt dabei nicht auf Konfrontation, sondern im Gegenteil auf Dialog und Austausch. Sie ist somit Seismograph für gesellschaftliche Entwicklungen – ganz ohne V-Leute. Nur mit dieser präventiven Grundhaltung, die Eigenheiten und Vorzüge unseres demokratischen Systems aktiv vermittelt ohne dessen Grenzen und Probleme auszublenden, wird es gelingen, auch zukünftig den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu garantieren. Die Gegner stehen nicht wie früher der Gesellschaft gegenüber, sondern wirken mittendrin.

Die Situation ist also dramatisch. Spätestens jetzt sollten bundesweit alle gesellschaftlichen Kräfte und finanziellen Ressourcen für eine demokratische Gesellschaft mobilisiert werden. Dennoch verfolgt der Deutsche Bundestag noch eine gegenteilige Richtung: In den Jahren 2012 und 2013 sollen die Mittel für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) gekürzt werden. „Demokratisches Bewusstsein", so hat Bundestagspräsident Dr. Norbert Lammert es einmal auf einer bap-Veranstaltung formuliert, „fällt nicht vom Himmel". Demokratie muss immer wieder neu gelernt werden. Politische Bildung kann nur wirken, wenn sie langfristig angelegt ist und über eine Infrastruktur verfügt. Natürlich können auch besondere Aktionsprogramme etwas erreichen, doch die zusätzliche Verwaltung neben den bestehenden Systemen schafft Doppelarbeit und unnötigen Verwaltungsaufwand. Es wird auch dauern, bis sie in Funktion sind. Im Namen des bap fordere ich deshalb die Zuständigen im Bundestag und Innenministerium noch einmal nachdrücklich auf, die Kürzungen aus aktuellem Anlass zurückzunehmen und die Mittel aufzustocken. Die Träger der Infrastruktur politischer Bildung sind bereits in Bezug auf die aktuellen Herausforderungen durch die rechtsextremen Entwicklungen aktiv und könnten ihre Bildungsangebote verstärken. Auf der Grundlage ihrer wertgebundenen Bildungsarbeit leistet politische Bildung einen unersetzlichen Beitrag zum Erhalt unserer demokratischen Gesellschaft. Das soll auch in Zukunft so bleiben.

Lothar Harles, Vorsitzender bap, 29.11.2011

„Antisemitismus in Deutschland" Expertenkommission legt Bundestag Bericht vor

Berlin. Judenfeindliche Einstellungen sind in „erheblichem Umfang" in der deutschen Gesellschaft verbreitet – auch außerhalb rechtsextremer und islamistischer Kreise. Dies geht aus einem vom Bundestag veranlassten und im Januar 2012 veröffentlichten Expertenbericht hervor. Gründe sind „tief verwurzelte Klischees" oder „schlichtes Unwissen".

Spiegel-Online schrieb am 23. Januar dieses Jahres: „Die Ergebnisse des Berichts ‚Antisemitismus in Deutschland' sind erschreckend: Judenfeindlichkeit und negative Stereotypen ziehen sich durch fast alle Bereiche der deutschen Gesellschaft", so auch das Fazit des unabhängigen Expertenkreises, die den 204-Seiten-Report zum ersten Mal im Auftrag des Bundestags verfasste und in Berlin der Öffentlichkeit vorgestellt hat.

Nicht nur in rechtsextremen und islamistischen Milieus, auch im bundesdeutschen Alltag ist der Antisemitismus in „erheblichem Umfang" verankert, heißt es in der Studie. Es gebe mittlerweile eine „bis weit in die Mitte der Gesellschaft verbreitete Gewöhnung an alltägliche judenfeindliche Tiraden und Praktiken". „Antisemitismus in unserer Gesellschaft basiert auf weit verbreiteten Vorurteilen, tief verwurzelten Klischees und auf schlichtem Unwissen über Juden und das Judentum", sagte vor der Presse der Historiker Prof. Peter Longerich, der die Arbeit der Kommission mit koordiniert hat.

Beispielsweise wären immer noch „rassistische, rechtsextreme und antisemitische Parolen" von den Tribünen der deutschen Fußballplätze zu hören. Sätze wie „Juden gehören in die Gaskammer", „Auschwitz ist wieder da" und

GLOSSE: Demokratielehrer Gauck?

Auf der denkwürdigen Pressekonferenz am 19. Februar 2012 im Kanzleramt hat Bundeskanzlerin Angela Merkel den Vorschlag von CDU/CSU, SPD, GRÜNEN und FDP, Joachim Gauck zum gemeinsamen Kandidaten für die Bundespräsidentenwahl zu küren, mit einer ungewöhnlichen Rollenzuschreibung begründet: „Ein wahrer Demokratielehrer geworden zu sein – das zeichnet ihn bis heute aus." Bereits am 21.02.2010 hatte sie diesen Begriff benutzt: „Sie sind *Mahner*, Sie sind ein richtiger Demokratielehrer."

Joachim Gauck hat meines Wissens dieser Erwartungshaltung an seine Amtsführung bislang nicht widersprochen. An dieser Stelle muss aber eine differenziertere Klärung der Aufgaben eines Bundespräsidenten einsetzen. Das Verfassungsorgan Bundespräsident ist keine moralische Institution, sondern das Staatsoberhaupt im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Der Präsident soll weder Bundespädagoge noch Staatspfarrer sein.

Ein Blick in die Artikel 54-61, 68 und 81 unseres Grundgesetzes zeigt, dass dieses Verfassungsorgan im Wesentlichen eine repräsentative, nach innen und außen staatsverkörpernde Funktion mit einigen förmlichen Zuständigkeiten (z.B. Ernennung von Ministern und Beamten des Bundes, Verkündung von Gesetzen, Verfahrenskompetenzen in Krisenzeiten) hat. Lehrerinnen und Lehrer auf dem Felde von Politik und Demokratie sind demgegenüber Fachleute für die didaktische Gestaltung politischer Bildungsprozesse auf den Ebenen von Wissensaneignung, Problemanalyse, Urteilsbegründung und Handlungsmöglichkeiten von Lernenden.

Bedeutsam wird der Verweis auf diese Aufgabenunterscheidung deshalb, weil Gauck selbst bisweilen dazu neigt, ein zivilreligiös aufgeladenes Politik- und Freiheitsverständnis zu vertreten, das ungewollt die Sehnsucht nach dem Unpolitischen und den Parteienverdruss bedient. Nur damit kein Missverständnis auftaucht: Es ist zu begrüßen, dass eine moralisch integre Person unser Bundespräsident werden soll. Aber es muss klar sein, dass sie politischer Repräsentant der parlamentarischen Demokratie zu sein hat und nicht Volkspädagoge.

vO

polis_1_12_004_007_015_018.qxd 07.03.2012 10:56 Seite 6

„Synagogen müssen brennen“ seien bei Wettkämpfen in der Regionalliga keine Seltenheit. In Schulen gehöre das Schimpfwort „Jude“ vielerorts fast zum Allgemeingut.

Verschiedene wissenschaftliche Einzelstudien seien übereinstimmend zu dem Ergebnis gekommen, dass 20 Prozent der Bevölkerung „latent“ antisemitisch eingestellt seien, fassen die zehn Experten aus Wissenschaft und Öffentlichkeit ihre Erkenntnisse zusammen. Nach einem entsprechenden Bundestagsbeschluss im Jahr 2008 zum 70. Jahrestag der Pogromnacht vom November 1938 hatte die Bundesregierung den Expertenkreis einberufen, um verstärkt gegen den Antisemitismus vorzugehen. Diese soll nun regelmäßig Berichte vorlegen und auch Empfehlungen zur Bekämpfung der Judenfeindlichkeit abgeben.

Die Fachleute begannen ihre Arbeit 2009. Seitdem untersuchen sie die einzelnen Lebensbereiche in Deutschland – Arbeit, Freizeit und Medien. Im internationalen Vergleich nehme Deutschland bei der Verbreitung antisemitischer Einstellung unter der Bevölkerung einen mittleren Platz ein: In Polen, Ungarn und Portugal gebe es zum Teil extrem hohe Antisemitismus-Werte.

Die Kommission kommt zu einer Reihe von Einzelempfehlungen, die insgesamt auf eine breiter angelegte und kontinuierlichere Erforschung und Bekämpfung des Antisemitismus durch Staat und Zivilgesellschaft hinauslaufen. „Es wird empfohlen, im Bereich der politischen Bildung und der sonstigen Bildungsarbeit, insbesondere auf der Ebene von Multiplikatoren, die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus nicht auf den Holocaust und einzelne geschichtliche Momente zu reduzieren, sondern Informationsarbeit umfassend in der historischen und sozialwissenschaftlichen Vorurteilsforschung aufgehoben fundiert in deutlich gegenwartsbezogenem Zusammenhang zu vermitteln.“ (S. 188)

Der Bericht des Expertenkreises unter dem Titel „Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze“ kann im Internet unter http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf abgerufen werden.

vO

Bundesverdienstkreuz am Band für Prof. Rolf Schörken

Düsseldorf. Professor Dr. Rolf Schörken ist am 30. Januar 2012 mit dem Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland im Rathaus Düsseldorf ausgezeichnet worden. Bekannt geworden ist Rolf Schörken insbesondere als Vorsitzender einer nach ihm benannten Richtlinienkommission, die zwischen 1970 und 1987 für alle Schulformen der Sekundarstufe I und die berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen einen curricular und pädagogisch systematisch begründeten Politikunterricht aus der Taufe gehoben hat. (POLIS 3/2008, S. 25 berichtete.) Sein wissenschaftliches Werk umfasst eine Fülle geschichtsdidaktischer und politikdidaktischer Veröffentlichungen. Fachwissenschaftlich gilt er als der Historiker der Flakhelfergeneration, der der 1928 in Wuppertal geborene Geehrte selbst angehört.

Professor Dr. Rolf Schörken lehrte von 1974 bis 1982 als Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Gesamtschule/Universität Duisburg. 1966 wurde er auf einer Versammlung im Gebäude des nordrhein-westfälischen Landtags zum Gründungsvorsitzenden des Landesverbandes NRW der dvpb gewählt. Dem Verband war er in den 70ger Jahren als Landesvorstandsmitglied und später als Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für NRW aktiv verbunden. Noch heute steht er mit seinem Rat der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung zur Verfügung. Auch für dieses Engagement ist er ausgezeichnet worden. Der Bundesverband und POLIS gratulieren herzlich.

vO

Prof. Rolf Schörken am 30.01.2012 im Düsseldorfer Rathaus bei seinen Dankesworten.

Einladung zur Tagung „Europa und EU unterrichten“

Schwäbisch Gmünd. Europabezogene Gegenstände sind in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten weit über den sozialkundlichen Unterricht hinaus breit verankert. Gleichzeitig stoßen sie im Allgemeinen bei den Schülern und Schülerinnen, aber auch bei vielen Lehrkräften auf wenig Gegenliebe. Die Schülerinnen und Schüler sind oft wenig motiviert, sich mit der EU zu beschäftigen, weil sie noch immer glauben, sie habe mit ihrem Alltag nur wenig zu tun. Die Lehrkräfte, auch viele erfahrene, tun sich angesichts der komplexen Funktionsweise der EU schwer, zum Thema Europäische Integration einen interessanten Unterricht zu gestalten und aktuelle europäische Entwicklungen angemessen einzuordnen. Die Konferenz der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd will eine Bestandsaufnahme dieses Widerspruchs vornehmen und Anstöße für die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation innovativer europabezogener Unterrichtskonzepte geben.

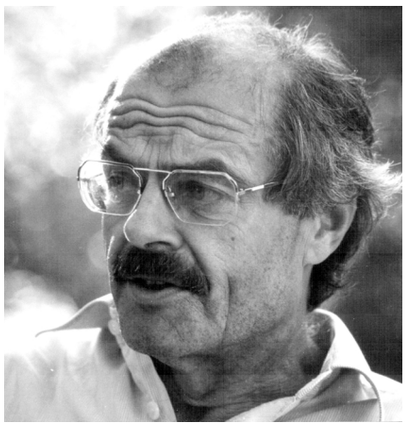
Die Konferenzbeiträge gruppieren sich um vier Fragenkomplexe:

1) Was wissen wir über europabezogenes Wissen sowohl von Schülern und Schülerinnen als auch der sie unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen? 2) Welche Angebote bietet ihnen dafür der Schulunterricht? 3) Was wissen wir über die in Unterrichtsmaterialien transportierten Europa- und EU-Bilder? 4) Welche Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung haben wir zur Einschätzung der Wirk-

polis_1_12_004_007_015_018.qxd 07.03.2012 10:56 Seite 7

samkeit europabezogener Lehraktivitäten?
Ort: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd; Zeit: 4. und 5. Mai 2012 (Fr. nachmittags und Sa. vormittags).
Kontakt: Stefan.Immerfall@ph-gmuend.de und Helmar.Schoene@ph-gmuend.de.

Prof. Dr. Gerd Steffens zum 70. Geburtstag



Kassel. Es gibt Kollegen, die trotz ihrer Pensionierung weiter eine so selbstverständliche Präsenz als kritische und anregende Wegbegleiter aufrechterhalten, dass die Beendigung des aktiven Dienstes nicht als tiefer Einschnitt wahrgenommen wird. Gerd Steffens, bis 2007 Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Universität Kassel und langjähriges Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift, ist ein solcher Kollege. Er feierte Mitte März seinen 70. Geburtstag.

Seit Mitte der sechziger Jahre entwickelte Gerd Steffens ein politisches und wissenschaftliches Engagement, das er auf verschiedenen Ebenen entfalten konnte und das mehr und mehr mit politischer Bildung verbunden war. Gerd Steffens studierte in Heidelberg und Hamburg die Fächer Geschichte, Germanistik und Politik und war während seines Studiums in Heidelberg hochschulpolitisch äußerst aktiv, was auch die Mitgliedschaft im SDS einschloss. Als ASTA-Vorsitzender musste er erfahren, dass die hochschulpolitischen und wissenschaftlichen Welten kaum zu trennen sind. Nach politischen Auseinandersetzungen sah er sich genötigt, als Promovend das Colloquium des Historikers Werner Conze zu verlassen. Hier hatte er am Wörterbuch Struktur- und Sozialgeschichte mitgearbeitet. Anfang der siebziger Jahre begann Gerd Steffens dann sein Referendariat am Studienseminar Offenbach und an der Integrierten Gesamtschule Lampertheim im südlichen Hessen. Hier war er fünf Jahre lang Weggefährte von Frank Nonnenmacher, mit dem ihn bis heute umfangreiche Aktivitäten auch innerhalb der DVPB-Hessen verbinden.

Die Gesamtschule war für Gerd Steffens ein Projekt der Chancengleichheit, der Aufklärung und des kritischen Denkens. Mit Ludwig von Friedeburg als Kultusminister galt es, die Idee einer gesellschaftsverändernden Gesamtschule in die Praxis umzusetzen. In der Umsetzung der legendären hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre sahen er und viele seiner Kollegen eine Möglichkeit, herrschafts- und kapitalismuskritische Analysen und eine entsprechende Praxis in die Schule zu bringen. Das Projekt Gesamtschule und auch kritische Pädagogen hatten damals viele Feinde. Disziplinarverfahren, partielle Unterrichtsverbote oder der Kampf gegen Berufsverbote waren Felder der Auseinandersetzung, die Gerd Steffens auch als aktives Mitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft führte.

Nach etwa fünf Jahren wechselte er an die TH Darmstadt, wo er sechs Jahre lang als Pädagogischer Mitarbeiter in der Lehrerbildung gearbeitet hat. Bei Hans Jochen Gamm und Gernot Koneffke promovierte er dann zum Thema „Der neue Irrationalismus in der Bildungspolitik: zur pädagogischen Gegenreform am Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien“, einem Thema, dass ihn dann auch weiter begleitete. Schließlich wechselte er für eine Reihe von Jahren an ein Gymnasium in Groß Bieberau im Odenwald.

Ab dem Sommersemester 1998 lehrte Gerd Steffens am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel. Hier lagen seine Arbeitsschwerpunkte u.a. in der Bearbeitung gesellschaftswissenschaftlicher Voraussetzungen und der politischen Ökonomie politischer Bildung. Auch historische Horizonte und politische Mentalitäten spielten in Forschung und Lehre eine wichtige Rolle.

Neben seinen Seminaren und Vorlesungen, in denen er mit einem ausgeprägten theoriegeleiteten Interesse historische und zeitdiagnostische Bezüge mit großem Erkenntnisgewinn für die Studierenden verknüpfte, beteiligte er sich intensiv an der universitären Selbstverwaltung, u.a. als Studiendekan, in der Fachgruppe Politikwissenschaft, als Fachbereichsmitglied und im Zentrum für Lehrerbildung der Kasseler Universität. Verbunden damit begründete er u. a. die Arbeitsgruppe „Politische und ökonomische Bildung in den Zeiten der Globalisierung“, im Rahmen derer phasenübergreifend (Studenten, Referendare, Lehrer, Fachleiter, Hochschullehrer) ganztägige Fortbildungsveranstaltungen zu zeitdiagnostisch relevanten Themen veranstaltet wurden, die auf ein großes Fortbildungsinteresse in der Region stießen, sehr geschätzt wurden und in einer Publikation (Steffens (2007): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster) mündeten. Gerd Steffens schätzte eine fachwissenschaftlich fundierte Politikdidaktik und war (zu Recht) unnachgiebig, wenn es um die Einforderung einer professionellen Mentalität zukünftiger Politiklehrern/-innen ging.

2007 war seine Arbeit als Hochschullehrer an der Universität Kassel beendet – viel zu schnell verging diese Zeit in der Wahrnehmung seiner Kollegen/innen. Allerdings wirkt er nach wie vor im Rahmen von Tagungen, z.B. im hessischen „Haus am Maiberg“ oder im hessischen GEW-Bildungswerk Lea, aktiv als Vortragender und kritischer Mitdiskutant und es ist zu hoffen, dass man ihn dort und an anderen diskursiven Orten auch noch nach seinem 70. Geburtstag lange antreffen wird. Gerd Steffens entfaltet bis heute eine umfangreiche Publikationstätigkeit. Als einer der wenigen Politikdidaktiker, die sich diesem Feld widmeten, hat er sich über Jahre intensiv mit Globalisierungsfragen auseinandergesetzt. Dabei war und ist ihm eine im besten Sinne aufklärerische und menschenrechtliche Perspektive wichtig. Nicht zuletzt hat er als hessischer Landesvorsitzender der DVPB und Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift eine ganze Reihe wichtiger Akzente gesetzt und wird dies – auch ohne formale Zuständigkeiten – mit Sicherheit und hoffentlich auch weiterhin so praktizieren.

Klaus Moegling, Bernd Overwien

polis_1_12_007_009_Meueler.qxd 15.02.2012 09:29 Seite 8

Lifestyle-Politik und engagierte Bürgerschaft

Demokratietheoretische Herausforderungen für Politische Bildung

von *Benedikt Widmaier*

Benedikt Widmaier, Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz „Haus am Maiberg", stellv. Landesvorsitzender der DVPB Hessen.

Die Politikwissenschaft ist für die Politische Bildung die herausragende Bezugswissenschaft. Beide haben in der Nachkriegszeit gemeinsame Wurzeln und hatten als „Demokratiewissenschaften" lange Zeit ein gemeinsames Leitbild. Spätestens in den 80er-Jahren hat sich die Politikwissenschaft jedoch von der Politischen Bildung abgewandt, um sich stärker als eigene forschungsorientierte Wissenschaft zu profilieren (Claußen/Noll 1989). Überraschend scheint nun aber eine nicht nur als „Demokratiewissenschaft im Sinne einer Erziehung zur Demokratie" (Gerlach u.a. 2010, S. 9f) verstandene Politikwissenschaft eine verhaltene Renaissance zu erleben.

Diesen aktuellen Trend markiert etwa der Festvortrag zum 60-jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft mit dem Titel „Die Rückkehr der Demokratiefrage. Perspektiven demokratischen Regierens und die Rolle der Politikwissenschaft". Michael Zürn zeigt dort an zahlreichen Beispielen, dass „die Frage (...), mittels welcher institutioneller Verfahren eigentlich das demokratische Prinzip am besten verwirklicht werden kann", wieder verstärkt im Blickfeld der Politikwissenschaft ist (Zürn 2011, S. 65).

Die Indizienkette für eine Renaissance der Demokratiefrage könnte beliebig fortgesetzt werden. Indes sollen im Folgenden einige wichtige Diskussionsstränge dieser durchaus disparaten Diskussion aufgegriffen werden. Am Ende wird dann danach zu fragen sein, welche Bedeutung die aktuellen demokratietheoretischen Debatten für die Politische Bildung haben könnten.

Gesellschaftliches Engagement statt aktiver Bürgerschaft?

In der Partizipationsdebatte nicht ganz neu ist das „Phantom Bürgergesellschaft" (Thomas Leif). Dort werden die Begriffe Bürger- und Zivilgesellschaft inzwischen weitgehend synonym gebraucht (Klein 2011), obwohl die Rolle der Zivilgesellschaft als Macht ausbalancierende Öffentlichkeit ursprünglich – etwa in Jürgen Habermas Demokratietheorie – anders verstanden worden ist.

