



**REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG**

POLIS

4 | 2010

Schwerpunkt:

Armes Deutschland –
Politische Bildung vor
sozialen Herausforderungen

Zeitung:

Separates Unterrichtsfach „Ökonomie“: erneuter Vorstoß

Fachbeiträge:

Christoph Butterwegge:
Armut in einem reichen Land

Bernd Overwien:

Armut im globalen Süden

Helmut Bremer:

Bildungsarmut, Politikferne und soziale Milieus

Rainer Spallek:

Armut und Reichtum im Leben eines Freiberuflers

Interview mit Dagmar Richter:

„Nicht vorführen, sondern Handlungsperspektiven zeigen“

Didaktische Werkstatt:

Tim Engartner/Sara Alfia Greco/Jana Krüger:
Arm in Deutschland

Verbandspolitische Rundschau:

Präsentation:

Eine neuartige Grundlage
politisch-historischer Bildungsarbeit

6,00 € (D)/6,20 € (A)/11,20 CHF



**WOCHE
NSCHAU
VERLAG**



POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Editorial

Insgesamt 15% der Menschen in der Bundesrepublik sind von Armut bedroht, gelten als „armutsgefährdet“ – und das in einem reichen Land. Dennoch fällt auf, dass in der politischen Bildung und der Politikdidaktik nur wenige Reaktionen zu erkennen sind. Ist „Armut“ (k)ein Thema für das Fach?

Das vorliegende Polis-Heft will dem nachgehen. Es wird eröffnet mit einem grundsätzlichen Bericht zur Lage von dem Armutsforscher *Christoph Butterwegge*. Er belegt, wie das Problem verharmlost und relativiert wird. Armut ist in den reichen Industrieländern oft eine „relative“, aber nichtsdestoweniger bedrückend.

Von „extremer Armut“ berichtet *Bernd Overwien*, indem er den Blick auf die Länder und Menschen im Süden der Erde richtet.

Dass Armut nicht nur ein materiell-ökonomisches Problem ist, sondern auch Konsequenzen für Bildung hat, dokumentiert der Beitrag von *Helmut Bremer*. Er zeigt, welche Milieus in der Bundesrepublik von „Bildungsarmut“ betroffen sind und welche Herausforderungen sich für politische Bildung stellen.

In prekären sozialen Verhältnissen befinden sich aber auch viele hoch qualifizierte „Freiberufler“ in der Bildungsarbeit – trotz gefüllten Terminkalenders. Einen Einblick in ein solches, durchaus ambivalentes Leben bietet der Beitrag von *Rainer Spallek*.

Dagmar Richter markiert in einem Interview die Grenzen und Möglichkeiten der Politikdidaktik, sich diesem Thema zu widmen.

Armut lässt sich im Unterricht vermitteln. Das beweisen *Tim Engartner, Sara Alfia Greco* und *Jana Krüger* in ihrem Beitrag zur „Didaktischen Werkstatt“.

Wir hoffen, dass die Leserinnen und Leser in diesem Heft Anregungen finden, um in ihrer politischen Bildung bzw. in ihrem Unterricht das Thema „Armut“ aufzugreifen bzw. zu vertiefen.

Klaus-Peter Hufer

Zeitung

Separates Unterrichtsfach „Ökonomie“:
erneuter Vorstoß von Wirtschaftsverbänden 4

Schwerpunkt: Armes Deutschland – Politische Bildung vor sozialen Herausforderungen

Fachbeiträge

- Christoph Butterwegge*
Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird 7
Bernd Overwien
Armut im globalen Süden 10
Helmut Bremer
Bildungsarmut, Politikferne und soziale Milieus 11
Rainer Spallek
Armut und Reichtum im Leben eines Freiberuflers .. 14

Interview

- Dagmar Richter*
„Nicht vorführen, sondern Handlungsperspektiven zeigen“ 17

Didaktische Werkstatt

- Tim Engartner/Sara Alfia Greco/Jana Krüger*
Arm in Deutschland: Zur Thematisierung von Kinderarmut im Politik- und Ökonomieunterricht 19

Verbandspolitische Rundschau

- Präsentation:**
Brandenburg / Bundesweit: Eine neuartige Grundlage politisch-historischer Bildungsarbeit 25

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

- Thüringen: Lehrplanarbeit mit Unterstützung der DVPB auf den Weg gebracht 27
Mecklenburg-Vorpommern: Mitgliederversammlung wählte am 2.11. neuen Landesvorstand 27
Schleswig-Holstein: Kontingentstundentafel birgt Gefahr für das Fach Wirtschaft/Politik..... 28
Niedersachsen: Niedersachsen weiterhin ohne Landeszentrale! 28
Hessen: Deutsch-polnisches Seminar der DVPB-Hessen in der Grenzregion „Unteres Odertal“ 29
Rheinland-Pfalz: 11. Tage der Politischen Bildung Landau 2010 – ein Rückblick 30
–: 5. Demokratietag in Rheinland-Pfalz: Mitmachen und Mitbestimmen 32

Magazin

- Rezensionen 33
Vorschau/Impressum 34



Separates Unterrichtsfach „Ökonomie“

Erneuter Vorstoß von Wirtschaftsverbänden

Berlin. Im vergangenen Jahr haben 17 Wirtschaftsverbände unter Federführung des Zentralverbandes des deutschen Handwerks (ZDH) zwei Gutachten zur Ausgestaltung eines selbstständigen Unterrichtsfaches Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen und einer entsprechenden Lehrerausbildung an Hochschulen in Auftrag gegeben. Vom Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft sind nun am 6. Oktober 2010 zwei wissenschaftliche Gutachten veröffentlicht worden, die zum einen abschlussbezogene Bildungsstandards für die ökonomische Bildung von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe vorschlagen und zum anderen kompetenzbasierte Standards für eine grundständige Lehrerausbildung von Lehrer/innen im Bereich Ökonomie. Beide Gutachten sind von vier Professoren für Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik verfasst (Prof. Thomas Retzmann, Essen; Prof. Günther Seeber, Landau; Prof. Bernd Remmle, Lahr und Prof. Hans-Carl Jongebloed, Kiel) und gemeinsam in einer Broschüre mit einem Umfang von 135 Seiten veröffentlicht worden (als download unter: www.zdh.de).

Gerade wenn so mächtige Verbände wie die Bundesvereinigung der Deutschen

Arbeitgeberverbände (BDA) und der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) zusammen mit beispielsweise dem Bundesverband Deutscher Banken (BdB) und dem Deutschen Hotel- und Gaststättenverband (DEHOGA) eine Studie in Auftrag geben, finanzieren und verbreiten, wird man selbstverständlich spezifische Unternehmerinteressen hinter den fachlichen Voten vermuten dürfen. Aber so einfach können diese seriös und differenziert formulierten und konstruktive Vorschläge enthaltenden Gutachten nicht abgetan werden. Da werden ein umfangreiches und bis ins Einzelne ausgearbeitetes Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung (S. 14-37) entworfen und viele konkrete Aufgabenbeispiele für den Ökonomie-Unterricht angefügt. Wiederum auf der Grundlage eines komplex strukturierten und begründeten Kompetenzmodells für die Ökonomielehrerausbildung werden Empfehlungen für modular ausgearbeitete Fach-Studiengänge für alle stufenbezogenen Lehrämter (S. 112-132) gemacht.

Es wird aber sicherlich in nächster Zeit eine kritische Prüfung dieses massiven Vorstoßes aus verschiedenen inhaltlichen Gründen notwendig sein. So konstatieren die Autoren zwar zu recht in den letzten Jahren eine stärkere Verankerung ökonomischer Lerninhalte in Verbundfächern verschiedener Bundesländer, fordern aber darüber hinausgehend jetzt ein durchgehendes, selbstständiges Unterrichtsfach Ökonomie und eine fachlich eigene Lehrerausbildung, die aus den Inhaltbereichen Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsrecht und Wirtschaftsdidaktik besteht. Wie das den allgemein akzeptierten Ansprüchen an ein problemorientiertes und fächerübergreifendes Lernen gerecht werden soll und wie ein solches zusätzliches Unterrichtsfach in das fachlich austarierte Schulcurriculum eingefügt werden könnte, ohne andere Unterrichtsbereiche zu beschneiden, wird aber nicht beantwortet. Andere offen bleibende Fragen sind: Warum werden



Dieses Gutachten wird zu Diskussionen Anlass geben.



Zeitung

nur kognitive Kompetenzen berücksichtigt (S. 17)? Warum soll der gerade 2008 gefundene KMK-Kompromiss über fachliche Anforderungen in der Lehrerausbildung für den Bereich Sozialkunde/Politik/Wirtschaft aufgekündigt werden? Wie gelangt man über Ableitungen aus wirtschaftswissenschaftlichen Theorien zu der ökonomischen Lebenswirklichkeit der Lernenden?

vO

Bundshaushalt 2011 – kleiner Erfolg für Kampagne „Demokratie braucht politische Bildung“

Berlin. Am 25. November 2010 hat der Deutsche Bundestag den Etat des Bundesministers des Innern beschlossen und damit auch den Finanzrahmen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) festgelegt. Insgesamt stehen der Politischen Bildung 1,55 Mio. EUR weniger als im Jahre 2010 zur Verfügung. Damit hat der Bundestag die von der Bundesregierung im Haushaltsentwurf beantragten Kürzungen – siehe POLIS 3/2010 S. 4/5 – in vollem Umfang beschlossen. Allerdings hat der Haushaltsausschuss im Haushaltsentwurf Änderungen vorgenommen. Die bpB muss im eigenen Sachtitel einsparen – die Kürzungen der Zuschüsse für die freien Träger werden daher geringer ausfallen als zunächst gedacht. Der Haushaltsausschuss und der Bundestag haben damit der Argumentation der Kampagne „Demokratie braucht politische Bildung“ zum Teil Rechnung getragen.

Die jetzt vorgenommenen Umschichtungen hatten sich bereits im Vorfeld angekündigt. Jürgen Herrmann (MdB der CDU) hatte bereits im Oktober auf die Notwendigkeit, in allen Bereichen zu sparen, hingewiesen. „Es wird Kürzungen geben. Allerdings soll nach Möglichkeit nicht allein bei den Zuweisungen an die Bildungsträger gekürzt werden. Daher werde ich mich als zuständiger Berichterstatter für den Einzelplan (EP 06 des Bundesministeriums des Innern) dafür einsetzen, dass eher im Bereich der Bundeszentrale gespart wird. Nur so können wir das unverzichtbare Bildungsangebot der freien Träger erhalten.“ (aksb-inform; Nr. 3/2010, S. 6)

Damit gibt es einerseits eine schlechte Nachricht für alle: Der Bundestag hat den Betrag von 37,073 Mio. EUR, der im Bundeshaushalt für die Bundeszentrale (bpb) vorgesehen war, nicht erhöht. Im kommenden Jahr stehen deshalb für die Politische Bildung aus diesem Etat insgesamt 1,55 Mio. EUR weniger zur Verfügung. Andererseits eine gute Nachricht für Träger, die von der bpB Fördermittel erhalten: Die bpB muss im eigenen Sachtitel mehr einsparen. Die Kürzung der Trägerförderung wird dadurch geringer ausfallen. Der Titel „Politische Bildungsarbeit“ (also der Sachtitel der bpB für eigene Aktivitäten) wurde z.B. von 18,946 Mio. EUR um 260 000 EUR auf 18,686 Mio. EUR reduziert. Der Titel „Zuschüsse für laufende Zwecke an soziale und ähnliche Einrichtungen, auch öffentliche Einrichtungen“ wurde hingegen auf 6,288 Mio. EUR erhöht.

Der Vorsitzende des Bundesausschusses Politische Bildung (bap) Lothar Harles dankte allen Trägern und Einrichtungen sowie den in der Politischen Bildung engagierten Personen, die sich in den vergangenen Monaten für den Erhalt der Ressourcen eingesetzt und dazu beigetragen haben, diesen Teilerfolg zu erzielen und erklärte weiter: „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel. In den nächsten Monaten werden wir alle Kräfte bündeln müssen, um die in den Jahren 2012-2014 vorgesehenen Kürzungen abzuwenden.“ Vor der Mitgliederversammlung des Bundesausschusses setzte er sich für eine noch stärkere Kooperation zwischen der politischen Bildung im außerschulischen und im schulischen Bereich ein. Der Bundesausschuss als Plattform für die Träger der Politischen Bildung auf nationaler Ebene wird deshalb die Kampagne „Demokratie braucht politische Bildung“ weiterführen. (www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de)

vO

Shell-Jugendstudie 2010: Politisches Interesse bei 12- bis 17-Jährigen stark angewachsen

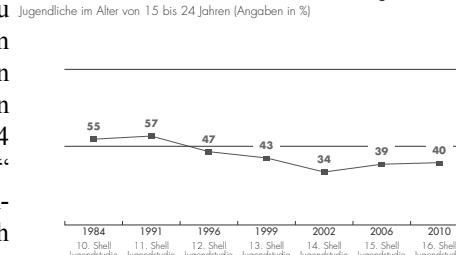
Bielefeld. Im September 2010 sind die Ergebnisse der 16. Shell-Jugendstudie veröffentlicht worden (Albert / Hurrelmann / Quenzel / Infratest: Jugend 2010, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch

Verlag 2010). In einer repräsentativen Stichprobe und 20 qualitativen Fallstudien wurden die Vorstellungen und Lebensverhältnisse deutscher Jugendlicher und junger Erwachsener untersucht.

„Der Anteil der politisch interessierten Jugendlichen ist von 30% im Jahr 2002 auf 35% im Jahr 2006 und 37% im Jahr 2010 inzwischen wieder leicht angestiegen (Altersgruppe 12 bis 25 Jahre). Alles in allem liegt das politische Interesse damit aber noch immer weit unter den Ergebnissen, die in früheren Shell-Jugendstudien insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren festgestellt wurden. Neben dem Alter und dem Geschlecht – ältere sowie männliche Jugendliche sind interessanter – sind vor allem die Bildung und die Herkunfts- schicht der Jugendlichen sowie ein vorhandenes politisches Interesse der Eltern die zentralen Einflussgrößen.

Interessant ist, dass der leichte Anstieg im politischen Interesse zum einen erwartungsgemäß auf die mittleren und gehobenen Schichten, zum anderen aber auch generell auf die Jüngeren zurückzuführen ist. Bei den 12- bis 14-Jähri-

Interesse an Politik: Seit 2002 wieder verhaltener Anstieg



Quelle: 16. Shell Jugendstudie, Stand: 2010

gen ist das Interesse von 11% im Jahr 2002 auf 15% im Jahr 2006 und 21% im Jahr 2010 gestiegen. Bei den 15- bis 17-Jährigen entwickelte es sich von 20% im Jahr 2002 auf 26% im Jahr 2006 und 33% im Jahr 2010. Bei den 18- bis 21-Jährigen schwankt das politische Interesse hingegen und stagniert bei 38% im Jahr 2002, 42% im Jahr 2006 und dann wieder 38% im Jahr 2010. Vergleichbar, wenn auch mit etwas weniger Stagnation und auf einem höheren Anteilsniveau, ist die Entwicklung bei den 22- bis 25-Jährigen. 44% politisch Interessierte im Jahr 2002, 48% im Jahr 2006 und 47% im Jahr 2010. Diese Querschnittsbefunde hängen sicherlich mit dem etwas

höheren Gewicht zusammen, das die Förderung von Bildung in den letzten Jahren bekommen hat. Es wird interessant sein zu sehen, inwieweit dieser leichte Zuwachs beim politischen Interesse bei den jüngeren Altersgruppen in Zukunft anhalten und auch überdauern kann.“

Aufschlussreich ist zudem die soziologische Erkenntnis, dass die Bereitschaft politisch aktiv zu werden, besonders stark mit fünf Faktoren zusammenhängt: größeres politisches Interesse, weibliches Geschlecht, eher linke politische Selbstverortung, Wohnort in den alten Bundesländern und höherer Bildungsstand.

vO

Neue Zeitschrift „Journal für politische Bildung“

Bonn. Der Vorsitzende des Bundesausschuss politische Bildung (bap), Lothar Harles hat mit einem Schreiben vom 14. Oktober die Mitglieder des bap darüber informiert, dass der Bundesausschuss ab Beginn des Jahres 2011 die neue Zeitschrift „Journal für politische Bildung“ herausgegeben wird. Einen entsprechenden Beschluss hat der Vorstand des bap im Spätsommer diesen Jahres gefasst. Gleichzeitig wird das Erscheinen der bisherigen bap-Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ (Juventa-Verlag) eingestellt; auch die Zeitschrift „kursiv“ (Wochenschau-Verlag) wird zum 1. Januar 2011 ihr Erscheinen einstellen.

Lothar Harles hat das Ergebnis der Gespräche mit dem Wochenschau-Verlag in 5 Punkten zusammengefasst: „1. Der bap gibt gemeinsam mit dem Wochenschau-Verlag die Fachzeitschrift „Journal für politische Bildung“ heraus. Grundlage dafür ist ein ab dem 1.1.2011 geltender Vertrag, mit dem die beiderseitigen Rechte und Pflichten geregelt sind. Die bisherigen Zeitschriften „Praxis Politische Bildung“ und „kursiv“ gehen in dem Projekt auf und werden als Untertitel weitergeführt. 2. Die verlegereiche Betreuung durch den Juventa-Verlag wird mit Wirkung vom 31.12.2010 gekündigt. 3. Die Zeitschrift wandelt sich konzeptionell und strukturell. Die Hauptschwerpunkte von PPB werden weiter geführt. Hinzu kommen verstärkt Bezüge zum wissenschaftlichen Diskurs

der Profession Politische Bildung. Diese Bemühungen werden unterstützt durch Personen aus der bisherigen Redaktion von „Kursiv“, die zusammen mit dem Redakteur von PPB (der die Leitung innehat) die neue Redaktion bilden. 4. Der Umfang der einzelnen Nummern wird erweitert, die Gestaltung wesentlich verbessert und der Neustart sorgt für einen erhöhten Aufmerksamkeitswert in der Fachöffentlichkeit. Eine stärkere Bewerbung des Produkts ist ebenso vorgesehen wie die Planung einer stärkeren

Internetpräsenz. 5. Die Zusammenarbeit des bap mit dem Wochenschau-Verlag bündelt die Ressourcen der politischen Bildung und eröffnet für den bap in Zeiten knapper Kassen auch finanzielle Spielräume bei der weiteren Gestaltung des Zeitschriftenprojekts.“

Die Leitung der Redaktion des „Journal“ wird Johannes Schillo (Bonn) übernehmen, der den POLIS-Lesern durch viele Nachrichten und Berichte in der DVPB-Bundeszeitschrift bekannt ist.

vO

Peter Sloterdijk: Der verletzte Stolz. Über die Ausschaltung der Bürger in Demokratien

Hamburg. Der Philosoph und Rektor der Hochschule für Kunst und Gestaltung in Karlsruhe Prof. Peter Sloterdijk hat sich in einem Essay im SPIEGEL vom 8.11.2010, S. 136-142 mit dem Verhältnis von Bürgern und Politik seit den Auseinandersetzungen um das Bahn-Projekt „Stuttgart 21“ befasst. Er verteidigt in ihm die protestierenden Bürgerinnen und Bürger gegen Vorwürfe wie „Freizeitanarchisten, Stimmungsdemokraten, Altersegoisten, Wohlstandsverwahrlose“ etc.

„Mit einem Mal steht er wieder auf der Bühne – der thymotische Citoyen, der selbstbewusste, informierte, mitdenkende und mitentscheidungswillige Bürger, männlich und weiblich, und klagt vor dem Gericht der öffentlichen Meinung gegen die misslungene Repräsentation seiner Anliegen und seiner Erkenntnisse im aktuellen politischen System. Er ist wieder da, der Bürger, der empörungsfähig blieb, weil er trotz aller Versuche, ihn zum Libido-Bündel abzurichten, seinen Sinn für Selbstbehauptung bewahrt hat, und der diese Qualitäten manifestiert, indem er seine Dissidenz auf öffentliche Plätze trägt. Der unbedeckte Bürger weigert sich, ein politischer Allesfresser zu sein, duldsam und fern von „nicht hilfreichen“ Meinungen. Diese informierten und empörten Bürger verfielen plötzlich, man begreift nicht wie, auf den Gedanken, den Artikel 20 Absatz 2 des Grundgesetzes auf sich selbst zu beziehen, wonach alle Staatsgewalt vom Volk ausgehe.“

Preisausschreibung: Beiträge können bis Ende Februar eingereicht werden

Berlin. Der „Preis Politische Bildung“ wird 2011 zum zweiten Mal ausgeschrieben. Das Thema lautet „Politische Bildung und politische Partizipation“. Ab sofort können bis zum 28. Februar 2011 Bewerbungen abgegeben werden. Mit dem Preis sollen besondere Leistungen, die in und von der Politischen Bildung erbracht werden, identifiziert, hervorgehoben, sichtbar gemacht und gewürdigt werden. Ausgezeichnet werden Projekte, Kampagnen und Veranstaltungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, (a) die die demokratische politische Kultur in nachhaltiger Weise stützen und entwickeln helfen, (b) politisches und historisches Lernen kreativ, teilnehmerorientiert und in aktivierender Weise fördern, (c) für das Gemeinwesen wichtige, neue Themen in die Arena der politischen Bildung einbringen. Die prämierten Projekte müssen im Zeitraum zwischen dem 1.1.2009 und dem 31.12.2010 praktische erprobt worden sein.

Die Preisverleihung findet im Rahmen der Aktionstage Politische Bildung im Mai 2011 statt. Der erste Preis ist mit 10.000 Euro, ein zweiter Preis mit 5.000 Euro dotiert. Der Preis Politische Bildung wird vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) mit finanzieller und ideeller Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) vergeben. Bewerbungsschreiben sollten nicht mehr als 3 Seiten lang sein. Nähere Informationen unter: www.bap-politischebildung.de.

vO



Armut in einem reichen Land

Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird

von *Christoph Butterwegge*



Prof. Dr. Christoph Butterwegge ist Professor für Politikwissenschaft an der Universität zu Köln

Obwohl die Bundesregierung im dritten, 2008 von ihr herausgegebenen Armuts- und Reichtumsbericht angibt, dass hierzulande 13 Prozent der Bevölkerung – immerhin ca. 10 Millionen Menschen, darunter besonders viele Kinder und Jugendliche – arm oder von Armut bedroht sind, lässt das Problem die etablierte Politik, die (Medien-)Öffentlichkeit und die Fachwissenschaft weitgehend kalt. Die Armuts- und Wohlfahrtsstaatsentwicklung war in der Vergangenheit auch nur selten Gegenstand der politischen Bildung. Unterversorgung, Verelendung und Überschuldung wurden entweder gar nicht thematisiert oder negiert bzw. relativiert. In diesem Beitrag wird gefragt, warum gegenüber der wachsenden sozialen Ungleichheit überwiegend Gleichgültigkeit herrscht und der angeblich massenhafte Missbrauch von Sozialleistungen die Bürger/innen erheblich mehr erregt als die zunehmende Verarmung und Verelendung eines nicht unerheblichen Teils der Bevölkerung in Deutschland.

