



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2011

Schwerpunkt

Politische Bildung für
bildungsbenachteiligte
Jugendliche

Zeitung

Einmütig: Positionspapier der Politischen Stiftungen zur
Politischen Bildung

Fachbeiträge

Albert Scherr:
Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung
unter erschwerten Bedingungen

Marc Calmbach/Wiebke Kohl:
Politikwahrnehmung und Politikverständnis von
„bildungsfernen“ Jugendlichen

Stephanie Odenwald:
Hoyerswerda und das Konzept des lebenspraktischen
Lernens – ein Lehrstück für Demokratie

Didaktische Werkstatt

Melanie Schuster:
Politische Bildung mit Jugendlichen in der
Einwanderungsgesellschaft

Friedrun Erben:
Plädoyer für eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit

Verbandspolitische Rundschau

Dirk Lange und Jürgen Menthe:
10 Thesen zur sozioökonomischen Bildung

6,00 € (D)/6,20 € (A)/11,20 CHF



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 3/2011

Editorial

Politische Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche ist bisher kein prominentes Thema der politischen Bildung. Deshalb sollen im Themenschwerpunkt dieses Heftes neuere Überlegungen dazu vorgestellt werden.

Albert Scherr geht der Frage nach, was denn für bildungsbenachteiligte Jugendliche eigentlich Politik ist und wo sie Berührungspunkte dazu sehen. Der Beitrag macht deutlich, dass Bildungsbenachteiligte keineswegs politisch desinteressiert sind. Es gehe darum, adäquat die Themen aufzugreifen, die von den Jugendlichen als relevant gesehen werden.

Marc Calmbach und *Wiebke Kohl* stellen Ergebnisse einer Studie vor, die sich auf die Politikwahrnehmung von „bildungsfernen“ Jugendlichen richtet. Auch sie betonen, dass politische Bildung hier ganz besonders an den Lebenswelten anschließen muss. Es komme darauf an, sich von einem zu engen Politikbegriff zu lösen und Linien zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen und politischen Fragen zu ziehen.

Stephanie Odenwald umreißt einen Bildungsansatz einer ostdeutschen Stadt, in dem der gesamte lokale Kontext mit in den Blick genommen wird.

Melanie Schuster skizziert ein Projekt der Bosch-Stiftung für bildungsbenachteiligte Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dialogmoderatoren sollen dabei behilflich sein, ein Bewusstsein für die eigene Lage zu schaffen und für Verbesserungen zu sorgen.

Das von *Friedrun Erben* vorgestellte Projekt richtet sich an Jugendliche mit geringen Bildungschancen, zu großen Teilen Jugendliche aus Migrationskontexten. Es geht um die im Dialog bearbeitete Frage, wo Jugendliche selbst in der Gesellschaft stehen.

Der letzte Beitrag des Heftes von *Björn Heidecke* richtet sich auf ein anderes Themenfeld und greift einmal mehr und hier praxisorientiert die Problemwelt der Finanzmärkte auf.

Bernd Overwien

Zeitung

- Einmütig: Positionspapier der Politischen Stiftungen zur Politischen Bildung 4
Misswirtschaft bei der bayerischen Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit 5

Schwerpunkt: Politische Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche

Fachbeiträge

- Albert Scherr*
Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung unter erschwerten Bedingungen 7
Marc Calmbach und Wiebke Kohl
Politikwahrnehmung und Politikverständnis von „bildungsfernen“ Jugendlichen 10
Stephanie Odenwald
Hoyerswerda und das Konzept des lebenspraktischen Lernens – ein Lehrstück für Demokratie 13

Didaktische Werkstatt

- Melanie Schuster*
Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft 16
Friedrun Erben
Plädoyer für eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit 18
Björn Heidecke
Finanzmärkte im Wandel 21

Verbandspolitische Rundschau

- Position:**
10 Thesen zur sozioökonomischen Bildung von *Dirk Lange und Jürgen Menthe* 25

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

- Mecklenburg-Vorpommern: Neues Lehrerbildungsgesetz wertet Politische Bildung auf (?) 28
Brandenburg: DVPB-Landesverband unterstützt Enquete-Kommission des Landtages 28
Nordrhein-Westfalen: Programm des Landesforums 2011 mit Johan Galtung 29
Bayern: Einladung zur Jahrestagung über Bürgerbeteiligung an der Demokratie 30
Schleswig-Holstein: Tagungsankündigung sowie Bericht über Europäischen Wettbewerb 31
Rheinland-Pfalz: 2 Einladungen zu 2 großen Tagungen im Oktober 31
Thüringen: Preisverleihung der DVPB an Abiturienten sowie Tagungsbericht 32

Magazin

- Rezensionen 33
Vorschau/Impressum 34

Einmütig: Politische Stiftungen übergeben Bundesinnenminister Positionspapier zur Politischen Bildung

Berlin. Die Vorsitzenden der Politischen Stiftungen (Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich Naumann Stiftung für die Freiheit, Heinrich-Böll-Stiftung, Hanns-Seidel-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung) haben am 13. Juli 2011 dem für die politische Bildung verantwortlichen Bundesinnenminister Dr. Hans-Peter Friedrich in Berlin ein Positionspapier zur Politischen Bildung überreicht.

Aufgrund ihrer besonderen Verantwortung, durch politische Bildung einen Beitrag zur Stärkung und Weiterentwicklung der Demokratie in Deutschland zu leisten, haben sie in einer gemeinsamen Erklärung eine aktuelle Standortbestimmung zu Zielen, Aufgaben und Grundsätzen der Politischen Bildung vorgenommen.

Demokratie ist die einzig freiheitliche Staatsform, sie ist damit aber auch eine anspruchsvolle Staatsform. Aus diesem Grunde muss sie von jeder Generation neu erlernt und eingeübt werden. Der offensichtliche Vertrauensverlust in die Politik und ihre Institutionen geht einher mit einem abnehmenden Kenntnisstand vieler Menschen über die Funktionsweise eines demokratischen Systems. Beides gefährdet auf Dauer die notwendige Teilhabe und verantwortliche politische Mitgestaltung des Gemeinwesens durch die Bürgerinnen und

Bürger. Politische Beteiligung setzt also Politische Bildung voraus.