Als bürgerschaftliches Engagement werden heute alle Formen gemeinschaftsorientierter gesellschaftlicher Teilnahme bezeichnet, von der Nachbarschaftshilfe, über die Mitgliedschaft in einem Spotverein bis hin zur Mitglied-

polis_1_12_007_009_Meueler.qxd 15.02.2012 09:29 Seite 9

schaft in einer politischen Partei (Olk/Hartnuß 2011; Roth 2011). Am Beginn der ausgesprochen lebhaften neuen Bürgerschaftsdebatte stand eine eigene „Enquetekommission bürgerschaftliches Engagement“ (2002), aus der sich u.a. das „Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement“ und inzwischen ein eigenständiger Politikbereich „Engagementpolitik“ mit einem eigenen Unterausschuss im Deutschen Bundestag entwickelte. Unlängst wurde der dritte so genannte Freiwilligensurvey vorgelegt, der inzwischen durch die Engagementberichte und eine Engagementstrategie der Bundesregierung ergänzt wurde. In diesem Kontext hat sich ein Kreis (engagement)politisch aktiver Wissenschaftler gebildet (u.a. Klein, Olk, Hatnuß, Roth, Evers u.a.). Dieser wie auch die gesamte engagementpolitische Offensive erfährt große Unterstützung durch die großen Stiftungen (etwa: Bertelsmann- und Körber-Stiftung, Generali, Robert Bosch Stiftung u.a.). Engagement zu unterstützen erfreut sich im Feld der inzwischen so genannten Corporate Citizenship großer Beliebtheit.

Die Kritik an dieser Entwicklung richtet sich vor allem gegen die zunehmende Entpolitisierung des Engagementbegriffs (Widmaier 2010). Am deutlichsten kommt diese Entpolitisierung in dem „Engagementbericht“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2009 zum Ausdruck. Dort wird vorgeschlagen, den Begriff des bürgerschaftlichen Engagements aus seiner engen Bindung an die Idee der politischen Partizipation, der Demokratiewahrnehmung und Demokratiestärkung zu lösen. Eine solche Engführung bilde „unter dem Gesichtspunkt (...), dass durch das alltägliche Engagement bestimmte wohlfahrtsstaatliche Produkte und Leistungen erbracht werden“, nicht mehr die ganze Bandbreite ab (BMFSFJ 2009, S. 11). Stattdessen wird dort vorgeschlagen, in Zukunft von „Zivilengagement“ zu sprechen. Dass aus Kreisen der sozialwissenschaftlichen Partizipationsforschung umgehend harte Kritik an dieser Entpolitisierung des Partizipationsbegriffs kam, ist nicht erstaunlich (vgl. z.B. Klages 2009).

Partizipations- und Gerechtigkeitslücke

Die politikwissenschaftliche Partizipationsforschung hat zahlreiche Faktoren herausgearbeitet, die erklären, warum Menschen politisch aktiv werden. (Steinbrecher 2009, S. 56–92). Immer wieder weist diese Forschung aus, dass einerseits zwischen dem Wunsch mitreden, mittun und mitentscheiden zu wollen und andererseits der Realität, es tatsächlich zu tun, eine wachsende (Plausibilitäts-)Lücke klafft. Helmut Klages hat dies als Phänomen des „blockierten Menschen“ beschrieben (Klages 2009).

Hier ist nicht der Platz, um alle anthropologischen, gesellschaftlichen oder politischen Gründe aufzuführen, die zu solchen Blockaden führen. Aus der Forschung wissen wir jedenfalls, dass die so genannte „internal efficacy“ – die selbstbewusste Überzeugung, eigene politische Selbstwirksamkeit haben zu können – und „external efficacy“ – die Überzeugung/Erfahrung, dass Politik bzw. politische Systeme beeinflusst werden können – wichtige Antriebsmomente für die eigene ggf. anlass- und aktionsorientierte Partizipation sind. Demnach sind Bildung, Empowerment, die Überwindung eigener Machtlosigkeit und Selbstermächtigung wichtige Grundlagen für partizipationsorientiertes Verhalten.

Bei einer großen Zahl von Bürgerinnen und Bürgern kann jedoch nicht von solchen Dispositionen ausgegangen werden, und so wurde in jüngster Zeit darauf hingewiesen, dass der Rückgang der Teilnahme im Bereich der konventionellen politischen Partizipation, also Wahlbeteiligung und aktive Mitarbeit in Parteien, die Qualität und Legitimation der Demokratie in Frage stellt bzw. stellen könnte (z.B. Petring/Merkel 2011; Schäfer 2009). Dass in der repräsentativen Demokratie zwischen einer unterschiedlich starken Wahlbeteiligung und einer politischen (Unter-)Repräsentation bestimmter Gruppenthemen und Gruppeninteressen Zusammenhänge bestehen (können), erscheint auch ohne umfangreiche Forschung plausibel. Die wachsende Ungleichheit in der politischen Teilhabe ist ernst zu nehmen, weil sie Politik- und Demokratiedistanz noch verstärken kann (Bödeker 2011).

Input- oder Output-Legitimation?

Solche Beobachtungen führen zu einem weiteren Schwerpunkt der aktuellen demokratietheoretischen Debatte, nämlich zu der Frage, was heute und in Zukunft demokratische Machtausübung überhaupt noch legitimiert. Zum klassischen Inventar dieser Diskussion gehört heute die in Deutschland vor allem von Fritz W. Scharpf eingeführte Unterscheidung der Input- und der Outputlegitimation. Demokratie ist danach als besonders qualifiziert und legitimiert einzuschätzen, wenn sich viele Bürger daran beteiligen (Input) und wenn die Bürger gleichzeitig den Eindruck haben, dass das System (wirtschaftlich) effizient und gerecht arbeitet (Output) (Klein/Heitmeyer 2011).

Nun gibt es genug aktuelle Beispiele dafür, dass effiziente und stabile politische Systeme nicht unbedingt demokratisch legitimiert sein müssen. Die in der Theorie geforderte Ausgewogenheit von Input- und Output-Legitimation zeigt sich also in der Praxis nur selten. Die oben bereits eingeführte politikwissenschaftliche Frage, mittels welcher institutionellen Verfahren eigentlich das demokratische Prinzip am besten verwirklicht werden kann, stellt sich in einer postdemokratischen Zeit möglicherweise ganz neu. So erwachse der liberalen Demokratie einerseits eine ernstzunehmende Konkurrenz durch die nach westlichen Maßstäben undemokratischen, aber wirtschaftlich erfolgreichen Länder (Zürn 2011, S. 66 nennt z.B. China und Singapur) und andererseits seien postdemokratische Tendenzen durch die zunehmende Verlagerung politischer Entscheidungen auf supranationale Ebenen zu erkennen. Kritiker wie Hauke Brunkhorst sprechen nicht zufällig von „Transnationaler Klassenherrschaft“ und beziehen dabei ausdrücklich international arbeitende nicht-staatliche Lobbygruppen und zivilgesellschaftliche Nichtregierungsorganisationen in die Kritik mit ein (Brunkhorst 2008; vgl. auch Bödeker 2011).

Politik des individuellen Lebensstils

Ein neues und wichtiges Feld der Partizipation stellt die so genannte „Lifestyle Politik“ dar, auch wenn der Begriff so-

polis_1_12_007_009_Meueler.qxd 15.02.2012 09:29 Seite 10

wohl in der Jugend- als auch in der politikwissenschaftlichen Partizipationsforschung bereits eine längere Tradition besitzt. Verwiesen sei hier exemplarisch auf die „Shell-Jugendstudien" oder die Untersuchungen von Gabriel (1986) zur politischen Kultur. Zu diesen neuen, auch als „kreative Partizipation" (Micheletti/McFarland 2010) bezeichneten Formen individueller Partizipation zählen etwa der „kritische Konsum" oder „Vegetariertum". Ganz sicher gehört in dieses Partizipationsfeld auch alles, was unter dem Sammelbegriff „E-Partizipation" zusammengefasst werden kann (z.B. politisch orientierte Social-Communities, Blogs usw.).

Jan W. van Deth wies unlängst auf die hohe Korrelation zwischen Kontaktaufnahmen zu Politikern und dem so genanntem politischen Konsum hin. Für ihn sind kritischer Konsum wie andere individuelle nichtorganisierte Engagementformen deshalb eindeutig Formen politischer Partizipation. Sie seien kein Substitut, sondern eine wichtige Ergänzung im Repertoire politischer Partizipationsformen (van Deth 2010, S. 161). Neue empirische Forschungen aus Belgien zeigen, dass solche Formen individueller (politischer) Partizipation politisches Bewusstsein fördern und zu demokratischer politischer Sozialisation beitragen können (Quintelier/Hooghe 2012).

Demokratietheorie(n) und Politische Bildung

Ziel der politischen Bildung ist der aktive mündige Bürger. Zu Recht hat Herfried Münkler jüngst darauf hingewiesen, dass die Demokratie ein Problem hätte, wenn wachsendes bürgerschaftliches Engagement zulasten einer politisch verstandenen aktiven Bürgerschaft ginge (Münkler 2011, S. 19). Dass es einen solchen Trend tatsächlich gibt, hat der zweite Teil meiner Ausführungen deutlich gemacht.

Die unscharfe Trennung zwischen sozialer und politischer Partizipation bestimmte schon im Kern die Debatte zwischen der so genannten Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik. Wenn Sibylle Reinhardt (2009) vermeintlich abschließend deklariert, dass die alte Kontroverse zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen entschieden sei, greift das aber vor dem Hintergrund der Anmerkungen zur Politik des individuellen Lebensstils möglicherweise zu kurz.

Die Politische Bildung kommt deshalb meines Erachtens nicht umhin, sich intensiver mit diesen neuen Formen sowohl des bürgerschaftlichen Engagements als auch der kreativen Partizipation zu beschäftigen. Dabei geht es vor allem um drei Dinge: (1) Auch in Zukunft wird in der Politischen Bildung eine Orientierung an den Teilnehmenden bzw. Schülern/innen unumgänglich sein. Deshalb sind die neuen Partizipationsformen angemessen einzubeziehen. (2) Die Politische Bildung hatte schon immer die Rolle eines Transmissionsriemens, eines Übersetzungshelfers zwischen Bürger und Politik. Diese Funktion kann sie nur dann angemessen wahrnehmen, wenn sie neue politische Entwicklungen und wissenschaftliche Forschung zeitnah aufnimmt. (3) Die Politische Bildung hat die Aufgabe, die Menschen an das Politische im engeren Sinne heranzuführen. Sie sollte also auf die Gefahren eines zunehmend entpolitisierten Engagementbegriffs aufmerksam machen, gleichzeitig aber Wege aufzeigen, wie Menschen ihr soziales Engagement auch politisch reflektieren und danach ggf. durch politische Partizipation ergänzen können. ◆

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Hg: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), Berlin 2009.

Bödeker, S.: Die Soziale Frage der Demokratie. Einkommen und Bildung beeinflussen die Chancen politischer Teilhabe. In: WZB-Mitteilungen 134, Dezember 2011, S. 26–29.

Brunkhorst, H.: Demokratische Solidarität in der Weltgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 21/2008, S. 3–8.

Claußen, B.; Noll, A.: Politische Wissenschaft und Politische Bildung, Hamburg 1989.

van Deth, J. W.: Is Creative Participation Good for Democracy. In: Micheletti, M.; McFarland, A. S. (Hg.): Creative Participation. Responsibility-Taking in the Political World, London 2010, S. 148– 72.

Evers, A.: Der Bezugsrahmen „Zivilgesellschaft". Unterschiedliche Definitionen und ihre Konsequenzen für Konzepte der Engagementforschung. In: Priller, E. u.a. (Hg.): Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft, Münster 2011, S. 136–151.

Gabriel, O. W.: Politische Kultur, Postmaterialismus und Materialismus in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1986.

Gerlach, I.; Jesse, E.; Kneuer, M.; Werz, N.: Einleitung. In: Dies. (Hg.): Politikwissenschaft in Deutschland, Baden-Baden 2010, S. 7–31.

Klages, H.: Kommentar zum Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. In: BBE-Newsletter 17/2009, http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2009/08/nl17_klages.pdf (15.12.2011).

Klein, A.; Heitmeyer, W.: Demokratieentleerung und Ökonomisierung des Sozialen: Ungleichwertigkeit als Folge verschobener Kontrollbilanzen. In: Leviathan 39 (2011), S. 361–383.

Klein, A.: Zivilgesellschaft/Bürgergesellschaft. In: Olk, T.; Hartnuß, B. (Hg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement, Weinheim/Basel 2011, S. 29–40.

Münkler, H.: Aktive Bürgergesellschaft oder bürgerschaftliches Engagement? Über das Verhältnis von Zivilgesellschaft und Parteiendemokratie. In: Journal für politische Bildung 1 (2011), Heft 1, S. 10–19.

Olk, T.; Hartnuß, B.: Bürgerschaftliches Engagement. In: Dies. (Hg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement, Weinheim/Basel 2011, S. 145–171.

Petring, A./Merkel, W.: Auf dem Weg zur Zweidrittteldemokratie. Wege aus der Partizipationskrise. In: WZB-Mitteilungen 134, Dezember 2011, S. 30–33.

Quintelier, E.; Hooghe, M.: Political Attitudes and Political Participation: A Panel Study on Socialization and Self-Selection Effects among Late Adolescents. In: International Political Science Review 33 (2012) (i. Ersch.).

Reinhardt, S.: Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 58 (2009), Heft 1, S. 119–125.

Roth, R.: Bürgermacht. Eine Streitschrift für mehr Partizipation, Hamburg 2011.

Schäfer, A.: Alles halb so schlimm? Warum eine sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. In: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (Hg.): Jahrbuch 2009–2010, Köln 2009, S. 33–38.

Steinbrecher, M.: Politische Partizipation in Deutschland, Baden-Baden 2009.

Widmaier, B.: Postdemokratische Politische Bildung – Führt der „engagierte Bürger" in eine politikdidaktische Sackgasse? In: Praxis Politische Bildung 14 (2010), Heft 4, S. 245–252.

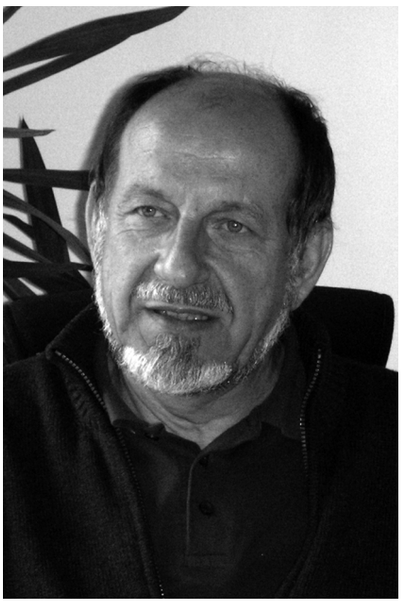
Zürn, M.: Die Rückkehr der Demokratiefrage. Perspektiven demokratischen Regierens und die Rolle der Politikwissenschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 6/2011, S. 63–74.

polis_1_12_011_014_Meueler.qxd 29.02.2012 08:06 Seite 11

Politische Jugendbildung: Partizipation als Weg und Ziel

Gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen zwischen Straße, Seminar und Schule

von *Theo Länge* und *Jens Schmidt*



Theo W. Länge war bis zum Ende seiner Hauptberuflichkeit Bundesgeschäftsführer von Arbeit und Leben in Wuppertal und ist dort seit 2011 als Senior Consultant tätig.

Jens Schmidt ist bei Arbeit und Leben Hamburg Referent für politische Bildung

Gesellschaftliche Partizipation ist mal wieder ein großes Thema: BDI und BILD erörtern auf einem Politikkongress die „Schöne neue Partizipation", in Berlin gibt es den Partizipationsstammtisch, internationale Politik wird unter der Perspektive von Partizipation und Aneignung junger Menschen betrachtet, im MediaCamp werden bereits Fragen von partizipatorischer Demokratie im Jahr 2020 diskutiert. Im Bereich der politischen Bildung steht das Prinzip und Ziel der Partizipation einerseits kontinuierlich im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit, andererseits lässt sich auch hier aktuell ein besonderes Interesse konstatieren.

Von Spielräumen und Spielregeln: Partizipation Jugendlicher zwischen Recht und Ausschluss

Im gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurs stehen viele unterschiedliche, häufig nicht explizit beschriebene Vorstellungen von Partizipation nebeneinander. Durch diese Offenheit wird Partizipation in Verbindung mit der allgemein verbreiteten, vagen Überzeugung ihrer Notwendigkeit häufig zum „leeren Begriff" (Liebel 2009, S. 480). Die Zielsetzungen changieren dabei zwischen Ideen von Emanzipation und Autonomie einerseits und konformistischer Integration und gesellschaftlicher Stabilisierung andererseits (Betz 2011). Typologien unterscheiden Partizipationsformen von Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilhabe bis zu Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbstverwaltung (Schröder 1995). Im Kontext eines Verständnisses von Partizipation als Selbstbestimmung im Zugang zu Gesellschaft erscheint deren Fassung als demokratisches Recht – vor allem auch für die Machtlosen und von Exklusion Bedrohten einer Gesellschaft – als sinnvolle und zu betonende Perspektive.

Der gesellschaftliche Rahmen, in dem sich diese Modelle von Partizipation bewegen, ist vor allem geprägt von sich zuspitzenden sozialen Ungleichheiten. Politische und ökonomische Ausschlussmechanismen bestimmen zunehmend die Spielräume gesellschaftlichen Agierens, erschweren oder verhindern Partizipation für bestimmte Gruppen. Gerade Jugendliche aus marginalisierenden Kontexten erleben Probleme mit materieller Ausstattung und erfahren Benachteiligungen in Bezug auf Bildung. Entlang verschiedener Identitätsachsen (Klasse, Ethnizität, Geschlecht …) und im Zusammenspiel dieser komplex miteinander verwobenen Faktoren entstehen Lebenslagen, die das Verständnis von und das Verhältnis zu Gesellschaft prägen. Zwar verfügen alle Jugendlichen über Wissens- und Erfahrungsvorräte zu Fragen von Gerechtigkeit, Macht und Herrschaftsverhältnissen, diese werden allerdings unterschiedlich stark anerkannt. Die gesellschaftliche Spaltung reproduziert sich auch in den politischen Institutionen und Kommunikationsformen – Spielregeln also, die aus den „Arenen der Politik" (Scherr 2011, S. 8) ausschließen. Aus dieser Konstellation

polis_1_12_011_014_Meueler.qxd 29.02.2012 08:06 Seite 12

erwächst nicht selten Selbstexklusion als vorweggenommene Fremdexklusion – „Politik, das ist nicht mein Ding“ (Bremer 2008, S. 270).

Außerschulische politische Bildung als Mitspielerin: Diskussionen

Verschiedene Diskussionen in der außerschulischen politischen Bildung beziehen sich auf die Zusammenhänge von Partizipation(sbereitschaft), Jugend und Politik. So hat die anhaltende Diskussion um die der Bildungsarbeit zugrunde liegende Fassung des Politikbegriffs (eng oder weit, staats- oder individuumszentriert) Folgen für die Bereitschaft Jugendlicher zu Aktivität und Partizipation. Auch die aktuelle Auseinandersetzung um politisches Aktionslernen als Bestandteil non-formaler politischer Bildung knüpft stark an Überlegungen an, inwiefern politische Partizipation erreicht und verstärkt werden kann. In der Diskussion werden Einschränkungen (z.B. dass partizipative [soziale] Erfahrungen in alltäglichen Lebenswelten nicht zwangsläufig Zugänge zum Verständnis von und Handeln in Politik eröffnen) und notwendige Bedingungen (z.B. dass reines Aktionslernen begrenzt ist und Distanz für [politische] Reflexion erfordert) genauso formuliert, wie auf Vorteile von Erfahrungen im Bereich Handlungsorientierung und Selbstwirksamkeit für die Bereitschaft zu Partizipation hingewiesen (Widmaier 2009/2011).

Konturen gewinnen die mit dem Partizipationsaspekt verbundenen konzeptionellen Fragen und inhaltlichen Zielsetzungen der politischen Bildung in Abgrenzung zu Ansätzen des bürgerschaftlichen bzw. zivilgesellschaftlichen Engagements, z.B. in Form von Angeboten des Service-Learning oder der Gründung von Freiwilligen-Agenturen. Vielfach stellen diese Engagementmöglichkeiten eben keine Partizipationsangebote im Sinne von Emanzipation, Selbstwirksamkeit und Autonomie dar, sondern orientieren sich primär an ökonomischen Nutzenaspekten, offerieren geringe Mitsprachemöglichkeiten und schließen durch Entpolitisierung Räume für gesellschaftliche Teilhabe.

Schließlich stellen sich zwangsläufig in der Bildungsarbeit Fragen nach der gesellschaftlichen Bereitschaft, Partizipationsversprechen auch tatsächlich einzulösen. Der Einbezug der Idee – und manchmal auch Forderung – von Teilhabe bedingt den kritischen Blick auf reale Handlungsmöglichkeiten, die „Politik nicht nur simulieren“ (Lösch 2011).

Emanzipatorische Inhalte, kritische Haltungen und unkonventionelle Handlungsformen lassen sich auch als Bedrohung des etablierten politischen Gefüges verstehen und werden nicht selten mit Abwehr beantwortet: „Ein ums andere Mal kommt es zu Situationen, in denen Menschen partizipieren wollen, obwohl sie nicht sollen – und sollen, obwohl sie nicht wollen.“ (Fach 2004, S. 198) Wird das Interesse Jugendlicher an der Entwicklung eigener Standpunkte durch Politik und Mehrheitsgesellschaft ausschließlich mit dem Hinweis auf die gebotene Orientierung an eigenen (bürgerlichen) Positionen beantwortet, wird einzelnen Zielgruppen der Bildungsarbeit die Möglichkeit zu bestimmten Partizipationsformen grundsätzlich vorenthalten (z.B. Flüchtlingen), gerät also das Teilhabeversprechen zur „Partizipationsfolklore“ (Liebel 2011, S. 485), dann verspielt auch eine mit dem Ziel der Partizipation angetretene politische Bildung ihre Glaubwürdigkeit.