Armut ist relativ

Dafür gibt es zahlreiche Gründe, von denen nur einige genannt seien: *Erstens* ist unser Armutsbild von Not und Elend im Mittelalter bzw. in den Entwicklungsländern geprägt, was viele Bürger/innen hindert, analoge Erscheinungen „vor der eigenen Haustür“ auch nur zu erkennen, zumal sich Armut hier weniger spektakulär manifestiert. *Zweitens* waren in der Nachkriegszeit meistenteils ältere Menschen, und zwar hauptsächlich Kleinstrentnerinnen, von materieller Not betroffen. Später beschränkte sich Armut eher auf gesellschaftliche „Randgruppen“, vor allem „Nichtsesshafte“, Trebengänger/innen, Wohnungslose und Drogenabhängige, die weder Einfluss auf die öffentliche Meinungsbildung noch als Wählerpotenzial nennenswerte Bedeutung für die Parteien haben. Ein *dritter* Grund, warum Armut leicht „übersehen“ wird, liegt in den von Reichen, die über viel Geld, Macht und (medien) Einfluss verfügen, aus nahe liegenden Motiven unterstützten oder gar lancierten bzw. finanzierten Bemühungen begründet, die Schuld dafür den Betroffenen selbst in die Schuhe zu schieben, welche angeblich „faul“ sind, „saufen“ oder „nicht mit Geld umgehen“ können. Man erwartet in einer Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft, die der Ideologie frönt, jeder könne vom Kleinaktionär zum Multimillionär werden, dass sich die Armen gewissermaßen nach der Münchhausen-Methode „am eigenen Schopf“ aus ihrer misslichen Lage befreien, ignoriert hierbei jedoch, dass dies einerseits sinnvoller Angebote der Sozial-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, die es aber immer weniger gibt, und andererseits der Ermutigung durch eine tolerante Gesellschaft bedarf. Mit der Armut und den Armen hat *viertens* kaum jemand gern zu tun, weil selbst der Umgang damit stigmatisiert und die Betroffenen nach eher negativen Erfah-



rungen selten zu denjenigen Menschen gehören, deren offenes Wesen ihnen Freunde und Sympathie einbringt. *Fünftens* glaubt man irrtümlich, „richtige“ Armut herrsche nur in der sog. Dritten Welt, wo viele Menschen am Straßenrand verhungern.

Tatsächlich nimmt die Armut in München andere Erscheinungsformen an als in Magdeburg – und dort wieder ganz andere als in Mumbai (Bombay) oder Mombasa. Aus diesem Grund unterscheidet man zwischen absoluter, extremer oder existenzieller Armut einerseits und relativer Armut andererseits. Von „absoluter Armut“ spricht man dann, wenn Menschen die für ihr Überleben nötigen Dinge fehlen, also ausreichend Nahrung, Wasser, Kleidung, Obdach, Heizung und medizinische Versorgung. In der Bundesrepublik handelt es sich heutzutage zwar vornehmlich um *relative Armut*, die sich auf einem hohen Wohlstandsniveau verfestigende Ungleichgewichte beispielsweise in der Einkommens- und Vermögensverteilung widerspiegelt. Daraus abzuleiten, deutsche Transferleistungsempfänger/innen jammerten „auf hohem Niveau“, wie dies häufig geschieht, ist gleichwohl falsch. Denn Armut in einem *reichen* Land kann deprimierender und demoralisierender sein als jene in einem *armen*. Dies gilt besonders für Kinder und Jugendliche, die nicht nur den Einflüssen der Werbeindustrie sehr viel direkter ausgesetzt sind als Erwachsene, sondern auch dem Druck ihrer Clique bzw. ihrer Klassen- und Spielkamerad(inn)en, zumal in einer Gesellschaft, die immer stärker kommerzialisiert wird. Von seinen Spielkamerad(inn)en und Mitschüler(inne)n ausgelacht zu werden, etwa weil man im Winter Sommersachen und Sandalen trägt, ist wahrscheinlich schlimmer, als ohne Abendessen ins Bett gehen zu müssen.

Ebenso alt wie die Unterscheidung zwischen absoluter und relativer Armut ist der Streit darüber, ob es sich bei Letzterer wirklich um „richtige“ Armut oder nur ein missverständliches Synonym für soziale Ungleichheit handelt. Was in der Armutsforschung bereits seit langem zum wissenschaftlichen Grundkonsens weltweit gehört, die Tatsache nämlich, dass Armut nicht in sämtlichen Ländern über denselben Leisten geschlagen wer-

den kann, sondern dass unterschiedliche Maßstäbe nötig sind, um dem jeweiligen sozioökonomischen Entwicklungsstand angemessen Rechnung zu tragen, stört hierzulande viele, die den Begriff „Armut“ am liebsten so eng fassen würden, dass in der Bundesrepublik kaum noch davon die Rede sein könnte.

Beschönigungen und Beschwichtigungen

Die soziale Relativität des Armutsbegriffs wird von Wirtschaftslobbyisten, neoliberalen Publizisten und Politikern der etablierten Parteien zur Relativierung der Wohlstandsarmut missbraucht. Zu den wenigen Wissenschaftlern, die heute noch explizit leugnen, dass es Armut hierzulande in nennenswertem Umfang gibt, gehört Walter Krämer. Dieser an der Universität Dortmund lehrende Wirtschafts- und Sozialstatistiker nennt den Armutsbegriff „überfordert“ und bekennt in seiner Streitschrift zu diesem Thema: „Ich halte es für hochgradig pervers, in einer Zeit, in der weltweit 18 Millionen Menschen jährlich verhungern, einen deutschen Halbstarken nur deshalb ‚arm‘ zu nennen, weil er anders als seine Klassenkameraden keine Diesel-Lederjacke oder Nike-Turnschuhe besitzt.“

Umgekehrt wird jedoch ein Schuh daraus: In einer Gesellschaft notleidend bzw. unversorgt zu sein, in der keiner oder kaum einer viel hat, ist leichter zu ertragen, als in einer Gesellschaft arm zu sein, in der es als „normal“ gilt, dass Kinder nicht nur teure Markenkleidung tragen, sondern auch ein iPhone, einen Nintendo DS und einen MP3-Player besitzen. Da die kapitalistische Gesellschaft immer mehr Bereiche ökonomisiert, privatisiert und kommerzialisiert, d.h. beinahe alle Lebensabläufe stärker denn je über das Geld regelt, führt Einkommensarmut zu einer größeren sozialen Abwertung, als dies in früheren Geschichtsperioden der Fall war. Je höher das Wohlstandsniveau eines Landes ist, desto niedriger fällt allerdings der wissenschaftliche und politische „Gebrauchswert“ eines Armutsbegriffs aus, der sich auf das physische Existenzminimum bezieht.

Im Feuilleton erfolgt die ideologische Entsorgung des Armutsproblems,

das vielfach auf „Bildungsarmut“ reduziert wird, gewöhnlich mittels seiner Subjektivierung, Kulturalisierung und Pädagogisierung. So behauptete Paul Nolte in der *Zeit* (v. 17.12.2003) unter dem makabren Titel „Das große Fresken“, das Hauptproblem der Unterschicht sei gar nicht die Armut, sondern der massenhafte Konsum von Fast Food und TV. Als sei das „Unterschichten-Fernsehen“, dessen übermäßiger Konsum sie angeblich davon abhält, ihren sozialen Aufstieg zu organisieren, nicht bloß die moderne Wiederkehr von „Brot und Spießen“, mit denen man sozial Benachteiligte schon in der Antike ruhig stellte!

In jüngster Zeit verhöhnt man die sozial Benachteiligten regelrecht. Prominente, Topjournalisten und „Experten“, die teilweise für einen Vortrag mehr Geld erhalten als Langzeitarbeitslose nach Hartz IV in einem ganzen Jahr, scheuen sich nicht, deren missliche Situation durch unsinnige Vergleiche schönzureden. So forderte Altkanzler Helmut Schmidt am 10. Dezember 2006 im Berliner *Tagesspiegel am Sonntag*, das Jammern über Armut in Deutschland müsse endlich aufhören. Wer heute von Alg II (damals 345 Euro plus Unterkunfts- und Heizkosten im Falle einer „angemessenen“ Wohnung) lebe, habe meist einen höheren Lebensstandard als in seiner Jugend ein Facharbeiter mit Frau und Kindern. Niemand vergleicht aber seine eigene Lebenslage mit jener früherer Generationen, sondern alle interessiert nur die von eigenen Zeitgenoss(inn)en, meistens unmittelbarer Nachbar(inne)n, von Kolleg(inn)en, Spielkamerad(inn)en, Verwandten, Freunden und Bekannten, an der man sich messen lassen muss.

Nach dem gleichen Muster wie Schmidt verfuhr Hans-Werner Sinn, nur dass er nicht die Zeit-, sondern die geografische Achse als Vergleichsmaßstab wählte, um die Armut in der Bundesrepublik zu relativieren, und verschiedene Länder miteinander in Beziehung setzte. In einer Kolumne „Geld fürs Nichtstun“ der *Wirtschaftswoche* (v. 18.12.2006) schürte der Präsident des ifo Instituts für Wirtschaftsforschung an der Universität München regelrecht den Sozialneid nach unten. Er monierte, dass die EU-Kommission kein absolutes, sondern ein relatives Armutsmaß benutzt.



Fachbeitrag

Dass man mit einem Verdienst, der in Luxemburg zum Leben nicht ausreicht, in Litauen durchaus wohlständig sein kann (um zwei EU-Länder miteinander zu vergleichen, wo die Einkommensunterschiede immerhin den Faktor 10 erreichen), weiß jeder. Diesen wichtigen Umstand unberücksichtigt zu lassen, hieße natürlich, auf einen *realistischen* Armuts- und Reichtumsbegriff zu verzichten.

Ein besonders makabres Beispiel für die Verharmlosung der Armut durch eine Gegenüberstellung von unterschiedlichen Lebensbedingungen bot Wolfgang Schäuble in einem Interview über die Zukunft der Volksparteien, den Nutzen der Kernenergie und sein Vertrauen in die Weisheit Berliner Ordnungsämter, das die *Zeit* (v. 17.7.2008) unter dem Titel „Große Koalition? Bitte nicht noch einmal“ veröffentlichte. Gefragt nach der Bedeutung des Themas „soziale Gerechtigkeit“, antwortete der damalige Bundesinnenminister, durch härteren Wettbewerb würden die Unterschiede hierzulande größer, wohingegen die globalen Unterschiede abnähmen: „Natürlich ist die Spanne zwischen denen, die bei uns nicht ruhig schlafen können, weil sie für ihr ererbtes Millionenvermögen Steuern zahlen müssen, und denen, die mit Hartz IV auskommen sollen, gewaltig. Aber wenn wir uns anschauen, wie die Lebenschancen für Chinesen, für Inder oder für Südamerikaner sind, relativiert sich das.“ Hier irrite Schäuble gewaltig, denn das Privatvermögen der beiden reichsten Deutschen: Karl und Theo Albrecht (Eigentümer der Aldi-Ketten Nord und Süd), ist mit 50,2 Mrd. US-Dollar fast 100 Millionen Mal so groß wie das monatliche Transferein-

kommen von Alg-II-Bezieher(inne)n, die laut SGB II auch nur ein geringes „Schonvermögen“ besitzen dürfen und als Langzeitarbeitslose besonders in Ostdeutschland häufig gar keins haben. Dagegen fallen die Einkommens- bzw. Vermögensunterschiede zwischen einem deutschen Durchschnittsverdiener und Bewohner(inne)n der sog. Dritten Welt sehr viel geringer aus.

Armut hat viele Gesichter

Es ist unsinnig, die Armut daran zu messen, wie viel schlimmer die Zustände früher waren oder woanders noch immer sind. Denn da hilft kein ideologisches Ablenkungsmanöver, sei es auch noch so geschickt eingefädelt: Die deutschen Armen leben hier und heute, wo sie auch ihren Lebensunterhalt bestreiten müssen, weshalb es ihnen überhaupt nichts nützt, dass Menschen zu anderen Zeiten und in anderen Ländern noch schlechter dastanden bzw. -stehen. Man muss die Armut daran messen, wie viel besser die Lage der sozial Benachteiligten sein könnte, wenn die Gesellschaft ihre hehren moralischen Ansprüche einlösen und den Reichtum gleichmäßiger verteilen würde.

Armut hat viele Gesichter, weil sie nie unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen existiert, die sie umgeben. Dazu gehören in der Welt von heute ein früher unvorstellbares Maß an Wohlstand und Reichtum. Mit der einzigen Ausnahme jener extremen Mängel, die zum Tod des Betroffenen führen, ist Armut immer relativ. Selbst das physische Existenzminimum und damit die Grenze zur absoluten Armut sind

nur schwer festzulegen, weil sie beispielsweise davon abhängen, ob es sich um ein warmes oder um ein kaltes Land handelt, in dem jemand lebt. Die sozialwissenschaftliche Relativitätstheorie, wie ich sie der Einfachheit halber nennen möchte, besagt deshalb, dass Armut nie ohne ihr jeweiliges soziales Umfeld zu begreifen ist, sondern nur, wenn man das spezifische Verhältnis berücksichtigt, in dem die Betroffenen zu ihren Mitbürger(inne)n und deren Lebensweise stehen. Auch die zerlumpten Bewohner/innen der Slums von Nairobi erscheinen uns nur deshalb als arm, weil wir nicht dort, sondern in anderen, und zwar meist sehr viel besseren materiellen Verhältnissen leben.

Dies zu vermitteln und dem Vorurteil entgegenzuwirken, dass es sich bei der Armut in einem reichen Land nur um eine Chimäre handle, wäre Aufgabe der politischen Bildung. Armut lässt sich nur mit Aussicht auf Erfolg bekämpfen, wenn eine kritische Gegenöffentlichkeit entsteht oder geschaffen wird. Deutungsmuster, die nicht mit der gesellschaftlichen Realität übereinstimmen, sind zu hinterfragende Zerrbilder der Armut. Darüber hinaus muss herausgearbeitet werden, dass Armut nicht primär durch individuelles Verschulden eintritt, sondern ein gesellschaftliches Kardinalproblem ist, das sich nur lösen lässt, wenn seine strukturellen Ursachen bestigt werden. ◆

Literatur

Butterwegge, Christoph: Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, 2. Aufl. Frankfurt am Main/New York (Campus Verlag) 2010



... ein Begriff für politische Bildung



Ulrich Dickmann, Christoph Weishaupt, Helge Wulsdorf

Der Generationenvertrag auf dem Prüfstand

Ein Planspiel

978-3-89974564-1, DIN A 4, 96 S., CD-ROM mit allen Materialien, € 32,80

Ein Thema der Zukunft: Demografische Entwicklung und der Generationenvertrag. Dieses Planspiel hilft, die Strukturen, Voraussetzungen und politischen Prozesse differenzierter zu betrachten. Szenario: Eine bedrohliche Krise des Sozialsystems der Bundesrepublik. Der Bundespräsident ruft eine Kommission aus Vertretern aller Altersgruppen zusammen.



Fachbeitrag

Armut im globalen Süden

von *Bernd Overwien*



Prof. Dr. Bernd Overwien ist Leiter des Fachgebiets „Didaktik der politischen Bildung“ Universität Kassel

„Es ist paradox: Je größer die Armut ist, desto mehr entrückt sie der Vorstellungsgabe von Wohlstandsbürgern.“ (Nuscheler 2006, S. 151). Diese Aussage trifft insbesondere auf jene Länder zu, für die es schwer geworden ist, einen Sammelbegriff zu finden, differenzieren sich doch „Entwicklungsländer“ mehr und mehr aus, wenn man etwa an Brasilien und China denkt (vgl. dazu Moegling u.a. 2010). In den meisten Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas bleibt aber trotz aller Differenzierungen Armut für Bevölkerungsmehrheiten ein Dauerproblem, mit extremen Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaften. Wird bei uns eher die „relative Armut“ diskutiert und mit recht skandalisiert, rückt dort die „absolute Armut“ in den Vordergrund.

Es gibt eine Reihe von Versuchen, Armut zu messen. Die Weltbank definiert als absolut Arme diejenigen Menschen, die am Tag eine Kaufkraft von weniger als einem Dollar zur Verfügung haben.

Nach dieser recht grob gestrickten Skala sieht der Weltentwicklungsbericht Armut als ein Problem, das mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung betrifft, vor allem im Süden der Erde und in einer Reihe von Ländern des Ostens. Für Südasien und Afrika südlich der Sahara werden 85% bzw. 75% angegeben (vgl. Nuscheler 2006, S. 143ff.). Solche Definitionsversuche sind sicher immer unzureichend, zeigen aber dennoch die Dimensionen des Problems. Ein großer Teil der Menschheit ist ungenügend mit Gütern versorgt, kann kein menschenwürdiges Leben führen und – damit im Zusammenhang – ist von gesellschaftlicher Beteiligung ausgeschlossen. Armut hat dabei ein sehr weibliches Gesicht. Deshalb wird im Rahmen der UN-Millenniumsziele auch ein enger Zusammenhang zwischen der Beseitigung extremer Armut und der Gleichstellung der Geschlechter gesehen, wobei immer wieder betont wird, dass dies der ganzen Gesellschaft zugute komme (vgl. Wolfinger 2008). Im Jahr 2000 hatte die UN-Generalversammlung acht Entwicklungsziele ausgerufen, darunter das, wonach zwischen 1990 und 2015 der Anteil derjenigen Menschen an der Weltbevölkerung um die Hälfte sinken solle, die weniger als einen Dollar am Tag zur Verfügung haben (vgl. VN 2000). Dieses vielfach als bescheiden charakterisierte Ziel wird wohl nicht erreicht werden, wenngleich mit Blick auf globale Zahlen erhebliche Verbesserungen feststellbar sind. Diese beziehen sich aber vor allem auf China und – in geringerem Maße – auf Indien. Am Anteil der Einkommensarmen in den Ländern Lateinamerikas hat sich nahezu nichts verändert, im subsaharischen Afrika und in Osteuropa sind Verschlechterungen zu beklagen (Wuppertal Institut 2005, S. 27ff.). Die Aussichten werden nicht besser, weil beispielsweise Länder wie Deutschland ihre entsprechende Unterstützung eher zurückfahren (vgl. TAZ v. 12.6.2010). ◆

Literatur

- Moegling, Klaus; Overwien, Bernd; Sachs, Wolfgang (Hrsg.): *Globales Lernen im Politikunterricht - Entwicklungstheoretische und didaktische Überlegungen und Modelle zum Zusammenhang von Globalisierung, Entwicklung und Nachhaltigkeit*. Immenhausen 2010
 Nuscheler, Franz: *Entwicklungsökonomik*. Bonn: BPB 2006
Tageszeitung (TAZ) vom 12.06.2010: Dirk Niebel ist Jahrtausendziel egal.
 Vereinte Nationen: *Millenniums-Entwicklungsziele*. New York 2000, siehe <http://www.unric.org/html/german/mdg/index.html> (5.10.2010)
 Wolfinger, Gesine: Armut ist weiblich. Chancengleichheit für Frauen fördert wirtschaftliche Entwicklung. In: *Welt-sichten*, Heft 1 (2008), S. 27
 Wuppertal-Institut (Hrsg.): *Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit*. Bonn: BPB 2005

Lesetipp

Was macht Menschen glücklicher? Am ehesten, wenn sie in einer Gesellschaft sozialer Gleichheit leben. Denn Ungleichheit bedeutet Ängste, Depressionen, Krankheiten, Stress, Verwahrlosung, Rassismus, Gewalt. Mehr Wachstum verschärft diese Probleme. Dagegen ist Gleichheit die Voraussetzung für Glück, und zwar für alle, Arme und Reiche. Mit einer Fülle von statistischem, weltweit erhobenem Material belegen die Autorin und der Autor diese These.

Richard Wilkinson/Kate Pickett: *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*, Berlin 2009

kph



Fachbeitrag

Bildungsarmut, Politikferne und soziale Milieus

von *Helmut Bremer*



Prof. Dr. Helmut Bremer ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Politische Erwachsenenbildung in der Universität Duisburg-Essen

Es ist noch gar nicht so lange her, da sorgte eine soziologische Zeitdiagnose für Furore, die unter dem Schlagwort „Erlebnisgesellschaft“ in aller Munde war. Der Autor behauptete darin, in der heutigen Wohlstandsgesellschaft sei das zentrale Motto der Menschen: „Erlebe dein Leben“. Materielle Knappheiten dagegen seien kein Thema mehr. „Wenn man durch ein großes, mit allen Angeboten ausgestattetes Kaufhaus schlendert, weiß man auf Anhieb nicht zu sagen, was man etwa nicht bekommen kann. Man ist zu sehr mit der Auswahl zwischen den gegebenen Möglichkeiten beschäftigt, als daß man viel Zeit auf die Frage verwenden könnte, was einem vorenthalten bleibt. Unter gesellschaftlichen Umständen, wo reich assortierte Kaufhäuser nur einen kleinen Teil des gesamten Möglichkeitsraums ausmachen, stehen die Menschen unter dem Druck, fast schon unter dem Zwang, sich intensiv mit sich selbst zu beschäftigen. Was sollen sie wählen?“ (Schulze 1992, S. 51)

Gerhard Schulze schrieb das 1992. Vermutlich hat das damals schon die soziale Wirklichkeit nur sehr eingeschränkt wieder gegeben. Aus heutiger Sicht mutet es geradezu wie eine Geschichte aus einer anderen Welt an, wenn die Rede davon ist, die Menschen hätten keine anderen Sorgen mehr, als ihren ästhetischen Neigungen nachzugehen. Längst sind die scheinbar überwundenen „harten“ Ungleichheiten wieder in die öffentliche Debatte zurückgekehrt.