Politische Bildung muss nachhaltig angelegt sein. Aus einem historischen Bewusstsein heraus soll sie zur Zukunftsgestaltung motivieren und sich der aktuellen Themenfelder annehmen. Um gerade auch junge Menschen für Politik zu motivieren, nimmt sie die Entwicklungen in der digitalen Welt auf und modernisiert sich dabei stetig. Ziel der Bildungsarbeit der Politischen Stiftungen ist es, den Bürgerinnen und Bürgern basierend auf den politischen Strömungen in Deutschland Werte und Orientierungsrahmen anzubieten, Grundlagenwissen über politische Themen, über Entscheidungsverläufe aber auch politisches Rüstzeug zu vermitteln und sie vor allem zur Übernahme von gesellschaftspolitischer Verantwortung zu befähigen und zu ermutigen.

Dabei gehen die Politischen Stiftungen von einem umfassenden Bildungsbegriff aus: Die berufliche Aus- und Weiterbildung und die politische Bildung sind seitens des Staates gleichermaßen zu fördern. Denn eine Demokratie braucht politisch gebildete Bürgerinnen und Bürger!

Das Positionspapier „Die Bildungsarbeit der Politischen Stiftungen in Deutschland“ finden Sie unter: www.kas.de, www.fes.de, www.freiheit.org, www.boell.de, www.hss.de, www.rosalux.de.

vO



V.l.n.r.: Heinz Vietze (Rosa-Luxemburg-Stiftung), Ralf Fücks (Heinrich-Böll-Stiftung), Bundesinnenminister Hans-Peter Friedrich (CSU), Hans-Gert Pöttering (Konrad-Adenauer-Stiftung), Peter Struck (Friedrich-Ebert-Stiftung), Hans Zehetmair (Hanns-Seidel-Stiftung) und Rolf Berndt (Friedrich-Naumann-Stiftung).

Zeitung

Bundesausschuss für Politische Bildung (bap) startet Unterschriftenkampagne für mehr Fördermittel im Bundeshaushalt 2012

Bonn. Der Bundesvorsitzende des bap, Lothar Herles, hat am 7. Juni zu einer Unterschriftenaktion aufgerufen: „Angesichts der zu erwartenden Mittelkürzungen für die politische Bildung im Bundeshaushalt 2012 für die Politische Bildung hat der Bundesausschuss eine Unterschriften-Kampagne gestartet. Politische Bildung leistet einen wichtigen Beitrag für das Gelingen von lebendiger Demokratie.“

Die Träger politischer Bildung wenden sich deshalb mit dieser Unterschriftenaktion an die Mitglieder der Bundesregierung und an die Abgeordneten des Deutschen Bundestags, um auf die Leistungen dieser Bildungsarbeit aufmerksam zu machen und die öffentliche Verantwortung für deren Unterstützung deutlich zu machen.

Der Haushaltstitel der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) wurde bereits im Jahr 2011 verringert, in den Jahren 2012ff sind weitere drastische Kürzungen in der Finanzplanung vorgesehen. Über 400 freie Einrichtungen erhalten zurzeit aus dem Haushalt der bpb substanzielle Fördermittel für ihre laufende Bildungsarbeit. Sie sind damit unmittelbar von den Kürzungsvorhaben betroffen. Dies steht im Widerspruch zur Absicht der Bundesregierung, den Bildungsbereich von allen Sparmaßnahmen auszunehmen. Dazu muss auch Bildung für politische Teilhabe gehören.

Im Einklang mit dem Kuratorium der bpb fordern die Träger der Politischen Bildung die Bundesregierung und den Bundestag auf, in ihren Haushaltsberatungen und der mittelfristigen Finanzplanung

- die vorgesehenen Kürzungen zurückzunehmen und
- eine Erhöhung der Mittel für die Bundeszentrale für Politische Bildung durchzusetzen.

Dies gilt auch für weitere Zuwendungsprogramme der politischen Bildung.

Demokratie braucht politische Bildung – politische Bildung braucht Geld!

Unterschriftenlisten können aus der Seite der Kampagne im Internet hochgeladen werden: <http://www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de/>.

Ausführlich beschäftigt sich die Wochenzeitschrift DIE ZEIT in ihrer Online-Ausgabe vom 26. August 2011 mit den Mittelkürzungen. Unter dem Titel „Politische Bildung in Gefahr“ schreibt Johannes Pennekamp: „Ausgerechnet mit der politischen Bildung bricht die Bundesregierung ihr Versprechen, den Bildungsbereich vor Einsparungen zu verschonen. Besonders deutlich zeigen das die Einschnitte bei der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), die unter anderem freie Träger in ihrer Arbeit finanziell unterstützt. Das Bundesinnenministerium kürzte die Mittel für die bpb im laufenden Jahr um 1,55 Mio. Euro, weitere Kürzungen in Millionenhöhe sind bereits angekündigt. Die 400 geförderten Einrichtungen und Träger sollen bis 2014 mit 5,2 statt mit 6,8 Millionen Euro auskommen – ein Rückgang um knapp 24 Prozent. „Viele Träger geraten in existentielle Not, dem gesamten Netz der politischen Bildung droht eine Zerreißprobe“, fürchtet Daniela Kolbe (SPD), die stellvertretende Vorsitzende des Kuratoriums der Bundeszentrale, in dem Bundestagsabgeordnete aller Parteien vertreten sind. Das Innenministerium wiegelt ab. „Die knappen Mittel müssen nun mal nach den Prioritäten verteilt werden“, sagt ein Sprecher ZEIT ONLINE und macht deutlich, dass der Bereich der inneren Sicherheit Vorrang habe. SPD-Politikerin Kolbe hält diese Schwerpunktsetzung für falsch: „Die Feuerwehr baut man aus, aber den Brandschutz lockert man.“

vO

Misswirtschaft bei der bayerischen Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit

München. Trinkgelder in dreistelliger Höhe, überzogene Honorare und überhöhte Spesen: Tagespresse, Rundfunk und Fernsehen berichten Ende August in diesem Sommer von erheblichen Verfehlungen bei der Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit in München. Der bisherige Direktor, Peter März, legt daraufhin auf eigenen Wunsch sein Amt nieder, der stellvertretende Direktor Werner Karg wird per Entscheidung seines Dienstherrn, des bayerischen Kultusministers Ludwig Spaenle (CSU), von sei-

nen Aufgaben entbunden; das Kultusministerium leitete sowohl ein dienstliches Disziplinarverfahren als auch ein staatsanwaltliches Ermittlungsverfahren gegen Direktor März ein. Die Juristin und Ministerialrätin Dr. Gerda Graf hat kommissarisch die Geschäftsführung der Landeszentrale übernommen.