Was geht? Und wie geht's? Gelingensbedingungen für Partizipation durch außerschulische politische Jugendbildung

Bei den Gelingensbedingungen für eine Teilhaberechte reklamierende und gleichzeitig zu Teilnahme aktivierende politische Bildung geht es zentral um den Einbezug der alltäglichen Bedürfnisse und Interessen, aber auch von Skepsis und Widerstand der Jugendlichen. Diese Subjektorientierung setzt voraus, dass Ausdrucks- und Artikulationsformen anerkannt und der jeweils eingebrachte Zugang zu Politik mit einbezogen werden. Der Wunsch nach direkter Beteiligung, nach einer Intervention in den unmittelbar erfahrbaren Nahraum politischer Themen müsste den Ansatzpunkt entsprechender Bildungsangebote darstellen.

Eine politische Bildung, die zu Partizipation befähigen will, muss auch die Möglichkeit dazu von Gesellschaft und Politik einfordern und sich für den Abbau struktureller Defizite engagieren. Ein Fokus auf die Idee von gesellschaftlicher Teilhabe als Recht schafft Möglichkeiten zu einer selbstbewussteren und damit vielleicht auch selbstwirksameren Handhabe des Partizipationsgedankens durch die Zielgruppen jenseits von pädagogischen Erwartungen an Aktivierung und Einbindung in konventionelle Handlungsformen. Dies

polis_1_12_011_014_Meueler.qxd 29.02.2012 08:06 Seite 13

Foto: Nina Höffken

lässt sich direkt mit einer Politisierung des Bildungsziels Partizipation verbinden, um gesellschaftliche Hierarchien, Exklusionsstrukturen und Diskriminierungsmomente einzubeziehen. Dabei geht es sowohl um die Vermittlung kognitiven Wissens und Urteilsvermögens wie auch um die Anregung zu und Reflexion von politischer Aktion.

Gleichzeitig sollten die didaktischen Prinzipien politischer Bildung bei der Konzipierung und praktischen Umsetzung von Angeboten im direkten Bezug zum Partizipationsziel stehen. Da klassische Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Handlungs- und Produktorientierung oder die Offenheit von Lehr-/Lernprozessen eng mit der Vorstellung von Teilhabe verbunden sind, stellen die Bildungsprozesse dann schon in sich Partizipationssettings her.

Exemplarisch: Mapping prekärer Verhältnisse als Ansatz für partizipationsorientierte Seminararbeit

Die skizzierten Gelingensbedingungen für partizipationsorientierte Ansätze lassen sich sicherlich auf sehr unterschiedlichen Wegen umsetzen. Mit der Methode des Mapping, also der Kartographierung von Raum und gesellschaftlichen Phänomenen, soll das großstädtische Quartier als Feld von Prekarisierungsprozessen einerseits und als Alltags- und Erfahrungshorizont von Jugendlichen andererseits untersucht und im Seminarkontext bearbeitet werden. Die Erstellung einer Karte erlaubt es, bezogen auf das gewählte Gebiet, Antworten auf verschiedene Fragen zu recherchieren: Welche Arbeitsplätze stehen im Zusammenhang mit dem Thema? (z.B. private Haushalte und illegalisierte oder temporäre Arbeitsplätze in Gastronomie, Bauhandwerk oder Sexindustrie) Und: Wer arbeitet dort? Welche Ressourcenzugänge können von Bedeutung – weil unsicher – sein? (z.B. medizinische Versorgung oder Wohnraum) Und: Für wen ist der Zugang verstellt? Welche offiziellen Stellen und Abläufe tragen zu Prekarisierungsprozessen bei und üben Kontrolle aus? (z.B. Ausländerbehörde oder Sozialamt) Und: Auf wen beziehen sich diese Regelungen? Welche AkteurInnen sind in die relevante politische Entscheidungsfindung involviert? (z.B. PolitikerInnen oder selbstorganisierte Netzwerke) Antworten und Ergebnisse lassen sich – je nach Möglichkeiten – durch Vor-Ort-Interviews, (Internet)Recherche oder ExpertInnen-Befragung zusammentragen.

Auf diese Weise werden Schritt für Schritt Eindrücke lokalisiert, markiert und dokumentiert (Foto, Film, Zeichnung, Text …), Ergebnisse bzw. Diskussionen festgehalten und damit ein Plan erstellt (bzw. ein städtebaulicher Plan gefüllt, korrigiert, verändert). Es ergibt sich ein komplexes Bild der Räume, Äußerungen und Widersprüche von alltäglichen Erfahrungen mit und Kämpfen gegen Prekarisierung. Der Charakter des Verfahrens ist weitgehend offen und wird von den Teilnehmenden bestimmt: Der Arbeitsprozess ist nicht primär textlich, es gibt keinen starren Anfang, vor allem aber auch kein starres Ende; die entstehende Karte wird von den TeilnehmerInnen in partizipativer und kollektiver Weise hergestellt. Mit der Karte als Produkt der Seminararbeit – oder als eines Moduls innerhalb eines größeren Seminarkontextes – kann weitergearbeitet werden. Der Prozess ist damit gleichzeitig Wissensproduktion, subjektive Erfahrung, Kooperation, soziale Reflexion und politisches Statement.

Schnittstellen der Partizipation? Zusammenarbeit Schule und außerschulische politische Jugendbildung

Spätestens mit den Debatten um den Auf- und Ausbau der Ganztagsschule verstärken sich auch Überlegungen und modellhafte Erprobungen einer intensivierten Zusammenarbeit von außerschulischer politischer Jugendbildung und Schule. Im Sinne einer Ganztagsbildung geht es um die Verknüpfung gesellschaftlicher Lernorte und das Zusammenwirken verschiedener Professionen und AkteurInnen – hier mit dem Ziel, den Gedanken von Partizipation im Zusammenspiel zu unterstützen.

Dabei sind die Ausgangsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen in den beiden Feldern sehr unterschiedlich: Die institutionellen Bedingungen von Schule widersprechen auf den ersten Blick an vielen Punkten den Anforderungen von Partizipation (z.B. ganz zentral Schulpflicht versus Freiwilligkeit und Autonomie). „In der Schule gerät Partizipation damit eher zu einer symbolischen Veranstaltung." (Bettmer 2008, S. 219) Gleichzeitig findet eine Öffnung und verstärkte Beteiligung von SchülerInnen an der Ausgestaltung von Lernprozessen und -inhalten statt, deren Reichweite und Grenzen von den Spielräumen der jeweiligen Schule abhängen.

polis_1_12_011_014_Meueler.qxd 29.02.2012 08:06 Seite 14

Gemeinsame Arbeit im Seminar: Schüler bereiten das recherchierte Material auf.

Kooperationsansätze bieten hier die Möglichkeit, institutionelle Begrenzungen durch ergänzende Lernerfahrungen und professionsspezifische Kompetenzen bzw. Freiheiten mit dem Ziel zu überwinden, gesellschaftliche Teilhabe als Bildungsziel übergreifend zu verankern.

Auch fordert die Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Jugendbildung eine Abstimmung über grundsätzliche Gelingensbedingungen, die auch den Aspekt von politischer Partizipation als Weg und Ziel betreffen. Hier ließen sich exemplarisch nennen:

- Wie wird mit dem – in diesem Rahmen nicht wirklich einlösbaren – Prinzip der Freiwilligkeit umgegangen? Reicht es aus, eine relative Freiwilligkeit zu gewähren, die über Wahlalternativen funktioniert? Oder ist es möglich, Freiwilligkeit als nachholende Bewegung durch spannende Arbeit im Seminar herzustellen? Partizipation als Pflichtveranstaltung?
- Lässt sich ein Verzicht auf klassische Formen der Leistungsorientierung vereinbaren? Stimmen – neben der Schule – auch die SchülerInnen diesem Gedanken zu? Partizipation als Leistungsertrag?
- Lassen sich Rahmenbedingungen gemeinsam herstellen, die den konzeptionellen Erfordernissen gerecht werden? Also: In welcher Zeitstruktur wird gearbeitet? Welche Seminarorte werden genutzt? Partizipation als 45 Minuten-Nummer im Klassenraum?
- Wie lassen sich Prozessorientierung im pädagogischen Handeln und curriculare Vorgaben miteinander verknüpfen? Und wie bezieht sich dies auf eine sinnvolle Subjekt- und Lebensweltorientierung? Partizipation im Korsett?
- Wie können die beteiligten TeamerInnen und LehrerInnen in ihrem Arbeitsverhältnis, aber auch in ihrem Kontakt zu den SchülerInnen ein stimmiges Selbstverständnis und soziales Verhältnis entwickeln, das partizipative Prozesse befördert? Partizipation im sozialen Dreieck?

Die grundsätzliche Sinnhaftigkeit einer Kooperation zwischen außerschulischer politischer Jugendbildung und Ganztagsschule wird – auch und gerade angesichts konzeptionell bisweilen schwieriger Fragen – im Zusammenwirken vieler Kooperationspartner alltäglich belegt und im Rahmen verschiedener Modellprojekte entsprechend evaluiert. Die Partizipationsbemühungen von Bildungsarbeit können damit den Sprung über Seminarraum und Schule hinaus in den Stadtteil schaffen und wieder zurückwirken. ◆

Literatur

Bettmer, F.: Partizipation. In: Coelen, Th.; Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung, Wiesbaden 2008, S. 213–221.

Betz, T.; Gaiser, W.; Pluto, L. (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2. Aufl. 2011.

Bremer, H.: Das „politische Spiel" zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3, Berlin 2008, S. 266–272.

Fach, W.: Partizipation. In: Bröckling, U.; Krasmann, S.; Lemke, Th. (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M. 2004, S.197–203.

Liebel, M.: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – mehr Schein als Sein? In: deutsche jugend, Heft 11, Weinheim 2009, S. 480–490.

Lösch, B.: Keine Demokratie ohne Partizipation. In: Widmaier, B.; Nonnenmacher, F. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 111–124.

Scherr, A.: Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung unter erschwerten Bedingungen. In: Polis, Heft 3, Schwalbach/Ts. 2011, S. 7–9.

Schröder, R.: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung, Weinheim 1995.

Widmaier, B.; Nonnenmacher, F. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2011.

Widmaier, B.: „Die beste politische Bildung ist praktische Politik". Politische Bildung und politische Aktion. In: Praxis Politische Bildung, Heft 3, Schwalbach/Ts. 2009, S. 165–172.

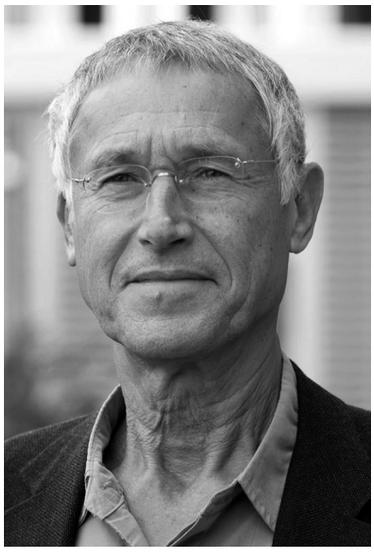
polis_1_12_015_017_Meueler.qxd 08.03.2012 14:52 Seite 15

Fachbeitrag

Politische Partizipation junger Menschen

Ergebnisse zu den 18- bis 29-Jährigen aus dem DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland“ (AID:A)

von *Wolfgang Gaiser* und *Martina Gille*



Dr. Wolfgang Gaiser war bis zu seiner Pensionierung Grundsatzreferent für Jugendforschung am Deutschen Jugendinstitut (DJI), München

Martina Gille, Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI), München

Unter politischer Partizipation werden „jene Verhaltensweisen von Bürgern verstanden, die sie alleine oder mit anderen freiwillig zu dem Ziel unternehmen, Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen“ (Kaase 2002, S. 350). Elementare Formen der Partizipation in einer repräsentativen Demokratie sind die Wahlbeteiligung und die Mitarbeit in politischen Parteien. Über diese Aktivitäten hinaus hat sich seit den 1970er-Jahren eine Erweiterung des Partizipationsrepertoires in westlichen Demokratien herausgebildet. Es wird gegenwärtig sogar davon gesprochen, dass der Charakter der Demokratie sich verändert habe, von einer repräsentativen Demokratie hin zu einer „monitorischen Demokratie“ („monitory democracy“) (Keane 2009). Hierbei spielen Aktivitäten und Gruppierungen, welche die konventionelle Politik kritisch beobachten, eine zusätzliche legitimierende Rolle im politischen Prozess.

Im Folgenden wird anhand von Ergebnissen des DJI-Survey AID:A[1] ein breites Repertoire politischer Einstellungs- und Verhaltensweisen dargestellt: auf der einen Seite die Handlungsbereitschaften, also die Vorstellungen junger Menschen davon, wie sie ihre politischen Einstellungen zur Geltung bringen können; auf der anderen Seite das tatsächliche Verhalten, also wie sie sich schon einmal ins politische Geschehen eingemischt haben (vgl. hierzu ausführlich Gaiser/Gille 2012).

Manche Partizipationsformen setzen ein regelmäßigeres Engagement voraus (z.B. Mitarbeit in einer Partei), andere kommen in punktuellen Aktionen zum Ausdruck. Bei diesen geht es um politische Handlungen und Positionsbekundungen, die nur einen zeitlich begrenzten Aufwand erfordern.

Bezüglich der *Handlungsbereitschaften*, steht die Beteiligung an Wahlen mit Abstand an erster Stelle der Partizipationsformen (vgl. Tabelle). Von nahezu

Tabelle: Politische Partizipation: Bereitschaften und Aktivitäten (in %)

Frage: „Wenn Sie politisch in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluss nehmen, Ihren Standpunkt zur Geltung bringen wollen: Welche der Möglichkeiten käme für Sie in Frage und welche nicht?“ Für alle genannten Bereitschaften erfolgte dann die Nachfrage: „Welche der genannten Möglichkeiten, haben Sie schon einmal gemacht bzw. waren Sie schon einmal beteiligt?“. Dargestellt sind die Anteile von „Kommt in Frage“ und „Bereits gemacht“ an allen Befragten.

	Kommt Frage	Bereits gemacht
Sich an Wahlen beteiligen	94	87
Beteiligung an einer Unterschriftensammlung	87	75
Teilnahme an einer genehmigten Demonstration	65	43
Sich in Versammlungen an öffentlichen Diskussionen beteiligen	53	34
Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottieren oder kaufen	51	37
Sich an einer Online-Protestaktion beteiligen	50	25
Mitarbeit in einer Bürgerinitiative	39	5
In einer Partei aktiv mitarbeiten	22	4
Teilnahme an einer nicht genehmigten Demonstration	20	7

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet); 18- bis 29-Jährige; N=6.454.

polis_1_12_015_017_Meueler.qxd 08.03.2012 14:52 Seite 16

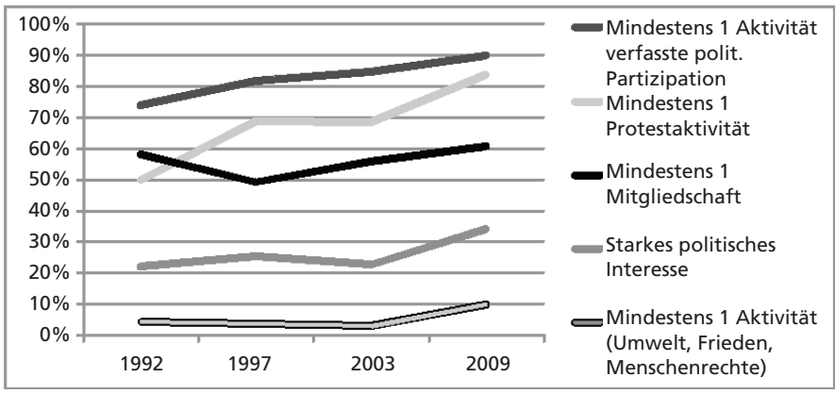
allen jungen Menschen wird offensichtlich das Wählen als die wichtigste und selbstverständlichste Form demokratischer Beteiligung und politischer Einflussnahme angesehen (94%). Die Beteiligung an Unterschriftensammlungen steht an zweiter Stelle der in Betracht gezogenen Partizipationsformen (87%), gefolgt von der Bereitschaft, sich an genehmigten Demonstrationen (65%) und sich in Versammlungen an öffentlichen Diskussionen zu beteiligen (53%). Die Hälfte der 18- bis 29-Jährigen wäre zudem bereit aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren zu boykottieren (Boykott) oder zu kaufen (Buykott). Ebenso viele können sich vorstellen, bei einer Online-Protestaktion mitzumachen. Auch eine eher politisch motivierte Mitarbeit in einer Bürgerinitiative ziehen fast zwei Fünftel (39%) in Erwägung. Die Mitarbeit in einer Partei findet sich demgegenüber weniger im Verhaltensrepertoire junger Menschen (22%). Im Vergleich zu den meisten anderen Formen ist die (in Telefoninterviews im Auftrag des DJI!) geäußerte Bereitschaft, sich an politischen Aktionen zu beteiligen, die sich möglicherweise an der Legalitätsgrenze bewegen, gering: 20% können sich vorstellen, sich an einer nicht-genehmigten Demonstration teilzunehmen.

Betrachtet man die *Handlungsbereitschaften im Vergleich zum tatsächlichen Handeln*, so zeigt sich, dass außer bei der Beteiligung an Wahlen und Unterschriftensammlungen erhebliche Diskrepanzen zwischen Bereitschaften und ausgeübten Aktivitäten bestehen. Diese Diskrepanzen lassen sich mit bisher fehlenden Anlässen und Gelegenheitsstrukturen für ein konkretes politisches Handeln erklären. Diese Diskrepanzen verweisen aber auch auf hohe Engagement-Potenziale bei jungen Menschen, deren Realisierung gezielt durch Politik und Praxis gefördert werden könnten.

Auf mögliche *Hemmnisse* bzw. *Verstärker* für die Realisierung von Engagement-Potenzialen verweisen Analysen, die die Bedeutung möglicher Einflussfaktoren wie dem politischen Interesse, dem Bildungsniveau, dem Migrationshintergrund, der Geschlechtszugehörigkeit und der Region auf die Ausübung unterschiedlicher Partizipationsformen untersuchen. Dabei zeigt sich, dass politisch interessierte junge Menschen eine breite Palette von Partizipationsformen häufiger ausgeübt haben als jene, die sich als politisch desinteressiert bezeichnen. Ebenso erhöhen hohe Bildungsressourcen die Wahrscheinlichkeit, ein breites Spektrum von politischen Aktivitäten ausgeübt zu haben. Migrationserfahrungen wirken sich nicht in nur im Hinblick auf die Ausübung des Wahlrechts als eher hinderlich aus, sondern bei allen politischen Aktionsformen finden sich bei Migrantenjugendlichen geringere Aktivitätsquoten. Dies ist besonders deutlich bei jungen Menschen der 1. Generation, die noch über eigene Zuwanderungserfahrungen verfügen.

Geschlechtsspezifische Verhaltensprofile verdeutlichen die unterschiedlichen Zugangschancen von jungen Frauen und Männern: Parteiarbeit ist eher Männersache, ebenso das Mitdiskutieren in öffentlichen Versammlungen wie auch die Teilnahme bei Online-Protestaktionen. Interessant ist, dass sich junge Frauen häufiger an Unterschriftensammlungen sowie an Aktionen des politischen Konsums beteiligen.

Politisches Interesse, soziale und politische Partizipation: Zunahme des Engagements



Verfasste und protestorientierte Partizipation, Mitgliedschaft in Vereinen, politisches Interesse und Engagement in den Neuen Sozialen Bewegungen, 18- bis 29-Jährige, 1992 bis 2009 (in %)

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003 und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet); 18- bis 29-Jährige

Verfasste politische Partizipation (mindestens 1 Aktivität): Bereits an Wahlen teilgenommen oder in einer Partei mitgearbeitet.
Protestaktivität (mindestens 1 Aktivität): Bisher an (genehmigten oder nicht-genehmigten) Demonstrationen oder an Unterschriftensammlungen oder an einem Boykott teilgenommen.
Zum Indikator „mind. 1 Mitgliedschaft": Da in den DJI-Jugendsurveys die Befragten zunächst nach ihren Mitgliedschaften in verschiedenen Vereinen/Verbänden gefragt wurden und in einem zweiten Schritt nur die Mitglieder weiter befragt wurden, ob sie dort aktiv sind – in AID:A war die Reihenfolge dieser Abfrage umgekehrt: erst wurde die Aktivität in Vereinen erhoben und bei den Aktiven dann die Nachfrage nach einer Mitgliedschaft vorgenommen – wird hier für einen Zeitvergleich auf die Mitgliedschaft Bezug genommen.
Politisches Interesse: Zusammenfassung der Befragten, die sich sehr stark oder stark für Politik interessieren (5-stufige Skala: sehr stark/stark/mittel/wenig/überhaupt nicht).
Mindestens 1 Aktivität (Umwelt, Frieden, Menschenrechte): Aktivität/Teilnahme an Umweltschutz-, Friedensinitiativen, Menschenrechtsgruppen oder Bürgerinitiativen.

Entwicklungstrends

Mit den Daten von AID:A und den drei Wellen des DJI-Jugendsurvey lassen sich Entwicklungstrends in der sozialen und politischen Involvierung junger Menschen zwischen 1992 und 2009 beschreiben.

Das politische Interesse, das eine wichtige Voraussetzung für politische Partizipation ist, hat bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 2003 und 2009 deutlich zugenommen.