In den letzten Jahren wird in diesem Zusammenhang vermehrt ein neues Phänomen diskutiert: „Bildungsarmut“ (Allmendinger/Leibfried 2002). Aufgenommen wird darin, dass Bildung heute der zentrale Schlüssel für soziale, kulturelle, ökonomische und politische Teilhabe ist. Anderes herum: Wer „bildungsarm“ ist, ist von gesellschaftlicher Partizipation in beträchtlicher Weise ausgeschlossen. Aber was ist überhaupt „Bildungsarmut“?

Bildungsarmut

Bildungsarmut kann, analog zu anderen Armutslagen, unterschiedlich bestimmt werden: Absolut oder relativ, gemessen an Zertifikaten oder an Kompetenzen. Macht man Bildungsarmut fest an Zertifikaten, also an Abschlüssen, dann wäre das Fehlen eines Hauptschulabschlusses ein hartes Kriterium für absolute Bildungsarmut. Laut dem Nationalen Bildungsbericht von 2008 wären das etwa 8% eines Jahrgangs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Relative Bildungsarmut würde sich hier an einem durchschnittlichen Bildungs- oder Berufsbildungsabschluss orientieren. Macht man Bildungsarmut an Kompetenzen fest, wie sie etwa in der PISA-Studie gemessen werden, so würden absolut diejenigen zu Bildungsarmen zählen, die nur die niedrigste Kompetenzstufe erreichen bzw. noch darunter bleiben. Das wären ca. 15% der 15-jährigen Schüle-

rinnen und Schüler. Relative Bildungsarmut lässt sich festmachen am Verteilungsspektrum der Kompetenzstufen.

Die formale, an Zertifikaten fest gemachte Bildungsarmut ist insofern sehr bedeutsam, als dass wir in Deutschland ein Beschäftigungssystem haben, das sich sehr stark an diesen formalen Abschlüssen orientiert. Für das Finden eines Ausbildungsplatzes (und der sich damit eröffnenden Berufs- und Lebensperspektive) spielt es eben eine große Rolle, ob jemand Abitur, Realschul-, (erweiterten) Hauptschul- oder gar keinen Abschluss hat. Kompetenzbezogene Bildungsarmut dagegen kommt vermutlich der Frage näher, welche Bedeutung Bildungsarmut für Lebensführung und Lebensalltag der Menschen hat. Man kann sich leicht vorstellen, dass demjenigen, dem basale Fähigkeiten zum Verstehen einfacher Texte fehlt, zahlreiche Möglichkeiten kultureller und politischer Teilhabe mehr oder weniger verschlossen bleiben. Studien zu funktionalen Analphabeten zeigen, welche durchaus kreativen Strategien der Vermeidung Menschen entwickeln (müssen), um ihren Lebensalltag zu meistern (Linde 2008).

Soziale Milieus und „Bildungsarmut“

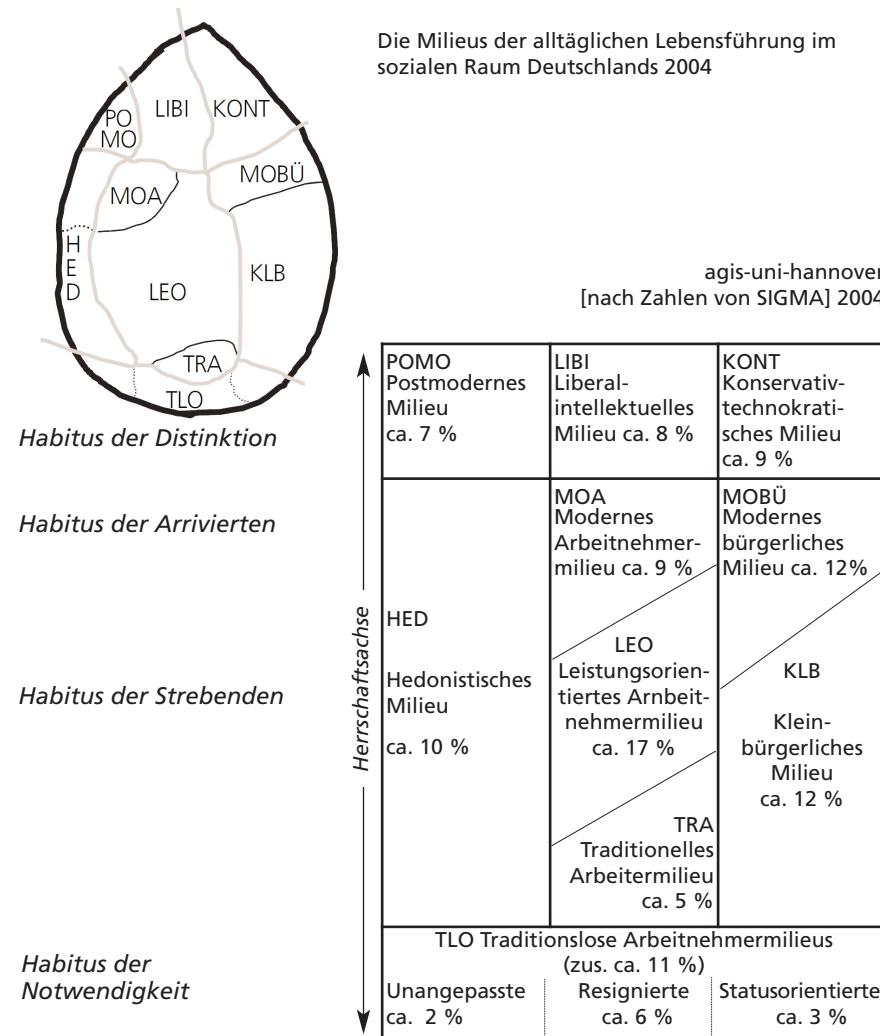
Damit ist etwas angedeutet, was durch die „nackten“ Zahlen zu Bildungsungleichheit, Bildungsferne und Bildungsarmut nur wenig erhellt wird, die Frage nämlich, was (institutionelle) Bildung eigentlich für die Menschen subjektiv bedeutet und wie sie dazu stehen. Dies lässt sich mit dem Konzept der „sozialen Milieus“ einholen (Vester u.a. 2001). Milieus sind Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung und Alltagspraxis, d.h. sie haben ähnliche Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie und Freunden, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation.

In der „Landkarte der sozialen Milieus“ (siehe Abb) lassen sich grob fünf große „Traditionslinien“ sozialer Milieus (vereinfacht sind das Milieus mit gleichen Wurzeln bzw. „Stammbäumen“) unterscheiden (in der Abbildung die rechteckigen Kästen), die durch soziale und kulturelle Grenzen voneinander getrennt sind. Es handelt sich um die Traditionslinie von Macht und Besitz (oben rechts), der akademischen Intelligenz (oben halb-links), der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (mitte-links) sowie um die ständisch-kleinstadt-bürgerliche (mitte-rechts) und die unterprivilegierte Traditionslinie (unten).

Die beiden Traditionslinien oberhalb der horizontalen Linie („Trennlinie der Distinktion“) verbindet ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis, mit der sie sich von den „gewöhnlichen“ Milieus und ihrer Massenkultur abgrenzen. Bildung gehört für sie dazu, soziale und kulturelle Hegemonie auszuüben. Es sind zumeist schon traditionell „bildungsreiche“ Gruppen.

Die Milieus der beiden großen Traditionslinien oberhalb der unteren horizontalen Linie verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geachteten, stetigen Lebensweisen. Bei ihnen ist das Verhältnis zu Bildung „unaufgeladener“. Bildung ist weniger Selbstzweck; es treten andere Aspekte wie Statuserhalt, soziales Miteinander, Qualifizierung oder Mühsal hinzu. „Bildungsarmut“ ist hier bei einem Teil des jugendlichen, von Spontaneität geprägten „Hedonistischen Milieu“ zu finden.

Zwischen den Milieus der mittleren und unteren Stufe verläuft die *Trennlinie der Respektabilität*. Die Milieus der Unterprivilegierten ringen am stärksten um den Anschluss an die gesellschaftlich geachteten Gruppen – ein Muster, das für die gesamte Bildungsneigung dieser Gruppe zentral ist. Hier sind „Bildungsferne“ und „Bildungsarmut“ am stärksten ausgeprägt. Auch viele Migrantengruppen kommen oft aus ähnlichen sozialen Milieus. Die Lebensbedingungen sind nicht selten prekär. Entsprechend ist die Lebensauffassung dieser Milieus von einer fatalistischen „Macht-Ohnmacht“-Perspektive gekennzeichnet. Das Leben gilt generell als wenig planbar und unberechenbar; es wird als Schicksal erfahren, dem man



mehr oder weniger ausgeliefert ist. Bildung gilt als nutzlos und notwendiges Übel; sie dient allenfalls dazu, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden. Bildungseinrichtungen gelten als eine fremdbestimmte Welt, meist basierend auf der frühen Erfahrung, dass Schule schon immer ein „Auswärtsspiel“ war, d.h., dass (durchaus vorhandene) eigene Interessen und Zugänge zu Bildung meistens nicht (an)erkannt und gefördert wurden.

Das Milieubild macht deutlich, dass „Bildung“ ganz unterschiedlich in Lebenszusammenhänge eingebunden ist und jeweils eine spezifische Funktion für den Alltag und die Lebensführung hat. Maßnahmen gegen Bildungsarmut dürfen diese alltagskulturelle Einbindung weder verklären noch verteufeln; aber man kann sie in keinem Falle übergehen, wenn man Erfolg haben will. In der Erwachsenenbildung etwa erreicht man bildungsferne Gruppen in der Regel nicht durch Werbeflyer o.ä., sondern durch

Konzepte „aufsuchender Bildungsarbeit“, die auf einem personal- und zeitintensiven Knüpfen von Beziehungen zu Personen mit Milieunähe beruht.

Und politische Bildung?

Es ist aus vielen Untersuchungen bekannt, dass Interesse an Politik, politisches Engagement und die Teilnahme an Erwachsenenbildung erheblich mit dem Bildungsniveau und der Milieuzugehörigkeit korrespondieren (Detjen 2007). Die Befunde scheinen also eindeutig zu belegen, dass „Bildungsarmut“ und „Politikferne“ relativ eng zusammenhängen.

Erst bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass sich die Sache gar nicht so einfach verhält. Arbeiten aus der politischen Sozialisation zeigen nämlich, dass die Menschen in allen Milieus sehr wohl über Formen politischen Wissens und politischer Kompetenz verfügen. So findet sich in allen, auch den „bildungsfernen“ Mi-



Fachbeitrag

lieus letztlich ein spezifischer Zugang zum Politischen in dem Sinne, dass die Menschen über ein Wissen oder mindestens ein ‚Gespür‘ verfügen für Fragen von Macht, Herrschaft und Gerechtigkeit. Insofern gibt es im Grunde keine unpolitischen Milieus. Dass etwa in der Erwachsenenbildung die Teilnahme an Seminaren zur politischen Bildung nach Milieus unterschiedlich ist, hat einen Grund darin, dass politische Bildung zumeist als eine Sache von Experten angesehen wird, zu der auch ein bestimmtes Wissen, eine bestimmte Sprache und Kultur gehören. Gerade Menschen aus unteren Sozialmilieus trauen sich aber oft nicht zu, etwas Relevantes zum Politischen sagen zu können (Bremer i.E.).

Solche Grundhaltungen, die man als „vor-politische“ politische Einstellungen verstehen kann und die oft als „soziales Lernen“ tituliert werden, werden in der Familie, in den Peergroups, Vereinen und (natürlich) auch in der Schule erworben. Für politische Bildung ist insbesondere bei diesen Zielgruppen wichtig, an solche lebensweltlichen Erfahrungen anzuschließen. Das weiß man aus der Forschung und der Bildungsarbeit mit „Bildungsfernen“ (Korffkamp 2008). Jüngst hat das Projekt „VorBild“, das von der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführt wurde, gezeigt, wie man auch an Förderschulen (eine weit gehende „politikunterrichtsfreie Zone“) entsprechende Konzepte implementieren kann. Die politische Bildung wird sich, will sie bildungsarme oder bildungsferne Milieus nicht vorn vornherein abschreiben, der Problematik nicht durch Debatten verschließen können, in denen auf einer formal-abstrakten Ebene etwa das „soziale Lernen“ vom „politischen Lernen“ fein säuberlich geschieden wird. Das führt nicht weiter (Bremer/Kleemann-Göhring i.E.).

Bildungsarmut ist kein „Schicksal“!

Das Vorhandensein einer relativ hohen und stabilen Bildungsarmut in einem reichen Land wie Deutschland muss natürlich als skandalös bezeichnet werden. Oft wird in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle der Familien verwie-

sen. Das ist insofern richtig, als dass man tatsächlich aus der Bildungsforschung weiß, dass es einen hohen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und Kinder gibt. (Anders, als das heute zum Teil wieder behauptet wird, lässt sich das durch die seriöse Bildungsforschung im Übrigen vollständig auf Prozesse sozialer Vererbung zurückführen und eben nicht auf genetische Veranlagung). Insofern ist es nahe liegend, den Finger zuvorderst auf die Familien zu richten. Aber es bleibt vordergründig! Denn zugleich weiß man auch, dass man auf die Familie (da mag man noch so viel über Bildungschips, Kindergartenpflicht ab dem ersten Lebensjahr usw. reden) am wenigsten politisch einwirken kann. Also muss man fragen: Wenn Kinder und Jugendliche in Familien und Milieus aufwachsen, die wenig Lernanregung bieten, wo sonst, wenn nicht in der Schule, sollen sie sich dann die Kompetenzen erwerben, die sie für ein würdiges Leben brauchen? Es wird also in erster Linie darauf ankommen, dass Bildungswesen so zu gestalten, dass Bildungsarmut wirksam bekämpft und verhindert werden kann (Büchner 2010). Die Einsicht, dass bildungsferne und kompetenzschwache SchülerInnen in einem homogenen und wenig anregenden Lernumfeld, wie es die Hauptschule und erst recht die Förderschulen heute zumeist darstellen, wenig Entwicklungschancen haben und daher heterogene Lerngruppen brauchen, hat aber längst nicht alle erreicht. Das Drehen an Strukturschrauben allein wird es jedoch nicht richten. Es bedarf zudem einer Pädagogik, die sich stärker auf die soziale und kulturelle Ungleichheit einstellt und die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden mit einbezieht (Böttcher 2005). Und es muss auch die gesamte außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Blick geraten, wenn erfolgversprechende Konzepte entwickelt werden (ebd.).

Dass das geht, machen gerade die (manchmal auch zu Recht kritisierten) internationalen Vergleichsstudien wie PISA deutlich: Zwar gibt es überall einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, allerdings gibt es auch 14 Länder, in denen es Bildungsarmut (absolut gesehen) praktisch nicht gibt. ◆

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2002): Bildungsarmut. In: APUZ, B21-22, S. 12-18.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Böttcher, Wolfgang (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12/2005, S. 713
- Bremer, Helmut (i.E.): Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung: Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität. Erscheint in: Hessische Blätter für Volksbildung. 4/2010
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (i.E.): Demokratiepädagogik oder politische Bildung: Gegensatz oder falsche Alternative? Erscheint in: Außerschulische Bildung. 3/2010
- Büchner, Peter (2010): Kindliche Bildungsarmut und die relationale Logik des Bildungsgeschehens. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hg.): Alltagswelt Schule. Zur sozialen Konstruktion schulischer Wirklichkeit. Weinheim, S. 31-44
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 32-33/2007, S. 3-8.
- Korffkamp, Jens (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger: Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: Praxis politische Bildung. 1/2008, S. 40-46.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.

DVD

- VorBild. Politische Bildung für Förderschulen. Zielgruppenspezifische Unterrichtsmodule. Ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld und der Bundeszentrale für politische Bildung. Zu beziehen bei der Bundeszentrale für politische Bildung.



Armut und Reichtum im Leben eines Freiberuflers

von *Rainer Spallek*



Rainer Spallek ist Industriekaufmann, staatlich geprüfter Betriebswirt, Diplom-Politikwissenschaftler, ausgebildeter Sugestopäde. Er arbeitet freiberuflich in der Erwachsenenbildung.

Näheres zu Rainer Spallek:
info@lernen-und-leben.de
www.lernen-und-leben.de

I. Vorgeschichte

Dass ich einmal mein Arbeitsleben als Freiberufler verbringe – nein, das wurde mir nicht in die Wiege gelegt. Vater und Großvater waren treue Kruppianer in Duisburg und blieben es ein Leben lang. Auch für Arbeitsamt und Eltern war klar: Der Junge, also ich, wird Industriekaufmann bei Krupp. Der Junge selbst hatte keine Ahnung und ließ sich auf der Welle treiben, die o. g. Autoritäten in Bewegung setzten.

Später als Diplom-Politikwissenschaftler arbeitete ich an einer Dissertation – und musste das Vorhaben wegen fehlender finanzieller Mittel aufgeben. Es folgten aus der Not heraus eine ungeliebte, mir wesensfremde Umschulung zum Betriebswirt und anschließend – ab 1991 – vier Jahre Dozententätigkeit (Angestellter) bei einem gewerkschaftlichen Bildungsträger in Magdeburg. Die poli-

tische und soziale Situation dort bewegten mich weit mehr als das Unterrichten von BWL, VWL oder Rechnungswesen. Neonazis versuchten hier Tritt zu fassen; ich beteiligte mich an Gegeninitiativen. Mir wurde immer klarer: wie lange will ich gegen mich arbeiten?

Ich saß in der „Mausefalle“! Tatsächlich heißt so ein nettes Lokal in Magdeburg, in dem ich westdeutsche Zeitgenossen traf, einer von ihnen ein engagierter Ex-68-er. Keiner von uns verstand sich als Missionar der kapitalistischen Denkweise – und mussten sie dennoch vermitteln. Gemeinsam leckten wir Wunder-

Von einem völlig frustrierten ostdeutschen Lehrer wurde ich gebeten, in seiner Klasse über den Westen zu berichten. Kürzlich noch unterrichtete er DDR-Staatsbürgerkunde – und jetzt Politik in der BRD! Kein Schüler glaubte ihm mehr ... und so viele andere wichtige Erfahrungen, die man als Wessie in Ossi-Land machen konnte!

Eigene Kündigung als Befreiungsaktion

1995 kündigte ich und arbeitete anschließend fünf Jahre als Lehrer und sozialer Betreuer (Angestellter) auf dem stillgelegten Werksgelände der Fried. Krupp Hüttenwerke in Rheinhausen – genau da, wo Vater und Großvater Jahrzehnte lang malochten! Es galt, entlassene Kruppianer fortzubilden und für eine Arbeitswelt jenseits von Krupp vorzubereiten. Mit zunehmender Dauer arbeitete ich auch hier gegen mich: Ich wurde unzufrieden, unglücklich. Ich musste handeln!

Wieder kündigte ich und reiste acht Monate durch fünf ostasiatische Staaten: Viele interessante, berichtenswerte Erlebnisse machten mich jetzt zu einen leidenschaftlichen Journalisten – eine wunderbare Erfahrung! Mir wurde klar: Meine Möglichkeiten muss ich freibe-

ruflich ausleben – eine Lebensnotwendigkeit!

II. Aus dem Leben eines Freiberuflers – ein Leben in Armut?

Es war die Zeit der sog. Ich-AGs. Eine solche gründete ich 2003 und bin seitdem freiberuflicher Referent, Seminarleiter, Journalist und Dozent. Endlich mache ich mein Ding! Allerdings als arbeitsweltlicher Underdog: Dem Freiberufler wird gar nichts geschenkt – auch weil seine Arbeitsbedingungen noch nicht im öffentlichen Bewusstsein angekommen sind ...

Mit Hartz I und II drang erstmals die Rede von „atypischen, diskontinuierlichen, prekären Arbeitsverhältnissen“ in die Öffentlichkeit. Als Mensch um die 50 steckte und stecke ich mitten drin in einem gewaltigen sozio-kulturellen Umbruch, der mit dem „Sieg des Kapitalismus“ (1989/90), der Globalisierung und Digitalisierung und des damit einhergehenden Wertewandels für einen „Fortschritt“ sorgte, zu dessen Begleitscheinungen zunehmende Beschleunigung, eine Desorientierung und Destabilisierung der Lebensverhältnisse sowie unberechenbare, unsichere Arbeitsverhältnisse gehören.

Und das ist die gefährliche Ambivalenz der Freiberuflichkeit: Du tust, was Du beruflich tun willst – und leidest unter stark ungleichgewichtiger Verteilung von Arbeitszeit und Freizeit. Neudeutsch ist der Freiberufler ein freelancer. Im englischen Mittelalter waren solche freelancer (free = frei und lance = Lanze) lanzenbewaffnete Streiter auf Schlachtfeldern im Auftrag wechselnder Herren. Heute sind sie zwar oft ihre eigenen Herren – müssen aber dennoch Acht geben, nicht gegen sich selbst in die Schlacht zu ziehen. Passt man nicht auf, findet man sich wieder in einem Freiheitsgefängnis – gefesselt und geknebelt von Arbeitsdrang und -zwang.



Fachbeitrag

Erdrückende Rahmenbedingungen

Im Januar 2010 stehe ich in meinem Arbeitszimmer vor einem großen Jahreskalenderblatt und staune: Von Februar bis Juni habe ich – NRW-weit – 30 Vorträge/Seminare durchzuführen. Wäre es das, so wäre es gut. Doch in demselben Zeitraum habe ich wöchentlich 32 Stunden DaF (Deutsch als Fremdsprache) an Volkshochschulen zu unterrichten – und vorzubereiten.

Erst aus dieser Kalender-Weitwinkelelperspektive wird mir klar, was ich mir da zumute! Promi-Referenten, geht es mir durch den Kopf, machen auch 30 Vorträge und ernten Euro-Früchte, von denen sie ein ganzes Jahr naschen könnten. Doch in dieser Liga spiele ich nicht. Mein Vortrag (ca. 130,- €) spielt mir etwa 1/12 eines Promi-Honorars ein. Außerdem: Vortrags- und Seminarausfälle wegen geringer Anmeldezahl kommen vor. 100 % Ausfallhonorar ist rechtlich möglich; freiwillig zahlt das niemand. Will man's einklagen, ist man den Auftraggeber los. Ohne Unterricht geht es also nicht.