Aufgedeckt hatte den schlampigen Umgang mit öffentlichen Geldern der Bayerische Oberste Rechnungshof bereits vor drei Jahren. Direktor März wurde die Verwaltungsleitung entzogen, doch er blieb im Amt. Gegen die inhaltlichen Verfehlungen wurde dagegen härter durchgegriffen. Die Landeszentrale mit ihren 20 Mitarbeitern muss seitdem jede Ausgabe, die 500 Euro überschreitet, mit dem Kultusministerium abstimmen. Zudem wurde gegen unsinnige Buchveröffentlichungen, teure Reisen, hohe Spesenabrechnungen, überzogene Autoren- und Referentenhonorare oder Trinkgelder vorgegangen. Der Bayerische Rundfunk kommentierte: „Mit einem Wort: Spekulanzwirtschaft“.

Der Bayerische Rechnungshof bezifferte 2008 den entstandenen Schaden auf 350.000 Euro; zum Vergleich: Die Landeszentrale verfügte im Jahre 2010 über einen Etat von insgesamt 1.700.000 Euro. Wie die Süddeutsche Zeitung am 24. August berichtete, hatten die Rechnungsprüfer unter anderem kritisiert, dass im Jahre 2004 die Landeszentrale 5280 Exemplare des Buches „Der Erste Weltkrieg“ zum Preis von 18.000 Euro angeschafft hatte; 2007 wurden weitere 1.200 Exemplare geordert – Autor des Werks: Direktor Peter März.

Und im Fazit des Berichts kamen die Rechnungsprüfer seinerzeit auch zu einem harschen Urteil, was die Erfüllung der Kontrollpflichten des Kultusministeriums betrifft: „Bei der Bayerischen Landeszentrale wurden fundamentale Grundsätze einer ordentlichen Verwaltung ignoriert. Eine Aufsicht über deren Verwaltungshandeln findet nicht statt.“

In der weiteren Diskussion des Skandals werden unter anderem folgende Fragen gestellt: Warum wurde der Beirat der Landeszentrale nicht über den Rechnungshofbericht informiert? Hat gleichwohl der Beirat, bestehend aus sieben Landtagsabgeordneten aller Fraktionen, seine Kontrollaufgaben vernachlässigt? Tragen nicht auch frühere Bayerische



Das Gebäude der Landeszentrale liegt bereits in Sichtweite des Bayerischen Landtags.

Kultusminister eine Mitverantwortung? Inzwischen fordert die Opposition im Landtag auch strukturelle Konsequenzen: Über eine umfassende inhaltliche Neustrukturierung und Modernisierung der Arbeit der Landeszentrale hinaus müsse auch über eine Verlagerung der Landeszentrale aus dem Geschäftsbereich des Kultusministers in den des Landtags nachgedacht werden! Auf jeden Fall ist die DVPB sehr daran interessiert, dass dieser Fall von bürokratisch-politischer Vetternwirtschaft so aufgearbeitet wird, dass kein Makel an der öffentlichen Förderung Politischer Bildung hängen bleibt.

vO

Verabschiedung von Theo W. Länge als Bundesgeschäftsführer von ARBEIT UND LEBEN vor großem Publikum

Wuppertal. Mehr als 150 Gäste aus der Politik, Weiterbildung, Volkshochschulen, Gewerkschaften, von Kooperationspartnern und AL-Einrichtungen waren an einem Freitag im Frühjahr dieses Jahres der Einladung in die historische Stadthalle Wuppertal gefolgt, um das 20-jährige Wirken von Theo W. Länge als Bundesgeschäftsführer von ARBEIT UND LEBEN zu würdigen.

Für die Träger von ARBEIT UND LEBEN sprachen die stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), Ingrid Sehrbrock, auch in ihrer Funktion als Präsidentin des Bundesarbeitskreises, und der Vorsitzende des

für die Eigenständigkeit der politischen Bildung hervorhob, wies Ingrid Sehrbrock besonders auf seine Anstöße für beständige Innovation in der Weiterbildung und der politischen Bildung hin.

Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), und Hans-Peter Bergner, Referatsleiter im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), als die zentralen Kooperationspartner für die politische Erwachsenenbildung und die außerschulische politische Jugendbildung wiesen auf die vielfältigen Funktionen hin, die Theo W. Länge in seiner Berufsbiografie für die politische Bildung wahrgenommen und in denen er seine Ideen und Visionen voran getrieben hat. So habe er z. B. als Vorsitzender des Bundesausschuss politische Bildung (bap) den ‚Preis politische Bildung‘ initiiert und so dafür gesorgt, dass die Profession ihre öffentliche Wahrnehmung stärken konnte. In verschiedenen Gremien der aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes geförderten politischen Bildung habe er erfolgreich für den Erhalt der Infrastrukturleistung dieses Programms gekämpft.

‚Umstrittene Parteiendemokratie und neue Bürgerbeteiligung‘ war das Thema des Hauptreferenten Prof. Dr. Franz Walter vom Institut für Demokratieforschung an der Universität Göttingen. Nachdrücklich wandte er sich dagegen, dass die veröffentlichte Meinung gegenwärtig eher Entwarnung bezüglich Politik- und Parteienverdrossenheit der Bürgerinnen und Bürger gebe. Der Trend der Wahlenthaltung sei ungebrochen. Als

Deutschen Volkshochschul-Verbände (DVV), Ernst-Dieter Rossmann MdB, Theo W. Länge Dank und Anerkennung aus. Während Ernst-Dieter Rossmann die Verdienste von Theo W. Länge

Beispiel führte er an, dass hinter dem aktuellen Wahlsieg der SPD in Hamburg lediglich 24% aller Wahlberechtigten stehen würden. Der Abschmelzungsprozess der Kerne der bisherigen Volksparteien sei ungebrochen. Gleichzeitig stellte er kritische Anfragen an das gegenwärtig stark diskutierte Credo für Zivilgesellschaft und Bürgerbeteiligung. Die Zivilgesellschaft an sich sei weder gut noch schlecht, vielmehr müsse sie gestaltet werden – für ihn zweifelsohne weiterhin eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung.