Während im Jahr 2003 nur 22% der Befragten sehr stark beziehungsweise stark an Politik interessiert waren, sind es 2009 bereits 34% (vgl. Abbildung oben). Der Zuwachs im politischen Interesse spiegelt sich auch im gestiegenen Aktivitätsniveau wider. So ist die Teil-

polis_1_12_015_017_Meueler.qxd 08.03.2012 14:53 Seite 17

nahme im Bereich der verfassten politischen Partizipation, d.h. zur Wahl gegangen zu sein oder in einer Partei mitgearbeitet zu haben, deutlich angestiegen. Noch stärker ist allerdings der Bedeutungszuwachs bei den protestorientierten Aktivitäten wie die Teilnahme an Demonstrationen, Unterschriftensammlungen oder Bürgerinitiativen. Während 1992 nur 50% der 18- bis 29-Jährigen mindestens eine protestorientierte Partizipationsform ausgeübt hatten, waren es 2009 bereits 83%. Das Engagement in den Neuen Sozialen Bewegungen ist vom Umfang zwar nicht sehr hoch, aber in bestimmten Bereichen durchaus zunehmend. Zusammenfassend ergibt sich also im Zeitvergleich für die verschiedenen Partizipationsformen junger Menschen ein stabiles und zum Teil sogar steigendes Beteiligungsprofil.

Fazit und Perspektiven

Die Entwicklungstrends zur sozialen und politischen Partizipation in den letzten zwei Jahrzehnten geben keinen Anlass zu der Besorgnis, dass die jungen Menschen sich zunehmend aus den gesellschaftlichen Institutionen und Mitbestimmungsstrukturen zurückziehen würden. So hat das Engagement in Vereinen und Verbänden eine unverändert hohe Bedeutung (Gaiser/Krüger/de Rijke 2009). Der Stellenwert von politischer Partizipation in Form von punktuellen Aktionen bleibt für diese Altersgruppe zentral. Hier zeigt sich sogar ein kontinuierlicher Anstieg insbesondere im Hinblick auf protestorientierte Aktionen.

Auch beim Engagement in den Neuen Sozialen Bewegungen/NSB/NGO gibt es keinerlei Anzeichen dafür, dass diese Beteiligungsform an Bedeutung verliert.

Die verschiedenen Partizipationsformen werden von den jungen Menschen dabei nicht als zeitlich, formal oder inhaltlich konkurrierend oder einander ausschließend erlebt. Vielmehr kommt es eher zu einer gegenseitigen Verstärkung: Beteiligungserfahrungen, Motivationen und Kompetenzen, die beispielsweise aus der Mitarbeit in Vereinen und Verbänden entstehen, werden auf andere Bereiche übertragen und umgekehrt.

Die Entwicklung der verschiedenen Partizipationsformen bei jungen Menschen bietet keinen Anlass für negative Zukunftsszenarien, die eine zunehmende Abkehr der Jugend von Gesellschaft und Politik heraufbeschwören. Die nach wie vor deutliche Abhängigkeit der Beteiligung junger Menschen von Lebenslagenaspekten wie kulturellen Ressourcen, Geschlechtszugehörigkeit, Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit verweist aber darauf, dass nicht alle junge Menschen die gleichen Chancen haben zu partizipieren. Da mit Engagementerfahrungen auch eine stärkere Orientierung an öffentlichen Belangen sowie positive Erlebnisse von Selbstwirksamkeit einhergehen, bedeutet ein Ausschluss von jungen Menschen aus diesen Gestaltungs- und Mitwirkungschancen auch, dass sie die mit praktischen Beteiligungserfahrungen verknüpften Chancen des Lern- und Kompetenzgewinns nicht wahrnehmen können (Gille/de Rijke/Gaiser 2011).

Betrachtet man die Ergebnisse der empirischen Sozialwissenschaft zur Partizipation Jugendlicher in Deutschland zusammenfassend und unter der Perspektive Sozialraum, der Formen und der Netze, so zeigen sich örtlich konkretisierte synergetische Effekte zwischen verbandlichem, informellem und punktuellem Engagement. Und: das Internet – entgegen der Unterstellung es fördere den Rückzug ins Private – ist zum Hauptmedium der Vernetzung, Aktivierung, politischen Spontanartikulation und Aneignung des öffentlichen Raums geworden ist. Vor Ort, im Realraum trifft man sich gestaltend zum Guerilla-Gardening indem man betonierte Straßenränder in Blumenbeete verwandelt, zur Rettung von Bäumen, zum blitzartigen Protest (Flash-Mob), zur künstlerisch-politisch gestaltenden Aktion (Adbusting = Verfremdung von Werbeplakaten und Street-Art). Der örtliche Raum wird als Raum begriffen, der allen gehört. Gemeinschaft wird hergestellt. Grenzziehungen sind verpönt. Das gilt für Alter, Geschlecht, Herkunft, Nationalität. Gerade das grenzüberschreitend Gemeinsame macht der Reiz aus. Internationalität und Gemeinschaft, Tradition und Zukunft sollen verbunden sein.

Was bedeutet das nun für weitergehende und grundsätzliche Fragen der effektiven Partizipation, der Stärkung von Aktivierungspotenzialen durch wissenschaftliche Erkenntnisse, der politischen Ermöglichung von Beteiligung sowie der praktischen Unterstützung junger Menschen, die ihr Interesse an einer lebenswerten Zukunft – vor Ort und global – gestaltend umsetzen wollen? Perspektivenreich für die ortsbezogene Reflexion globaler Entwicklungsnotwendigkeiten und lokaler Handlungsmöglichkeiten sind Konzepte, die mit Begriffen wie Glokalisierung, Sozialraumorientierung, lokale Steuerung, aktivierende Sozialplanung, defense of place usw. umschrieben werden. Der globalen Problemgenerierung sollten so auf örtlicher Ebene Denk- und Handlungsmöglichkeiten entgegengesetzt werden, die durch hierarchiefreie Vernetzung aller Akteure neue Gestaltungspotenziale eröffnet. ◆

Anmerkung

1 In AID:A wurden im Jahr 2009 aus 25.000 Haushalten alle Altersgruppen zwischen Null und 55 Jahren befragt (siehe auch: www.dji.de/aida).

Literatur

Gaiser, W.; Krüger, W.; de Rijke, J.: Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Heft 45/2009, S. 39–46.

Gaiser, W.; Gille, M.: Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: Rauschenbach, T.; Bien, W. (Hg.): Aufwachsen in Deutschland . AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim/Basel 2012.

Gille, M.; de Rijke, J.; Gaiser, W.: Zivilgesellschaftliche Beteiligung in der Altersspanne von 13 und 32 Jahren – Entwicklung, Bedingungsfaktoren, Kontexte. Empirische Analysen auf der Basis des DJI-Surveys AID:A. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 14 (2011), S. 551–579.

Kaase, M.: Politische Beteiligung. In: Greiffenhagen, M.; Greiffenhagen, S. (Hg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 2002, S. 349–363.

Keane, J.: The Life and Death of Democracy. London/New York 2009.

polis_1_12_018_020_Meueler.qxd 28.02.2012 15:03 Seite 18

„Es kann sehr nett werden, wenn künftig die Schüler so Politik treiben“

Partizipation zwischen Vereinnahmung, Integration und Empowerment

von *Matthias Busch*, *Tilman Grammes* und *Christian Welniak*

Matthias Busch, Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik Sozialwissenschaften der Universität Hamburg; Studienrat am Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeum, Perl

Dr. Tilman Grammes, M.A., Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Christian Welniak, Dipl.-Päd., Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik Sozialwissenschaften der Universität Hamburg, Sprecher der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. Hamburg

Der im Mai 2012 stattfindende Bundeskongress der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung widmet sich dem Thema „Partizipation“. U. E. ist es notwendig, sich mit den pädagogischen Traditionen dieses originär demokratischen Prinzips auseinanderzusetzen. Ein Blick in die Historie sensibilisiert dafür, Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern als antinomisch strukturierte pädagogische sowie gesellschaftliche Herausforderung akzeptieren und gestalten zu lernen.

Berlin 1928

So sorgte das Berliner Werner-Siemens-Realgymnasium für Aufsehen, als es – als erste preußische Schule überhaupt – im Jahre 1909 eine Schülerselbstverwaltung und Schülergerichte einführte. Im August 1928 nutzten die Gymnasiasten dann die Mitspracherechte selbstbewusst, um gegen eine Verfassungsfeier an ihrer Schule zu protestieren. Der Schülerausschuss beschloss daraufhin eine Wiederholung der Feier, die schließlich einen unerwarteten Zulauf Berliner Jugendlicher erlebte. Aus einem pädagogischen Instrument erwuchs eine reale politische Handlung.

Schließlich erreichten die Gymnasiasten eine Veränderung der Rechtslage. Die vormals gültige Schulordnung, die eine Schülermitsprache nicht vorsah, wurde reformiert. In den Folgejahren durften Schüler die Verfassungsfeier mitgestalten. Sogar der Preußische Landtag debattierte den Vorfall. Das Berliner Tageblatt vom 22. August 1928 kommentierte: „Hier haben endlich Schüler den Mut zur freien Rede gefunden“. Kritiker sahen eine politische Verhetzung der Jugend und eine unzulässige Politisierung der Schule. Die Neue sächsische Schulzeitung prognostizierte skeptisch: „Es kann sehr nett werden, wenn künftig die Schüler so Politik treiben. Politische Jugend! Sie könnte auch – drüben stehen! Was dann?“ (1928, S. 236f.)

Eine Rekonstruktion der pädagogischen Diskurse bis 1933 zeigt einen Lernprozess, in dem Schüler nicht mehr als „tabula rasa“, sondern als politische Subjekte wahrgenommen werden. Partizipation wird zunehmend als autono-

polis_1_12_018_020_Meueler.qxd 28.02.2012 15:03 Seite 19

mes politisches Handeln begriffen; politischer Bildung wird eine sozialisationsbegleitende Aufgabe zugewiesen. Die „Gewöhnung“ an demokratische Mitgestaltung, aber auch die „Selbstdisziplinierung“ bilden in den Diskussionen zwei zentrale, wenngleich durchaus ambivalente pädagogische Ziele der Schülerbeteiligung. Aus den Auseinandersetzungen mit derartigen Praxiserfahrungen entwickelten sich in der Weimarer Republik fachdidaktische Denkmuster, die Einsichten des „Beutelsbacher Konsenses“ (1976), wie er fünf Jahrzehnte später als Reaktion auf eine Politisierung formuliert wurde, „vorwegnehmen“ (vgl. Busch 2011).

Nach 1933 wurde (politisches) Engagement durchweg vereinnahmt. In außerschulischen Organisationen (HJ / BDM) wurde „Partizipation“ von Kindern und Jugendlichen als Integrationsmechanismus entwickelt und (aus)genutzt.

Die Deutsche Demokratische Republik wird als „partizipatorische Diktatur“ (Mary Fulbrook) bezeichnet. Vorhandene Mitbestimmungsmöglichkeiten wurden für die Interessen der Herrschenden instrumentalisiert. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen, aber spezifisch deutschen totalitären Erfahrungen stehen politische Aktion und politisches Lernen in einem kritisch diskutierten Verhältnis zueinander.

Bremen 1997

Die Wahrnehmung von Schülern als politische Subjekte ist auch Thema eines Falles, der unter ganz anderen Umständen, an anderem Ort Aufsehen erregt. Er ist im Rahmen des Schulwettbewerbs „Demokratisch handeln“ dokumentiert: Das Projekt heißt „Ibrahim soll bleiben“.

Ibrahim ist ein 15-jähriger Schüler, der gemeinsam mit seinem Bruder Abass asylsuchend aus Togo nach Deutschland gekommen ist. Ihre Mutter ist gestorben; Vater und Bruder sind in Togo aus politischen Gründen inhaftiert. Ibrahim verfügt im Asylverfahren über keinen Rechtsbeistand; sein Antrag wird vom Bremer Verwaltungsgericht abgelehnt. Abass sucht Schutz vor den deutschen Behörden, indem er sich versteckt.

„Was war in dieser Situation zu tun?“ fragen Ibrahims nachdenkliche Lehrer im Projektbericht. Seine Mitschüler fordern eine Einzelfallregelung, wie es sie zuvor schon einmal an der Schule gegeben hat. Das Ergebnis ihres vielfältigen Engagements: Der Abschiebetermin verstreicht, ein Asylfolgeantrag kann eingereicht werden. In ihrem Zwischenresümee reflektieren die begleitenden Lehrer das Spannungsverhältnis zwischen Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: „Aus menschlicher und sozialer Sicht ist die Abschiebungsentscheidung kaum zu verantworten. Was aber ist zu tun, wenn die Behörden dabei bleiben? Die Lehrer und Schüler geraten möglicherweise in ein Dilemma mit dem Gewaltmonopol des Staates“ (vgl. Stein 2011).

Engagement und Reflexion

Das Förderprogramm „Demokratisch handeln“ hat als einer der größten deutschen Schulwettbewerbe die reformpädagogische Tradition aufgegriffen, politisches Lernen mit Projektlernen zu verbinden. Der Wettbewerbscharakter ist nicht unumstritten. Die Projektdatenbank ist eine erstaunliche Fundgrube demokratiepädagogischer Kreativität. Projekten wird aus politikdidaktischer Sicht nicht selten vorgeworfen, den Akteuren im Überschwang des Engagements zu wenig Raum für rationale Urteilsbildung zu lassen. Erwachsene würden Überwältigung durch Vereinnahmung zumindest nicht verhindern – ein Verstoß gegen eine pädagogische Ethik („Überwältigungsverbot“) (Sammoray/Welniak 2012).

In Punkt 5 des Magdeburger Manifestes der Demokratiepädagogik werden Kriterien genannt, die die Ambivalenzen demokratischer Schul- und Unterrichtsentwicklung offenlegen können. Hierzu müssen sie demokratietheoretisch allerdings als dialektisch-polares Spannungsverhältnis ausformuliert werden: z. B. Partizipation ⇔ Repräsentation (vgl. Grammes 2010): „Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).“

Die Projektberichte zeichnen das Bild einer hochengagierten und argumentationshomogenen Schulgemeinschaft. Die Dynamik von Projektlernen liegt gerade auch in der „Stärke nicht hinterfragter Gewißheit“ (Breit 2005, S. 58). Die Kritik eines „Mainstream“ der Politikdidaktik reklamiert das Kontroversgebot: „Das Abtauchen eines Flüchtlings in die Illegalität“ wird „auf der Ebene der rechtsstaatlichen Demokratie [als] ein gravierendes Problem“ wahrgenommen. In der Auseinandersetzung um das Bleiberecht müsse auch deutlich gemacht werden, „warum ein Rechtsstaat allgemein verbindliche Regelungen braucht, ziviler Ungehorsam nur die Ausnahme darstellen kann […] “ (Pohl 2009, S. 111f.).

Nun sind es allerdings die gerade verloren gegangenen Gestaltungsmöglichkeiten, die Schüler motivieren, sich für Ibrahim zu engagieren: Eine in der Vergangenheit an der Schule stattgefundene Einzelfallregelung lässt der amtierende Innensenator nicht mehr zu. Deshalb handeln Ibrahims Mitschüler im Sinne der dritten regulativen Idee des Beutelsbacher Konsens: Sie engagieren sich für ihre Interessen.

Nationaler oder kosmopolitischer Bezugsrahmen für Partizipation?

In der strukturkonservativen Kritik wird demokratietheoretisch ignoriert, dass sich die Weltgemeinschaft andere „verbindliche Regelungen“ (UN-Kinderrechtskonvention) als der Nationalstaat gegeben hat und dass demokratische Rechtsstaaten – im Sinne lernender Gesellschaften – eine sorgsame Veränderbarkeit garantieren, um Menschenrechte zunehmend inkorporieren zu können.

Eine internationalisierte Sozialgeschichte der politischen Bildung verdeutlicht, wie sich in den Konflikten der multi-ethnischen Einwanderungsge-

polis_1_12_018_020_Meueler.qxd 28.02.2012 15:03 Seite 20

sellschaften, z. B. in den USA und Kanada frühzeitig eine „Civic Education" entwickeln konnte, die die Blickrichtung vom Nationalstaat auf die Zivilgesellschaft verlagert. Menschenrechts- und Befreiungsbewegungen haben die Gestaltung gesellschaftlichen Lernens auch in Deutschland inspiriert, z. B. התואזטאב (Betzavta) in Israel oder satyāgraha (ziviler Ungehorsam) in Indien als Formen der konstruktiven Konfliktaustragung und gewaltfreien Gesellschaftsveränderung (vgl. James u.a. 2008).

Die „Mondialisierung", d.h. der Macht- und Bedeutungsverlust des Nationalstaates in der „Weltrisikogesellschaft" (Beck 2007), erfordert es, über die normativen Bezugsrahmen politischer Bildung nachzudenken. Orientieren wir uns an dem geltenden Recht des Nationalstaates (konventionelle Moral) oder an den universellen Menschenrechten (postkonventionelle Moral)? Eine kosmopolitische Ethik schätzt die Differenzen zwischen Menschen: Einerseits erkennt sie die universellen Menschenrechte voraussetzungslos als Grundlage politischen Denkens und Handelns an (Osler 2010); gleichzeitig verlangt sie, dass bereichsspezifische gesellschaftliche Handlungsrationalitäten – z. B. auch eine „Kultur der Gastlichkeit" (Liebsch 2008) wie im Fall Ibrahim – politisch ausgehandelt werden.

Lernender Mensch trifft auf lernende Gesellschaft

Mündigkeit und Partizipation bedeuten auch, sich von alltagskulturellen Selbstverständlichkeiten der Mehrheitsgesellschaft zu emanzipieren und Impulse zur Veränderung anzuregen. Projektlernen hält die Spannung zwischen den Prinzipien der Demokratie und den tatsächlichen Verhältnissen wach (Petrik 2010). „Demokratie lernen und leben" (John Dewey) kann indes auch nicht-intendierte Nebenfolgen provozieren. Neben Projekten ist z. B. der Klassenrat eine weitere traditionsreiche Bauform der Selbstverwaltung im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. Wird er zu Klärung interindividueller Konflikte oder als Maßregelung missbraucht, verursacht er eine „verordnete oder instrumentelle Autonomie, die zur Reduzierung der schulischen Partizipationsvorstellungen auf die Erfüllung schulischer Handlungsaufgaben führt" (de Boer 2008, 139). In gut gemeinten Klassenregeln wie „Wir sind pünktlich!" oder moralisierenden Lösungen wie „Wenn Du nicht entscheidest, verlasse ich Dich! Deine Demokratie" zeigt sich eine gouvernementale „Regierung der Subjekte", deren partizipatorische Losungen von Kindern und Jugendlichen als Kontrollimperative erlebt werden können, die Druck, Stress und Anpassung auslösen (zu dieser Kritik vgl. viele Beiträge in Lösch & Thimmel 2010).

Politische Bildung hat die Aufgabe, (politische) Mündigkeit und Urteilsfähigkeit zu fördern. Sie stärkt Kinder und Jugendliche darin, sich gegen soziale, gesellschaftliche und politische Instrumentalisierungen zu wehren, die nicht ihren eigenen Interessen entsprechen. Zum anderen bereitet sie junge Menschen darauf vor, sich innerhalb bestehender politischer Kulturen bewegen zu können und den Sinn des lebensweltfernen Geflechts politischer Institutionen verstehen zu können. Das im nationalen Rahmen verkürzt gesehene Kontroversgebot kann die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins erschweren, wenn es nicht um Selbstwirksamkeitserleben und Empowerment gemäß seines dritten Grundsatzes ergänzt wird.

Die „liberale Ironikerin" (Richard Rorty) als Lernziel politischer Bildung kann sich für ein gesellschaftliches Projekt einsetzen und zugleich dessen Kontingenz und begründungsmäßige Relativität akzeptieren. Um die schwierige Balance zwischen Aktion (Engagement) und Reflexion professionell und lernproduktiv zu gestalten, müssen wir eine Art „Gewaltenteilung" in politischen Bildungsprozessen realisieren: Legislative Phasen der Willensbildung (Kontroversität) müssen von exekutiven Phasen der gestaltungsorientierten Ausführung einer getroffenen Entscheidung (Interessengebot) unterschieden werden. Demokratische Schulkultur benötigt regelhaft fächerübergreifende Projekte und fachliche Aufgabenkultur, um diese Ambivalenz politischer Partizipation und die Antinomien politischer Bildung selbst als Lerngegenstand zu entwickeln. Nicht nur die Reflexionsphase ist die Achillesferse handlungsorientierter Methoden; umgekehrt kann eine „Diktatur des Sitzfleisches" auch die unbefangene Erfahrung des Mit-Handelns gefährden. ◆

Literatur

Beck, U.: Weltrisikogesellschaft, Frankfurt/M. 2007.

Breit, G.: Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Weißeno, G. (Hg.): Politik besser verstehen, Wiesbaden 2005, S. 43–61.

Busch, M.: „Ich habe mich immer ganz besonders gefreut, wenn … die Meinungen heftig aufeinander platzten". Die „Aktuelle Stunde" im staatsbürgerlichen Unterricht der Weimarer Republik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 87. Jg., Heft 3 (2011), S. 457–471.

de Boer, H.: Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In: Breidenstein, G.; Schütze, F. (Hg.): Paradoxien in der Reform der Schule, Wiesbaden 2008, S. 127–140.

Grammes, T.: Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, D.; Himmelmann, G. (Hg.): Demokratie-Didaktik, Wiesbaden 2010, S. 203–222.

James, A.; Davies, I.; Hahn, C. (Hg.): The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy, Los Angeles 2008.

Liebsch, B.: Für eine Kultur der Gastlichkeit, Freiburg 2008.

Lösch, B.; Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2010.