Wie sieht nun der Alltag eines Freiberuflers aus? Zunächst zu den Rahmenbedingungen. An der Finanzierung ihrer Sozialversicherungsbeiträge scheitern schon viele Soloselbstständige – vor allem aber freiberufliche Dozenten. Denn die sind verpflichtet, auch Beiträge in die Rentenversicherung (RV) zu zahlen – andere Freiberufler können das tun. Eine recht hohe Beitragsbemessungsgrenze in der Krankenversicherung (KV) trägt dazu bei, dass ein freiberuflicher Dozent um die 600,- € mtl. für KV und RV aufbringen muss.

Vor vier Jahren sandte meine RV meine Unterlagen zur KSK (Künstlersozialkasse), da ich Einkommen auch durch Journalismus und Vorträge erzielle. Mitglied der KSK zu sein, ist für einen Freiberufler ein Glückszustand – zahlt er doch nur etwa 200,- € für RV und KV. Über ein Jahr hat es gedauert, bis die KSK mir einen Ablehnungsbescheid zusandte; Begründung: Mein Honoraranteil aus Dozententätigkeit ist zu hoch. Aus der Traum: etwa 400,- mtl. hätte ich sparen können!

Sicherheit, Freizeit und Geld sind knappe Güter

Der Freiberufler muss jedes Jahr seine Einkommenssituation der KV und RV darlegen, da die Beiträge sich dieser anzupassen hat. Jeden Sommer finde ich mich dann zwecks Einkommensteuererklärung auf dem Teppich wieder inmitten aller Kosten- und Honorarbelege und befrage mein Gewissen: welche Einnahmen muss, kann, soll ich (nicht) angeben ...

In der Regel bleiben mir neun Monate im Jahr, um Geld zu verdienen. Da die Bildungsträger lange Sommer- und Winterpausen machen, bin ich oft drei Monate ohne Einnahmen; also muss ich in neun Monaten Geld für zwölf verdienen. Da eine Unterrichtsstunde mit 18 bis 21,- € sehr bescheiden vergütet wird, bin ich gezwungen, (zu) viel Unterricht zu machen. Dazu kommen dann die Vorträge, Seminare, journalistische Arbeit. Letztere ist zeitaufwendig; es wird zwar veröffentlicht, allzu häufig aber heißt es: ein Honorar ist nicht drin! Dann ist es bloße PR-Arbeit in eigener Sache.

Ob es immer wieder Folgeaufträge gibt (Unterricht, Vorträge, Seminare), ist nie absolut sicher: Sicherheit, Freizeit und Geld sind somit knappe Güter für die meisten Freiberufler. Außerdem: Sollte ich krank werden, gibt es kein Geld – es sei denn, ich schließe dafür eine eigene Versicherung ab. Auch in der Urlaubszeit verbucht mein Konto keine Einnahmen.

Mentale Misere droht

April und Oktober: Das sind die Monate, um mit Bildungsträgern in Kontakt zu treten, sich vorzustellen oder in Erinnerung zu rufen, um Angebote für die Semesterprogramme zu unterbreiten. Dann wird viel telefoniert und gemailt. Diese ganze Akquisearbeit ist unbezahlte Arbeitszeit. Auch wenn es bei mir z. Z. gut läuft: Diese ständigen Terminvereinbarungen, -kontrollen, evtl. Terminverschiebungen und das Einhalten aller Termine, verbunden mit vielem Hin- und Herfahren zwischen vielen Einsatzorten wird auch schon mal zuviel. Die Gedanken sind nur noch auf der Suche

nach der schnellsten Verbindung von A nach B, was Zielstarre und Tunnelblick zur Folge hat; der Geist wird ungeduldig, der Körper bewegt sich hastig, der Atem wird flach und schnell – Folgen ständiger Arbeitsalarmbereitschaft. So- gar eine Urlaubs- kann teilweise zu einer Arbeitsreise werden, da sie Rohstoff für einen Vortrag bzw. journalistischen Beitrag verspricht.

Eine weitere mentale Misere droht, wenn man sich als Freiberufler zu sehr an kleine Honorare gewöhnt. Beispiel: In einer Vortragspause fragt mich jemand, ob ich auch für seine Organisation einen Vortrag halten würde. Meine Honorarvorstellung will er wissen. Ich nenne o. g. 130,- €. „Meinst Du das ernst?“, ist in seinem Blick zu lesen. Erst dann frage ich nach seiner Organisation: die Freimaurer. Sein Gegenangebot: 350,- Euro – ungläubig, aber nicht unglücklich stimme ich zu.

Gelegentlich versuche ich etwas Neues, will mehr Geld in kurzer Zeit verdienen. Als Vietnam-Liebhaber erhielt ich einen Reiseleitungsauftrag – er brachte mir gutes Geld, aber auch die Einsicht, dass ich kein Reiseleitungstyp bin ... man lernt halt lebenslang.

III. Aus dem Leben eines Freiberuflers – ein Leben in Reichtum?

Viele Freiberufler machen die o. g. Erfahrungen. Wie geht man damit um? Woher kommen Kraft und Zuversicht, um durchzuhalten? Ich bekomme sie aus der Einsicht, auf einem Weg zu sein, der sinnvoll ist, der mir Frei- und Spielraum gibt, mehr vom Leben und von mir zu erkennen, mich zu entwickeln ... „Der Mensch“, so Viktor Frankl, „ist das Wesen auf der Suche nach Sinn.“ Also: Spüre ich mich noch? Nehme ich das Leben noch wahr? Weiß ich, was ich wirklich will?

„Ich bin freiberuflicher Referent, Seminarleiter, Dozent und Journalist. Vor allem aber bin ich Rainer Spallek – und ich möchte es immer mehr werden.“ In meinem Seminar „Mensch – werde wesentlich!“ stelle ich mich mit diesen Worten vor. *Das verstehe ich unter lebenslangem Lernen. Was mich betrifft, so glaube ich dem Sinn meines Seins bes-*



ser als Freiberufler auf die Spur kommen zu können. Mit meiner Entscheidung, Freiberufler zu werden, möchte ich das tun, was in mir ausgedrückt zu werden wünscht – ohne dem Egoismus zu verfallen.

Um lebendig zu bleiben, muss man auch mal den Aufbruch wagen – und bereit sein, die sichere Küste aus den Augen zu verlieren. In meinem Seminar „Berufliche Neu-Orientierung“ treffe ich auf Teilnehmer, die allzu lange schon als Angestellte leidend an der Küste stehen und sehnüchrig aufs Meer hinaus schauen... ! Ich freue mich, wenn ich ein wenig katalysatorisch wirken und dazu beitragen kann, positive Impulse für das weitere Leben mitzugeben.

Solidarität unter Einzelkämpfern

Von der vielen Arbeit versuche ich mich immer mal wieder zurückzuziehen, um durchzuatmen, zu mir zu kommen; die schönen, oft kleinen Dinge wieder wahrzunehmen – also Bewusstseinsarbeit. Mein Workshop zum Buddhismus bietet den Teilnehmern diese Gelegenheit; und obwohl ich Leiter bin, hilft auch mir der Workshop dabei, mich zu zentrieren und Ruhe zu gewinnen.

Mir geht es aber auch um die Wahrnehmung sozialer und politischer Missstände. Es gibt soziale Gruppen wie z.B. die „Initiative Aufbruch – anders besser leben“, deren Teilnehmer sich darin unterstützen. Und es gibt seit Jahren Arbeitskreise für Soloselbständige, die die Gewerkschaft ver.di initiiert hat: Hier unterstützen sich die Freiberufler gegenseitig mit Fachvorträgen, Infos, Tipps und Ermutigungen. Die Umwelt übt einen enormen Konformitätsdruck aus: „savoir résister!“ heißt eine hugenottische Maxime: wisst zu widerstehen! Solidarität hilft dabei!

„Wenn wir einfach nur versuchen, uns an der Beschleunigungslogik anzupassen, dann verraten wir das Projekt der Moderne, das uns frei machen sollte.“ (H. Rosa in der SZ) Solche Gedanken sind für mich Selbstvergewisserungen, um meinen Kurs zu halten. Die Beschleunigungsdynamik bewirkt einen Mobilitäts- und Flexibilitätsdruck bis zur eigenen Unkenntlichkeit. So arbeiten wir weiter nach „Schema F“ – „F“ wie Fremdbestimmung.

„Schlägt die Sehnsucht nach Fremdbestimmung das Nachdenken über sich selbst? Sticht das ‚Weiter so!‘ immer die Frage ‚Wie weiter?‘. Wer Einlass fordert“ (in das System abhängiger Be-

schäftigung), „bittet auch um Fremdbestimmung. Das ist kein Fortschritt, sondern nur Resignation in der Hoffnung auf Rentenanspruch ... Der Job ist nicht alles, die Firma ist nicht alles. Bloß: Wer das lebt, gilt als suspekt.“ (Wolf Lotter in der Zeitschrift „brand eins“).

Lange genug spürte ich es an Leib und Seele, dass von fremder Hand Ge-regeltes und Vorstrukturiertes mir Lebensfreude und Lebendigkeit stahlen. Wessen Geschäfte erledige ich eigentlich? Mir wurde schmerhaft klar: „Eigentlich bin ich ganz anders, ich komme nur so selten dazu.“ (Öden von Horváth) Doch muss es kein Märchen bleiben, sein Geld selbstständig mit Dingen zu verdienen, die man am liebsten hat!

Für gewöhnlich enden Märchen mit einem Happyend. Für mich als Freiberufler reicht es zu erkennen, dass die Waage zwischen Kapitel II und III dieses Beitrages, zwischen Armut und Reichtum sich – mal mehr, mal weniger – zur Seite des Reichtums neigt. Ich kann es auch so ausdrücken: Spielstand = 4 : 2 für die Freiberuflerei! ◆



**WOCHE
NSCHAU
VERLAG**
... ein Begriff für politische Bildung

Heinz Jacobs (Hrsg.)
Ökonomie spielerisch lernen
Kompetenz gewinnen.
Spiele, Rollenspiele, Planspiele,
Simulationen und Experimente
Buch mit CD-ROM:
978-3-89974552-8, 72 S., € 16,80

Heinz Jacobs (Hrsg.)
**Methodenbewusster
Ökonomieunterricht**
Lernen an Beispielen
Buch mit CD-ROM:
978-3-89974553-5, 56 S., € 16,80

Heinz Jacobs (Hrsg.)
Ökonomie im Schulalltag
Alltagsorientierung, Kompetenzförderung, Vielfalt und Fachmethodik in der Sekundarstufe I
Buch mit CD-ROM:
978-3-89974676-1, 80 S., € 19,80

TrappenTexte



Ökonomie



immer mit CD



INTERVIEW

„Nicht vorführen, sondern Handlungsperspektiven aufzeigen“

Interview mit *Dagmar Richter*



Professorin Dr. Dagmar Richter lehrt Sachunterricht und seine Didaktik an der TU Braunschweig und ist profilierte Politikdidaktikerin.

1. Armut ist ein Thema, das in der letzten Zeit zunehmend Aufmerksamkeit fand und sicherlich in Zukunft noch stärker als gesellschaftliches Problem diskutiert wird. Mir fällt auf, dass die Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen Politikdidaktik dazu weitgehend schweigen. Woran liegt es?

Ein Grund liegt m.E. darin, dass die Aufgabe, die sich aus dem gesellschaftlichen Problem „Armut“ für Didaktik ergibt, unklar ist. Die Bekämpfung von Armut ist eine wichtige, aber primär sozial- und bildungspolitische Aufgabe. Daraus lässt sich nicht unmittelbar eine Forschungsaufgabe für Politikdidaktik entwickeln. In der Schulpraxis wird Armut von Schüler/-innen bei der Gestal-

tung des Unterrichts von Lehrkräften nach eigenen Aussagen durchaus berücksichtigt. Es ist hier dann zunächst eine pädagogische Aufgabe, keine didaktische. Politikdidaktik könnte im Bereich der Persönlichkeitsbildung durchaus einen wichtigen Beitrag leisten, doch ist gerade dieser Bereich in der Forschung kaum vertreten und nicht differenziert ausgearbeitet.

2. Grundschuldidaktiker/innen müssen eigentlich noch mehr als andere Kolleginnen und Kollegen damit konfrontiert werden. Wo und wie erfährt sie von diesem Problem?

Zu diesem Problem gibt es relativ viel grundschulpädagogische Literatur, insbesondere im Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit von Eltern, mit dem Migrationshintergrund oder bei Alleinerziehenden. Betont wird hier besonders, dass Armut nicht nur ein materieller Faktor ist, sondern für die betroffenen Kinder häufig gekoppelt ist mit unzureichender emotionaler Zuwendung oder mangelhafter schulischer Unterstützung durch die Eltern. Arme Kinder haben daher oftmals einen erhöhten Förderbedarf. Mich stört in der Literatur jedoch der „Opfer-Status“, den diese Kinder meist erhalten und der sie in eine passive Rolle hineindrängt.

3. Welche Konsequenzen sind in Lehre und Forschung zu ziehen?

In der Forschung ist Armut bzw. der sozioökonomische Hintergrund der Schüler/-innen ein wichtiger Faktor, der zu erheben ist, da Lernerfolg oder auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung mit ihm korrelieren, was mittlerweile vielfach belegt ist. In die Lehre ist das



Thema „Armut“ einerseits leicht einzubringen, da Student/-innen oft emphatisch reagieren. Andererseits ist es gerade dadurch schwierig, wenn sie nur emotional betroffen reagieren und zu Übertreibungen neigen, also z.B. Armut auch in Deutschland mit Verhungern gleichsetzen. Über die realen Probleme durch Armut, die wie ein Syndrom wirken, wissen sie oft nur wenig. Wichtig ist, dass die künftigen Lehrkräfte die entsprechenden Schüler/-innen nicht stigmatisieren. Sie sollten m.E. lernen, für betroffene Schüler/-innen jeweils passende Handlungsperspektiven zu suchen. Lehrkräfte müssen versuchen, den Schüler/-innen ihre jeweiligen Stärken aufzuzeigen, ihre Selbstkonzepte zu fördern und sie dazu befähigen, sich selbst zu fragen, welche Potentiale sie haben bzw. welche sie noch weiter entwickeln können. Sie sollten also die Schüler/-innen aus ihrer passiven Rolle herausholen, wenn sie schon in eine solche hineingedrängt wurden. Also letztlich sollten sie die Schüler/-innen befähigen, politisch zu werden.

4. Wie können Lehrerinnen und Lehrer den Spagat zwischen Empathie, Information und Aufklärung aushalten, wenn sie in ihrer Klasse „Armut“ zum Unterrichtsthema machen – und das mit Schülerinnen und Schülern, die davon betroffen sind?

Das Unterrichtsthema sollte von den Lehrkräften nicht als Spagat gesehen werden. Es entlastet alle, wenn vorhandene und allseits bekannte Probleme offen thematisiert werden. Studien belegen, dass gerade das Nicht-Thematisieren von kritischen Themen die soziale Entwicklung der Schüler/-innen bremst. Natürlich werden dann nicht die betroffenen Schülerinnen und Schüler vorgeführt, sondern das Thema ist an Fallbeispiele zu diskutieren. Die Aufklärung über die Ursachen von Armut ist schon in der Grundschule möglich und wichtig. M.E. sollten aber auch andere Themen dieses Problemfeld unterstützen. So kann beispielsweise die Reflexion von Wertorientierungen gleichfalls einen Beitrag leisten, auch in der Grundschule: Warum werden Kinder nur zum Geburtstag eingeladen, wenn sie tolle Geschenke mitbringen können? Es sollten

also auch beim Unterricht über Konzepte wie Gerechtigkeit oder Gleichheit Zusammenhänge zu aktuellen Problemen wie Armut hergestellt werden, ohne Armut stets direkt zum Thema zu machen.

5. Ist Schule überhaupt der geeignete Ort, um Armut als politisches und gesellschaftliches Thema zu problematisieren?

Ja. In der Schule können konkrete Handlungsideen entwickelt und umgesetzt werden, damit die Schüler/-innen in ihrer Persönlichkeitsbildung und ihrem Sachlernen unterstützt werden und sie Handlungsperspektiven in verschiedenen Kontexten entwickeln. Hierzu sind geeignete regionale Institutionen oder Betriebe einzubeziehen und auch die Zusammenarbeit mit den Eltern kann meist intensiviert werden. Elternarbeit kann durchaus bedeuten, auch die Eltern bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Armut bei den Schüler/-innen kann somit ein Fokus des Schulprofils sein.

6. Welche Möglichkeiten hätten Politikdidaktik bzw. politische Bildung, um einer wachsenden Verarmung von immer mehr Menschen in dieser Gesellschaft entgegen zu wirken? Haben Sie überhaupt eine realistische Handlungsperspektive?

Politikdidaktik könnte politisch werden, doch wird sie heute m.E. zu Recht nicht (mehr) so verstanden. Sie ist eine Wissenschaft und kann in diesem Feld durch die Veröffentlichung ihrer Forschungen wirken. Ihre Handlungsperspektive in der Praxis ist die Bildung, initiiert durch gut ausgebildete Lehrkräfte. Darin liegen durchaus realistische Chancen, jedoch keine Garantie. ♦

Die Fragen stellte Klaus-Peter Hufer



... ein Begriff für politische Bildung

Fachdidaktik trifft Fachwissenschaft

Wie Sie aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse in der Praxis umsetzen

Beispiel

Themenheft
Soziale Milieus

Peter Massing: Einleitung

Fachwissenschaft

Oscar W. Gabriel:
Politische Milieus.
Individualisierung und der
Wandel der Strukturen
des Parteienwettbewerbs

Klaus Dettnerbeck:
Veränderungen sozialer
Milieus, Krise der Volks-
parteien

Michael Hofmann:
Systembruch und Milieu.
Geschichte und Entwick-
lung sozialer Strukturen
in Ostdeutschland

Diana Auth: Demo-
graphische Wohlfahrts-
staatspolitik

Peter Massing: Zur politi-
schen und gesellschaft-
lichen Lage von Migran-
tinnen und Migranten

Unterrichtspraxis

Gotthard Breit: Können
Kinder aus ihren Milieus
herauskommen? Didak-
tische Hinweise und
Materialien

Buchbesprechungen aus
Fachwissenschaft und
Fachdidaktik

Forum

Patricio Valdivieso:
Zivilgesellschaft, Justiz,
politische Bildung in
Chile

Peter Massing: Basiskon-
zepte – Fachkonzepte –
Konzepte der Politik

Das aktuelle Thema

Gotthard Breit: Hartz IV –
Worum geht es?
978-3-89974-606-8 160 S.,
€ 21,80

Jetzt abonnieren: Einzelheft € 21,80,
im Abonnement € 63,20,
für Studierende und Referendare in der
Ausbildung mit **50%** Nachlass.



Adolf-Damaschke-Str. 10 • 65824 Schwalbach/Ts. •
Tel.: 06196 / 8 60 65 • Fax: 06196 / 8 60 60 •
www.wochenschau-verlag.de



Arm in Deutschland

Zur Thematisierung von Kinderarmut im Politik- und Ökonomieunterricht

Von *Tim Engartner, Sara Alfia Greco und Jana Krüger*



Dr. Tim Engartner (Gymnasiallehrer für Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft und Englisch) ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen.

Armut in der „Dritten“ und „Vierten“ Welt stellt eine ebenso traurige wie Schülerrinnen und Schülern aus den Schulbuchdarstellungen weithin bekannte Normalität dar. Armut in Wohlfahrtsstaaten wie der Bundesrepublik Deutschland hingegen ist – zumindest als Massenerscheinung – weitgehend unbekannt. Von Armutphänomenen wird häufig nur dann Notiz genommen, wenn Medien über tragische Einzelschicksale wie das Verhungern eines Kleinkindes, den Kältetod eines Obdachlosen oder die Gründung einer „Lebensmitteltafel“ berichten. Das über einen langen Zeitraum zu beobachtende mediale Desinteresse ist auch darauf zurückzuführen, dass die Erscheinungsformen von Armut in Kalkutta, Kinshasa und Kathmandu gänzlich anders ausfallen als in Kassel, Kiel und Köln. Während in Entwicklungs- und Schwellenländern (*Least Developed Countries*) überwiegend absolute Armut diagnostiziert werden muss, ist in ent-

wickelten Industriestaaten gemeinhin „nur“ relative Armut zu konstatieren. Diese ist aufgrund ihrer Mehrdimensionalität komplexer, Schülerinnen und Schülern somit schwerer zu vermitteln.

Die Dringlichkeit, das Thema im Unterricht zu behandeln, ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass die Zahl relativ armer Kinder in den letzten Jahren gestiegen ist. In dem 2009 von der OECD veröffentlichten Bericht „Mehr Wohlstand durch Wachstum?“ heißt es dazu: „2005 waren mehr Erwachsene und Kinder einkommensarm als 1985 – d.h. diese lebten in einem Haushalt mit weniger als 50 Prozent des deutschen Medianeinkommens. Die Gesamtarmutsrate stieg von 6 Prozent auf 11 Prozent, jene der Kinder von 7 Prozent auf 16 Prozent.“¹ Dabei sind überproportional häufig kinderreiche Familien, Alleinerziehende sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen. Sie tragen das höchste Armutsrisko, die geringste Armutüberwindungschance und das größte Rückfallrisiko nach einer Überwindung von Armut. Die nachfolgenden Ausführungen sollen ein wenig Licht in das Dunkel der relativen Armut bringen und zugleich Wege aufzeigen, wie dieses vielschichtige Thema im Unterricht thematisiert werden kann. Dabei wird vorgeschlagen, vor allem Karikaturen (Abbildungen 3 und 4) zu interpretieren und Grafiken (Abbildungen 5, 6 und 7) zu deuten, lassen sich doch mit ihrer Hilfe wesentliche Aspekte des vielschichtigen und kontrovers diskutierten Themenfeldes „(Relative) Armut“ verdeutlichen und exemplifizieren.

Was ist unter relativer Armut zu verstehen?

Im Gegensatz zum Begriff der absoluten Armut, der auf Subsistenz verweist (d. h. auf das, was zum Leben unbedingt notwendig ist), basiert der international



Sara Alfia Greco (Dipl.-Sozialarbeiterin, Studium des Förderschullehramtes für Politik & Wirtschaft) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover.