Eine schöne Veranstaltung fand ihren Abschluss mit einem Film, in dem insbesondere alte Weggefährteninnen und Weggefährten von Theo W. Länge zu Wort kamen, und mit Speis und Trank in stimmungsvoller Atmosphäre.

Lothar Jansen

Ministerin Sylvia Löhrmann empfängt Delegation des Landesverbandes NRW der DVPB

Düsseldorf. Am 15.7.2011 war es soweit: Ministerin Sylvia Löhrmann empfing eine Delegation der DVPB Nordrhein-Westfalen in ihren Diensträumen.

Es ging zuvorderst darum, sich gegenseitig kennen zu lernen. Die Delegation nutzte selbstverständlich die Gelegenheit, Arbeit und Ziele des Landesverbandes vorzustellen.

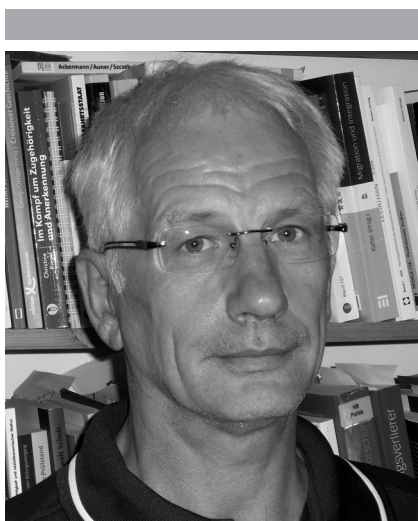
Im Laufe des Gesprächs wurden einige spezielle Probleme zum Thema gemacht, wie insbesondere das Problem ungenügender und noch dazu oftmals behinderter Fortbildungsmöglichkeiten. Weitere Themen waren die künftige Rolle der ökonomischen Bildung sowie das Problem des speziell in den Fächern Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften besorgniserregend hohen Anteils an fachfremdem Unterricht.

Bei dieser Gelegenheit wurde u. a. auch die Sorge des Landesverbandes um die fachlich kompetente Nachbesetzung des für Politische Bildung im Ministerium zuständigen Referatsleiters besprochen. Das Gespräch verlief in überaus angenehmer und konstruktiver Atmosphäre!

H.K.

Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung unter erschwerten Bedingungen¹

von Albert Scherr



Prof. Dr. habil. Albert Scherr ist Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

In der neueren Fachdiskussion der politischen Bildung wird nach Konzepten, Methoden und Veranstaltungsformaten gefragt, die dazu geeignet sind, diejenigen Zielgruppen zu erreichen, die dort „bildungs- und politikferne Gruppen“, „Bildungsbenachteiligte“ oder „Jugendliche und junge Erwachsene aus benachteiligenden Lebenssituationen“ genannt werden. Im vorliegenden Beitrag sollen darauf bezogen pädagogische Grundsätze dargestellt werden, die für die politische Bildung in diesem Kontext relevant sind.

Zunächst ist es jedoch erforderlich, auf die Ausgangsproblematik einzugehen, auf die die Bezeichnung „erschwerte Bedingungen“ verweist. Denn die aktuelle Fachdiskussion tendiert zu einer unzureichenden Analyse dieser Ausgangsproblematik, um in der Folge problematische Rahmungen und Vorgaben für die politische Bildung zu etablieren. Hinzuweisen ist diesbezüglich zunächst auf folgenden Aspekt: Bei der Lektüre einschlägiger Diskussionsbeiträge fällt auf,

dass zentraler Bezugspunkt dort der gesellschaftliche Auftrag der politischen Bildung ist, nicht aber das Recht auf Bildung, das die UN-Kinderrechtskonvention allen Heranwachsenden zuspricht, und auch nicht das Recht auf politische Bildung, das im § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgeschrieben ist. Es scheint in der Diskussion also stärker um die Frage nach den Erfordernissen und Möglichkeiten pädagogischer Einwirkungen, als um die Rechte und Interessen der Zielgruppe zu gehen.

1. Was heißt „unter erschwerten Bedingungen“?

Fragt man danach, was dazu geführt hat, dass Bildungsbenachteiligte seit einiger Zeit als relevante Zielgruppe der politischen Bildung entdeckt worden sind, dann ist auf zwei heterogene Sachverhalte hinzuweisen: einerseits auf eine Politikdistanz, die in Umfragen als Desinteresse an Politik sowie in Wahlenthaltungen und geringen Mitgliederzahlen politischer Organisationen zum Ausdruck kommt; andererseits aber waren und sind Bildungsbenachteiligte ersichtlich keineswegs generell politisch desinteressiert. In Analysen von Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wird vielmehr deutlich, dass rechtsextreme Positionen bei den formal gering Gebildeten auf relativ höhere Zustimmung stoßen als bei den formal höher Gebildeten. Zudem haben einschlägige Analysen (s. zuletzt Calmbach/Borgstedt 2010) wiederkehrend darauf hingewiesen, dass die verfügbaren Daten keineswegs die Folgerung zulassen, dass Benachteiligte sich generell nicht für politische Themen, Institutionen und Ereignisse interessieren. Es handelt sich vielmehr um Distanz und Desinteresse gegenüber bestimmten Formen der Institutionalisierung von Politik so-

wie gegenüber bestimmten Themen und Formen der politischen Kommunikation.