Osler, A.: Education for Cosmopolitan Citizenship? A Challenge for the Nation-state, Centre for Governance and Citizenship, Hong Kong 2010.

Petrik, A.: Am Anfang war die Politik. In: Lange, D.; Himmelmann, G. (Hg.): Demokratie-Didaktik, Wiesbaden 2010, S. 241–257.

Pohl, K.: Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? In: Topologik 2009, S. 102-115,

Projektdatenbank „Demokratisch handeln": http://www.demokratisch-handeln.de/dh-data/show.php?id=23.

Stein, H.-W.: Demokratisch handeln in der Schule und „große Politik" – Mission impossible? In: Beutel, W.; Fauser, P. (Hg.): Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts. 2011, S. 171–198.

Sammoray, J.; Welniak, C.: Civic Education and Empowerment. „The Chestnut Case". In: Journal of Social Science 2012, 2 (i. E.).

polis_1_12_zankel_DW_015_018.qxd 15.02.2012 09:50 Seite 21

Schüler als Sozialforscher

Schülereinstellungen zur Demokratie

Von *Sönke Zankel*

Dr. Sönke Zankel ist Studienrat in Schleswig-Holstein. Er realisiert unterschiedliche Projekte zum Forschenden Lernen und ist in der Lehrerausbildung tätig.

Im Oktober 2011 äußerte sich der Erfinder Michael Herrlich in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung über unser Bildungssystem: „Schüler und Studenten müssen vorgegebene Aufgaben lösen, deren Ergebnis schon im Vorhinein feststeht. Das ist völlig lebensfremd." Tatsächlich orientiert sich die Unterrichtspraxis oft am rezeptiven Lernen. Dabei versuchen die Schüler in einer meist passiven Rolle, die Lerninhalte aufzunehmen, zu memorieren und beim Testat abzurufen. Die Lehrkraft hat den Lernstoff zuvor vollständig aufgearbeitet – zumindest sollte sie das – und kennt schon vor dem Unterrichtsbeginn das gewünschte Ergebnis. Das gibt dem Lehrer ein Gefühl von Sicherheit, da dadurch zumindest inhaltlich Überraschungen selten sind (Detjen 2005, S. 565).

Freilich ist der Politikunterricht insofern ein ergebnisoffenes Konstrukt, als dass dessen Ziel die Urteilsbildung der Schüler ist. Gleichwohl ist auch hier das Fundament des Schülerurteils, also die vorhandenen Argumente, und damit letztlich die empirische Basis der Urteilsbildung der Lehrkraft zumeist bekannt.

Das Forschende Lernen verfolgt einen anderen Ansatz. Es geht gerade nicht um den Erwerb eines – angeblich – kanonisierten Wissens, während Abweichungen von diesem Wissen als Unkenntnis definiert werden. Die Argumentationsbasis, also die empirischen Daten, ist vielmehr unbekannt: Folglich ist auch der Wissensvorsprung des Lehrers kaum noch vorhanden, er reduziert sich vielmehr auf einen Methodenvorsprung.

In diesem Beitrag wird ein empirisches Projekt skizziert, das ich mit Elftklässlern eines Profilkurses Wirtschaft/Politik durchgeführt habe. Dabei habe ich den Versuch unternommen, die Schüler an die Wissenschaftspropädeutik heranzuführen. Sie haben eine Befragung mit über 2000 Schülern in einem Landkreis in Schleswig-Holstein zum Thema „Jugendliche und Demokratie in Deutschland" durchgeführt.

Das Unterrichtsprojekt

Die Idee, eine Befragung mit Schülern zu politischen Einstellungen anderer Schüler durchzuführen, bot einen besonderen Reiz: etwas Neues zu erforschen, denn gerade der Fokus auf die Schüler des eigenen Landkreises bot ein bisher unerforschtes Neuland.

Die Befragung wurde im November 2009 durchgeführt. Im Unterricht war eine Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung, die Konzeption des Fragebogens und die Entwicklung einer Datenbank vorangegangen. Letzteres fand im fächerübergreifenden Unterricht mit Informatik statt. Dabei wäre dieser interdisziplinäre Ansatz nicht zwangsläufig notwendig. Da

polis_1_12_zankel_DW_015_018.qxd 15.02.2012 09:50 Seite 22

die Auswertung der Daten im Rahmen der deskriptiven Statistik verblieb, kann auf den Programmierungspart verzichtet werden. Stattdessen bietet die konventionelle Software wie Excel oder auch die entsprechenden Tabellenkalkulation von Open Office ebenso die Möglichkeit für die empirische Arbeit im Unterricht wie das von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderte Programm Grafstat.

Im Folgenden wird das Unterrichtskonzept skizziert, das sich in sieben Phasen gliedert:

1. Am Beginn entwickelten die Schüler Vorschläge für die Leitfrage der Untersuchung. Anschließend einigte sich die Gesamtgruppe nach der Aussprache auf diesen Vorschlag: „Wie bewerten Schülerinnen und Schüler der Klassen neun bis dreizehn im Kreis Pinneberg die Demokratie in Deutschland?“ Zudem wurde das Feld in mehrere Unterkapitel und damit in sekundäre, unter die Leitfrage untergeordnete Forschungsfragen unterteilt, denen sich dann Kleingruppen widmen sollten.

Verbunden war mit der Leitfrage zugleich, dass die Schüler-Forscher ihre Ergebnisse nicht auf alle Schüler in Deutschland beziehen durften, sondern lediglich auf den hier begrenzten geografischen Raum. Hinsichtlich der Befragtengruppen wurden anvisiert, Schüler der Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen den Fragebogen vorzulegen.

2. In der zweiten Phase musste ein Fragebogen entwickelt werden. Unterrichtspraktisch stand man auch hier vor der Problematik, dass die unterschiedlichen Ideen der Schüler gebündelt werden mussten. Die Vorgaben für die Entwicklung des Fragebogens bezogen sich einerseits darauf, dass er Daten liefern musste, die Antworten auf unsere Leitfrage geben konnten, womit zugleich die Frage des methodischen Zugriffs berührt wurde. Hierbei spielte u.a. die Frage eine Rolle, ob einem qualitativen oder einem quantitativen Zugang der Vorrang gegeben werden sollte. Zudem erhielten die Schüler grundlegende Information zur Fragebogenkonzeption, darunter Item-Formulierungen, Skalengestaltung usw.

3. In der nächsten Phase mussten die Fragebogenentwürfe zu einem zusammengefasst werden. Während auf der einen Seite u.a. die Selbstständigkeit der Schüler in diesem Projekt gefördert werden sollte, habe ich mich an dieser Stelle entschieden, dass ich als Lehrkraft die Koordinationsfunktion übernahm. Das heißt, ich habe versucht, die Vorschläge zu einem Entwurf zu bündeln, der dann wiederum als Diskussionsgrundlage in den Profilkurs hineingegeben wurde. In der Großgruppe wurde dieser Entwurf besprochen und modifiziert. Die Schüler mussten dabei den Blick für Konzeptionsschwächen entwickeln, da sie in die Perspektive des Urteilenden wechselten.

4. In einem Pretest wurde der vorläufige Fragebogen in einer Klasse unserer Schule eingesetzt, die Rückmeldung der Probanden im Profilkurs besprochen und schließlich wurde der Fragebogen in seine endgültige Fassung gebracht.

5. Die Schüler nahmen selbstständig Kontakt mit den Schulen auf, an denen die Befragung durchgeführt werden sollte, und führten dort die Umfrage durch.

6. Die Daten wurden über die programmierte Eingabemaske individuell eingegeben – als Hausaufgabe. So konnte einerseits die Arbeit gerecht verteilt und andererseits die große Datenmenge überhaupt verarbeitet werden. Jeder Fragebogen erhielt einen Code. Damit war es uns möglich, die eingegebenen Daten zu kontrollieren, um die Fehlerquote auf Grund von Eingabefehlern zu reduzieren. Dies ist insofern von Bedeutung, da bei der Eingabe langer „Zahlenkolonnen“ nicht nur schnell Fehler auftreten können, sondern diese möglicherweise einigen Schülern leichter unterlaufen.

Sollte die Dateneingabe mit Excel oder einem ähnlichen Programm erfolgen, ist es notwendig, einen Codierungsplan für den Fragebogen zu entwerfen. Die dann entstehenden Zahlenreihen ermöglichen eine recht einfache Auswertung der Daten mit Hilfe u.a. von Summenformeln.

7. Die Schüler verfassten eine schriftliche Ausarbeitung, in der sie mit Hilfe der Daten versuchten, auf ihre Forschungsfrage und letztlich die Leitfrage Antworten zu finden. Somit entstand ein Gesamttext, der dann wiederum an die Schulen, bei denen die Befragung durchgeführt wurde, versendet wurde.

Lernchancen

Forschendes Lernen erfordert neben der jeweils notwendigen Methodik auch eine gewisse Kreativität. Die Fragen stehen eben nicht mehr auf dem Arbeitsblatt oder im Lehrbuch, sondern werden von den Schülern selbst entworfen. Es wird versucht, den Interessen der Schüler Raum zu geben, um damit letztlich auch einen Motivationsschub oder im Bestfall Begeisterung zu erreichen. Dies ist durchaus sinnvoll, schließlich liegen u.a. aus der Neurobiologie Erkenntnisse vor, wonach neue Informationen dann nachhaltig memoriert werden, wenn Gefühle wie Begeisterung für den Lerngegenstand vorhanden sind. Der Neurobiologe Gerald Hüther spricht davon, dass Begeisterung „Doping für Geist und Hirn“ sei. Oder um es mit den Worten einer beteiligten Schülerin zu sagen: „Begeisterung ist die beste Motivation.“

Begeisterung für das Fach oder das konkrete Unterrichtsthema zu erzeugen, ist sicher äußerst schwierig und lässt sich zweifellos nicht allein dadurch erreichen, dass man den Schülern die Möglichkeit gibt, eigene Fragen zu entwickeln. Auch sollte man sich von singulären Unterrichtseinheiten nicht zu große Erfolge versprechen, dies widerspricht der Schulrealität. Bodo von Borries fragt daher vollkommen zu Recht, aus welchen Gründen die Jugendlichen „ruckartig stärkeres Interesse entwickeln und mehr Zeit investieren“ (Borries 2005, S. 337) sollten? Gleichwohl: Orientierung an den Schülerinteressen bleibt ein Baustein zur Motivationssteigerung.

Zentral ist bezüglich der Motivation neben dem Aspekt der Selbstbestimmung die Bedeutsamkeit des Lerninhalts. Letztlich leuchtet auch dies schnell ein: Hält man ein Thema für wichtig, ist man deutlich mehr daran interessiert. Häufig hört man von Schülern jedoch gerade das Gegenteil: Sie fragen sich des Öfteren, warum sie dieses oder jenes lernen müssten. Bezüglich des hier skizzierten Projektes mit einem Forschungsschwerpunkt zeigte sich die Aktualität des Themas: Die

polis_1_12_zankel_DW_015_018.qxd 15.02.2012 09:50 Seite 23

Schüler standen kurz davor, selbst vom Wahlrecht Gebrauch machen zu dürfen und damit ein zentrales Grundrecht des demokratischen Gemeinwesens auszuüben.

Hinsichtlich des Forschungsvorhabens bestand eine zentrale Herausforderung für die Schüler darin, eigene Forschungsfragen zu formulieren und zugleich methodische Wege zu suchen, wie die Fragen beantwortet werden könnten. Dies fordert von den Schülern viel, denn nicht nur das Formulieren eigener, sinnvoller Fragen, sondern zugleich nach praktikablen Problemlösungsstrategien zu suchen, ist ihnen oft nicht bekannt und insofern sind sie hierin auch nicht bzw. kaum geübt. Damit ist ein zentrales Lernfeld dieses Projekts benannt: Förderung der Methodenkompetenz. (Bei dem Methodenbegriff orientiere ich mich am schleswig-holsteinischen Lehrplan für das Fach Wirtschaft/Politik.)

Eine Befragung mit einer hohen Probandenzahl durchzuführen, bedeutet nicht nur inhaltlich-planerischen Aufwand, sondern zudem organisatorischen Einsatz. Die Schüler mussten mit den Rektoren der Schulen, an denen die Befragung durchgeführt wurde, in Kontakt treten, Termine mit ihrer Forschergruppe und der Schule koordinieren, die Fahrt dorthin auf sich nehmen und letztlich vor eine fremde Klasse treten und das Projekt vorstellen, womit zugleich die Sozialkompetenz berührt wurde.

Die später ausgewerteten Zahlen ermöglichten, dass sich die Schüler-Forscher selbst anhand der Einstellungen der anderen Oberstufenschüler zur Frage der Demokratie positionieren konnten. Insofern wurde nicht nur der Fokus auf das Demokratiebewusstsein der Befragten, sondern auch auf das meiner Profilkursschüler gelegt, um dieses im Bestfall zu schärfen. Der Gesprächsanlass war zugleich anders als in einer konventionellen Unterrichtssituation beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit einem Lehrbuchtext, da wir uns hier an den von den Profilskursschülern erhobenen Zahlen orientierten und insofern an ihrer eigenen Arbeit.

Eine weitere Lernchance muss erwähnt werden: In der medialen Darstellung der Politik wird immer wieder auf Umfragewerte zurückgegriffen, sie beeinflussen auch den politischen Diskurs. Der Umgang mit solchen Zahlen ist folglich für den Einzelnen von Bedeutung, beispielsweise bei der Frage nach der Repräsentativität. Die Schüler hatten durch dieses Projekt die Möglichkeit, ihren Blick auf Umfragewerte zu schärfen und ihn ggf. zu hinterfragen.

Ergebnisse

Der Frage nach den Einstellungen wurden mit einer vierstufigen Skala („trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, trifft vollkommen zu“) sowie der Antwortmöglichkeit „Kann ich momentan nicht sagen.“ nachgegangen. Wir operierten abgesehen von zwei Fragen nur mit geschlossenen Fragen, was bei einer solch großen Stichprobe in diesem begrenzten Rahmen anders nicht realisierbar war. Auch dies war eine Entscheidung, die mit den Schülern diskutiert werden musste.

Die Erhebung der Daten erfolgte in den beteiligten Schulen durch Ausfüllen der Fragebögen. Folglich konnte das mögliche Problem geringer Rückläufe vermieden werden. Die Stichprobe umfasste 2252 Schüler im Alter von 13 bis 21 Jahren. Der Löwenanteil kam vom Gymnasium (1525), 353 von der Realschule, 34 von der Hauptschule und 340 von Gemeinschafts- oder Gesamtschulen.

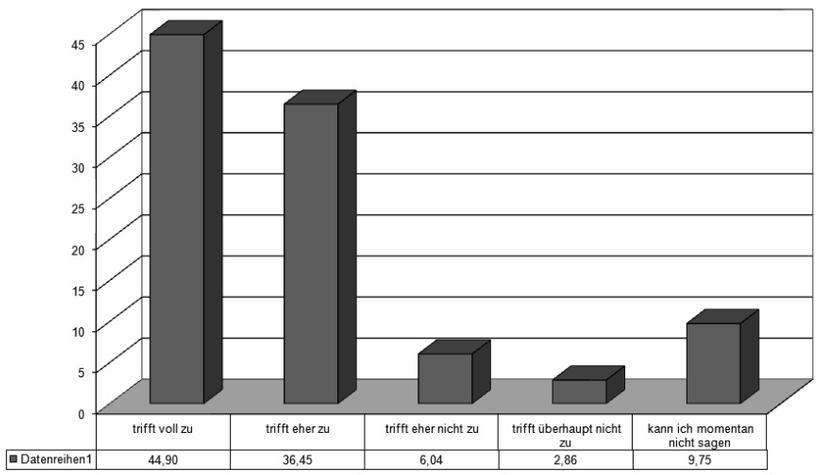
Auch wenn die Befragtengruppe auf Grund der unterschiedlichen Schularten sehr heterogen war, war sie zugleich wegen der Begrenzung auf einen Landkreis relativ homogen, was sich dann auch in der hier enger zugeschnittenen Fragestellung äußert. Wir haben die Befragung bewusst nicht in verschiedenen Bundesländern durchgeführt, gerade eine Ausweitung auf den Stadtstaat Hamburg hätte erhebliche methodische Probleme mit sich gebracht.

Bei der Darstellung der empirischen Daten werde ich mich auf die im Folgenden genannten Items des Fragebogens konzentrieren und insofern inhaltlich beschränken.

Betrachtet man die Befragungsergebnisse, dann zeigt sich schnell eine breite Zustimmung zur Demokratie. Knapp über 80% stimmen der Aussage, die Demokratie sei die beste Regierungsform, die es gebe, entweder „voll“ oder „eher“ zu. Weitere knapp 10% äußern sich zu dieser Frage nicht. Zudem scheint den befragten Schülern das Wahlrecht bedeutend zu sein. Rund 95% gaben an, dass sie die Existenz des Wahlrechts in Deutschland gut fänden.

Dabei sind sich nur 56% der Jugendlichen sicher, dass mit der Demokratie die heutigen Probleme gelöst werden könnten. 25% äußern hingegen Zweifel daran. Allerdings dürfen diese Zahlen nicht so gedeutet werden, dass diese Befragten diktatorischen Konzepten eher die Problemlösungskompetenz zugestehen. „Nur“ rund 8% meinen, mit einer Diktatur ließen sich die heutigen Probleme besser lösen als mit der Demokratie.

Abb. 1: Demokratie hat zwar Schwächen, sie ist aber die beste Regierungsform, die es gibt.
n = 2236; Angaben in Prozent



polis_1_12_zankel_DW_015_018.qxd 15.02.2012 09:50 Seite 24

Kritisch sehen die Jugendlichen vor allem die Politiker. Rund 65% gaben bei der Aussage „Ich vertraue den meisten Politikern“ die Antwort „trifft eher nicht zu“ oder „ trifft überhaupt nicht zu“. Stattdessen scheint es eine Mehrheit für mehr Entscheidungskompetenzen auf der Seite des Volkes zu geben. Eine relative Mehrheit lässt sich z.B. bei der Frage nach Volksentscheiden feststellen. 45% wünschen sich ein solches Mitbestimmungsrecht, während nur knapp 16% sich dagegen aussprechen – 38% sind in dieser Frage unentschlossen.

ragt man nach der Herabsetzung des Wahlrechtsalters, so differenzieren die Schüler. Bezüglich der Landesebene, so wie es in Bremen kürzlich realisiert wurde, sprechen sich 49,9% für eine Herabsetzung des Wahlalters aus, bei immerhin 14%, die meinten, sie könnten diese Frage momentan nicht beantworten. Hinsichtlich der Bundesebene wollen jedoch 60% kein Wahlrecht für 16-Jährige.

Leicht besorgniserregend ist die Selbstauskunft der Schüler zu ihrem Interesse an Politik. Von allen Befragten gaben nur 52% bei der Aussage „Ich interessiere mich für Politik“ an, diese treffe „voll“ oder „eher zu“. Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass mit zunehmendem Alter das bekundete Interesse an Politik steigt. Dass allerdings nur 68% der 18- und 19-Jährigen angeben, es „treffe voll“ oder „eher zu“, dass sie sich für Politik interessieren, zeigt einen Anteil von rund zwei Drittel, die an Politik Interesse haben. Das ist zu wenig. Ob bei den Antworten die soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt hat und insofern das Ergebnis im Sinne einer politisierten Jugend nicht noch schlechter ausfällt, konnte hier nicht geklärt werden.

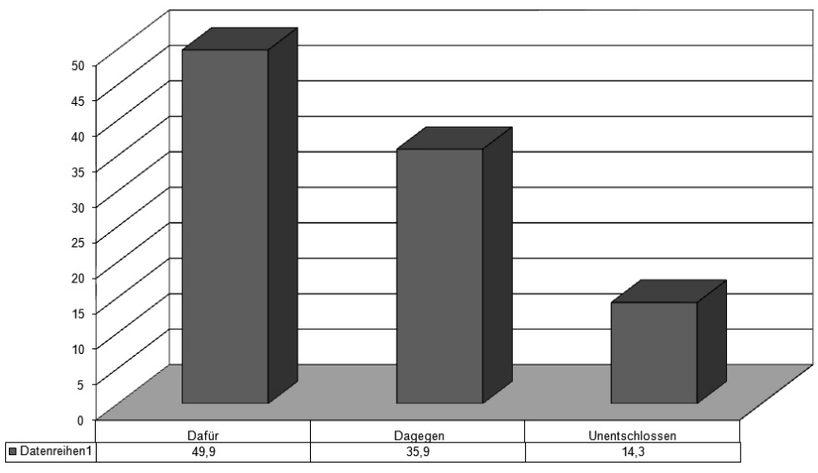
Schlussbetrachtung

Der hier dargestellte Ansatz stellt eine Möglichkeit dar, Forschendes Lernen in den Politikunterricht zu integrieren. Die Schüler widmen sich in ihrer Schulzeit anscheinend zu wenig der Konzeption eigener Aufgabenstellungen. Oft bekommen sie von uns Lehrern nur kleine Happen „hingeworfen“, die sie dann zu bearbeiten haben. Der kreative Raum für die Entwicklung eigener Fragestellungen wird häufig nicht gegeben. So verwundert es nicht, wenn es den Schülern dann schwerfällt, Fragen und in einem nächsten Schritt auch methodische Möglichkeiten der Antwortfindung zu entwickeln. Gerade dies wurde auch hier deutlich. M.E. spricht dies aber gerade für die Einübung des Forschenden Lernens.