Zudem sind die AutorInnen StipendiatInnen der stiftung neue verantwortung (Berlin), wo sie im interdisziplinären Projekt „Zukunft der Ökonomischen Bildung“ arbeiten.

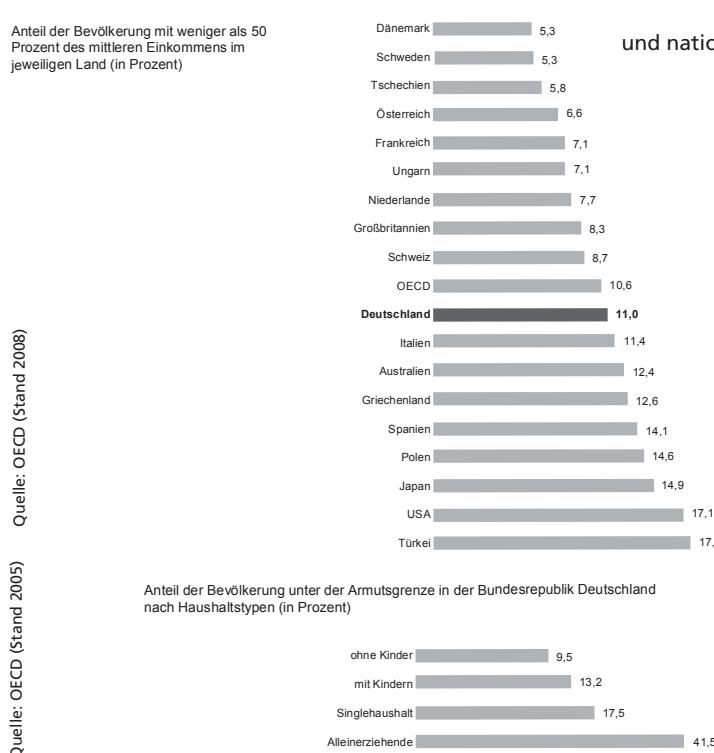
anerkannte Begriff der relativen Armut auf dem Konzept sozialer Ungleichheit. Demnach gilt als relativ arm, wer über maximal 50 Prozent des Durchschnittseinkommens einer Bevölkerungsgruppe verfügt. Dabei sollte im Unterricht nicht nur auf die Abgrenzung der „rela-



Jana Krüger (Dipl.-Hdl., Berufsschullehrerin für Wirtschaft/Verwaltung und Deutsch) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

tiven Armut“ gegenüber der „absoluten Armut“ hingewiesen werden, sondern auch verdeutlicht werden, dass der Anteil der relativ armen Bevölkerung im Vergleich der Industriestaaten höchst unterschiedlich ausfällt (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1:
Relative Armut im internationalen und nationalen Vergleich



Darüber hinaus gilt es, weitere Differenzierungen herauszuarbeiten: Personen mit einem Einkommen unterhalb der Armutsriskoschwelle, d. h. mit weniger als 60 Prozent vom arithmetischen Mittel der Nettoäquivalenzeinkommen, werden als vom „Armutsrisko“ Betroffene klassifiziert. Von dieser „milden Armut“ wird die „strenge Armut“ unterschieden, die bei 40 Prozent des Durchschnittseinkommens angesetzt wird. Die Unterscheidungen zeigen, dass das Konzept der relativen Armut – wie im Übrigen auch das Phänomen „Armut“ selbst – mehrdimensional ist, mithin mehrere Begriffe und Messgrößen umfasst (vgl. Abbildung 2).

„Relative Einkommensarmut ist jedoch nicht ‚der‘ Indikator für die Messung und Feststellung von Armut. Ihre Bedeutung ist in mehrfacher Hinsicht zu relativieren:

- Die Festlegung des Anteils am Mittelwert, der die Armutsriskogrenze definiert (also z. B. die erwähnten 60 Prozent), ist zunächst eine bloß gesetzte Konvention.
- Maße relativer Einkommensarmut sagen vor allem etwas über die Einkommensverteilung aus, jedoch nichts über die Einkommensressourcen, die zur Befriedigung der notwendigen Bedürfnisse erforderlich sind.
- Schließlich greift eine indirekte Bestimmung der Armut wie etwa in Form der Einkommensarmut zu kurz, wenn andere Faktoren (z. B. Vermögen, Schulden, Gesundheit, Bildung, Arbeitslosigkeit) bei gleichem Einkommen einen jeweils unterschiedlichen Stellenwert besitzen.“

Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armutts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2005, S. 11

Das Konzept relativer Armut muss jedoch „relativiert“ werden, weil das erzielte Einkommen nur ein Indikator unter vielen ist. Ließe man weitere Faktoren außer Acht, fielen z. B. auch die meisten Studierenden in die Gruppe der von relativer Armut Betroffenen. Somit heißt es auch im 2. Armuttsbericht der Bundesregierung von 2005:

Dargestellt werden sollte im Unterricht, dass Einkommensarmut zwar als Schlüsselmerkmal von Armut betrachtet wird, es aber darüber hinaus zahlreiche immaterielle Lebensbereiche gibt, in denen die Unterversorgung zu Armutslagen führen kann:

Didaktische Werkstatt

Abbildung 2: Dimensionen und Konzepte relativer Armut

Armut unterhalb der relativen Armutsgrenze	Diejenigen, die über weniger als 50 Prozent des Durchschnittseinkommens verfügen, gelten als von relativer Armut betroffen.
Armut in prekärem Wohlstand	Menschen, die über 50 bis 75 Prozent des Durchschnittseinkommens verfügen, mangels materieller Reserven jedoch sofort in Verarmungsprozesse hineingerieten, wenn sie z. B. die Arbeitsstelle verlören, leben in prekärem Wohlstand („Prekarat“).
Armutsriskoquote	Maß für den Anteil von Personen mit einem Einkommen unterhalb der Armutsriskoschwelle, d. h. mit weniger als 60 Prozent vom arithmetischen Mittel der Nettoäquivalenzeinkommen (mittlere Einkommenssituation als Referenzgröße).
sozio-kulturelle/ „gefühlte“ Armut	Menschen, die über keine ausreichenden finanziellen Möglichkeiten verfügen, um ein menschenwürdiges Leben führen und an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können, leben unterhalb des sozio-kulturellen Existenzminimums.

Im Lebensbereich *Wohnen* z. B.

- teure Mieten,
- bestehender oder drohender Wohnungsverlust,
- mangelhafte Wohnqualität,
- schlechte Wohnlage etc.

Im Lebensbereich *Gesundheit* z. B.

- physische und psychische Erkrankungen,
- Sucht,
- Pflegebedürftigkeit,
- Kosten für Arzneimittel,
- Stress etc.

Im Lebensbereich *Bildung* z. B.

- fehlende Bildungschancen,
- mangelnder Zugang zu Bildung,
- hohe Kosten der Aus- und Weiterbildung etc.

Um Schülerinnen und Schülern relative Armut als ein komplexes Gebilde aus materiellen und nicht-materiellen Aspekten zu verdeutlichen, ist es hilfreich, auf die in regelmäßigen Abständen in den gängigen Tageszeitungen zu findenden Karikaturen (Material A) oder das reichlich vorhandene Zahlenmaterial (Material B) zurückzugreifen. Die beiden Karikaturen verdeutlichen die Alltäglichkeit von Armut. Abbildung 3 illustriert das Phänomen Kinderarmut als eine subtil wirkende Lebenslage, die nur mit großen Anstrengungen von der Gesellschaft bewältigt werden kann, mitunter jedoch als unausweichliches Schicksal gedeutet wird. Der in der zweiten Karikatur (Abbildung 4) zu sehende arme Vater mit seinem Kind sucht Ess- und Trinkbares oder ist als

„Pfandpirat“ auf der Suche nach Leergut. In jedem Fall verdeutlichen beide Karikaturen, dass Armut in einem reichen Land „sichtbar“ ist.

Die abgebildeten Grafiken und Statistiken (Abbildungen 5, 6 und 7) stellen lediglich einen Bruchteil der größtenteils online und gratis verfügbaren Materialien dar. Das kontrovers diskutierte und mitunter als „schwammig“ wahrgenommene Thema „(Relative) Armut“ gewinnt durch die Fokussierung auf Zahlen, Daten und Fakten an Prägnanz. Hinzu kommt, dass die Analyse von Grafiken und Statistiken in den Curricula beinahe sämtlicher Jahrgangsstu-

Material A: Deutung von Karikaturen

Abbildung 3: Karikatur „Angst, Armut, Arbeitslosigkeit“, Quelle: Klaus Stuttmann



Abbildung 4: Karikatur „Auf der Suche nach sozialer Gerechtigkeit“, Quelle: Klaus Stuttmann





Material B: Interpretation von Grafiken und Statistiken

Reich und Arm in Deutschland

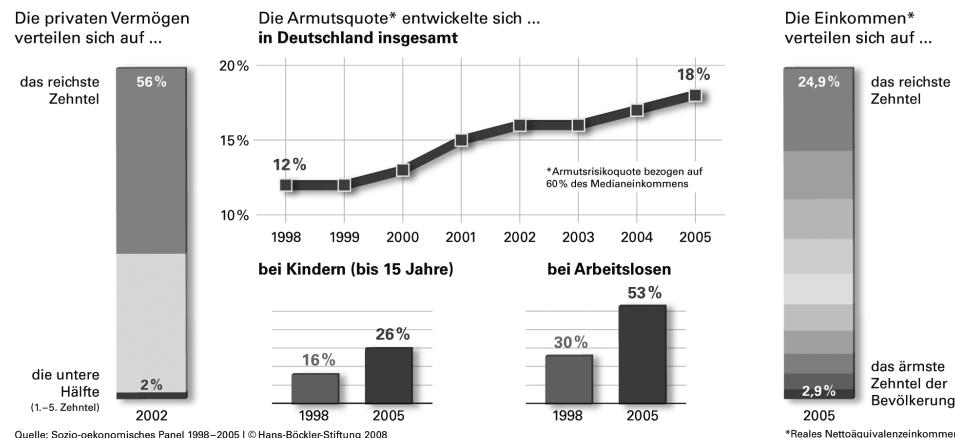


Abbildung 5

Mittelschicht schmilzt

Von allen Haushalten hatten ...

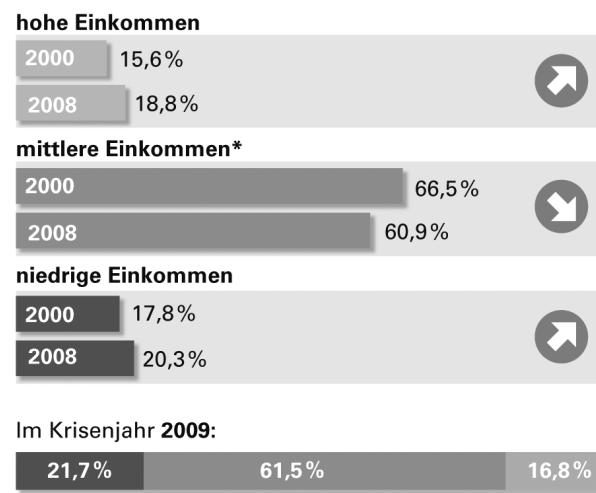
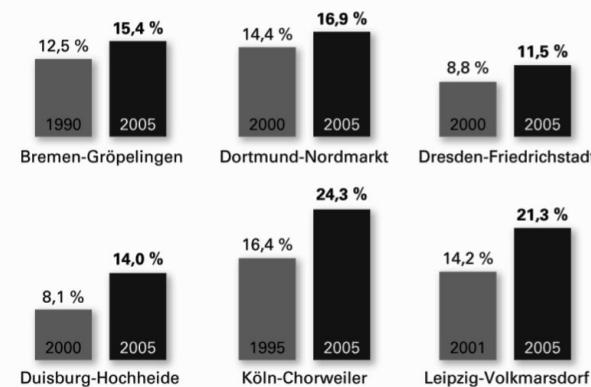


Abbildung 6

Städte: Konzentration der Armut

Der Anteil der Sozialhilfeempfänger veränderte sich besonders stark in den Stadtteilen...



Beispiel Essen – geteilte Stadt

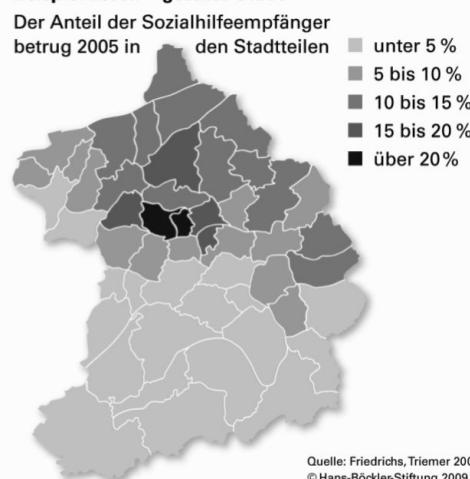


Abbildung 7



Didaktische Werkstatt

fen in den Unterrichtsfächern „Politik“, „Politik/Wirtschaft“, „Sozialwissenschaften“ oder „Gemeinschaftskunde“ vorgesehen ist.

Die Thematisierung von Kinderarmut als Chance und Risiko im politisch-ökonomischen Unterricht

Nach einer Erhebung des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) wuchs im Jahr 2008 jedes fünfte Kind in Deutschland in Armut auf, die Zahlen lassen auf einen Anstieg in den nächsten Jahren schließen. Lehrerinnen und Lehrer stehen zum einen vor der Aufgabe, sich grundlegende sozialwissenschaftliche Kenntnisse zu den Themenfeldern „Kinderarmut“ und „Armut in Deutschland“ anzueignen. Für Politik&Wirtschafts-LehrerInnen stellt sich zudem noch die Herausforderung der didaktischen und methodischen Umsetzung dieser Thematik in ihrem Unterricht.

Bei Befragungen von LehrerInnen zur Thematisierung von Kinderarmut im Unterricht findet man häufig folgende Äußerungen:

- „Ich habe 30 SchülerInnen in der Klasse und muss schauen, dass ich mit dem Lehrplan weiterkomme. Die Thematik überfordert mich komplett, denn bin für diese Inhalte auch gar nicht ausgebildet.“
(*Problematik: Defizite in der Lehreraus- und -fortbildung*)
- „Es ist sehr sinnvoll, wenn ich dies im Unterricht thematisiere, so lernen die SchülerInnen auch Rücksicht und Solidarität. Vielleicht können die anderen Kinder dem betroffenen Kind auch mal etwas abgeben. Und die Eltern könnten zu Weihnachten etwas spenden.“
(*Problematik: Mitleid kann ebenso stigmatisieren*)
- „Ich muss meine SchülerInnen schützen und kann sie nicht mit solchen Problemen belasten. Sie sollen nicht auch noch in der Schule mit dem Leid konfrontiert werden, das sie zu Hause oder in ihrem Umfeld erleben.“
(*Problematik: Falsch verstandener Schutz der SchülerInnen*)

- „Wenn ich dieses Thema im Unterricht behandle, besteht die Gefahr, dass ein Kind bloßgestellt wird. Die anderen Kinder werden es hänseln und stigmatisieren.“

(*Problematik: Bloßstellung und Beschämung einzelner SchülerInnen*)

- „Ich muss solch eine Thematik aufgreifen, denn sie bestimmt den Alltag der SchülerInnen und wird ihn auch weiterhin bestimmen. Die Klasse und mein Unterricht bilden einen geschützten Rahmen, um sich damit auseinanderzusetzen.“

(*Problematik: Unterricht als Ort der Bewältigung und Reflexion von Lebensumständen*)

Wie aus den Äußerungen ersichtlich wird, besteht eine wesentliche Herausforderung für die Lehrperson im politisch-ökonomischen Unterricht darin, sich „mit der Frage zu beschäftigen, wie verhindert werden kann, dass die direkte Thematisierung im Unterricht Betroffene zusätzlich zu ihrer bisherigen Erfahrung stigmatisiert und exkludiert.“²

Von besonderer Bedeutung für die Behandlung von Kinderarmut im Unterricht ist die didaktische Kategorie der Betroffenheit, die insbesondere von Rolloff (1972)³ und Gagel (1983)⁴ geprägt wurde. Das Vorhandensein von Betroffenheit kann das Interesse an einem politischen Sachverhalt bei SchülerInnen wecken bzw. ihnen erleichtern, einen politischen Zugang zu einem sie betreffenden Problem oder Konflikt zu finden. Im Fall von erlebter familialer Armut und ökonomischer Deprivation mag Scham und Furcht vor Bloßstellung und Exemplarstatuierung jedoch überwiegen. Hier kann die unmittelbare Betroffenheit SchülerInnen in ihrem Lernen lähmen und sie entwickeln (Lern-)Widerstände.

Auch Nonnenmacher betont, dass sich eine individuelle Betroffenheit von SchülerInnen im politischen Unterricht als Schwierigkeit bzw. als Risiko herausstellen kann, sich der Thematik und dem Unterricht zu widersetzen. So stellt bei „Problemstellungen wie „Jugendarbeitslosigkeit“, die für die Schüler hochgradig emotional besetzt sind“⁵, die Orientierung an der Lebenswelt und somit die eigene Betroffenheit keine Lernmotivation dar, sondern „löst (...) gerade (eine)

Blockade den Themen gegenüber aus.“⁶ Stattdessen schlägt Nonnenmacher vor, Lernsituationen zu wählen, die „gerade nicht an den konkreten Szenen subjektiv angeknüpft werden, sondern (...) anhand eines neutralen Zuganges (literarisches Gespräch, Fallanalysen)“⁷ bearbeitet werden können. Durch den neutralen Zugang kann es betroffenen SchülerInnen leichter fallen, den vorliegenden gesamtgesellschaftlichen Sachverhalt zu reflektieren und sich zur Thematik ein profundes Urteil zu bilden.

Einen geeigneten didaktischen Zugang mithilfe von Literaturarbeit finden Politik- & Wirtschafts-LehrerInnen beispielsweise bei folgenden Kinder- und Jugendbüchern:

Noort, Selma (2005):

Pol und Lot.
Stuttgart: 191 S.,
ISBN: 3-7725-2261-0,
Preis: 14,50 Euro



Boie, Kirsten
(1997): Der Prinz
und der Bottelkna-
be. oder Erzähl mir
vom Dow Jones.
Hamburg, 220 S.,
ISBN: 3-7891-3120-
2, Preis: 10,90 Euro



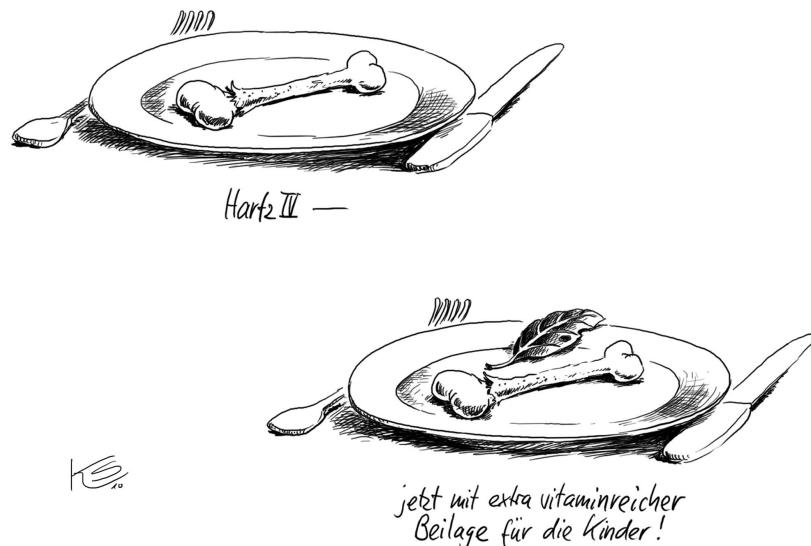
Ausgewählte Literatur und Unterrichtsmaterialien zum Thema „Kinderarmut“

Fachliteratur

- Bäcker, Gerhard/Naegele, Gerhard/Bispinck, Reinhard/Hofemann, Klaus/Neubauer, Jennifer (2010): Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland, Band 1 und 2, 5. Aufl., Wiesbaden.
- Butterwegge, Christoph (2009): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, Frankfurt am Main.
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael (Hrsg.) (2003): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel, 2. Aufl., Opladen.
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Belke-Zeng, Matthias (2008): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Fischer, Jörg/Merten, Roland (Hrsg.) (2010): Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen. Problembestimmungen und Interventionsansätze. Baltmannsweiler.
- Hüenthal, Maksim (2009): Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München: http://www.dji.de/bibs/21_expertise_hueenthal_kinderarmut_2009.pdf
- Lutz, Ronald/Hammer, Veronika (Hrsg.) (2010): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze, Weinheim.
- Meyer, Christine (2009): KinderARMUT? Was sollte Kinder- und Jugendhilfe daran interessieren, was sollte Kinder- und Jugendhilfe darüber wissen? In: Difu. Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe: KINDERarmut + Kinder-ARMUT. Lebenssituationen und Zukunftsperspektiven von Kindern und Familien in Deutschland, Berlin, S. 25-38.
- Unterricht Wirtschaft (2007). Soziale Sicherung, individuelle Absicherung. 8. Jg., Heft 32.
- Zander, Margeritha (Hrsg.) (2010): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Aufl., Wiesbaden.

Unterrichtsmaterialien

- Aus Politik und Zeitgeschichte, Themenheft „Kinderarmut“: <http://www.bpb.de/files/W0RF2P.pdf>
- Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema: „Armut – hier und weltweit“. <http://www1.bpb.de/files/T9AQFK.pdf>
- Ebertowski, Monika (2010): „Entwicklung“. Grundfragen und Dimensionen



des Armut- und Entwicklungsbegriffs.

In: Praxis Politik, Heft 1, S. 10-15.

Lackmann, Jürgen (2007): Armut in Deutschland. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 30, S. 48-53.

Launhardt, Werner (2009): Und raus bist Du! Arm und Reich in Deutschland. In: Praxis Politik, Heft 1, S. 15-22.

Reiter-Mayer, Petra (2009): Leben am Rande der Gesellschaft. Arme Kinder – ausgegrenzt, vernachlässigt, ignoriert. In: Politik betrifft uns, Heft 2, S. 7-20.

Schlegel-Matties, Kirsten (2009); Meffesel, Barbara: Geld – zentraler Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe. In: Haushalt & Bildung, Heft 2, S. 15-20.