Versteht man Politik in einem weiteren Sinne – als Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen –, dann lässt sich unschwer feststellen, dass auch Bildungsbenachteiligte sich durchaus für gesellschaftspolitische Fragen interessieren, insbesondere für solche Fragen, die einen Bezug zu ihren Alltagsleben haben, und dass sie kritische Haltungen gegenüber Verhältnissen einnehmen, die sie z.B. in Schulen und auf dem Arbeitsmarkt als ungerecht wahrnehmen. Die etablierten Kommunikationsformen und Institutionen der parlamentarischen Demokratie sind aber für ihre Fragestellungen, Sprachstile und Kommunikationsformen kaum anschlussfähig: Einer Orientierung an lokalen Ereignissen und dem eigenen Lebenszusammenhang steht eine an abstrakt-allgemeinen Fragen der Gesellschaftsgestaltung orientierte Politik gegenüber. Die Sprache und die Kommunikationsformen der „einfachen Leute“ sind nicht mit der Sprache und den Kommunikationsformen der akademisch Gebildeten kompatibel, die als politische Repräsentanten in Erscheinung treten. Die politischen Ausdrucksformen bildungsferner Jugendlicher, etwa im Rap, werden in der Regel nicht als politisch relevante Artikulationen wahrgenommen. Bildungsbenachteiligte erleben sich in der Folge selbst als politisch inkompetent.

Für eine angemessene Analyse der Bedingungen, auf die die politische Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ bezogen ist, ist es m. E. von zentraler Bedeutung, die damit benannten Diskrepanzen als Ausdruck eines zweiseitigen Problemzusammenhangs in den Blick zu nehmen: In der Perspektive politischer Institutionen besteht das Problem zentral darin, dass die Bildungsbenachteiligten nicht über die Grundqualifikationen verfügen, über die ein Teilnehmer an politischer Kommunikation verfügen sollte. In einschlägigen Betrachtungen wird entsprechend auf Motivationsdefizite, Wissensdefizite und sprachliche Defizite verwiesen. Die andere in der aktuellen Fachdiskussion vernachlässigte Seite des Problemzusammenhangs besteht im Kern darin, dass die gesellschaftliche Spaltung in Wohl-

habende und Arme, Gebildete und Ungebildete, Erwerbstätige und Arbeitslose, Mehrheit und Minderheiten usw. sich in den politischen Institutionen und Kommunikationsformen reproduziert. Wenn Bildungsferne also den Eindruck haben, dass die institutionalisierte Politik sich auf einem anderen Planeten befindet, auf dem andere Interessen und Relevanzen gelten als in der eigenen Lebenswirklichkeit und auf dem eine andere Sprache als die eigene gesprochen wird, dann handelt es sich nicht einfach um eine uninformierte Täuschung. Vielmehr kommt darin zum Ausdruck, dass sozial Benachteiligte und Bildungsferne aus den Arenen einer Politik, deren Personal sich nahezu ausschließlich aus Angehörigen der akademisch gebildeten Mittel- und Oberschichten rekrutiert, tatsächlich weitgehend ausgeschlossen sind. Sie sind Objekt, aber nicht Subjekte dieser Politik und können bestenfalls auf eine anwaltschaftliche Interessenvertretung hoffen. *Die daraus resultierende Krise der politischen Repräsentation stellt die strukturelle Grundlage dessen dar, was als Politikdistanz und Desinteresse sichtbar wird.*

2. Pädagogische Konsequenzen

Vor diesem Hintergrund ist es m. E. nicht Erfolg versprechend, normativ an ein generelles politisches Interesse zu appellieren, und zwar unverzichtbar, aber unzureichend, auf eine adressatengerechte Gestaltung von Formaten, Materialien und Methoden zu setzen. *Der entscheidende Ausgangspunkt für eine aussichtsreiche politische Bildungsarbeit mit Benachteiligten liegt vielmehr darin, die im weitesten Sinne politisch relevanten Themen aufzugreifen, die in der Alltagskommunikation jeweiliger Adressaten präsent sind und von diesen selbst als relevant betrachtet werden.* Denn politische Bildung kann nur dann erwarten, als relevant wahrgenommen zu werden, wenn sie von den Themen und Fragestellungen ausgeht, die von jeweiligen Adressaten selbst als relevant betrachtet werden und wenn sie die Aneignung eines solchen Wissens und solcher Fähigkeiten ermöglicht, die im Lebenszusammenhang der jeweiligen Adressaten

für politische Kommunikation und politisches Handeln nutzbar sind.

Dass sich auch benachteiligte Jugendliche mit Themen auseinandersetzen, die politisierbar und ein möglicher Anknüpfungspunkt für politische Bildung sind, ist m. E. in institutionellen Kontexten, in denen PädagogInnen Zugang zur Alltagskommunikation ihrer Adressaten finden, also etwa in der offenen Jugendarbeit, unschwer beobachtbar. *In einer subjektorientierten Perspektive sind deshalb nicht vermeintliche oder tatsächliche Defizite der konzeptionelle Referenzpunkt, sondern die Bemühungen der Adressaten politischer Bildung, das, womit sie alltäglich im eigenen Lebenszusammenhang und in der Form medialer Themen konfrontiert sind, zu verstehen, zu deuten und zu bewerten* (s. dazu Scherr 1997 und 2011). Es geht folglich darum, die Prozesse der aktiven und produktiven Bedeutungs- und Sinngebung, mit denen jeweilige Adressaten gesellschaftspolitische Ereignisse und Strukturen interpretieren, als möglichen Ausgangspunkt politischer Bildung anzuerkennen.

Unverzichtbare Grundlage einer solchen subjektorientierten politischen Bildung ist die differenzierte Wahrnehmung der thematischen Relevanzen, des Wissens, der Argumente und Deutungsmuster, die in der Alltagskommunikation der Adressaten enthalten sind. Eine Grundqualifikation politischer BildnerInnen besteht folglich in der Fähigkeit und Bereitschaft, differenziert wahrzunehmen, was für ihre Adressaten interessante Fragestellungen und Themen sind, sowie was ihre Wissensbestände, Gesellschaftsbilder, Annahmen über die Politik und ihre normativen Orientierungen kennzeichnet. Dazu genügt die Lektüre einschlägiger Studien nicht. Denn die Lebenswirklichkeit und die politischen Orientierungen konkreter Zielgruppen können keineswegs zureichend mit den Verallgemeinerungen erfasst werden, mit denen die älteren Klassen- und Schichtungsmodelle und auch neuere Milieutypologien operieren.