Dabei muss sicher nicht mit einer solch hohen Befragtenzahl operiert werden wie in diesem Projekt. Der Untersuchungsfokus und damit zugleich auch die Fragestellung lassen sich zweifellos auf die eigene Schule oder eine Jahrgangsstufe verengen. Für die Schüler ergeben sich umfangreiche Lernchancen, die von der Wissenschaftspropädeutik über die Organisation eines solchen Vorhabens bis hin zur Auswertung und möglicherweise der Produktion eines längeren Textes reichen. Sinnvoll erscheint dieser Zugang zum Forschenden Lernen zudem bei fächerübergreifenden Projekten – z.B. mit dem Fach Mathematik, die u.a. in Schleswig-Holstein seit der Einführung der Profiloberstufe sogar vorgeschrieben sind.

Die erhobenen Daten deuten auf eine hohe Akzeptanz der Demokratie bei den Schülern im Landkreis Pinneberg hin. Zum Teil spricht man sich auch für eine Ausweitung der Mitbestimmungsrechte aus, beispielsweise bei der Einführung des Wahlrechts ab 16 auf Landesebene oder die Möglichkeit von Plebisziten aus Bundesebene. Diese Ergebnisse waren auch für mich als Lehrkraft neu und gerade in diesem ergebnisoffenen Prozess lag der Reiz des Unterrichtsprojektes. Die gemeinsame Arbeit mit den Schülern an dem Fragebogen war eine der Sternstunden meines Lehrerdaseins: Ich hatte als Lehrer nicht mehr den üblichen Wissensvorsprung, sondern arbeitete quasi gleichberechtigt mit den Schülern an einem gemeinsamen Projekt – eine wohltuende Abwechslung vom Schulalltag. ◆

Abb. 2: Wahlrecht ab 16 auf Landesebene?
n = 2230; Angaben in Prozent



Literatur

Borries, B. von: Historische Projektarbeit. „Größenwahn“ oder „Königsweg“. In: Dittmer, L.; Siegfried, D. (Hg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit, Hamburg 2005, S. 333–351.

Bundeszentrale für politische Bildung: http://www.bpb.de/die_bpb/ZO03KW,0,0,GrafStat_kompakt.html und http://www.grafstat.de/ [beides entnommen am 10. Januar 2012].

Detjen, J.: Forschend lernen: Recherche, Interview, Umfrage, Expertenbefragung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 3. Aufl. 2005, S. 565–588.

Hüther, G.: Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt, Mühlheim/Baden 2009 und: http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/begeisterung-gerald-huether/index.php [entnommen am 20. Januar 2011].

Messner, R. (Hg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen, Hamburg 2009.

polis_1_12_025_025_Meueler.qxd 12.03.2012 16:01 Seite 25

POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2011, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

Deutschland

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

Themenplan 2012

Heft 1: Partizipation
Heft 2: Politische Bildung an außerschulischen Lernorten
Heft 3: Nachlese zum Bundeskongress Politische Bildung 2012
Heft 4: Politische Bildung mit jungen Migrantinnen und Migranten

Redaktion

Dr. Martina Tschirner:
stegmueller.tschirner@t-online.de

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnenement: 20,– € zzgl. Versand
Einzelheft: 6,– € zzgl. Versandkosten
bestellservice@wochenschau-verlag.de

Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.

www.wochenschau-verlag.de

Österreich

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

Themenplan 2012

Heft 1: Jung und alt
Heft 2: Behinderung
Heft 3: Arbeit
Heft 4: Partizipation
Heft 5: Folter
Heft 6: Wirtschaft/Finanzkompetenz (Sek. I)
Heft 7: Politische Bildung in der Volksschule
Heft 8: Wählen
Heft 9: Wirtschaft/Finanzkompetenz (Volkshochschule)

Redaktion

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

Bezugsbedingungen

9 Hefte jährlich
Abonnenement: 22,50 € inkl. Versand
Einzelheft: 3,50 € zzgl. Versandkosten
service@politik-lernen.at

Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule Helferstorferstraße 5, 1010 Wien

www.politik-lernen.at

Schweiz

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

Themenplan

2008: Demokratie und Partizipation – soziales und politisches Lernen
2009: Umgang mit vergangenem Unrecht
2010: Menschenrechtsbildung – Bildung und Menschenrechte
2011: Wahlen – eine Castingshow? Jugend, Medien und Demokratie
2012: Politische Bildung am Ball

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich

gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,– CHF
Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik, www.fhnw.ch/ph/pbgd

Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Schweiz, info@politischebildung.ch

polis_1_12_026_027_Meueler.qxd 08.03.2012 14:47 Seite 26

Niedersachsen

„Demokratie braucht Politische Bildung“

Eine frühzeitige Einladung – auf dem Boden langjähriger Tradition

„Demokratie braucht Politische Bildung“ – das ist sicher nicht nur ein Grundsatz der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, der von allen Mitgliedern mitgetragen wird, es ist auch der (Arbeits-)Titel des 20. Niedersächsischen Tags der Politischen Bildung am 27. September 2012 im Leibniz-Haus in Hannover.

Seit 20 Jahren veranstaltet der Landesverband bereits seine jährliche Tagung. Vor dieser Zeit und auch während der 20 Jahre fanden und finden auch nicht-regelmäßige Tagungen, Workshops und Einzelmaßnahmen mit und ohne Kooperationspartner statt. Der Tag der Politischen Bildung hat sich aber für das Land zu einer Art Knotenpunkt entwickelt im großen Netzwerk der Politischen Bildung in Niedersachsen.

Begonnen hatten die Tagungen aber unter der Überschrift: Fachtagung für Politiklehrerinnen, Politiklehrer und Interessierte. Dies wurde so auch beibehalten bis 2006.

Der Begriff „Fachtagung“ verwies darauf, dass die DVPB in Niedersachsen in ihrem Kern ein Politiklehrerverband ist. Auch heute sind die meisten Mitglieder Politiklehrerinnen und Politiklehrer – zum guten Teil noch in Studium und Referendariat, zu einem weiteren, ebenso wichtigen Teil auch bereits in Pension. Daneben aber hat sich der Verband auch zum Sprachrohr und zum Interessenvertreter der non-formalen und universitären Politischen Bildung entwickelt. Ab 2007 nennt sich die Fachtagung daher: „Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung“.

In einem der Jahre lautete der Titel auch: Gemeinsamer Politiklehrertag der Landesverbände Sachsen-Anhalt und Niedersachsen. Dies ist zwar eine Ausnahme geblieben, die Gespräche mit den benachbarten Landesverbänden (und Niedersachsen hat die meisten Nachbarn in Deutschland), drehen sich immer mal darum, auch wieder gemeinsam zu tagen – wer weiß, vielleicht klappt’s ja schon im nächsten Jahr.

Seit 2000 finden die Jahrestagungen immer Ende September statt, Ausnahme blieb ein Termin Anfang Oktober. Bis 2000 fanden die Tagungen irgendwann im Oktober oder November statt. In der Regel waren die Tagungen eintägig, einmal aber auch zweitägig. Die Teilnehmerzahl ist für die ersten 10 Jahre schwierig zu rekonstruieren. In den letzten Jahren lag die Zahl stets über 130 Teilnehmenden.

Die Tagungsthemen lagen anfangs fast ausschließlich bei didaktischen Fragen, methodischen Ansätzen und schulischen Herausforderungen. Seit 1998 sind aber zunehmend wirtschaftliche, sozialpolitische und zeithistorische Themen hinzugetreten. Besonders im Hinblick auf den Wandel der Diskussionsschwerpunkte über „Gesellschaftsbildung“ bis schließlich hin zur Frage einer „reinen“ ökonomischen Bildung, belegt die Themenwahl klar die Kompetenz der Politischen Bildung, ein ganzheitliches Bürgerinnen- und Bürgerleitbild zu verfolgen und keine einseitige Staatsbürgerkunde zu betreiben, die Jugendliche unvorbereitet in ihre Rolle als Wirtschaftssubjekte entlässt.

Präsentation

polis_1_12_026_027_Meueler.qxd 08.03.2012 14:47 Seite 27

Präsentation

Jahre, Themen und Orte des Niedersächsischen Tags der Politischen Bildung

- 1993 Politik-Unterricht in Niedersachsen/Hannover
- 1994 Handlungsorientierung im Politikunterricht/Oldenburg
- 1995 Methoden im Politikunterricht/Braunschweig
- 1996 Europa zwischen Vorurteilen und Notwendigkeiten/Hannover
- 1997 Die politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht/Hannover
- 1998 Zukunft ohne Arbeit?/Hannover
- 1999 Die Wende in Deutschland 1989 – Das Ende des Kalten Krieges in Europa/Magdeburg
- 2000 Multimedia und Internet als neue Werkzeuge des Lernens. Welche Chancen ergeben sich für die politische Bildung?/Hannover
- 2001 Mehr Wirtschaft in die Schule – aber wie?/Hannover
- 2002 Schülerinnen und Schüler machen Politik/Hannover
- 2003 Methoden im Politikunterricht/Hannover
- 2004 Politische Bildung unter veränderten Bedingungen/Hannover
- 2005 Politische Bildung für Nachhaltigkeit/Osnabrück
- 2006 Wirtschaft – Ein Lernfeld der Politischen Bildung/Oldenburg
- 2007 Politische Bildung neu denken/Braunschweig
- 2008 Konflikte als Thema in der Politischen Bildung/Hannover
- 2009 Europa – Herausforderung für die Zukunft/Osnabrück
- 2010 Armut in Deutschland – Ende des Sozialstaats?/Hannover
- 2011 China!/Hannover
- 2012 Demokratie braucht Politische Bildung (Arbeitstitel)/Hannover

Der im September 2011 neu gewählte Vorstand des Landesverbandes konzentriert sich mit dem Thema „Demokratie“ für den dann 20. Tag der Politischen Bildung auf den Ausgangs- und Zielhorizont politischen Lernens in Niedersachsen. Wir wollen zugleich einen weithin sichtbaren und repräsentativen Rahmen bieten, um das Netz der Politischen Bildung in Niedersachsen weiter zu festigen und die Interessen unserer Mitglieder und Partner und ihrer Zielgruppen in Schule und Bildungseinrichtungen, in Staat und Gesellschaft, in Ministerien und Verbänden weiterhin erfolgreich zu bündeln und zu vertreten.

Markus W. Behne
(Landesvorsitzender)

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte · Informationen ·

Rheinland-Pfalz

Anhörung der DVPB im rheinland-pfälzischen Landtag

Enquete-Kommission 16/2 – „Aktive Bürgerbeteiligung für eine starke Demokratie“

In der noch jungen 16. Wahlperiode hat der rheinland-pfälzische Landtag die Enquete-Kommission „Aktive Bürgerbeteiligung für eine starke Demokratie“ eingesetzt, die bis in das Jahr 2013 hinein arbeiten wird. Neben zahlreichen Fragen des bürgernahen Verwaltungshandelns, der Bürger- und Volksentscheide und der Transparenz politischer Prozesse steht besonders das Thema einer Absenkung des Wahlalters bei Kommunalwahlen auf 16 Jahre im Fokus der Kommissionsarbeit.

Als klarer verbandspolitischer Erfolg des Landesverbandes Rheinland-Pfalz kann verbucht werden, gleich in der ersten Anhörungsrunde am 27. Januar 2012 die wesentlichen Positionen als Fachverband der schulischen Politischen Bildung und damit des Faches Sozialkunde eingebracht zu haben. Unter Anerkennung des hohen Wertes von projektbasierter Politischer Bildung für Schülerinnen und Schüler, so die klare Aussage im Votum der DVPB, sei dennoch eine sichtbare Erhöhung der Stundenanzahl des Politikunterrichts die zentrale Voraussetzung für eine Steigerung des politischen Interesses junger Menschen. Besonders als Vorbereitung einer Wahlalterabsenkung wurden ein früherer und intensiverer Sozialkundeunterricht gefordert.

Die zunehmende Aufweichung des Fachlehrerprinzips im Politikunterricht der Oberstufe, Risiken der sozialen Auslese durch einen schwächer werdenden Politikunterricht und die Herkulesaufgabe der gesellschaftlichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund waren weitere wichtige Punkte der Rede der Landesvorsitzenden Bettina Anslinger-Weiss vor der Enquete-Kommission.

Der Landesvorstand der DVPB Rheinland-Pfalz wird die Arbeit der Enquete-Kommission verbandspolitisch begleiten. Neben einer Beobachtung der weiteren Sitzungen der Kommission auch durch ergänzende Stellungnahmen und die Berichterstattung in Internet und POLIS.

Der Landtag unterstützt die Tätigkeit der Enquete-Kommission mit einem *Besuchsprogramm für Schulkassen* und einem breiten Internetangebot, unter anderem werden alle Sitzungen der Kommission via Livestream im Internet übertragen und sind später als podcast zu nutzen. Die Nutzung dieser digitalen Angebote, die sich besonders für Leistungskurse eignen, kann nur empfohlen werden. Mehr zu dieser Enquete-Kommission und der DVPB Rheinland-Pfalz in der nächsten Ausgabe der POLIS.

Bettina Anslinger-Weiss,
Björn Kilian

polis_1_12_028_032_Entwurfverband_05-09.qxd 28.02.2012 15:04 Seite 28

Fortsetzung Rheinland-Pfalz

Veranstaltungshinweis:

Informationskompetenz in den Gesellschaftswissenschaften

Besonders vor dem Hintergrund der Arbeit der Enquete-Kommission „Aktive Bürgerbeteiligung für eine starke Demokratie“ möchte die DVPB auf eine Weiterbildung des Instituts für Lehrerfort- und Weiterbildung hinweisen. Am 24. und 25. Mai 2012 findet diese in Neustadt/W. statt. Anmeldung unter Veranstaltungs-Nr.: 21I406301 in TIS-Online.

Im Geschichts- und Sozialkundeunterricht steht die kritische Urteilsbildung über historisch-politische Ereignisse und Prozesse im Mittelpunkt des Unterrichts. Im digitalen Zeitalter sind aber Chancen und Risiken, dies in bewährter Qualität mit dem Prinzip der Quellenkritik zu erreichen, sprunghaft gestiegen. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) hat dieser gewachsenen Bedeutung der Medienkompetenz mit dem Rahmenprogramm „Medienkompetenz macht Schule“ Rechnung getragen. In Ergänzung und auch Abgrenzung zum Begriff der Medienkompetenz, der stärker auf technische und pädagogische Aspekte abzielt, wird mit dem Begriff der Informationskompetenz mehr eine wissenschaftlich orientierte digitale Quellenkritik im web 2.0 diskutiert. Ziel dieser Fortbildung soll es daher sein, neben einem theoretischen Einstieg in die digitale Informationswelt, eigene praktische Erfahrungen zu sammeln und an Beispielen verschiedene Einsatzmöglichkeiten für den gymnasialen Geschichts- und Sozialkundeunterricht gezeigt zu bekommen, sowohl zur eigenen Unterrichtsvorbereitung als auch zur Gestaltung von Schülermaterialien und der Arbeit mit Schülern im Netz. Nach einem Überblick über vorhandene Angebote, auch kommerzieller Art, wird der thematische Schwerpunkt auf rheinland-pfälzischen Institutionen und Verfassungsorganen liegen.

Teilnahmevoraussetzungen sollten sein:

Grundkenntnisse OpenOffice / MS Office zur Text und Bildbearbeitung, Umgang mit pdf-Dateien, Kenntnisse zu einem Internetbrowser und erste Erfahrungen in der Internetrecherche.

Der Schwerpunkt der Weiterbildung liegt auf Inhalten und Methoden, nicht auf den praktischen Aspekten der Bedienung eines Computers oder einzelner Programme. Ein privates Laptop mit Internetzugang kann sehr gerne mitgebracht und genutzt werden. W-LAN ist vorhanden. Rückfragen an Björn Kilian, Stellvertretender Landesvorsitzender der DVPB Rheinland-Pfalz: kilian@dvpb-rlp.de

Björn Kilian
DVPB Landesvorstand
Rheinland-Pfalz

Thüringen

1. DVPB-Landesverband Thüringen schreibt zum dritten Mal Abiturpreis aus

Der Landesverband Thüringen schreibt 2012 zum dritten Mal in Folge einen Abiturpreis aus. 2010 einigte sich der Landesvorstand, Schülerinnen und Schüler der Abiturstufe in Thüringen für ihr schulisches und außerschulisches Engagement im Bereich der Politischen Bildung auszuzeichnen. Im vergangenen Jahr wurden Linda Bräunel und Josef Kaiser im Rahmen der Abiturfeiern an ihren Schulen geehrt. Die Abiturienten zeichneten sich vor allem durch überdurchschnittliches Engagement für Demokratie und Toleranz aus und fertigten beispielsweise Seminarfacharbeiten im Bereich der Politischen Bildung an, engagierten sich aktiv in Bürgernetzwerken oder erzielten sehr gute Leistungen in der historischen und politischen Bildung.

Im Zuge unserer Arbeit als Landesvorstand sind wir besonders daran interessiert, junge Menschen für die aktive Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle zu gewinnen und sie dazu zu ermutigen, sich aktiv für die politische Bildungsarbeit – auch direkt vor Ort – einzusetzen. In diesem Zusammenhang bittet der Landesverband der DVPB alle Bildungsträger in Thüringen diejenigen Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2012 auszuwählen, die sich durch hervorragende Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und ein (hohes) ehrenamtliches Engagement (z.B. im Rahmen der Schülermitverwaltung) auszeichnen. Das schulische und gesellschaftliche Engagement der Abiturienten und Abiturientinnen soll im Rahmen der Zeugnisausgabe mit einer Urkunde, einem Büchergutschein und einer einjährigen kostenlosen Mitgliedschaft im Landesverband gewürdigt werden.

Vorschläge senden Sie bitte schriftlich oder per E-Mail an folgende Adresse:

Anselm Cypionka
Alte Landstraße 4
07806 Neunhofen
Anselm.Cypionka@web.de

Toralf Schenk, Jena
Zweiter Landesvorsitzender
DVPB Thüringen

2. Ankündigung und Einladung des Landesverbandes Thüringen:

24.04.2012 – 18.30–20.00 Uhr

Fortsetzung der

Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung

in der FSU Jena, Carl-Zeiss-Straße 3.

Es referiert Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt zum Thema:

„Wertebildung und Politische Bildung“.

Die Begrüßung wird der neue Inhaber der Professur Didaktik der Politik, Dr. Michael May übernehmen.

3. „Zwischen Freiheit und Sicherheit“

Bericht über den DVPB-Stammtisch vom 30.01.2012 mit Minister Jörg Geibert in Jena

Zum DVPB-Stammtisch Ende Januar konnte der Landesverband den Thüringer Innenminister Jörg Geibert begrüßen. Nach einer kurzen Begrüßung durch den Landesvorsitzenden und einer kurzen Vorstellungsrunde, standen neben innenpolitischen Themen auch Möglichkeiten der Kooperation zwischen dem Verband und dem Innenministerium zur Diskussion.

In seinem Einführungsreferat verdeutlichte der Innenminister, dass mit der Aufdeckung der rechtsextremen Terrorzelle um das Duo Böhnhardt/ Mundlos eine „neue innenpolitische Zeitrechnung“ begonnen habe. Zweifellos hätten die Taten der NSU neben gesellschaftspolitischen auch sicherheitspolitische Facetten. Hierbei stehe das Agieren der Verfassungsschutzbehörden im Vordergrund. So wurde durch das Innenministerium eine unabhängige Kommission eingesetzt, um zu untersuchen, wie das Verhalten der Thüringer Sicherheitsbehörden zu beurteilen ist. Ohne den Ergebnissen der Kommission vorgreifen zu wollen, charakterisierte Geibert die Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen Sicherheitsbehörden als „nicht optimal“. Die Untersuchungskommission könne hierbei auf ein fundiertes Archivmaterial zurückgreifen, da z.B. durch das LKA Thüringen 9000 Blatt Akten zu Ermittlungen rund um den „Thüringer Heimatschutz“ zur Verfügung stehen. Allerdings stünden der Arbeit der Kommission auch diverse Hemmnisse entgegen. So seien die Bestände des LKA relativ einfach auszuwerten, die Akten des Landes-

polis_1_12_028_032_Entwurfverband_05-09.qxd 28.02.2012 15:04 Seite 29

Fortsetzung Thüringen

amtes für Verfassungsschutz unterlägen hingegen verschiedenen Geheimhaltungsstufen. Dies liege daran, dass die Erkenntnisse z.T. aus Abhöraktionen, aber auch von einigen „V-Leuten“ stammen. Vor allem der Umgang mit Letzteren hätte in der öffentlichen Wahrnehmung für einige Irritationen gesorgt. Allerdings müssten einerseits die Persönlichkeitsrechte der jeweiligen Informanten geschützt werden. Andererseits sei grundlegend die „wehrhafte Demokratie“ angestrebt, die darauf angewiesen sei, dass der Sicherheitsapparat (Polizei, Verfassungsschutz) Informationen über jene Gruppen erhalte, die die Demokratie in ihren Grundfesten gefährdeten. Diese Informationen würden einerseits über nicht direkt betroffene Personen beschafft. Ein Beispiel für eine nicht direkt involvierte Person sei der Kellner, der in einer Kneipe bedient, in dem sich häufig rechtsradikale Gruppen oder Personen versammeln. Andererseits seien dies aber auch Insiderberichte von Personen, die selbst innerhalb der untersuchten Gruppen aktiv sind. Solche Informationen müssten durch Querinformationen bestätigt oder widerlegt werden, um Quellenwert zu erhalten. Bei dem vorliegenden Sachverhalt um das rechtsextreme Terrorduo seien eben diese Quellen nicht sauber geführt worden oder die Zweck-Mittel-Relation sei zumindest zweifelhaft gewesen. Diese Äußerung schränkte der Innenminister durch den Hinweis ein, dass noch zu wenige Erkenntnisse über die Arbeit der einzelnen Sicherheitsbehörden vorlägen.