Anmerkungen

- 1 OECD, Mehr Wohlstand durch Wachstum?, Paris 2009, S. 15
- 2 Heyl, Bernd/Jung, Verena/Möser, Julia/Tolweth, Benjamin/Wolkenhauer, Christiane (2008): Kinderarmut als Thema des Politikunterrichts? Der didaktisch-methodische Weg der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur, in: L-News 30, Frankfurt am Main, S. 27.
- 3 Roloff, Ernst-August (1972): Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik, Band 1 – Sozialwissenschaftliche Grundlagen, 2. Aufl., Göttingen.
- 4 Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen, 2. völlig überarb. Aufl., S. 149-179.
- 5 Nonnenmacher, Frank (1982): Planung des politischen Unterrichts, in: Nitzsche, Volker/Sandmann, Fritz (Hrsg.): Neue Ansätze zur Methodik des politischen Unterrichts. Stuttgart, S. 201.
- 6 (ebd.)
- 7 Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt am Main, S. 40.

Materialsammlungen

- <http://www.jugend-und-bildung.de> Schulmaterialien zu „Sozialpolitik“ 2010/2011 mit Kapitel zum Thema „Armut und Reichtum“. Das Medienpaket für die Sek. I und II ist kostengünstig bestellbar unter: www.universum.de
 - http://www.sozialpolitik.com/web-com/show_article.php/_c-131/_nr-3/i.html
- Arbeitsblätter und Schaubilder zum Thema Armut und Reichtum sowie Kinderarmut, die im Unterricht eingesetzt werden können.
- <http://www.jugendrotkreuz.de/?id=212> Unterrichtseinheiten „Ohne Moos nix los“ – Kinder- und Jugendarmut in Deutschland“ sowie „Reiches Land – arme Kinder – Kinder- und Jugendarmut in Deutschland“, die im Zuge der Kampagne „Armut – Schau nicht weg“ entstanden sind.
 - <http://www.olzog.de/olzog/edidact> Sekundarstufe I: Verantwortung für unsere Welt. Geboren in Armut? – Kinderarmut in Deutschland Umfangreiches Unterrichtsmaterial mit Vorschlägen zum didaktisch-methodischen Verlauf sowie Arbeitsblättern, Schaubildern, Karikaturen etc., 38 Seiten



Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

Präsentation

Brandenburg – Bundesweit



Eine neuartige Grundlage für die politisch-historische Bildungsarbeit

Videoarchiv „Die Frauen von Ravensbrück“ zur Nutzung für die schulische und außerschulische historisch-politische Bildungsarbeit in Potsdam freigeschaltet.

Am 24. September 2010 stellte die Filmemacherin Loretta Walz im Friedenssaal der Stiftung „Großes Waisenhaus zu Potsdam“ das Video-Archiv „Die Frauen von Ravensbrück“ interessierten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen historisch-politischen Bildung vor.

Seit 1980 hat Loretta Walz mit ihrem Projekt „Widerstand leben – Frauenbiografien“ eine der größten deutschen Sammlungen von Videointerviews mit überlebenden Frauen, Kindern und einigen wenigen Männern der Konzentrationslager Moringen, Lichtenburg und Ravensbrück geschaffen. Der Bestand umfasst mehr als 200 lebensgeschichtliche Video-Interviews, gedreht in zahlreichen Ländern West- und Osteuropas – insgesamt ca. eintausend Stunden – und dokumentarische Filmaufnahmen an den Lager-Orten sowie bei Begegnungen der früheren Häftlinge.

Lebensgeschichtliche Interviews

Der Großteil der im Videoarchiv integrierten Interviews sind lebensgeschichtliche Interviews, d.h. die Interviewpartner wurden zu ihrer gesamten Lebensgeschichte vor und nach der Zeit im KZ befragt.

Somit umfasst die Datenbank auch Inhalte, die weit über die Thematik von Ravensbrück hinaus gehen. In den erzählten Erinnerungen spiegelt sich ein bedeutender Teil der Frauen- und Gesellschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts wieder.

Sie bieten die Möglichkeit über die allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen ebenso wie über

die individuellen Geschichten der Frauen vor und nach der Lagerzeit zu recherchieren – z.B. wie die Frauen wieder zurück ins Leben fanden, ob sie Kompensationen für ihre Leidenszeit erhielten, welche Folgen die Lagerzeit in körperlicher und psychischer Hinsicht hatten etc.

Vom Videoarchiv zur Datenbank

Um diese Interviews nutzbar zu machen, wird der Gesamtbestand in eine Datenbank überführt und gleichzeitig in digitaler Form langfristig gesichert.

Die Aufbereitung des Archivs wird den Reichtum dieser einzigartigen Sammlung für die Politische Bildungsarbeit in Schulen, in Bildungsstätten der außerschulischen politischen Bildung sowie für Wissenschaft, Forschung, für filmische und andere Projekte dokumentarischer oder künstlerischer Art eröffnen.

Das Projekt

Mit Unterstützung der Kulturstiftung des Bundes, des Ministeriums für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg und der Stiftung „Großes Waisenhaus zu Potsdam“ konnten inzwischen mehr als fünfzig Interviews aus den Jahren 1980 bis 1995 – ca. 120 Stunden gefilmtes Material – in die Datenbank integriert werden.

Inhalte der Datenbank

In der Datenbank werden alle Informationen aus den lebensgeschichtlichen Interviews zusammengeführt und unterschiedlichsten Nutzern über jeweils auf sie abgestimmte Zugriffsmöglichkeiten zugänglich gemacht:

Die lebensgeschichtlichen Interviews werden mitsamt der Abschriften bzw.

der Übersetzungen sowie mit allen vorhandenen Hintergrundinformationen in der Datenbank erfasst. Das Video-Material liegt in inhaltlich aufgeteilten Clips in hoher Abspielqualität zum Abruf bereit. Eine umfassende Verschlagwortung ermöglicht eine gezielte Suche nach sämtlichen Inhalten.

Neben den lebensgeschichtlichen Erinnerungen werden in der Datenbank auch Bilder der Lagerorte Moringen, Lichtenburg und Ravensbrück zu finden sein, die die Nutzer an die Orte des Geschehens führen. Interviews an verschiedenen Orten der früheren Lager machen für die Nutzer auch Orte des Geschehens zugänglich – lassen eine Topografie der Erinnerung entstehen.

Filmaufnahmen aus Begegnungen in Tagungen des Internationalen Ravensbrück Komitees sowie der Lagergemeinschaft Ravensbrück geben einen Einblick in die fortwährenden Aktivitäten der Überlebenden.

Fotos aus dem privaten Besitz der Interviewpartnerinnen ergänzen die lebensgeschichtlichen Erinnerungen. Schnittbilder an einzelnen Wohnorten der Interviewpartnerinnen geben auch Einblick in das Lebensumfeld der Interviewten.

Das Videoarchiv in der Bildungsarbeit: Der Schüler-Account

Um diese Materialfülle der Sammlung für die Bildungsarbeit handhabbar zu machen, wurde der „Schüler-Account“ geschaffen. Dieser Zugang zum Videoarchiv konzentriert sich auf die zentralen und repräsentativen Teile der Interviewsammlung. Ihr Schwerpunkt liegt auf den „Schlüsselgeschichten“, die von mehreren Interviewpartnerinnen aus der jeweils persönlichen Perspektive erzählt werden - z.B. die Ankunft im Lager, der andauernde Kampf gegen den Hunger, die verschiedenen Arbeiten, zu denen

die Frauen gezwungen wurden, die Befreiung u.v.a.

Diese Geschichten werden in einer breiten Auswahl von Clips präsentiert, die mit Schlüsselwörtern versehen sind. Je nach der inhaltlichen Komplexität und der individuellen Art der Erinnerung und des Erzählens können die einzelnen Clips kurz (1-2 Minuten) oder länger (bis zu 8 Minuten) sein. Über die integrierten Suchroutinen kann in ihnen sowohl personen- als auch themenspezifisch recherchiert werden. Außerdem führt eine umfangreiche Vorschlagsliste von Stichworten zu wichtigen Themenfeldern. So kann die Datenbank zur individuellen Recherche oder in der Gruppenarbeit im Unterricht verwendet werden.

Die Texte der Interviews können im Rahmen dieser Arbeit kopiert, ausgewählte Clips für eigene Filmprojekte nach Absprache angefordert werden.

Projektarbeit mit der Datenbank

Der Waidak media e.V., der bereits zahlreiche Film- und Medienprojekte mit Schülern und Jugendlichen durchgeführt hat, in denen Teile des Videoarchivs die inhaltliche Grundlage bildeten, wird Projekte der historisch-politischen Bildung initiieren, in denen das Videoarchiv in der praktischen Arbeit erprobt werden kann. Die dabei gesammelten Erfahrungen fließen in den weiteren Ausbau der Datenbank ein.

Anmeldung beim Videoarchiv

Zugang zum Archiv erhalten Schulen, Bildungsstätten, Projektgruppen u.a. Interessierte nach vorheriger Anmeldung. Um diese vorzunehmen, gehen Interessenten über die Startseite auf die Anmeldungsseite. Dort finden sie die Nutzungsbedingungen und können mit ei-

ner kurzen Beschreibung ihres Projekts/Recherchethemas einen passwortgeschützten Zugang zum Videoarchiv erfragen. Die Dauer des Zugangs erfolgt nach individueller Absprache. Alle weiteren Infos dazu sind auf der Internetpräsenz des Videoarchivs zu finden.

Das Videoarchiv im Netz

Das Videoarchiv im Internet via:
www.videoarchiv-ravensbrueck.de

Kooperationspartner des Projektes Datenbank:

Waidak media e.V.
Loretta Walz Videoproduktion
Hektor + Rydzewski, Bild- und Ton Produktion

Förderer des Projekts:

Kulturstiftung des Bundes
Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg
Stiftung „Großes Waisenhaus zu Potsdam“

Kontakt:

Waidak media e.V.
Manfred-von-Richthofenstr. 105
12101 Berlin
fon: 030 6184994
info@waidak.de
www.waidak.de

Dieter Starke

Verband

• Informationen • Planungen • Aktionen • Berichte •

Thüringen



Lehrplanarbeit im Bereich der Gesellschaftswissenschaften mit Unterstützung der DVPB-Thüringen auf den Weg gebracht

Prof. Dr. Wolfgang Sander referiert zur Auftaktveranstaltung in Bad Berka

Die Ergebnisse des neuesten Nationalen Bildungsberichtes des Bundesbildungministeriums und der Kultusministerien sind für Thüringen vielversprechend. Nach Sachsen belegt der Freistaat Thüringen den zweiten Platz im deutschlandweiten Vergleich und schließt bei den Fragen zu individueller Förderung, Integration und Bildungsgerechtigkeit gut ab.

Ein Grund zur Freude, aber zugleich Anlass genug, um an neuen Konzepten und Ideen zu arbeiten, so auch an der Weiterentwicklung der Thüringer Lehrpläne. Diese gelten seit 1999, sind aber aufgrund der Einführung der veränderten gymnasialen Oberstufe im vergangenen Schuljahr nicht mehr zeitgemäß. Hierfür wurden 2009 lediglich angepasste Ziele und inhaltliche Orientierungen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe verfasst, die aber nur Übergangsfunktion besitzen.

Während der zweijährigen Erarbeitungsphase werden in den kommenden beiden Schuljahren die bestehenden Lehrpläne für alle Unterrichtsfächer in Thüringen weiterentwickelt und neu geschrieben. Das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) hat das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) damit beauftragt.

Am 13.8.2010 trafen sich zur Auftaktveranstaltung etwa 60 Kolleginnen und Kollegen aus dem Arbeitsbereich der Gesellschaftswissenschaften in Bad Berka, die ihr Interesse an der Lehrplanarbeit bekundeten und dazu berufen wurden. Der Fachbereich Sozialkunde steht unter der Leitung der Fachreferentin für Politische Bildung am Thillm, Dr. Sigrid Biskupek, die zugleich Mitglied des DVPB Landesvorstandes in Thüringen ist. Die Ar-

beitsgruppe Sozialkunde setzt sich aus 10 Mitgliedern zusammen, die an der Weiterentwicklung der Lehrpläne für die Regelschulen, Berufsbildenden Schulen und die Gymnasien arbeiten. Zu den Mitgliedern zählen u.a. die DVPB Landesvorstandsmitglieder Doreen Knothe, Anselm Cypionka und Toralf Schenk.

Die neuen Lehrpläne sollen auch auf die aktuellen Ergebnisse der Bildungs-, Hirn- und Lernforschung und die Erfahrungen aus der Umsetzung der bislang gültigen Lehrpläne reagieren. Darauf verwies zur Eröffnung der Auftaktveranstaltung der Vertreter des TMBWK, Dr. Christoph Werth.

Die Arbeitsbereichsleiterin für die Lehrplanarbeit am Thillm, Dr. Ursula Behr, steckte in ihrem Eingangsreferat für alle Beteiligten die Arbeitsschwerpunkte der Lehrplanarbeit ab. Im Mittelpunkt rückte sie den Bildungsgriff, der auf Kompetenzentwicklung, Erziehung zur politischen Mündigkeit und Verantwortung zur Teilhabe und Mitwirkung beruht. In der weiteren Arbeit sollen die fachspezifischen Lehrpläne einerseits erhalten bleiben, gleichzeitig aber der inhaltlichen Überfrachtung und Dopplung mit Lehrplaninhalten anderer Fächer Einhalt geboten werden. Stattdessen wird nach geeigneten Synergieeffekten im Sinne des fächerübergreifenden Arbeitens gesucht. Des Weiteren bedarf es der Weiterentwicklung des Kompetenzmodells, indem die Lernkompetenzentwicklung in allen Kompetenzbereichen gestärkt wird, ohne die individuelle Förderung des einzelnen Schülers und dessen Lernausgangslage zu vernachlässigen. Dazu bedarf es der Entwicklung fachspezifischer und aufgabenfeldspezifischer Kompetenzen, die sich u.a. an den nationalen Bildungsstandards und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) orientieren.

Als Gastreferent konnte Prof. Dr. Wolfgang Sander (Universitäten Wien und Gießen) zur Auftaktveranstaltung gewonnen werden. In seinem Vortrag setzte er an der unübersichtlichen Praxis der Gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der schulischen und universitären Bildung an und

skizzierte in Anlehnung an die Social Studies in den USA (NCSS) Lernbereiche, die aktives und selbstbestimmtes Lernen umfassen. Anhand zahlreicher Beispiele verdeutlichte er die enge inhaltliche und methodische Verzahnung der sozialwissenschaftlichen Arbeitsbereiche und forderte die Lehrplangruppen zu einem Mehr an systematischer Vernetzung auf, um Redundanzen und damit inhaltlichen Überfrachtungen zu verhindern. Gegenüber den Kollegen aus der Praxis appellierte er, die Gratwanderung zwischen fachbezogenen Wissensdimensionen und fächerübergreifenden Basiskonzepten in den neuen Lehrplänen zu wagen.

Am Nachmittag arbeiteten die Teilnehmer in den fachspezifischen Arbeitsgruppen und besprachen Arbeitsvorhaben und Zeitpläne für die kommenden Monate. Einmal im Monat finden sich die Kollegen zu ganztägigen Treffen beim Thillm in Bad Berka zusammen, um zunächst über verbindliche und fakultative Lerninhalte und Basiskonzepte zu beraten.

Toralf Schenk
DVPB Landesvorstand
Thüringen

Ankündigungen

Stammtisch:

Gast: Christoph Matschie,
Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur
Termin: (angefragt für Januar
2011)

Fortbildung:

Anregungen zum Sozialkundeunterricht in der gymnasialen Oberstufe mit erhöhtem Anforderungsniveau – Schwerpunkt Leistungsbewertung
Termin: 27.01.2011,
9.30 – 16.00 Uhr
Ort: Thillm, Bad Berka

Stammtisch:

Gast: Birgit Diezel, Thüringer Landtagspräsidentin
Termin: 14. Februar 2011,
18.30 – 20.00 Uhr
Ort: Gaststätte „Zur Noll“,
Oberlauengasse 19, 07743 Jena

A. C.

Mecklenburg-Vorpommern



Mitgliederversammlung wählte am 2.11. neuen Landesvorstand – Sozialkunde-Unterricht an Schulen muss gestärkt werden!

Der Landesverband Mecklenburg-Vorpommern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) wählte am Dienstag, den 2. 11. 2010, im Rahmen einer Mitgliederversammlung in der Universität Rostock erneut Dr. Gudrun Heinrich für drei Jahre zur Vorsitzenden des Landesverbandes. Als Zweite Vorsitzende wurden Susanne Krüger, Lehrerin und Mandy Kröppelien, Vertreterin eines Trägers der außerschulischen Politischen Bildung gewählt. Frau Karin Lange wurde als Schatzmeisterin bestätigt; Ulf Lübeck und Dr. Mathias Heyl komplettieren als Beisitzer den neuen Vorstand.

Der neue Vorstand will sich in der bevorstehenden Amtszeit insbesondere für die Stärkung des Faches Sozialkunde an Schulen einsetzen. Dr. Gudrun Heinrich: „Um Schüler auf ihrem Weg zu politisch mündigen Bürgern zu begleiten, ist ein kontinuierlicher und qualitativ hochwertiger Sozialkunde-Unterricht notwendig.“ Eine bessere Kooperation der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung kann hierzu beitragen.

Der Vorstand wird bis Anfang 2011 ein Konzept zur stärkeren Profilierung des Landesverbandes, zur Mitgliederwerbung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung vorlegen. Anfang März wird daher erneut zu einer Mitgliederversammlung geladen, auf der diese Fragen dann mit allen Mitgliedern breit diskutiert werden sollen.

Gudrun Heinrich

Schleswig-Holstein



Kontingentstundentafel birgt Gefahr für das Fach Wirtschaft/Politik in Schleswig-Holstein

Seit dem Schuljahr 2007/2008 sind an den schleswig-holsteinischen Grund-, Regional- und Gemeinschaftsschulen sowie an der Sekundarstufe I des achtjährigen Gymnasiums (G8) sogenannte Kontingentstundentafeln in Kraft. Dabei wird nicht mehr jedem Fach pro Jahrgangsstufe eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen (z. B. zwei Wochenstunden Wirtschaft/Politik in der 10. Klasse). Stattdessen sind die Fächer, abgesehen von den Hauptfächern, einzelnen Fachbereichen zugeordnet. Innerhalb dieser Fachbereiche können – unter bestimmten Voraussetzungen – Stundenteile eines Faches einem anderen Fach zugeordnet werden. Zudem können die Stundenteile des Faches im Rahmen des Gesamtkontingents frei auf die Jahrgangsstufen 5 und 6 (innerhalb des Kontingents der Orientierungsstufe) und auf die Jahrgangsstufen 7 bis 9 bzw. 7 bis 10 (innerhalb des Kontingents der Sekundarstufe I) verteilt werden. In der Regionalschule und in der Gemeinschaftsschule gehört das Fach Wirtschaft/Politik gemeinsam mit den Fächern Technik, Textillehre und Haushaltslehre zum Fachbereich „Arbeit, Wirtschaft und Verbraucherbildung“. In der Sekundarstufe I des aufbauenden G8-Gymnasiums, das mittlerweile bereits drei Jahrgänge besuchen, gehört Wirtschaft/Politik gemeinsam mit den Fächern Geschichte, Geografie und Religion/Philosophie hingegen zum Fachbereich „Gesellschaftswissenschaften“.

Die Neuregelung, die vordergründig die Autonomie der ein-

zelnen Schulen stärkt, birgt in der Praxis große Risiken:

- Wie kann sichergestellt werden, dass das Fach Wirtschaft/Politik auch zukünftig an allen Schulen die bisherigen Stundenteile erhält und nicht Anteile an andere Fächer „abgeben“ muss (weil beispielsweise ausgebildete Fachlehrkräfte fehlen oder ein anderes Fach des Fachbereichs eine bessere Lobbyarbeit betreibt)?
- Was geschieht mit Schülern, die umziehen und die Schule wechseln müssen? Möglicherweise wird ein Unterrichtsfach wie Wirtschaft/Politik an der bisherigen Schule in anderen Klassenstufen unterrichtet als an der neuen, was dazu führen kann, dass der betroffene Schüler in diesem Fach gar nicht mehr oder nur stark reduziert unterrichtet wird.
- Wie werden Wirtschaft/Politik, Berufsorientierung und Verbraucherbildung aufeinander abgestimmt? Welche Aufgaben und Anteile übernimmt das neue Fach Weltkunde, das es nun an den Gemeinschaftsschulen gibt?
- Wie können die unverändert gültigen Lehrpläne von 1997 angesichts der Kontingentstundentafeln überhaupt noch erfüllt werden?

Der DVPB-Landesverband wird in dieser Frage „am Ball bleiben“ und weitere Gespräche mit dem Ministerium in Kiel führen. Im Februar 2011 wird es voraussichtlich einen eigenen Landesfachtag zu den angesprochenen Fragen geben.

Markus Wladasch (Flensburg)

Niedersachsen



Niedersachsen weiterhin ohne Landeszentrale für Politische Bildung

Niedersachsen tut sich weiterhin schwer ohne eine Landeszentrale für Politische Bildung. Natürlich ist ein wesentlicher Schwerpunkt der Arbeit des Landesverbandes für einen Ersatz zu werben. Die Landesregierung – die unter dem ehemaligen Ministerpräsidenten und jetzigen Bundespräsidenten Christian Wulff die Aufgabe der Politischen Bildung (im Sinne der Landeszentralen) als keine Aufgabe des Staates ansah – zeigt sich mit ihrem neuen Kultusminister Althusmann zwar grundsätzlich gesprächsbereit, erkennt aber auch weiterhin den Bedarf nicht an. Wir stehen hierzu weiterhin in Gesprächen und nehmen zu einem guten Stück die Aufgabe von Lehrerfortbildung ehrenamtlich war. Dies ist vor allem notwendig im Bereich „Ökonomie und Politische Bildung“, der in unterschiedlicher Form und unterschiedlichen Schulfach-Bezeichnungen die Lehrerinnen und Lehrern vor große Aufgaben stellt. Die Ökonomie scheint politisch wie fachlich eine Sichtweise vorzugeben, die unter dem Begriff „Neo-Liberal“ gefasst werden kann. Das auch andere Sichtweisen, die vielleicht unter dem Begriff „kritische Bildung“ gesammelt werden können, notwendig für unser Fach und unsere Schülerinnen und Schüler sind, um als Bürgerin und Bürger – im staatlichen wie wirtschaftlichen Sinne – Rechte, Pflichten und Verantwortung zu übernehmen, wird zu wenig wahr genommen.