Eine zentrale Problematik politischer Bildung mit Benachteiligten, die darauf zielt, Bildungsprozesse zu gestalten, die von den Adressaten als für sie relevante Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Verstehens- und Handlungsmög-

Fachbeitrag

lichkeiten erlebt werden können, haben Martina Panke, Katrin Sötje und Armin Steil (2010, S. 10) als „kulturelle Fremdheit zwischen Pädagogen und ihren Adressaten“ beschrieben. Sie verbinden diese Problemdiagnose, die auf die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Auseinandersetzung politischer BildnerInnen mit eigenen Vorannahmen hinweist, mit einer instruktiven Bestimmung der Aufgabenstellung gesellschaftspolitischer Bildung:

„Pädagogen – als akademisch qualifizierte (...) Angehörige der bildungsorientierten Mittelschicht – stehen der sozialen Welt ihrer Adressaten als Fremde gegenüber, ganz gleich, ob sie, bürgerlich sozialisiert, diese nie kennengelernt haben oder sich als Aufsteiger ihr entfremdet haben. Wollen sie ihre Adressaten zur kompetenten Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen befähigen, müssen sie lernen, deren Welt zu verstehen.“ (Panke/Sötje/Steil 2010, S. 10)

Indem hier eine *kompetente* Auseinandersetzung als Ziel gefasst wird, wird politische Bildung von einer bloß verstehenden Haltung und auch von einer solchen sozialpädagogischen Orientierung unterschieden, die auf Hilfen zur Lebensbewältigung unter Bedingungen sozialer Benachteiligung ausgerichtet ist. Denn als kompetent kann eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensbedingungen im Kontext politischer Bildung nur dann qualifiziert werden, wenn sie auf einer hinreichenden Informationsgrundlage basiert, sich mit den übergreifenden gesellschaftspolitischen Kontexten des eigenen Erfahrungszusammenhangs befasst und eine Kritik unterkomplexer Erklärungen (insbesondere: Verschwörungstheorien und Feindbilder) sowie von Vorurteilen und Ideologien einschließt. Folglich kann

auch die politische Bildung mit Benachteiligten nicht auf eine vorpolitische Pädagogik begrenzt werden, die auf eine generelle Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und die Förderung der Artikulations- und Partizipationsfähigkeit zielt.

Angebote der politischen Bildung, die kein generalisiertes Bildungsinteresse voraussetzen können, sind darauf verwiesen, dass sie von den TeilnehmerInnen als eine für sie selbst attraktive Möglichkeit erfahren werden können. Diese Attraktivität kann u.a. darin begründet sein, dass politische Bildung die Chance bietet, sich mit anderen in einer offenen Atmosphäre mit eigenen Problemlagen, Überzeugungen und Erfahrungen auseinandersetzen zu können. Zudem ist es von entscheidender Bedeutung, dass TeilnehmerInnen in der politischen Bildung die Erfahrungen machen können, mit ihrem Wissen, ihrer Sprache und ihren Kommunikationsformen respektiert zu werden sowie auf PädagogInnen zu treffen, die sie nicht belehren und moralisch verbessern wollen, sondern die an einer ernsthaften Auseinandersetzung mit ihnen interessiert sind. Denn solche Anerkennungserfahrungen sind im Lebenszusammenhang Benachteiligter außerhalb ihrer peer-groups keineswegs selbstverständlich gegeben.

Konzeptioneller Kern einer politischen Bildung mit Benachteiligten, wie sie in diesem Beitrag skizziert wurde, ist ein Verständnis von Bildung als dialogischer Prozess, in dem die Aufgabe von PädagogInnen zentral darin besteht, Lernprozesse zu unterstützen und anzuregen, deren Grundlage die alltäglichen Erfahrungszusammenhänge ihrer Adressaten und deren Interesse ist, ih-

re Lebenswirklichkeit zu verstehen und in dieser handlungsfähig zu sein. Zweifellos bewegt sich ein solches Verständnis von Bildung in einem Spannungsverhältnis zwischen einer sozialpädagogischen Bildungsarbeit, in deren Zentrum die Probleme der alltäglichen Lebensführung stehen, und einer davon zu unterscheidenden genuin politischen Bildung, deren Fokus Möglichkeiten und Erfordernisse der politischen Gesellschaftsgestaltung sind. Dieses Spannungsverhältnis gilt es auszuhalten und für jeweilige Programme und Konzeptionen zu klären, wie damit angemessen umzugehen ist. ◆

Anmerkung

- 1 Der vorliegende Beitrag stellt die Kurzfassung eines Vortrags dar, der bei der Tagung ‚Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen‘ im März 2011 gehalten wurde. Eine ausführlichere Fassung wird in einer von Benedikt Widmaier herausgegebenen Buchpublikation erscheinen.

Literatur

- Calmbach, M./Borgstedt, S.: ‚Unsichtbares‘ Politikprogramm. Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Heidelberg/Berlin 2010.
- Panke, M./Sötje, K./Steil, A. (Hg.): Biografisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Münster 2010.
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim/München 1997.
- Scherr, A.: Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/ Ts. 2010, S. 303–314.

Politikwahrnehmung und Politikverständnis von „bildungsfernen“¹ Jugendlichen

von Marc Calmbach und Wiebke Kohl



Dr. Marc Calmbach ist Direktor des Bereichs Sozialforschung am Sinus-Institut, er lebt in Berlin.



Wiebke Kohl ist Referentin für „bildungsferne Zielgruppen“ bei der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn.

Einführung

Seit einigen Jahren beschäftigt sich die Bundeszentrale für politische Bildung mit dem strategischen Ansatz „Elementarisierung von politischer Bildung“. Ziel ist es, neben bestehenden Bildungsangeboten alternative Angebotsformen bzw. -formate zu entwickeln, die die Vermittlung einer politischen Grundbildung bei sogenannten „bildungsfernen oder bildungsbenachteiligten“ jungen Menschen ermöglichen. „Elementarisierung“ bedeutet dabei, die Komplexität politischer Inhalte adressatengerecht zu reduzieren, ohne dabei jedoch Verfälschungen vorzunehmen. Im Anschluss an die erfolgte Reduktion muss es gelingen, diese Inhalte in für die Zielgruppe ansprechbare Formate methodisch und didaktisch zu übersetzen und aufzubereiten.

Politische Bildung von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ist zum Scheitern verurteilt, nimmt sie keinen Bezug auf deren Lebenswelten und die Themen, für die sich die Jugendlichen interessieren. Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass vor allem „bildungsferne“ Jugendliche in Bezug auf politische Bildung mit Themen aus ihren Lebenswelten „abzuholen“ sind, mangelt es an lebensweltorientierter Forschung.