Hinsichtlich der Kooperation der einzelnen Verfassungsschutzbehörden der Länder bestehe weiterhin großer Optimierungsbedarf. Erste Schritte zur Behebung dieses Missstandes seien durch die Einrichtung eines Gefahrenabwehrzentrums „Rechts“ durch das BMI sowie die in Auftrag gegebene Verbunddatei zum Rechtsextremismus erfolgt. Bei allen Bemühungen sei aber das Trennungsgebot zwischen den Kriminalämtern und dem Verfassungsschutz zu beachten. Seine einführenden Worte schloss der Innenminister mit dem Hinweis, dass er den Schülerwettbewerb „Klasse gegen Rechtsextremismus“ ins Leben gerufen habe, der eine frühzeitige Präventivmaßnahme gegen die rechte Ideologie sei.

Im anschließenden Gespräch wurde zunächst die Frage nach der allgemeinen Sicherheitslage Thüringens aufgeworfen. An dieser Stelle konnte der Innenminister äußerst positive Statistiken verkünden. Thüringen belegt bei der Häufigkeitsziffer der begangenen Straftaten den drittletzten Platz, bei der Aufklärungsquote ist Thüringen sogar Klassenprimus. Weiterhin ist durch den demographischen Wandel eine Polizeistrukturreform nötig geworden. So ist es das erklärte Ziel des Innenministers, durch Abflachung der Verwaltungsstrukturen mehr Polizisten auf der Straße einzusetzen.

Weiterhin zeigte der Innenminister verschiedene Möglichkeiten für eine Kooperation zwischen der Politischen Bildung und dem Innenministerium. So könnten beispielsweise Schülergruppen den Innenminister einen Tag lang begleiten. Weiterhin bestünde die Möglichkeit über das Referat „Öffentlichkeitsarbeit“ des Thüringer Verfassungsschutzes Referenten einzuladen, die zu den Themen „Rechtsextremismus“ oder „Drogenmissbrauch“ vor Schülern oder auf einer Lehrerkonferenz Auskunft geben können.

Abschließend nahm der Innenminister Stellung zur Frage nach dem Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit. Hierbei werde in der Öffentlichkeit häufig eine Einschränkung der persönlichen Freiheit wahrgenommen. An dieser Stelle unterstrich der Minister den Stellenwert der Freiheitsrechte des Individuums und dass derzeit keinesfalls eine Einschränkung ebenjener Rechte zu beobachten sei. Allerdings sei dies eine schizophrene Diskussion, wenn man berücksichtige, wie viele Millionen Bundesbürger ihre Daten in sozialen Netzwerken wie Facebook oder StudiVZ offenlegen.

Mit einem Appell, sorgsam mit seinen persönlichen Daten umzugehen, schloss die überaus anregende und erkenntnisbringende Diskussion.

Christian Schmieder
Beisitzer im Landesvorstand der DVPB Thüringen

Schleswig-Holstein

Wirtschaft/Politik endlich als Mangelfach anerkannt!

Im Juni 2011 hat der Landesverband SH der DVPB Fragen zum Fach Wirtschaft/Politik an den Kultusminister, Dr. Ekkehard Klug, gesandt. Die Antworten des Kultusministeriums datieren vom 14. November 2011. Im Folgenden haben wir die Fragen und Antworten zusammengestellt. Sie geben einen guten Eindruck von der Situation des Faches: Viele Fragen bleiben offen oder werden mit Absichtserklärungen beantwortet. Wichtig ist allerdings die Zusage, Wirtschaft/Politik ab 2012 als Mangelfach zu betrachten. Dies eröffnet – hoffentlich – zusätzliche Einstellungschancen für Referendar/innen und Lehrkräfte!

Auf dem Landesfachtag Wirtschaft/Politik im Februar 2011in Aukrug-Tannenfelde haben der Minister und viele Vertreter des öffentlichen Lebens in Schleswig-Holstein die Bedeutung des Faches betont und zu Recht auf Fortschritte, insbesondere an den Gymnasien, hingewiesen. Dennoch bleiben eine Reihe von Problemen, auf die wir von Lehrkräften aus den Schulen immer wieder angesprochen werden. Als Fachverband für Wirtschaft/Politik haben wir Fragen zur Situation und zur Weiterentwicklung des Faches.

1. Frage: Im Gymnasium G8 beginnt Wirtschaft/Politik im 8. Jahrgang. Wie ist die Einführung von Wirtschaft/Politik in der Mittelstufe der Gymnasien G9 geplant? Gilt der gleiche Lehrplan und auch die Verpflichtung zur Berufs- und Studienorientierung? Dürfen Schulen im G9-Modell den Wirtschaft/Politik-Unterricht auf Klasse 8 bis 10, also auf drei Jahrgänge, ausdehnen?

Antwort: In der Kontingentstundentafel für den im Schuljahr 2011/12 beginnenden neunjährigen Bildungsgang (Sek I) am allgemeinbildenden Gymnasium ist das Fach Wirtschaft/Politik im gesellschaftswissenschaftlichen Kontingent verankert (parallel zu G8). Es gelten der gleiche Lehrplan und die Verpflichtungen zum Praktikum und zur Berufs- und Studienorientierung. Im Rahmen der Kontingentstundentafel und des schulinternen Fachcurriculums entscheiden die Schulen über die Verteilung der Stunden. Es ist theoretisch möglich, den Unterricht auf drei Jahre auszudehnen.

2. Frage: Da die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums künftig die Grundlagen des Faches Wirtschaft/Politik in der Mittelstufe vermittelt bekommen, die bisher Gegenstand des Oberstufenunterrichts waren, müsste der Oberstufen-Lehrplan angepasst werden. Welche Vorbereitungen gibt es dazu im Ministerium?

Antwort: Im Rahmen des schulinternen Fachcurriculums entscheiden die Wirtschaft/Politik-Fachschaften über eine sinnvolle, angemessene Verteilung des Unterrichtsstoffes, wozu auch die Grundlagen für das Fach gehören. Für das kommende Schuljahr gilt erstmals, dass im achtjährigen Bildungsgang Wirtschaft/Politik-Unterricht verpflichtend erteilt wird, im parallelen neunjährigen Bildungsgang (G9 auslaufend) dagegen nicht. (Die Schulen könnten Wirtschaft/Politik freiwillig einrichten.) Dies muss bei der Zusammenführung der Jahrgänge in der Oberstufe berücksichtigt werden. Eine Überarbeitung des Oberstufenlehrplans ist derzeit noch nicht terminiert.

3. Frage: Die Zahl der Wirtschaft/Politik-Referendar/innen im gymnasialen Bereich reicht nicht, um die ausscheidenden Lehrkräfte zu ersetzen. Hinzu kommen neue Aufgaben in der Mittelstufe. Pro Jahr sind mindestens 30 Referendare erforderlich, um den Bedarf zu decken. 2010 wurden 15, 2011 nur 7 Plätze besetzt. Viele Absolventen der Universität Kiel wechseln nach Niedersachsen oder Hamburg. Auf dem Landesfachtag hat der Minister die Einstufung von Wirtschaft/Politik als Mangelfach zugesagt, dies ist aber bisher nicht erfolgt. Es zeichnet sich der unhaltbare Zustand ab, dass Wirtschaft/Politik verstärkt fachfremd unterrichtet wird oder der Unterricht ganz ausfällt. Was unternimmt das Ministerium, um das Referendariat attraktiv zu machen und dem Lehrkräftemangel im Fach Wirtschaft/Politik zu begegnen?

polis_1_12_028_032_Entwurfverband_05-09.qxd 28.02.2012 15:04 Seite 30

Fortsetzung Schleswig-Holstein

Antwort: Der Lehrkräftemangel im Fach Wirtschaft/Politik ist dem MBK bekannt. In der Laufbahn der Studienräte und Studienrätinnen an Gymnasien werden ausgebildet (Stand 1.8.2011):

4. Ausbildungshalbjahr	8
3. Ausbildungshalbjahr	7
2. Ausbildungshalbjahr	3
1. Ausbildungshalbjahr	4

Im Jahr 2012 stehen damit 15 Lehrkräfte für die Einstellung in den Landesdienst zur Verfügung, am 1.2.2013 wegen des doppelten Prüfungsdurchgangs weitere 7. Insgesamt werden ab 1.8.2011 die Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst durch die Inkraftsetzung der neuen APO-Lehrkräfte II nachhaltig verbessert, auch für das Fach Wirtschaft/Politik. Für eine Übergangszeit wird es nicht ganz zu vermeiden sein, dass Geschichts- und Geographie-Lehrkräfte, die dazu bereit sind und von der Schulleitung dafür vorgesehen werden, im Wirtschaft/Politik-Unterricht der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Sie stehen unter dem Aspekt zur Verfügung, dass die Stunden für das Fach Wirtschaft/Politik im bisherigen Kontingent für Gesellschaftswissenschaften enthalten sind. Unter der Voraussetzung, dass ein schulinternes Fach-Curriculum erstellt worden ist, wird dieser nur teilweise fachfremde Einsatz für eine Übergangszeit für vertretbar gehalten. Dadurch entstehende inhaltliche Defizite können in der Oberstufe durch die Wirtschaft/ Politik-Lehrkräfte aufgefangen werden. Zur nachhaltigen Verbesserung der Situation im Fach Wirtschaft/Politik hat der Minister entschieden, Wirtschaft/Politik in die nächste Kapazitätsverordnung als Mangelfach aufzunehmen.

4. Frage: An den Regionalschulen und an einigen Gemeinschaftsschulen wird das Fach Wirtschaft/Politik (nach den Lehrplänen der auslaufenden Haupt- und Realschulen) unterrichtet. An anderen Gemeinschaftsschulen wird Weltkunde (nach den Lehrplänen der Gesamtschulen) unterrichtet. Ist hier eine Angleichung der Lehrpläne geplant? Auch ist die inhaltliche Füllung des Wahlpflichtunterrichts unklar und unterschiedlich je nach Schule. Lehrkräfte berichten ferner von Überschneidungen mit dem neuen Fach Verbrauchererziehung. Gibt es für den dringenden Informations- und Fortbildungsbedarf in den Regional- und Gemeinschaftsschulen spezielle Schulungsangebote durch IQSH oder die Universitäten? Als Fachverband erwarten wir in diesem Bereich statt der Zersplitterung von Fächern einen auf die Bedürfnisse der Regional- und Gemeinschaftsschulen abgestimmten, einheitlichen Lehrplan Wirtschaft/Politik.

Antwort: Für die Regional- und Gemeinschaftsschulen bilden in der Tat unterschiedliche Lehrpläne, die sich aus der unterschiedlichen Tradition der Schulen entwickelt haben, die Grundlage für ein schulinternes Fachcurriculum. Die Überschneidungen mit dem Fach Verbraucherbildung legen Fächer übergreifende Absprachen nahe. So können im Fach Wirtschaft/Politik und im Fach Verbraucherbildung jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Das IQSH unterstützt die Schulen in ihrer Fachkonferenzarbeit durch ein abgestimmtes Fortbildungsangebot. Diese Angebote liegen zu Beginn des Schuljahres vor und können bei Bedarf ausgeweitet werden. Über eine Vereinheitlichung der Fächer bzw. Lehrpläne wird bei einer zukünftigen Überarbeitung der Lehrpläne zu beraten sein.

5. Frage: An den Regional- und Gemeinschaftsschulen wird das Fach Wirtschaft/Politik noch immer häufig von fachfremden Lehrkräften unterrichtet. Welche Pläne hat die Landesregierung bezüglich der Lehrerausbildung*) im Fach Wirtschaft/Politik für die Regional- und die Gemeinschaftsschulen? Wie entwickeln sich der Bedarf an Fachlehrkräften und die Einstellung von Referendar/innen im Fach Wirtschaft/ Politik an den Regional- und Gemeinschaftsschulen?

Antwort: An den Regional- und Gemeinschaftsschulen wird das Fach Wirtschaft/Politik zusätzlich zu den Fachlehrkräften ebenso wie in anderen Fächern von Lehrkräften mit unterschiedlichen Fächervoraussetzungen abgedeckt. Zu den spezifischen Fachbedarfen gibt es keine statistischen Erhebungen, sodass aus den vorhandenen Daten seriös keine Bedarfe für das Fach Wirtschaft/Politik abgeleitet werden können. Die Fortbildung bzw. weitere Qualifizierung im Fach Wirtschaft/Politik erfolgt über die Angebote des IQSH.
6. Frage: Wie wird sichergestellt, dass im Rahmen der Kontingentstundentafeln ausreichende Stundenvolumina für das Fach Wirtschaft/Politik in allen Schularten bereitgestellt werden?

Antwort: Wie in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gilt zunächst, dass der Lehrplan zu erfüllen ist. Unter der Annahme, dass Wirtschaft/ Politik als zweistündiges Fach unterrichtet wird, ist davon auszugehen, dass das nicht mehr der Fall ist, wenn Wirtschaft/Politik weniger als drei Halbjahre unterrichtet wird. Der Lehrplan orientiert sich an vier Halbjahren. Die Schulen können Synergien nutzen, indem Fächer übergreifend gearbeitet wird. Weitere Möglichkeiten sind z.B. Epochenunterricht oder Fachtage. Die Schulen regeln die Aufteilung des Kontingents in eigener Zuständigkeit und erstellen entsprechende schulinterne Fachcurricula.

7. Frage: Laut Nachrichtenblatt vom Mai 2011 ist die Stelle einer Koordinatorin/eines Koordinators für das Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt im Referat 22 neu zu besetzen. Welche schulartübergreifenden Maßnahmen werden von dieser Stelle ausgehen? Welche Beziehungen sollen zum Fach Wirtschaft/Politik und entsprechenden Fächern aufgebaut werden?

Antwort: Das Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt wendet sich an Schulen mit dem Bildungsgang Hauptschulabschluss, an Förderzentren und Berufsbildende Schulen mit Berufseingangsklassen. Mit dem Handlungskonzept soll u.a. die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern intensiviert und verbessert werden und es erfolgt eine intensive Begleitung (Coaching) der Jugendlichen bis zur Integration in den Beruf. Weitere Handlungsfelder des Handlungskonzepts sind Kompetenzfeststellungen der Jugendlichen sowie Berufsfelderprobungen bei Bildungsträgern. Die Schulen entscheiden eigenverantwortlich im Rahmen des Konzepts, in welche Fächer die Handlungsfelder des Handlungskonzepts integriert werden.

*) Anmerkung zu Frage 5: Die CDU-FDP-Regierung hat das Schulsystem in Schleswig-Holstein nach der Grundschule auf die drei Schulformen Gymnasium (G8 oder G9), Regionalschule und Gemeinschaftsschule (mit und ohne Oberstufe) umgestellt. Die Gymnasiallehrerausbildung an der Universität Kiel erfolgt bereits im Bachelor-Master-Modell zum Master of Education (6 + 4 Semester). Offen ist die Reform der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I. Statt Haupt- bzw. Realschullehrkräften sollen an der Universität Flensburg künftig Lehrkräfte für Regional- und Gemeinschaftsschulen ausgebildet werden. Allerdings will die CDU das Modell Bachelor + Master, die FDP will am Staatsexamen festhalten.

Klaus-Peter Kruber

Bayern

1. Das Fach Sozialkunde im G8-Abitur in Bayern

Zur Situation

Die Stellung des Fachs Sozialkunde in der Oberstufe des bayerischen Gymnasiums wurde mit der Einführung des G8 einerseits verbessert, da nun alle Schüler obligatorisch in Sozialkunde unterrichtet werden, während z.B. im letzten G9-Jahrgang nur 19 % der Schüler Sozialkunde belegt hatten. Der Preis dieser Verbesserung ist die Verminderung der Stundenzahl des Fachs. Es wird nun nur noch in einer insgesamt dreistündigen Fächerkombination mit Geschichte unterrichtet; davon sind zwei Stunden Geschichte und eine Stunde Sozialkunde. Die Eigenständigkeit beider Fächer im Hinblick auf den Lehrplan, auf die Qualifikation der Lehrkräfte und die Leistungserhebungen bleibt dabei erhalten. In dieser Fächerkombination G / Sk kann eine schriftliche oder eine mündliche Abiturprüfung abgelegt werden. (Alternativen sind Wirtschaft, Erdkunde, Religion; der Schüler muss und kann höchstens in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach Abitur machen.). Allerdings kann der Schüler Sozialkunde für das Abitur auch „abwählen“ und nur in Geschichte Abitur machen. Das Umgekehrte – Abitur nur in Sozial-

polis_1_12_028_032_Entwurfverband_05-09.qxd 28.02.2012 15:04 Seite 31

Fortsetzung Bayern

kunde – ist wegen der Einstündigkeit nicht möglich. Ausnahme: Am wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Gymnasium kann Sozialkunde (nach einem Kurs mit zwei Wochenstunden) eigenständiges Abiturfach sein.

Obwohl nun alle Schüler in Sozialkunde unterrichtet werden, hat die Fächerwahl beim ersten G8-Abitur ein für Sozialkunde katastrophales Ergebnis gegeben: Während beim letzten G9-Abitur immerhin noch 7% der Schüler die Abiturprüfung in Sozialkunde absolvierten, war das Fach im ersten G8-Abitur mit nur 2,9 % nunmehr völlig marginalisiert. (In dieser Zahl sind die Abiturienten mit einem eigenständigen Sozialkundeabitur an den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Gymnasien bereits berücksichtigt.) Dieses Ergebnis läuft der politisch gewünschten und angestrebten Stärkung der politischen Bildung völlig entgegen. Die Gründe für dieses Wahlverhalten der Schüler sind wohl weniger in der mangelnde Attraktivität des Fachs, sondern in dem von den Schülern befürchteten Mehraufwand der Vorbereitung auf zwei verschiedene Fächer. Inwiefern auch eine falsche Beratung durch Oberstufenkoordinatoren oder Fachlehrer eine Rolle gespielt hat, ist schwer abzuschätzen.

Aus Sicht des Verbandes ist dieses Ergebnis in höchstem Maße alarmierend, da auch der generelle Stellenwert eines Faches am Gymnasium von der Beteiligung am Abitur abhängt.

Verbesserungen ab 2012

Wohl nicht zuletzt aufgrund von deutlichen Interventionen der DVPB wurde bereits für das Abitur 2012 eine für Sozialkunde wichtige Verbesserung erreicht: Der Schüler, der in der Fächerkombination Geschichte und Sozialkunde die mündliche Abiturprüfung ablegt, kann zwei Halbjahre in beiden Fächern ausschließen. (Bei der mündlichen Abiturprüfung in anderen Fächern kann lediglich ein Halbjahr abgewählt werden.) Außerdem kann das Schwerpunktgebiet auch aus dem Fach Sozialkunde gewählt werden. Diese Verbesserung wird durch die DVPB begrüßt und es ist zu hoffen, dass es dadurch gelingt, mehr Schülerinnen und Schüler für ein Abitur in der Fächerkombination Sk/G zu gewinnen und das Fach Sozialkunde insofern eine Aufwertung erfährt.

Die Forderung des Verbandes die Möglichkeit der „Abwahl“ von Sozialkunde bei der Abiturprüfung in der Fächerkombination Geschichte/Sozialkunde abzuschaffen, konnte vom Kultusministerium nicht erfüllt werden, da der Privilegierung von Geschichte, die ein „reines“ Geschichtsabitur ermöglichen soll, eine politische Entscheidung zugrunde liege.

StD Bernhard Hof (Mitglied des Landesvorstands)

Perspektiven

Eine Änderung der Stundentafel der Oberstufe, in der für alle Schulen eine Regelung ähnlich der an den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Gymnasien eingeführt wird (Wahlmöglichkeit eines zweistündigen Kurses in Sozialkunde dann mit eigenständigem Abitur), ist gegenwärtig / mittelfristig nicht in Aussicht. In Gesprächen mit politisch Verantwortlichen versucht der Verband weiterhin eine Aufhebung der „Abwahlmöglichkeit“ von Sozialkunde beim Abitur in der Fächerkombination G/Sk zu erreichen. Erste Erfolge sind hierbei positive Stellungnahmen von Seiten der FDP – immerhin Mitglied der Regierungskoalition – und der Freien Wähler.

Landesvorstand Bayern

2. Zweites Tutzinger Didaktikforum: Planspiele in der Politischen Bildung

In Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung und der Akademie für Politische Bildung hat vom 12. bis zum 15. Februar 2012 das 2. Tutzinger Didaktikforum zu Planspielen in der Politischen Bildung stattgefunden. Unter der Leitung von Detlef Dechant (bpb) und Dr. Michael Schröder (APB Tutzing) gab die Tagung einen Überblick über die Entwicklungen der Planspielmethode in der Politischen Bildung und ermöglichte einen fachdidaktischen und interdisziplinären Austausch über die Methode, die mit großem Erfolg in der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung eingesetzt wird. Im Mittelpunkt des Seminars stand das Kennenlernen verschiedener Planspielangebote und deren Reflexion für den Einsatz in der Politischen Bildung.

In einem ganztägigen Workshop wurde unter Anleitung von Prof. Dr. Andreas Petrik (Universität Halle-Wittenberg) und Prof. Dr. Stefan Rappenglück (Hochschule München) die „Dorfgründungssimulation als Entdeckungsreise zum eigenen politischen Selbst“ durchgespielt. Energetingen – ein Planspiel zur regionalen Energiepolitik – rundete den praktischen Teil ab, der noch durch das Planspiel „Der Landtag sind wir“ (Eva Feldmann-Wojtachnia, CAP München) ergänzt wurde. Prof. Dr. Willy Kriz (Fachhochschule Vorarlberg) stellte kurze Planspiele als pädagogische Lernerfahrungen vor.