Wir haben deshalb eine Reihe von gut besuchten Fortbildungen angeboten, die das Spektrum notwendig erweitert. Eine ebenfalls sehr gut besuchte Einzelveran-

staltung fand im Mai in Kooperation mit den GeschichtslehrerInnen und der Kriegsgräberfürsorge zum Thema Kindersoldaten statt. Die Kooperation mit anderen Verbänden wird fortgesetzt.

Der Schwerpunkt des diesjährigen 18. Tags der Politischen Bildung am 23. September lag auf der Frage des Sozialen. Während ökonomische Reformen der letzten zehn Jahre dem Anschein nach erfolgreich waren und positive Ergebnisse zeigten, ist die Situation der Armen im Land inzwischen nicht mehr nur ein Krisenphänomen, sondern – so das Bundesverfassungsgericht am 9.2.2010 – der dauerhafte Ausschluss von Bürgerinnen und Bürgern aus ihren Teilhaberechten. Besonders schwierig ist diese Situation für Heranwachsende, so dass die demokratische Schule ihre Aufgabe zur Integration und zur Befähigung zur Teilhabe erfüllen muss. Unser Tag der Politischen Bildung bot vielfältigen Input und Raum zur Diskussion. Im nächsten Jahr wird der Tag der Politischen Bildung am 29.9.2011 zum Thema

„DDR und Ostblock damals – Transition und Neues Europa heute“

wieder in Hannover stattfinden. Bis dahin beteiligt sich der Vorsitzende Markus W. Behne zur europapolitischen Bildung mit neuen Methoden aus Ost (Balkan und Baltikum) und West (Vertrag von Lissabon) am Tag der Politischen Bildung in Sachsen-Anhalt.

M. B.

Verband

Hessen



Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in der deutsch-polnischen Grenzregion Unteres Odertal – Projekte und Probleme

Deutsch-polnisches Seminar der DVPB Hessen in Kooperation mit „Terra Incognita“ in Bielin/Chojna (29.9. – 3.10.2010)

Der durch die demographische Entwicklung verursachte hohe Handlungsdruck (Abwanderungsverluste und ansteigender Fachkräftemangel) bietet die Möglichkeit für neue Entwicklungsfelder und innovative Lösungen im ländlichen Raum beiderseits des Unteren Odertals.

Ziel des Seminars in Bielin/Chojna war es, die grenzüberschreitende Zusammenarbeit der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg sowie der Wojewodschaft Zachodniopomorski (Westpommern) in dieser Region kennen zu lernen. Es ging um kommunale und regionale Programme und Projekte, die sich um die Schaffung von Lebensbedingungen und Perspektiven für die hier lebenden Menschen bemühen. Dabei sollen regionale Chancen des Odertals gewahrt und wesentlich zur Annäherung und Verständigung zwischen Deutschen und Polen und zu langfristiger Vertrauensbildung beitragen. Nachbarliche Kooperation in Politik und Gesellschaft weisen den Weg in Richtung Stärkung der regionalen Identität. Przemysław Konopka (Journalist und Dolmetscher/Chojna) berichtete über den Stand transnationaler Koordinierung in der regionalen Entwicklung durch Förderung der Zivilgesellschaft: kultureller und sozialer Austausch aller gesellschaftlichen Gruppen und aller Altersstufen am Landschaft bezogenen Aktivtourismus, um das Zusammenwachsen der Grenzregion zu unterstützen.

Das Gespräch mit den Journalisten Bogdan Twardochleb (Kurier Szczecinski) und Dietrich Schröder (Märkische Oderzeitung) betraf vor allem die Durchlässigkeit der Grenzübergänge, die eine hohe Mobilität zulassen. Es bestehen jedoch nach wie vor Defizite in der grenzüberschreitenden Verkehrsinfrastruktur (Straße, Schiene, Wasserwege)

und deren Anbindung an überregionale Achsen. Die Arbeitslosenquote liegt in dieser Region bei durchschnittlich 23,5% (Szczecin/Stettin 9%) und damit weit über den jeweiligen nationalen Durchschnittswerten. Die Arbeitslosigkeit ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- die schwierige Situation junger Menschen, die von den wenigen Arbeitgebern trotz guter Berufsqualifikation, aber aufgrund mangelnder Berufserfahrung nicht gern beschäftigt werden,
- die hohe registrierte Arbeitslosigkeit,
- Beschäftigungsschwierigkeiten für Menschen jenseits des 50. Lebensjahres,
- z. T. niedriges Ausbildungsniveau und
- fehlende Qualifikation von Arbeitslosen.

Thomasz Ślepowroński (Universität Szczecin) erläuterte diese Aspekte in seinem Vortrag über die historischen Geschehnisse an der Grenze im Raum des Unteren Odertals.

Faktoren, die diese Situation positiv beeinflussen, sind der effektive Einsatz von Strukturfondsmitteln aus INTERREG IV A (EU-Mittel), wie die Bürgermeister von Joachimsthal, Schwedt/Oder, Chojna und Moryn berichteten: Die Mischung von attraktiver Natur, erlebbarer Geschichte und Tradition („Hugenotten-Park“ in Schwedt, „Tal der Liebe“ in Chojna, „Geopark an der Oder“ in Joachimsthal und Moryn) sowie zahlreichen Kulturan geboten sollen den Tourismus in und die interkommunale Zusammenarbeit der Region befördern. Die vorgestellten Projekte werden indessen umfangreich realisiert. Paweł Migdałski (Szczecin/Stettin) referierte über die historisch-kulturellen Initiativen von „Terra Incognita“, einer Gründung von polnischen Bürgern zur Auseinandersetzung mit Gegenwart und Geschichte (besonders der deutschen Geschichte) dieser Region, die bis 1945 niemals eine Grenzregion gewesen ist, sondern von Deutschen besiedelt war.

Als Hemmnisse für die grenzübergreifende Zusammenarbeit wirken sich noch immer besonders aus:

- die vorhandenen Sprachbarrieren und das z. T. fehlende

Verständnis für unterschiedliche Mentalitäten und Traditionen,

- Unterschiede in den Verwaltungsstrukturen, den Rechtsvorschriften und hoher bürokratischer Aufwand und
- unzureichende Finanzausstattung der regionalen und lokalen Akteure (die westliche Seite profitiert erheblich von den Solidarabgaben der Bundesbürger).

Neben den genannten Faktoren beeinflussen aber auch externe Prozesse die Entwicklungsmöglichkeiten. Im Netz der Verkehrsachsen dieses Grenzraums nimmt Szczecin/Stettin als Knotenpunkt und Metropole (420 000 Einwohner) eine zentrale Stellung ein.

Beim Besuch dieser Stadt wurde deutlich, welche Chancen in der stärkeren Nutzung des Potentials Szczecin als urbanem Standort der Region liegen, z. B.

gemeinsamen Unterricht in Schwedt ebenso wie in Gryfino. Eine Szenenfolge über beiderseitige Vorurteile, vorgeführt auf Deutsch und Polnisch von einer Jahrgangsstufe 12, führte die fruchtbare Zusammenarbeit im Schul- und Bildungsbereich konkret und intelligent vor Augen.

Die I. Botschaftsrätin Iwona Kozłowska der Botschaft der Republik Polen – sie vertrat Dr. Marek Prawda, der aufgrund des schweren Busunfalls mit polnischen Bürgern bei Berlin dienstlich verhindert war –, betonte die Qualität der deutsch-polnischen Partnerschaft, verbunden mit einem nachhaltigen Vertrauensverhältnis und der qualitativen Aufwertung des Managements grenzüberschreitender Koordinierung bei der regionalen Entwicklung. Zugleich verwies sie auf die Stärken dieser Region in den Bereichen Tourismus, Energiewirtschaft und maritime Wirtschaft.



Die Oder als deutsch-polnische Grenze zwischen Frankfurt (Oder) und Slubice
Foto: Reinhold Lütgemeier-Davin, Kassel

in der regional ausgewogenen Entwicklung von Küstenraum und Hinterland.

Die Gespräche mit Schulleitung und Lehrern in der „Talsandschule“ in Schwedt zeigten, welche Schlüsselrolle den Leistungen des Bildungssystems angesichts der unmittelbar bevorstehenden demographischen Wende und des weiterhin steigenden Qualifikationsbedarfs in der Wirtschaft für die künftige Entwicklung des Grenzgebietes zu kommt. Magdalena Ziętkiewicz forderte verstärkte finanzielle Hilfe für den zweisprachigen Unterricht, denn polnische und deutsche Schüler besuchen den

Eine neue Sehweise auf eine alte Stadt vermittelte schließlich der Architekt und Künstler Michael Kurzwelly bei einem Stadtrundgang durch Frankfurt/Oder und Slubice mit seinem Projekt „Slubfurt“. Die Teilnehmer der Exkursion goutierten es mit heiterer Gelassenheit.

Für die finanzielle Unterstützung des deutsch-polnischen Seminars in Bielin/Chojna gilt unser Dank der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit, Warschau/Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej/Warszawa.

Hans-Joachim Kraschewski

Verband**Verband****Rheinland-Pfalz****11. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz in Landau/Pfalz am 4./5. Oktober 2010****– Ein Rückblick**

Der DVPB-Landesverband Rheinland-Pfalz führte in Kooperation mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI), der Landeszentrale für Politische Bildung und dem Institut für Politikwissenschaft der Universität Landau am 4. und 5. Oktober 2010 die „11. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz“ als große Jahrestagung durch. Die diesjährige Tagung widmete sich dem Thema „Werte und Wertevermittlung in der Politischen Bildung“.

Die „Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz“ haben sich mittlerweile zur größten Fachtagung für Politiklehrerinnen und Politiklehrer in Rheinland-Pfalz entwickelt. In diesem Jahr konnten fast 80 Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Schularten in den Räumlichkeiten des EFWI in Landau vom Hausherrn Dr. Günter Geisthardt und der DVPB-Landesvorsitzenden Bettina Anslinger-Weiss begrüßt werden, darunter auch zahlreiche Mitglieder der DVPB.

In den einstimmenden Grußworten zur Tagungseröffnung verwies die DVPB-Landesvorsitzende Bettina Anslinger-Weiss auf die überaus hohe Aktualität des Tagungsthemas, welches v.a. durch die umstrittenen Thesen Thilo Sarrazins und die heftige Auseinandersetzung um Stuttgart 21 an besonderer Bedeutung gewonnen hatte. Bezüge zu aktuellen, kontrovers diskutierten politischen Themen wurden während der Tagung immer wieder hergestellt. Insbesondere die Podiumsdiskussion am Ende der Tagung zog den Bogen zur aktuellen Integrationsdebatte: Barbara Schleicher-Rothmund MdL (Parl. Geschäftsführerin, SPD), betonte die Bedeutung von Migrantinnen und Migranten sowohl als Zielgruppe, wie auch Träger von Politischer Bildung. Marlies Kohnle-Gros MdL (stv. Fraktionsvorsitzende, CDU), forderte Politik und Gesellschaft auf, zu verstehen, dass nicht der Islam als solches zu integrieren sei, sondern Menschen

die in Deutschland leben. Maria Weber (Landesbeauftragte für Integration und Migration, FDP) verwies auf die Bedeutung der Schule, die die Wertevermittlung in hohem Maße zu leisten habe, wenn Familien diese Funktion zunehmend nicht mehr leisten. Talat Kamran (Vorstandsmitglied des Mannheimer Instituts für Integration und interreligiösen Dialog e.V.) konnte mit breiter und langjähriger Erfahrung aus der Integrationspraxis berichten und ermunterte zum direkten Dialog, zum Kennenlernen auf Augenhöhe und zur Differenzierung der vielen Facetten des Islams in Deutschland. Dr. Dieter Schiffmann, Direktor der Landeszentrale für Politische Bildung, moderierte kundig die Podiumsdiskussion und konnte zugleich der Bedeutung außerschulischer Politischer Bildung eine Stimme verleihen.

Statt des ursprünglich angekündigten Eröffnungsvortrags „Werte – Wertewandel – Wertevermittlung“ aus philosophischer Sicht, übernahm EFWI-Direktor Dr. Günter Geisthardt dankenswerterweise den Part, den Auftakt der Tagung zu bestreiten. Seinen Vortrag titelte er „Menschenrechte – Menschenwürde – Menschenbilder“. Über weite Strecken der europäischen Geistesgeschichte wurde die Menschenwürde an die Vernunft und Selbstbestimmung des Menschen gekoppelt. Dem sog. „Athener Modell“ stellte er das „Jerusalem Modell“ gegenüber, das gleichsam die Umwertung gängiger Werte anstrebt – das Kleine werde in der Bibel groß. Er betonte die Komplementarität beider Modelle; Selbstdefinition und die Annahme menschlicher Schwäche würden sich nicht ausschließen. Gerade angesichts aktueller Herausforderungen – er griff die Stichworte „Sterbehilfe“, „Lebensschutz“ und „Autonomie“ auf – sei es notwendig, beide Aspekte der Menschenwürde zu berücksichtigen. Weiterführend griff er den Ansatz von Hannah Arendt auf, die die Relationalität des Menschen in den Begriff der Menschenwürde einbezog. Ein tragfähiger Begriff der Menschenwürde sei unter drei Annahmen gegeben: a) menschliches Leben sei immer fragiles Leben; b) die Würde des Menschen sei unabhängig von

den Wesenseigenschaften; c) die Würde des Menschen sei unaufhebbbar.

Dr. Thomas Gensicke, Sozialforscher bei „TNS Infratest Sozialforschung“ und Mitverfasser der Shell-Jugendstudie 2010, referierte zum Thema „Werteorientierungen Jugendlicher in Deutschland heute“. Er stellte deutlich heraus, dass eine Werteorientierung in der heutigen jungen Generation feststellbar sei. In der öffentlichen Wahrnehmung gelten Jugendliche zwar oftmals als „frustriert, kaputt, protestierend und gewaltbereit“. Tatsächlich zeige die Studie, dass Werte bei Jugendlichen sehr wohl eine Rolle spielen, sofern diese umsetzbar seien und einen gewissen Erfolg versprächen. Die Autoren der Studie prägten daher den Begriff der „pragmatischen Generation“. Die Studie zeige, dass gesellschaftliche Bedingungen für die fehlende Teilhabe jugendlicher verantwortlich seien. Nur etwa ein Drittel der untersten Herkunftsschicht könne als „abgehängt“ bezeichnet werden. Die Probleme konzentrierten sich dabei auf bildungsferne Jugendliche. Innerhalb dieser Gruppe gäbe es wiederum einen großen Anteil, welcher von der Werteorientierung her durchaus integrierbar sei. Hinsichtlich der religiösen Bindung ist nach Gensicke ein deutliches West-Ost-Gefälle diagnostizierbar, wobei bei Migranten grundsätzlich eine ausgeprägte religiöse Bindung kennzeichnend sei.

Neben den großen Vorträgen boten die Tage der Politischen Bildung wieder etliche interessante Workshops zu Themen für die Unterrichtspraxis, zum Beispiel Lernpsychologie und Urteilsbildung (Michael Sauer, Universität Kaiserslautern), Wertebildung im Islamunterricht (Dr. Georg Wenz, Ev. Akademie der Pfalz), Pro und Contra Humanitäre Interventionen (Dr. Batt, Universität Landau), Klassenrat und Schulparlament (Uwe Franke, Julia Mayer, Hans Berkel: Uni Mainz, DVPB) sowie Grundrechte im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit.

Der letztgenannte Workshop, angeboten von Björn Kilian, Stu- dienrat am Eduard-Spranger-Gymnasium Landau und lb. Fachleiter Sozialkunde am Stu- dienseminar Landau, bot gleich-



zeitig eine methodische Einführung in Chancen und Risiken des Einsatzes von Interaktiven Wandtafeln im Politikunterricht. Am Beispiel einer Unterrichtsreihe in einem LK Sozialkunde in Jgst. 11 wurden neben den Einsatzmöglichkeiten der verbreiteten Office-Anwendungen auch die notwendigen technischen, organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen thematisiert. Ein gewinnbringender Einsatz Interaktiver Wandtafeln, d.h. eine Steigerung beispielsweise von Schüleraktivierung und Ertrag, bedarf eines entsprechenden Konzeptes von Politikunterricht und muss Risiken der eingesetzten Technik bedenken, etwa eine starke Lehrerzentrierung oder die Vernachlässigung klassischer Kompetenzen jenseits der digitalen Welt: freie Rede und handschriftliche Ausarbeitung.

Zahlreiche Schulen in Rheinland-Pfalz haben aus Mitteln der Konjunkturprogramme Interaktive Wandtafeln erhalten, wodurch ein großes Interesse an dieser Technik entstanden ist.

Ebenfalls gut besucht war der Workshop „Konsumieren um jeden Preis? Fairer Handel und Weltladen in Schule und Unterricht“. Entlang der Bausteine eines dreitägigen Projektes stellte Annette Escoulaire, Lehrerin am Trifels-Gymnasium Annweiler und ehrenamtliche Mitarbeiterin des Weltladens Landau, die Geschichte und die Grundprinzipien des Fairen Handels vor. In der Auseinandersetzung mit diesem Thema wurden darüber hinaus die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen des Fairen Handels aufgezeigt. Die Teilnehmer konnten sich, ähnlich wie die Schüler, anhand verschiedener Produkte über die Herkunftsänder, die Hersteller und die wichtigsten Importorganisationen informieren. Das Konzept der Projekttage sah vor, sich am Beispiel der Schokoladen-, Fußball- und Textilproduktion mit den Arbeitsbedingungen der Bauern bzw. Arbeiter auseinanderzusetzen. Das „Negativbeispiel“ der Textilproduktion sollte den Schülern die Notwendigkeit der Überprüfung des eigenen Konsumverhaltens vor Augen führen. Die „Erfolgsgeschichte“ des Fairen Handels am Beispiel der Schokoladen- und Fußballproduktion zeigt, dass faire Bedingungen

Verband



v.l.n.r.: Dr. Günter Geisthardt (EFWI), Talat Kamran (Mannheimer Institut f. Integration u. interreligiösen Dialog), Maria Weber (Landesbeauftragte f. Migration u. Integration), Barbara Schleicher-Rothmund MdL (SPD), Marlies Kohnle-Gros MdL (CDU), Dr. Dieter Schiffmann, (LZPB), Bettina Anslinger-Weiss (DVPB).

möglich sind, wenn öffentlicher Druck aufgebaut wird. Die „FairPay-FairPlay-Kampagne“ anlässlich der WM 2006 bewirkte beispielsweise, dass sich die größten Fußball-Hersteller dazu verpflichteten, zukünftig auf Kinderarbeit zu verzichten. Anhand eines Schulweltladens, den die Montessori-Schule Landau zur Verfügung gestellt hatte, wurde auf Möglichkeiten der konkreten Umsetzung Fairer Handels hingewiesen. Inwiefern Konsumenten ihre Macht nutzen, hängt jedoch auch davon ab, inwieweit sie bereit sind, faire Preise zu bezahlen. Auch der Faire Handel kann nur dann einen existenzsichernden Preis zahlen, wenn die Kunden dies mittragen. Dazu kann Schule ihren Beitrag leisten.

Der zweite Tag begann mit einem Vortrag von Prof. Dr. Joachim Detjen (Universität Eichstätt) zum Thema: „Politische Bildung in der Schule zwischen Verfassungswerten und Pluralismusgebot“. Prof. Detjen stellte zunächst das Leitziel der Politischen Bildung – die Förderung der politischen Mündigkeit des Individuums – deutlich heraus, denn „Demokratie setzt das mündige Individuum voraus!“, so der Referent. In diesem Kontext formuliert Detjen als zentrale Aufgabe der Politischen Bildung, bei den Bürgerinnen und Bürgern – insbesondere bei der jungen Generation – die Identifikation mit den Verfassungswerten des Grundgesetzes zu befördern. Der Schule – und hier gerade dem Politikunterricht – kommt die Aufgabe zu, einen besonderen Beitrag zur Wertevermittlung und zur Legitimation der Politischen Bildung zu leisten. „Kein anderes Schulfach kommt der Sozialkunde in dieser Funktion gleich“, so Prof. Detjen. Weiterhin stellte er die Frage, welche Werte in der Schule vermittelt werden dürfen, ohne dass das Gewissen der Schü-

ler „vergewaltigt“ werde. „Es sind die Werte, zu denen in unserer Gesellschaft ein allgemeiner Konsens herrscht, also unsere Verfassungswerte“, so Detjen. Die Verfassungswerte seien allerdings abstrakt; hinsichtlich ihrer konkreten Ausgestaltung gibt es unterschiedliche Auffassungen, weshalb der Streit über Werte nach Detjen legitim ist. Mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens thematisierte er die Frage, wie sich Lehrende im politischen Streit verhalten sollen. Offene wie auch verdeckte Manipulation der Schülerinnen und Schüler durch den Lehrenden stellte er als schwere Verfehlungen heraus. Als Manko des Beutelsbacher Konsenses benannte er dessen relativ „offene Formulierung“, welche auch extremen Auffassungen ein „Einfallstor“ biete. Ausführlich widmete sich Prof. Detjen dem Verhältnis von Staat und Religion und den Herausforderungen durch den Islam. Während das Grundgesetz als Verfassung eines säkularen Staates die Religion den Religionsgemeinschaften überlässt, sind in einer Theokratie Staat und Religion nicht getrennt; Normen und Regeln der Religion sollen in einer Theokratie den staatlichen Bereich formen. Die Theokratie, so Detjen, bilde im islamischen Raum deshalb das Ideal einer politischen Ordnung. Einen ausgeprägten Gegensatz sieht Detjen zwischen der Wertorientierung des säkularen Staates wie wir ihn in Deutschland finden und religiösem Fundamentalismus islamisch geprägter Gesellschaften. Er stellte in diesem Zusammenhang die Frage, ob Menschen muslimischen Glaubens die Säkularität überhaupt anerkennen können; „Säkularität“ gelte z.T. als Schimpfwort unter gläubigen Muslimen, so Detjen. Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit und z.B. auch die Kunstmfreiheit seien in vom Islam geprägten Staaten

stark beschränkt, denn der Staat habe dort die Aufgabe, die Werte der Religion umzusetzen. Er verwies auf empirische Studien bei jungen Muslimen in Deutschland, die zu dem Ergebnis kamen, dass diese in erheblichem Maße von ihrer Religion geprägt seien und die Forderung nach

einer wortgetreuen Befolgung der Gebote und Verbote des Islam zu meist anerkennen. Westliche Werte gelten bei vielen Muslimen als „moralisch minderwertig“, so Detjen. Damit korreliere auch eine große Distanz zum demokratischen Verfassungsstaat bei vielen Muslimen in Deutschland – „Die Gebote meiner Religion sind für mich wichtiger als die Demokratie“, so die Meinung vieler Muslimen in Deutschland nach Prof. Detjen. Zwischen den Werten des Islam und den Verfassungswerten unseres Grundgesetzes sieht er kaum Kompatibilität. Deshalb sieht er als eine große Herausforderung der heutigen Zeit, für die Verfassungswerte unseres Grundgesetzes vehement einzutreten und diese auch für kommende Generationen zu bewahren.