Vor diesem Hintergrund wurde das Sinus-Institut beauftragt, die Interessenlagen „bildungsferner“ Jugendlicher sowie deren Interesse an gesellschaftspolitischen und sozialen Themen vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelten über einen qualitativen Forschungsansatz zu ergründen, um so mögliche thematische Einflugschneisen für die politische Bildung mit „bildungsfernen“ Jugendlichen zu identifizieren.²

Auf die Lebenswelt der „bildungsfernen“ Jugendlichen wurde aus verschiedenen Perspektiven geblickt und es wurde untersucht,

- welche Werte Jugendliche für sich als wichtig erachten und welchen eine geringe Bedeutung beigemessen wird;
- wie zufrieden die Jugendlichen mit ihrer gegenwärtigen Lebenssituation sind und wie sich ihr Lebensgefühl beschreiben und auf den Punkt bringen lässt;
- welche Bedeutung Schule und Berufsausbildung beigemessen wird;
- welche Rolle Familie und Freunde im Alltag der Jugendlichen spielen;
- welche Interessenschwerpunkte Jugendliche im Alltag setzen und wie sie ihre Freizeit verbringen.

Außerdem wurden Verständnis und Wahrnehmung von Politik sowie Interesse an explizit politischen Themen untersucht.

Der vorliegende Artikel fasst eine Auswahl zentraler Befunde der Studie zusammen. Der Fokus liegt auf dem Politikverständnis und der Politikwahrnehmung „bildungsbenachteiligter“ Jugendlicher. Im Rahmen der Studie wurden konkret auch die für die Jugendlichen interessanten und weniger interessanten politischen Themenfelder untersucht. Die umfassende Darstellung dieser Themen und der gesamten Ergebnisse der Studie wird im Herbst 2011 im Rahmen der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlicht werden.

Politikverständnis und -wahrnehmung

Politik als Leerformel

Für die „bildungsfernen“ Jugendlichen ist Politik zunächst ein inhaltsleerer Begriff, der vor allem die äußeren Formen impliziert und alleine dadurch Desinteresse hervorruft. Politik erscheint in ihrer Begrifflichkeit und Symbolsprache als formloses, indifferentes Gebilde. Politik ist ein sich selbst genügendes System, das keinerlei Bezugspunkte zu ihrem Leben aufweist und nicht mit konkreten Themen verbunden ist.

Fachbeitrag

Politische Begriffe wirken auf diese jungen Menschen öde und unbeweglich, ähnlich einer Fassade, hinter die man nicht zu blicken wagt (aus Angst, etwas nicht zu verstehen) oder zu blicken mag (weil man sich keinen persönlichen Mehrwert davon verspricht). Politik ist zudem etwas abstrakt Symbolhaftes, weshalb vor allem Insignien politischer Inszenierung (Rednerpult, Flagge, Paragraphen etc.) von den Jugendlichen als „politisch“ gedeutet werden.

Relevante Themen aus der eigenen Lebenswelt werden oft nicht als politisch verstanden

Für die Jugendlichen gehen die tatsächlichen politischen Themen in den Strukturen und Repräsentationsformen institutionalisierter Politik unter – und werden damit für sie unzugänglich. Die Jugendlichen folgen einer Logik des Umkehrschlusses: Politik ist das, was Politiker in den Nachrichten sagen. Und wenn das, was Politiker in den Nachrichten sagen, Politik ist, interessiere ich mich nicht für Politik. Konsequenterweise empfinden sie alle Lebensaspekte, die sie selbst betreffen, als dezidiert „unpolitisch“, da sie in den als politisch kodierten Medienformaten nicht vorkommen beziehungsweise nicht als solche wiedererkannt werden.

Politik wird „von oben“ definiert. Die normativen Kategorien werden von den Jugendlichen dabei unhinterfragt übernommen und bewertet. Da diese Politik aus Perspektive der Jugendlichen inhaltsleer ist, folgt daraus eine entsprechend geringe emotionale Anteilnahme. Nachrichtenthemen sind zu meist keine „Aufreger“, es sei denn, sie handeln von menschlichen Tragödien und Katastrophen, die den politischen Themen offenbar diametral entgegenstehen. Eine typische Aussage aus einem Gespräch hierzu: „Politik interessiert mich nicht, weil es nichts mit Menschen zu tun hat.“

Politik ist etwas, was „da oben“ passiert und von anderen gemacht wird. Die eigenen Einflussmöglichkeiten werden als eher gering betrachtet.

Interesse an Politik und Politikern

Politiker und Parteien sind persönlich nicht relevant

Das Interesse an Politik im engeren Sinne ist bei den befragten Jugendlichen äußerst gering ausgeprägt. Daher sind ihnen Politiker, politische Parteien und deren inhaltliche Ausrichtung weitgehend unbekannt. Ihre Sympathien oder Antipathien gegenüber Politikern stützen die Jugendlichen selten auf konkretes Wissen, sondern auf Medienpräsenz und -valenz (Quellen: BILD, Youtube etc.) sowie Erzählungen und Wertungen seitens ihnen wichtiger Personen. Aktive Informationssuche findet so gut wie nicht statt, vielmehr werden Versatzstücke (Name plus Bild plus evtl. Begriff) erinnert und pauschalisiert.

Interesse an politischen Themen

Das Bild von politisch desinteressierten oder gar „politikverdrossenen“ Jugendlichen erfährt dann Brüche, wenn es darum geht, in der eigenen Lebenswelt etwas zu verändern. Sobald die Jugendlichen ihre Stärken einbringen können (Sensibilität für Missachtung und Ungerechtigkeit, Beobachtung der Umwelt, Lebensbewältigungsstrategien, Umgang mit knappen Ressourcen, Konfliktbereitschaft und Zusammenhalt), lassen sie sich auf politische Themen ein – aber eben nur auf solche, die ihnen interessant, bearbeitungswürdig und -bedürftig erscheinen (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, Sturzenhecker 2007). So helfen sie beispielsweise im Jugendhaus beim Aufräumen, um einer Schließung entgegen zu wirken. Sie rappen über ethnische Konflikte und ausländerfeindliche Politiker. Sie nehmen an der Inszenierung internationaler Theaterstücke teil, mit dem Ziel, den interreligiösen Dialog zu befördern. Sie setzen sich beim Bürgermeister für eine Skateboard-Rampe ein.