Darüber hinaus wurden auch u.a. neue Planspielprodukte der Bundeszentrale für politische Bildung zur konkreten Nutzung in der Bildungspraxis präsentiert. Thomas Regnet stellte die Planspieldatenbank der bpb vor.

Schließlich kam auch eine kritische Reflexion der Methode, ihrer Grenzen und der methodischen Weiterentwicklung nicht zu kurz. Ebenso wurde die Frage gestellt, wie und ob überhaupt die Planspielmethode politische Beteiligung befördern kann.

Dr. Michael Schröder, Akademie für Politische Bildung Tutzing

Rheinland-Pfalz

Schule als Projekt für das Leben

Der 6. Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz im rheinhessischen Wörrstadt

Unter dem Motto „Wege zu einer demokratischen Lernkultur“ fand am 22. September 2011 an der Georg-Forster-Gesamtschule in Wörrstadt der nunmehr 6. Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz statt. Der von einem breiten Netzwerk staatlicher Institutionen und zivilgesellschaftlicher Einrichtungen und Initiativen u. a. auch der DVPB getragene landesweite Kongress bot auch dieses Mal wieder ein großes Forum für den Austausch von Informationen und Erfahrungen und zeigte, wie weit die Schulen im Land in der demokratischen Entwicklung voran gekommen sind, aber auch, welche Entwicklungsschritte alle Beteiligten noch gehen müssen. Nachdem bei den vergangenen Begegnungen stärker die Schule als System und ihre strukturellen Veränderungen im Mittelpunkt standen, lag der Fokus diesmal auf der Entwicklung partizipativer Lernprozesse im Fachunterricht, beim Projektlernen und anderen offenen Formen des Unterrichts.

HB

Der Name ist Verpflichtung: Georg Forster, der Naturforscher und Ethnologe aus Mainz, war eine der entscheidenden Figuren bei der Gründung der Mainzer Republik 1793 als Folge der Französischen Revolution vier Jahr zuvor. Hier entstand die erste bürgerlich-demokratische Grundordnung auf deutschem Boden, die allerdings schnell wieder durch deutsche Truppen aufgelöst wurde. „Forster hat sich zu einer Zeit für Demokratie und Freiheit eingesetzt, als dies noch mit der Gefahr für Leib und Leben verbunden war“, erklärte Ministerpräsident Kurt Beck in seinem Grußwort zum 6. Demokratie-Tag am 22. September 2011 in der Georg Forster Gesamtschule in Wörrstadt. „Ich freue mich, dass die Gesamtschule diese Persönlichkeit als Namenspatron gewählt hat und ihren Schulalltag und den Unterricht an demokratischen Idealen ausrichtet. Die

polis_1_12_028_032_Entwurfverband_05-09.qxd 28.02.2012 15:04 Seite 32

Fortsetzung Rheinland-Pfalz

Namenswahl sagt viel über den Geist einer Schule aus."

Tatsächlich ist der Name Georg Forster auch Programm an der Ganztagsschule im Landkreis Alzey-Worms. Hier sind soziales Miteinander und voneinander Lernen von Beginn an wichtige Lernziele. Die Schülerinnen und Schüler lernen demokratische Spielregeln kennen und üben diese in verschiedenen Situationen ein. Eine besondere Bedeutung hat dabei die wöchentliche Klassenratsstunde, die sogar in der Oberstufe stattfindet. Hier übernehmen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung und regeln ihre eigenen Angelegenheiten im demokratischen Miteinander. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an partizipatorischen Elementen, die allen an der Schule Beteiligten Teilhabe ermöglichen. Hierzu gehören zum Beispiel die „Elternschule", ein Fortbildungs- und Austauschforum von und für Eltern, das von Schülerinnen und Schülern selbstverwaltete Oberstufencafé und die intensive Arbeit der Schülervertretung, die in alle wichtige Entscheidungen der Schule eingebunden ist.

Es verwundert also nicht, dass die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und ihre Kooperationspartner als Veranstaltungsort für ihren 6. Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz die Georg Forster Gesamtschule ausgewählt hatte, die zudem noch Modellschule für Partizipation und Demokratie ist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung hatten so Gelegenheit, sich direkt vor Ort über tatsächlich umgesetzte Mitbestimmungs- und Mitwirkungs-möglichkeiten zu informieren. „Wir freuen uns über unsere aktiven Schülerinnen und Schüler und auch über unsere Eltern, die uns kritisch, aber solidarisch begleiten", begrüßte Schulleiterin Bettina Gerhard das Plenum im Foyer ihrer Schule.

Kurt Beck: „Nicht nur Demokratie spielen, sondern sie leben"

Dass Ministerpräsident Beck für einen Rundgang durch den in den Gängen der Schule aufgebauten „Markt der Möglichkeiten" mit allen Partnern und Institutionen und für den Vormittag im Plenum nach Wörrstadt gekommen war, sah die Schulleiterin als Zeichen der Wertschätzung für die geleistete Arbeit. Hans Berkessel, der Koordinator des 6. Demokratie-Tags dankte neben dem Pädagogischen Landesinstitut, dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) und der Serviceagentur „Ganztägig lernen" auch der Staatskanzlei und den zahlreichen zivilgesellschaftlichen Partnern für die finanzielle und personelle Unterstützung bei der Ausrichtung dieser Veranstaltung. „Wir möchten, dass Schülerinnen und Schüler von der Schule abgehen, die sich selbstbewusst mit ihren Anliegen in die Gesellschaft einbringen können, die frei reden, moderieren und diskutieren können", definierte Berkessel ein Ziel demokratischer Mitwirkung in der Schule.

Kurt Beck betonte, dass es darum gehen müsse, mehr Lebendigkeit in die Demokratie zu bringen, um die „schleichende Minderwertschätzung der demokratischen Rechte aufzuhalten". Schule und Jugendarbeit seien ideale Orte dazu. „Hierbei geht es nicht darum, Demokratie zu spielen, sondern sie zu leben. Wenn Kinder und Jugendliche mitreden und mitentscheiden können, dann muss es auch gelten", betonte der Ministerpräsident.

Die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler bei demokratischen Rechten in der Schule nur auf „Nebenschauplätze vertröstet werden", sah auch Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel von der Technischen Universität Dortmund in ihrem Hauptvortrag „Lernkultur und Demokratie an guten Schulen". Die Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik führte aus, dass eine Demokratiepädagogik, die wirksam sein will, Kernbereiche wie Unterricht und Leistungsbeurteilung nicht aussparen dürfe. „Handlungskompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder und Jugendlichen müssen gestärkt werden – und dies können Lehrkräfte durch einen individualisierten und differenzierten Unterricht sowie dialogische Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung erreichen", so die Wissenschaftlerin.

Rheinland-Pfalz als bundesweiter Vorreiter

Damit sie einen solchen individualisierten Unterricht gestalten können, muss der Wissenschaftlerin zufolge die Position der Lehrerinnen und Lehrer gestärkt werden. Aber die Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich auch auf eine veränderte Rolle ihrer Schülerschaft einstellen: „Die Kinder sitzen nicht mehr nur stumm in der Klasse und warten auf Anweisungen, sondern bestimmen den Unterricht selbst mit. Sie fragen, kritisieren, entwickeln Ideen und geben Anstöße." Beispielgebend sei hier die preisgekrönte Grundschule Landau-Süd, welche die so genannte „Neugierzeit" eingeführt habe, in der die Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtsinhalte bestimmen können. „Auch Projektlernen ist eine wichtige Erfahrung für die Kinder und Jugendlichen. Projekte sind individualitätsstärkend, können Anerkennung, Kompetenz und soziale Eingebundenheit vermitteln", beschrieb Silvia-Iris Beutel. „Sie bieten auch Anlass, die Schule zu verlassen, um sich mehr Lebensraum zu erschließen, Aufgaben mehrdimensional zu betrachten und im Team zu arbeiten."

Als Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises sehe sie, was sich in den Bundesländern bewege – und Rheinland-Pfalz steht nach Meinung der Wissenschaftlerin im Bereich der Demokratiepädagogik beispielhaft da. „Beeindruckt hat mich bei den Reisen durch die Schulen die Aussage eines Neuntklässlers, der die Demokratiepädagogik so umschrieb: ‚Im besten Fall ist die Schule ein Projekt für das Leben' ", berichtete Silvia-Iris Beutel.

Das Lob der Dortmunder Professorin war nicht das einzige, über das sich Staatssekretärin Vera Reiß zum Abschluss freuen konnte. Auch Tobias Diemer, der Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, erklärte die Projekte in Rheinland-Pfalz als „bundesweit beispielgebend": „Mit dem Demokratietag ist das Land Vorreiter. Andere Bundesländer sollten diese Idee aufgreifen."

„Bedeutung des Themas besser kommunizieren"

Vera Reiß erklärte: „Die bisherigen Demokratietage haben auch auf unsere Politik Einfluss ausgeübt. Im neuen Koalitionsvertrag ist die Stärkung der Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vereinbart. Es gibt Schulgesetze in anderen Bundesländern, die in diesem Bereich weitergehen, und diesen Handlungsbedarf haben wir erkannt."

Eine weitere Aufgabe, der sich alle Beteiligten stellen müssten: „Wenn wir ehrlich sind, wird die Demokratiepädagogik noch nicht in allen Schulen als wichtig erachtet. Wir müssen die Bedeutung des Themas besser kommunizieren", so die Staatssekretärin.

Vielleicht würden skeptische oder gleichgültige Pädagoginnen und Pädagogen für das Thema Feuer fangen, wenn sie die Möglichkeit wahrnähmen, das Projekt „S.A.M.S. – Schüler arbeiten mit Schülern" kennen zu lernen, welches die Pädagogische Fachkraft Rita Steiger-Essling und die beiden Zwölftklässlerinnen Sabrina und Kristin am Nachmittag vorstellten.

S.A.M.S. ist seit dem Schuljahr 2005/2006 ein fester Bestandteil des rhythmisierten Unterrichts der Ganztagsklassen der Jahrgänge 5 und 6 an der Georg Forster Gesamtschule. Ausgebildete Oberstufenschülerinnen und -schüler betreuen montags eine Kleingruppe von fünf Kindern. In 90 Minuten erledigen sie gemeinsam Aufgaben, üben für Klassenarbeiten, lesen Bücher oder fördern spielerisch. Derzeit werden auf diese Weise jeden Montag insgesamt 120 Schülerinnen und Schüler in 20 Kleingruppen gefördert.

„Das Projekt ist inzwischen im Kollegium gut angesehen", berichtete Rita Steiger-Essling, „und die Lehrkräfte halten einen engen Kontakt zu den S.A.M.S.-Betreuern aus der Oberstufe." Sabrina und Kristin versicherten, dass ihnen die Arbeit mit den jüngeren Mitschülerinnen und Mitschülern Spaß mache. „Wir lernen auch selbst etwas, sowohl inhaltlich, als auch, wie man mit Problemen umgeht", erzählte Sabrina. Und Kristin ergänzte: „Man lernt auch, geduldig zu sein." Eine positive Rückmeldung konnte eine Mutter geben: „Mein Sohn fühlt sich in den S.A.M.S.-Gruppen wohl. Das ist eine gute Form für den Kleinen zu lernen." Und für die älteren Schülerinnen und Schülern eine gute Möglichkeit, sich in den Schulalltag einzubringen und Verantwortung zu übernehmen.

Ralf Augsburg

polis_1_12_033_034_033_034_2.qxd 05.03.2012 15:58 Seite 33

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Politik goes Pop

Hans-Jürgen Benedikt/ Andreas Engelschalk/ Manfred Pirner (Hg.), „Hey, Mr. President" – Politik und populäre Kultur – sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven, Jena: IKS Garamond 2011, 178 Seiten, 19,90 EURO

Der Sammelband ist aus einer Tagung des „Arbeitskreis(es) Populäre Kultur und Religion" (www.akpop.de) hervorgegangen. Er widmet sich den vielfältigen Verflechtungen von populärer Kultur, Politik und Religion. Dies erscheint dringend geboten in einer Epoche, die mit den Etikett *Postmoderne* die Ästhetisierungen einer Jugendkultur in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, in deren Kontext die visuellen, digitalen und interaktiven Medien eine kaum zu überschätzende Bedeutung gewonnen haben. Gigantische Speicherkapazitäten, Beschleunigung und Diversifizierung der Übertragungswege und die damit verbundene Individualisierung und Interaktivität der Kommunikation haben enorme kulturelle Auswirkungen bis hin zum Verschwinden der Grenzen zwischen Realität und Fiktion (Johanna Haberer, 53ff.). Welche Veränderungen der Politikwahrnehmung damit verbunden sind, erscheint in der (Selbst)inszenierung von PolitikerInnen, die nicht nur auf Wahlkämpfe beschränkt ist (Anja Besand, 37ff.). Welche Veränderungen sich im Verhältnis von Gesellschaft und Religion ergeben, ist an der Eventisierung von religiösen Persönlichkeiten ersichtlich. („Der Papst ist pop", Joachim Kunstmann, 95ff.) Überdies ergeben sich über diese (medialen) Ästhetisierungen enge Verknüpfungen von Politik und Religion.

Unter Verwendung eines weiten Politikbegriffs weist Manfred Pirner (123ff.) in diesem Zusammenhang auf die religiöse und politische Selbstsozialisation in der Gothic-Szene hin. Hier hätte der Band auch einen eigenen Beitrag über die zivilreligiöse Dimension von Politik berücksichtigen können. Wer erinnert sich in diesem Zusammenhang nicht an die vor dem Kriegseintritt von George W. Bush immer wieder beschworene Formel „God bless America!" Näherungen an diese Thematik enthalten zumindest die Beiträge von Hans-Martin Gutmann (105ff.) und Inge Kirsner (111ff.), die im „Gouvernator Arnold Schwarzenegger" die personifizierte Verknüpfung von Politik und populärer Kultur ausmachen, sowie der Beitrag von Bernhard Grümme, der aus der Warte einer theologischen Hermeneutik der Frage nach der „Heiligsprechung des Trivialen" am Beispiel des Fernsehkonsums nachgeht. (72ff.) Benjamin Benedikt erörtert in diesem Zusammenhang das Verhältnis von „Qualität und Quote im Fernsehen" (171ff.) und zwei Beiträge zur medialen Präsentation der jüngsten deutsch-deutschen Geschichte von Michael Wermke (147ff.) und David Käbisch (155ff.) runden den Sammelband ab.

In dem Bändchen sind fast ausschließlich Beiträge von Theologen abgedruckt. Dass die im Untertitel angekündigte sozialwissenschaftliche Perspektive dennoch kompetente Berücksichtigung gefunden hat, zeugt auch von der fächerübergreifenden Bedeutung des Themas. Schließlich haben Politische Bildung und Religionspädagogik in der Förderung von Kompetenzen als Lebenshilfe eine gemeinsame Aufgabe, die sie nur mit unterschiedlichen Zugriffsweisen bearbeiten. Für politische Bildner kann die Lektüre dieses Sammelbandes deshalb eine durchaus bereichernde Perspektivenerweiterung ermöglichen.

A.S.

Grundlagenreflexion

Gerd Steffens und Edgar Weiß (Redaktion): Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 364 Seiten, 36,00 EURO

Menschenrechte sind weder gottgegeben noch entspringen sie der Natur des Menschen, sie sind Resultat fortwährender Kämpfe um Begriff und Praxis, deren Instrumentalisierung zu Herrschaftszwecken es entgegen zu wirken gilt. Nur wenn die Rechte der Person in ihrem historisch gesellschaftlichen Kontext Beachtung finden, wird die Universalität der Menschenrechte wahrgenommen.

Der Kampf gegen die Erniedrigung, gegen die Verletzungen der menschlichen Würde ist verbunden mit der Ermächtigung der Subjekte in gesellschaftliche Verhältnisse verändernd einzugreifen, sie zu gestalten. Denn auch in Zeiten, in denen die Rücknahme sozialer Rechte im Kontext aktueller Globalisierungs- und damit verbundener Transformationsprozesse der Nationalstaaten als unvermeidbar dargestellt und Kriege zu „humanitären Interventionen" (v)erklärt werden, gibt es noch gegenhegemoniale Handlungs- und Akteursperspektiven, bleiben die Diskurse über Menschenrechte, Pädagogik und Bildung in Theorie und Praxis unauflöslich miteinander verknüpft. Facettenreich und vielschichtig diskutieren im *Jahrbuch für Pädagogik 2011* 24 Autorinnen und Autoren unter dem programmatischen Titel *Menschenrechte und Bildung* diese brisante Thematik, ohne dass sich die Heterogenität der Beiträge ins Beliebige, Willkürliche verliert. Die in diesem Sammelband vereinten Aufsätze greifen in drei dialogisch miteinander korrespondierenden Abschnitten den Konnex von Menschenrechts- und Bildungsfragen auf.

Der erste Abschnitt *„Historische und theoretische Vergewisserungen"* nimmt ideengeschichtliche Aspekte, diskursethische Begründungszusammenhänge von Menschenrechten und Bildung im Hinblick auf ihre Gegenwartsbedeutung auf, in denen anerkennungstheoretische (Selbst)reflexionen systematisch verankert werden, nicht zuletzt wirft er aber

polis_1_12_033_034_033_034_2.qxd 05.03.2012 15:58 Seite 34

auch die spannend und kontrovers zu diskutierende Frage auf, ob es diesen Terminologien nicht an einer materialistischen Einbettung fehle.

Im zweiten Abschnitt *„Menschenrechte in einer globalisierten Welt: Erweiterungen und Konfrontationen“* steht die theoretische Analyse und Reflexion gegenwärtiger Menschen(rechts)diskurse im Fokus. Welche Menschenrechtsbegriffe werden vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse hegemonial, welche Wahrnehmungsvoraussetzungen, normativen Wertvorstellungen und somit auch Annahmen und Verwerfungen impliziert dies und wie können gegenhegemoniale Strategien entwickelt werden?

Darauf aufbauend widmet sich der dritte Abschnitt *„Menschenrechte als pädagogisches Praxis- und Konfliktfeld in Gegenwartsgesellschaften“* insbesondere der Frage, ob und wie Bildung Menschen dazu befähigen kann, sich sowohl für eigene Rechte als auch für die Rechte anderer einzusetzen. Bildungstheoretische Folgen und Problemfelder der gesellschaftlichen Transformationsprozesse werden erörtert, kulturalistische, nationalistische und rassistische Ausgrenzungen aufgezeigt. Praktische Menschenrechtsbildung, so ein zentrales Fazit, muss an den Alltagserfahrungen, den konkreten Lebenssituationen ansetzen, politische und soziale Partizipation ermöglichen.

Insgesamt ein Sammelband, dessen Lektüre sich wirklich lohnt!

Juliane Hammermeister

Pädagogischer Republikanismus

Fritz Osterwalder: Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischen Legitimation von Demokratie, Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag (UTB 3557), 227 S., 14,90 EURO

Der Autor dieser Studie ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern. Er stellt zunächst fest, dass wir heute Schule ohne Demokratie und Demokratie ohne Schule gar nicht mehr denken und untersucht die Frage, wie diese Verbindung überhaupt zu Stande gekommen ist.

Zunächst mustert er konzentriert in historisch angelegten Kapiteln den antiken Republikanismus, christliche und humanistische Staatstheorien, frühneuzeitliche Naturrechtskonzeptionen sowie amerikanische, helvetische und französische Modelle öffentlicher Erziehung aus dem Zeitalter der bürgerlichen Revolutionen. In systematischen Analysen werden dann grundlegende Problemkreise wie zivile Moralerziehung, Chancengleichheit, Multikulturalität, Privatisierung und Standardisierung erörtert.

Die anregende These von Osterwalder ist, dass der antike und der humanistische Republikanismus auch noch die aktuelle Debatte um die legitime Zuordnung von Demokratie und Schule bestimmen. Einer direkten Übertragung demokratischer Gestaltungsprinzipien auf die Schule (wie bei Dewey) seien aber Grenzen gesetzt.

vO

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen? Unten finden Sie die Planung für die kommenden Hefte. Weiterhin planen wir Ausgaben zu den Themen Jugendkulturen – Klima – Professionalität in der außerschulischen Bildung. Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:
36100 Petersberg, Igelstück 5a, stegmueller.tschirner@t-online.de.

VORSCHAU

POLIS 2/2012
Politische Bildung an außerschulischen Lernorten
(erscheint am 1.7.2012)

POLIS 3/2012
Nachlese zum Bundeskongress
(erscheint am 1.10.2012)

POLIS 4/2012
Politische Bildung mit Migrantinnen und Migranten
(erscheint am 22.12.2012)

POLIS 1/2013
Menschenrechte und Menschenrechtsbildung
(erscheint am 1.4.2013)

POLIS
Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange (www.dvpb.de)
16. Jahrgang 2012

Leitende Redakteurin
Dr. Martina Tschirner
Igelstück 5a
36100 Petersberg
Tel.: 0661 9621133

Verlag
Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Adolf-Damaschke-Straße 10
65824 Schwalbach/Ts.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion
Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
PD Dr. Armin Scherb

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe
Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau
Dr. Herbert Knepper

Herstellung
Susanne Albrecht-Rosenkranz, Opladen

Buchbesprechungen
Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung
Tel.: 06196 860-65
Fax: 06196 860-60
bestellservice@wochenschau-verlag.de

Druck
Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise
4 Hefte jährlich.

Preise
Einzelheft: 6,00 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 20,00 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise
Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2012

Anzeigenleitung
Brigitte Bell
Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung
Postbank Frankfurt, BLZ 500 100 60, Konto-Nr.: 3 770 608

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

Beilagen-/Beihefterhinweis
Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po1_12