Christian Schranz, Studienrat am Hans-Purrmann-Gymnasium in Speyer und Ludwig Asal, Mitarbeiter der Landeszentrale für Medien und Kommunikation, stellten ein herausragendes Medienprojekt vor, welches Ende 2009 in einem LK Sozialkunde der Jgst. 11 realisiert worden war. Zusammen mit 28 Schülerinnen und Schülern wurde ein TV-Magazin zum Thema „Integration in Speyer“ produziert, welches bereits mehrmals im OK Speyer bzw. OK Ludwigshafen ausgestrahlt wurde. In einem spannenden Vortrag wurde die Entstehung der 27-minütigen Sendung, in der Schülerinnen und Schüler in die Rolle von TV-Journalisten schlüpften, vorgestellt. Der Themenhauptpunkt der Sendung lag auf der Wahl des „Beirates für Migration und Integration in Speyer“, der am 8. November 2009 gewählt wurde. In Sequenzen wurde nicht nur das filmische Produkt präsentiert, sondern auch ein Blick „hinter die Kulissen“ während der Entstehung des TV-Magazins geworfen. Die Schü-

lerinnen und Schüler erhielten durch dieses Medienprojekt nicht nur Einblicke in die journalistische Arbeit vor und hinter der Kamera, sondern erwarben auch Kompetenzen im Umgang mit Kamera- und Tontechnik sowie einem Videoschnittprogramm.

„Zweifelsohne sensibilisiert kaum etwas mehr für einen kritischen Medienumgang als eigene praktische Erfahrungen“, so Christian Schranz, der dieses Projekt im Rahmen seiner Pädagogischen Hausarbeit im Fach Sozialkunde am Studienseminar Speyer anfertigte. Dies bestätigten in einer abschließenden Aussprache auch 7 Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses, die aus Speyer zur Projektpäsentation angereist waren und den interessierten Kolleginnen und Kollegen – welche das Projekt und das Produkt mit besonderem Applaus bedachten – für Fragen zur Verfügung standen. Ludwig Asal ermunterte die Zuhörer, bei ähnlichen Projektideen auf die Landeszentrale für Medien und Kommunikation zuzugehen. Auf die Technik und das Know-How der Mitarbeiter könne jeder Interessierte zurückgreifen. Die Hürde, ähnliche Projekte in der schulischen Arbeit zu realisieren, sei gar nicht so hoch – so Ludwig Asal und Christian Schranz.

Abschließend sei bemerkt, dass die Tagung bei vielen Teilnehmern großen Zuspruch fand. Das Abendprogramm am 4. Oktober im Weingut Messmer in Burrweiler/Landau, bei welchem interessierte Kolleginnen und Kollegen eine gleichermaßen unterhaltsame wie interessante „sensoryische Lichtweinprobe“ kennlernten, verknüpfte die beiden Tagungstage in besonderer Weise und war ein schöner Ausklang für die am gleichen Abend durchgeführte Mitgliederversammlung 2010 des DVPB-Landesverbands.

Autoren:

Bettina Anslinger-Weiss,
Klaus Barheimer,
Annette Escouflaire,
Björn Kilian
Mitglieder des DVPB-
Landesvorstandes
Rheinland-Pfalz;

Rheinland-Pfalz (Fortsetzung)

5. Demokratietag in Rheinland-Pfalz: Mitmachen und Mitbestimmen

Eine gute Tradition in Rheinland-Pfalz: der Demokratietag

Rheinland-Pfalz setzt in der Demokratiepädagogik bundesweit Maßstäbe. Davon zeugen die rund 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Schule, Verwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft, die sich am 23. September 2010 am Sebastian-Münster-Gymnasium in Ingelheim zum 5. Demokratietag trafen.

Demokratie ist so selbstverständlich, dass zuweilen vergessen wird, wie kostbar dieses Gut eigentlich ist. Folgt man den Ausführungen des rheinland-pfälzischen Ministerpräsidenten Kurt Beck, der den 5. Demokratietag in Ingelheim eröffnete, bedarf die Demokratie vieler demokratisch überzeugter und aktiver Menschen. „Ich freue mich sehr, dass der Demokratietag bereits Tradition geworden ist. Er bietet Chancen zum Lernen, zum Austausch und zur Weiterentwicklung von Ideen für eine gute, demokratische Schule“, erklärte er. Doch wie praktiziert man eigentlich Demokratie? „Demokratie ist ein Angebot mitzubestimmen und mitzumachen.“ Zum Abschluss seiner Rede gratulierte er der Grundschule Landau-Süd, eine der Modellschulen für Partizipation und Demokratie, die dieses Jahr den Deutschen Schulpreis insbesondere für ihre Bemühungen in den Feldern Partizipation und eigenverantwortliches Lernen erhalten hat.

Hans Berkessel verantwortlicher Organisator erinnerte für die federführenden Verbände DeGeDe und DVPB daran, dass es vor allem ein Verdienst von Prof. Wolfgang Edelstein, des ehemaligen Direktors des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, sei, dass sich heute Schulen in Deutschland dem Thema Demokratie zuwenden. Dieser habe als Nestor des ehemaligen BLK-Modellprojektes „Demokratie lernen & leben“ die Bewegung hin zu mehr Demokratie angestoßen.

Unterstützung für Demokratieerziehung

Mit den Demokratietagen knüpft Rheinland-Pfalz an das bundesweite Modellvorhaben „Demokratie lernen & leben“ an, mit dem das Land dafür sorgte, dass Schu-

len vor Ort in ihrem Bemühen um demokratische Erziehung unterstützt werden. Schon die Tatsache, dass sich so viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den Demokratietag anmeldeten sowie das Netzwerk aus 26 Schulen, die sich der Demokratiepädagogik verschrieben haben, verdeutlichen den Stellenwert des Themas.

„Rheinland-Pfalz steht mit seinem Ganztagschulprogramm ganz vorne, denn Ganztagschulen bieten die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Demokratiepädagogik“, betonte Berkessel.

Welche Bedeutung das Land dem Thema beimisst, zeige sich



Prominenz auf dem Demokratietag

auch darin, dass die Stabsstelle bürgerschaftliches Engagement, die ihren Sitz in der Mainzer Staatskanzlei hat, das Projekt der Demokratietage von Anfang an unterstützte. Darüber hinaus erfahren die Demokratietage tatkräftige Unterstützung durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, durch die Serviceagentur „Ganztätig lernen“ sowie durch viele andere Partner im Land, u.a. die Fachverbände der gemeinschaftskundlichen Fächer und die Institutionen der politischen Bildung. All dies ist für Hans Berkessel ein Beleg dafür, dass die Mischung aus staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen die Bildung und Erziehung zur Demokratie in Rheinland-Pfalz voranbringt. „Dies ist deutschlandweit einmalig.“ Die Schirmherrschaft und persönliche Anwesenheit von Kurt Beck unterstrich die Wertschätzung einer demokratischen Schulentwicklung.

Die beste Übung in Demokratie

Auch der Göttinger Erziehungswissenschaftler Prof. Hermann Veith vertrat die Auffassung, dass die Demokratiepädagogik in Rheinland-Pfalz in der lokalen Bildungslandschaft bis in die Gemeinden stark vernetzt sei. Welche Herausforderung es für die Schulen darstellt, sich auf das Abenteu-

er Demokratie einzulassen, verdeutlichte er in seinem Hauptvortrag „Demokratie als Praxis und als Wert“. Eine demokratische Schulkultur beinhaltet partizipative Strukturen. „Eine solche Schule ist inklusiv und sie stärkt die einzelne Persönlichkeit.“

Die demokratische Erziehung könnte gar nicht früh genug beginnen, betont er. Der Klassenrat sei die Basiszelle der Demokratie in der Schule. Dort sind alle Kinder vollwertige Mitglieder, es gibt eine klare Rollenverteilung und umfassende Verantwortungsübernahme. Im Klassenrat werden die unterschiedlichen Interessen abgewogen und begründet.

Die Entscheidungen, die dort getroffen würden, seien das Ergebnis eines offenen Kommunikationsprozesses, so Hermann Veith. Er meint: „Das demokratische Bewusstsein entsteht durch demokratisches Handeln.“ Mit anderen Worten: Die Demokratiepädagogik leistet einen entscheidenden Beitrag für das Gemeinwesen. Der Demokratietag sei auch deshalb so wichtig, weil er der Öffentlichkeit die harten Indikatoren demokratischer Strukturqualität vor Augen führe.

Die Arbeit in den Foren des diesjährigen Demokratietages verdeutlichte dies. Einige Foren richteten sich gezielt an Schülerinnen und Schüler, andere hatten den Charakter einer Lehrerfortbildung. Neben so wichtigen Themen wie „Partnerschaft von Kommune & Schule bei der Kinder- und Menschenrechts-erziehung“, „Schülerbeteiligung konkret“, „Gesellschaftliche Verantwortung in Beruf & Unternehmen“, „Mobbing und Gewalt an Schulen“, „Demokratiepädagogik und Schulentwicklung“ wurde auch das Forum „Prävention gegen Rechtsextremismus“ angeboten.

Prävention gegen Rechts: ein bundesweites Modellprojekt

Das Thema Prävention gegen Rechtsextremismus ist Teil des Verfassungsschutzes von Rheinland-Pfalz, erläuterte Andreas Müller, Geschäftsführer der Präventionsagentur beim Ministerium des Innern und für Sport. Ministerpräsident Kurt Beck und Innenminister Karl Peter Bruch propagierten Null-Toleranz gegenüber Rechtsextremismus. Die Präventionsagentur, die im Juni 2008 eingerichtet wurde, ist ein bundes-

weites Modellprojekt, das die landesweiten Präventionsmaßnahmen koordiniert und dokumentiert.

Sie ist Ansprechpartner und Berater der Kommunen, die den verstärkten Bestrebungen der Rechtsextremen, sich kommunal zu verankern, „zielgenau entgegentreten“ will. „Die Präventionsagentur strebt eine bessere Koordination der Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und deren stärkere Konzentration auf kommunaler Ebene an. Besonderes Augenmerk gilt der Präventionsarbeit für Jugendliche“, beschreibt die Agentur ihre Ziele. Das Forum war gut besucht und bunt gemischt: Lehrkräfte und Museumslehrer waren ebenso vertreten wie Schülerinnen und Schüler.

Stark im Kommen: das Thema Inklusion

Inklusion ist ein Thema, das zunehmend an Bedeutung gewinnt. Sie beinhaltet die Forderung, dass beeinträchtigte Kinder, dazu gehören auch Kinder mit Lernschwierigkeiten, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Beeinträchtigungen unterrichtet werden. Ein anschauliches Beispiel für eine Schule, die sich auf dem Weg zur Inklusion befindet, ist die Diestweg-Schule in Koblenz. Die Schule ist Stammschule für integrierte Förderung von Klasse 1 bis 10. Rund 180 Schülerinnen und Schüler aus über 30 Nationen besuchen diese Schule.

Die ehemalige Schulleiterin der Schule und Referentin für Förderschulen bei der ADD Dr. Margit Theis-Scholz schilderte, wie die Umsetzung inklusiver Leitideen und die individuelle Förderung als zentrales Instrument, Kinder und Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen wieder an eine Regelschule heranführen können.

Demokratie ist ein gemeinsames Projekt

Die demokratiepädagogischen Bemühungen der 26 Modellschulen des Netzwerks für Partizipation und Demokratie, zumeist Ganztagschulen in Angebotsform, wurden zum Ende der Tagung durch Gernot Stiwick vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium mit einer Plakette ausgezeichnet. Dieser symbolische Schlussakt verdeutlichte, dass Demokratie an Schulen ein gemeinsames Projekt ist, das von vielen engagierten Demokraten getragen wird.

Peer Zickgraf

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Eberhard Jung, Kompetenz-erwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit, München: Oldenbourg Verlag, 238 S., 24,80 EURO

Handlungskompetenz, Urteils-kompetenz und sogar „Selbst-kompetenz“. Das Wort „Kompe-tenz“ ist in aller Munde – nicht erst seitdem sich unlängst ein Le-bensmittelproduzent „Essigkom-petenz seit 1929“ bescheinigt hat.

Wer als inkompotent gilt, gerät schulisch und beruflich ins Ab-seits. Zugleich ist die Debatte um die Notwendigkeit, Lernprozesse auf den Erwerb von Kompetenzen hin auszurichten, Ausdruck eines



neuen Bildungsverständnisses in Richtung Outputorientierung und Messbarkeit. Dabei ist die Frage, was genau unter Kompetenz zu verstehen ist, nach wie vor nicht abschließend beantwortet. Meint „kompetent“ nicht letztlich das-selbe wie „qualifiziert“?

Auf derlei Fragen gibt das Buch von Eberhard Jung, ehemali-ger Rektor der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, wegwei-sende Antworten. Der Autor macht deutlich, dass die bildungs-politische Diskussion auch in der „Post-PISA“-Phase noch zu kei-ner allgemein verständlichen Kourierung des Kompetenz-be-griiffs geführt hat. Nach wie vor wird der Begriff von Skeptikern als dem Zeitgeist entsprungenes Modewort abgetan. Aber Jung macht deutlich – und darin liegt das Verdienst des Autors –, dass Humboldts Bildungsziele nicht notwendigerweise auf dem Altar der Kompetenzen geopfert wer-den müssen. Er grenzt die „Wis-

sens“- gegen die „Kompetenzge-sellschaft“ ab. Dabei leitet er aus der geringen Halbwertzeit des Wissens und den rasanten arbeits-weltlichen Veränderungen die Notwendigkeit ab, Kompetenzen zu formulieren. Zugleich wird in dem mit zahlreichen Schaubildern angereicherten Buch deutlich, was kompetente Akteure in einer zu-nehmend komplexer werdenden Welt kennzeichnen.

Angesichts der Tatsache, dass fach- bzw. lernbereichsbezogene Kompetenzen mittlerweile in den Lehrplänen für beinahe sämtliche Unterrichtsfächer verankert sind, sollte das Buch zumindest in den Regalen der bildungspolitischen Entscheidungsträger zu finden sein. An der bildungspolitischen Debatte Interessierte sollten es zur Hand nehmen, um sich in die un-weigerlich fortschreitende Kom-pe-tenzdebatte einbringen zu kön-nen.

Tim Engartner

Andreas Eis: Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 416 S., 39,80 EURO

Diese politikdidaktische Disser-tation, die sich auf ein 4-jähriges Forschungsprojekt im Umfeld des Jenaer Politikdidaktikers Carl Deichmann stützt, weist den Autor Andreas Eis (zwischenzeitlich mit der Vertretung einer Professur in Frankfurt betraut) als sicheren Analytiker der politikwissenschaftlichen und -didaktischen Szene aus. Er betrifft das didaktisch schwierige Gelände „Europa“ in dem Bewusstsein, dass hier aus dem Blickwinkel der politischen Bildung konzeptionelle Lücken zu füllen sind: Weder kann befriedi-gen, dass im schulischen Kontext Zielvorgaben kaum über eine appella-tive Ebene hinauskommen (Bildung „für“ Europa, politische Urteils- und Handlungskompetenz „in europäischer Perspektive“), noch lassen vorliegende politikdi-daktische Ansätze erkennen, dass die „europäische Dimension“ kate-gorial hinreichend eingebunden wäre – entsprechende Versuche bleiben oft thematisch additiv und methodisch strittig.

„Ziel der Studie ist ... die Ent-wicklung eines politikdidakti-schen Ansatzes zur normativen Begründung politisch-demokra-tischer Bürgerkompetenzen auf der Grundlage einer durch qualitative Unterrichtsforschung empirisch verankerten Theorie zur Generie-rung kategorialen Deutungswis-sens im Politikunterricht“ (S. 25). Es geht damit um das Anknüpfen bei politikdidaktischen Ansätzen, die („normativ“) Kenntnisse und Kompetenzen für eine „europäische Bürgerschaftsbildung“ an-streben, aber auch problemorien-tiert bei dem Alltagswissen von Schülern ansetzen.

Im Forschungsdesign stützt sich Andreas Eis methodisch auf das empirische Verfahren der Grounded Theory für die Analyse und Interpretation von Wissens-beständen und Einstellungen von Schülern und Lehrern; er hofft, in Verbindung mit einem hermeneu-tischen Vorgehen (nach Deich-mann) zu realisierbaren Vorschlä-gen für den Politikunterricht (best-practice-Modelle) zu gelan-gen.

Es ist also nur konsequent, dass Andreas Eis zunächst eine gründli-che Bestandsaufnahme vornimmt und für seine eigene Forschungs-frage kategoriale Ausgangspunkte zu benennen sucht, von denen aus ihm ein fachdidaktischer „Fort-schritt“ erreichbar scheint. In die-ser Aufarbeitung liegt eine der Stärken des vorliegenden Bandes: Die Forschungsergebnisse und Positionen zur Entwicklung und Einschätzung von „Bürgerleit-bildern und Bürgerkompetenzen“ (Arbeitsperspektive des Teils A) werden differenziert in Auseinan-dersetzung mit Studien zur Kultur- und Jugendforschung oder auch zu lerntheoretischen Grundlagen von Kompetenzmodellen diskutiert; die konzeptionelle Theoriebildung wie der Stand der unterrichtspraktischen Erfahrungsauswertung sind gründlich recherchiert und mit ho-hem Aktualitätsbezug vorgetragen; die politikdidaktischen Bezugspo-sitionen werden kenntnisreich und abwägend eingeordnet – kurz, der Text liest sich in seinen analyti-schen Teilen als Nachschlagewerk zur Erfassung des fachdidakti-schen Diskussionsstandes (nicht nur zur Europa-Frage).

Auch aus fachwissenschaftli-cher Perspektive verfolgt Andreas Eis den Anspruch, den Gegen-

stand „Bürgerschaftsbildung“ in seinen Facetten bzw. in seiner historischen Dynamik zu bilanzieren: Er prüft gleichermaßen sozialwissenschaftlich gestützte Erkenntnisse zur Wahrnehmung Europa-bezogener Wissensbestände und Urteile bei Jugendlichen wie auch Kategorienmodelle für die Analyse bzw. Generierung von „Deutungswissen“.

Die Ergebnisse dieser intensiven Sichtung – sie umfasst als Teil A etwas mehr als die Hälfte des 416 Seiten starken Bandes – werden im empirischen Teil B (hier stellt der Autor Befragungen, Leitfrageninterviews, aber auch unterrichtsbezogene Ausarbeitungen von insgesamt 241 – zum Teil auch ausländischen – Schülern sowie entsprechende Materialien zur Erfassung von Lehrerkompetenzen und -einstellungen vor und wertet nicht zuletzt diverse Videoanalysen von Unterrichtsstunden aus) zwar immer wieder punktuell in das hermeneutische Interpretationsgefüge eingebunden (etwa zur Entwicklung und Deutung von Typisierungen, die Eis zur Charakterisierung des Deutungswissens der befragten Schüler und Lehrer bzw. zur Interpretation von dokumentierten Unterrichtsbeispielen vornimmt); sie führen in der Summe allerdings nicht zu einem eigenständigen politikdidaktischen „Ansatz“.

Der Vorzug dieses Teils der Arbeit liegt wiederum in der Intensität und Differenziertheit, mit der der Autor seinen Gegenstand,

hier die Veranschaulichung seiner qualitativen Forschung, präsentiert. Dass die inhaltlichen Ergebnisse der Studie hinsichtlich einer „europäischen“ Kompetenzentwicklung bei Schülern (wie Lehrern) enttäuschen, ist deshalb kein Schaden – wer konnte schon erwarten, dass Schüler eine europäische Identität entwickelt oder dass Lehrer die Komplexität des europäischen Mehrebenensystems „hinsichtlich“ durchschaut hätten? Eine didaktische Herausforderung bleibt gleichermaßen der Befund, dass der Alltag des Unterrichts mit Europa-bezogenen Themen bisher nur unwesentlich über institutionenkundlichen Wissenserwerb bzw. über das Bestätigen von Vorurteilen hinausgeführt hat.

So kann man den Autor nur bestärken in seinem Bemühen, die problemorientiert bei der Erfahrungswelt der Schüler ansetzenden best-practice-Beispiele auszubauen und damit nicht nur auf dem Gebiet der Kompetenzentwicklung in „europäischer“ Bildung, sondern generell einen Beitrag zum Ausbau von Bürgerschaftsbildung zu leisten. Hier liegt denn vielleicht auch das Arbeitsfeld für die Formulierung einer didaktischen Intentionalität, in der sich Zielsetzungen der hier propagierten „normativen“ Vorgehensweise (vgl. S. 224) mit denen einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsperspektive angleichen ließen.

Joachim Krause

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?
Unten auf dieser Seite finden Sie die Heftplanung für 2010 und 2011. 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 1/2011
Staatlichkeit im Wandel
(erscheint am 1.4.2011)

POLIS 2/2011
Diagnose, Leistungsmessung und Kompetenz
(erscheint am 1.7.2011)

POLIS 3/2011
Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen
(erscheint am 1.10.2011)

POLIS 4/2011
Was hält die Gesellschaft noch zusammen?
(erscheint am 22.12.2011)

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)

14. Jahrgang 2010

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.)
Dr. Tim Engartner
PD 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:
PD Dr. Klaus-Peter Hufer

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau:
Dr. Herbert Knepper

Herstellung:
Susanne Albrecht-Rosenkranz, Opladen

Buchbesprechungen:
Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Anzeigen und 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 2010

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.: po4_10