So zeigt die Untersuchung eindrücklich, dass nur die politischen und sozialen Themen als völlig uninteressant bewertet werden, die mit institutionalisierter beziehungsweise parlamentarischer Politik in Verbindung gebracht werden. Diesen vergleichsweise wenigen Themen

stehen viele Themen gegenüber, die für die Jugendlichen interessant oder zumindest teilweise interessant sind. Es sind meist Themen, die im (sozialen) Nahbereich kommunikativ anschlussfähig, sozial-räumlich erreichbar und empathisch nachvollziehbar sind wie etwa Gerechtigkeit und Arbeitslosigkeit.

Kein Interesse an institutionalisierter Politik und politischen Repräsentanten

Somit zeigen die Befunde, dass die Jugendlichen „Bildungsfernen“ dann als „politikfern“ bezeichnet werden können, wenn man unter „politisch sein“ versteht:

- politische Themen und Politiker explizit benennen zu können,
- die politische Berichterstattung systematisch zu verfolgen,
- der Diskussion der politischen Kreise zu folgen,
- eine feste Parteipräferenz zu haben und zu begründen.

Kurz: In Kategorien der politischen Klasse zu denken.

Von diesem Politikbegriff ausgehend, lässt sich festhalten: Politik findet für diese Jugendlichen auf einem anderen, uninteressanten Planeten statt; für viele sogar in einem anderen Sonnensystem.

Allerdings sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass sich ein Verständnis von politischen Realitäten und ein politisches Verständnis ohnehin erst allmählich etwa ab dem 13. Lebensjahr entwickeln (Helsper/Krüger 2006). Zwischen den in vorliegender Studie untersuchten Altersgruppen der 14- bis 16-jährigen und 17- bis 19-jährigen „Bildungsfernen“ zeigen sich jedoch kaum Unterschiede: Beide Altersgruppen interessieren sich gleichermaßen kaum für den politischen Betrieb. Das Interesse an Politik im engeren Sinne stellt sich in dieser Zielgruppe schwächer, später oder womöglich gar nicht ein.

„Unsichtbares“ Politikinteresse?

Die Studie verdeutlicht aber genauso, dass „bildungsferne“ Jugendliche keineswegs

als „politikfern“ bezeichnet werden können, fasst man den Politikbegriff weiter und versteht unter „politisch sein“ auch:

- Interesse an Ungerechtigkeit im eigenen Umfeld und in der Gesellschaft zu haben;
- Interesse an Gestaltung von Lebensräumen zu haben;
- Sprachrohre zu suchen, die die eigenen Probleme, Sehnsüchte, aber auch (politischen und sozialen) Interessen artikulieren (können) – und zwar in „ihrer“ Sprache und mit Bezug zu „ihren“ Themen;
- Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu zeigen, sich für andere einzusetzen;
- sich persönlich für eine konkrete soziale Sache im Nahumfeld zu engagieren.

Die politische Agenda „bildungsferner“ Jugendlichen bleibt zwingend verdeckt, blickt man durch eine Brille, der ein eng gestecktes Politikverständnis zugrunde liegt. Nähert man sich dieser Zielgruppe aber mit einem „entgrenzten“ Politikbegriff, wird deutlich, dass die Jugendlichen keineswegs so politikdistanziert sind wie gemeinhin angenommen.

Aber selbst, wenn man den Politikbegriff nicht „entgrenzt“, finden sich deutlich Spuren von Interesse an einer Teilhabe am politischen Diskurs. Die Jugendlichen selbst sind sich jedoch schlichtweg oft überhaupt nicht bewusst, dass sie sich politisch äußern. Im Kern zeigen die Befunde der vorliegenden Studie, dass es scheinbar ein „unsichtbares Politikprogramm“ unter „bildungsfernen“ Jugendlichen gibt. Im Detail wird deutlich, dass es mehr politische und soziale Themen gibt, die diese Jugendlichen interessant finden, als solche, die sie für völlig uninteressant halten.

Politische Begrifflichkeiten, Konzepte, Ideen etc. können in Gesprächen mit „bildungsfernen“ Jugendlichen oft nicht vorausgesetzt werden. Selbst solche Begriffe, die gemeinhin als gängig gelten, stellen für „bildungsferne“ Jugendliche fachlich-abstrakte Begriffe dar, unter denen sie sich kaum etwas vorstellen können, zu denen sie sich auch kaum äußern können und möchten. Das heißt aber nicht, dass sie zu den Sachverhalten, die hinter diesen Begriffen

„verborgen“ sind, nichts zu sagen hätten oder dass diese in ihrem Leben keine Rolle spielen würden. Die Studie zeigt diesbezüglich eindrucksvoll: Die Erschließung politischer Themen und deren Bedeutungszuschreibung an das eigene Leben erfolgt fast ausschließlich über unmittelbare konkret-materielle beziehungsweise sozialräumliche Erfahrungen und nicht über das Symbolische, Übergeordnete oder in Form intellektueller Transferleistungen.

Ausblick

Die Ergebnisse der Studie legen die Vermutung nahe, dass ein Mehr an herkömmlichem formalem Politikunterricht nicht dazu führen würde, dass sich eine höhere Anzahl „bildungsferner“ jugendlicher politisch interessiert oder gar engagiert (vgl. auch Böhm-Kasper 2006, S. 74). Zu gering ist das Interesse an und zu groß die Distanz zu Themen, Medien und Repräsentanten des „legitimen“ politischen Diskurses. Gleichzeitig gibt die Untersuchung jedoch deutliche Anhaltspunkte, dass viele Themen der politischen Bildung bei diesen Jugendlichen anschlussfähig sind, sofern sie einen Bezug zu deren Lebensverhältnissen herstellen.

Erst wenn Jugendliche das Gefühl haben, dass sie von politischen Themen persönlich tangiert werden, besteht die Chance, dass sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkennen und erweitern. Politisches Interesse und Potenzial schlummern in dieser Gruppe – wenn auch „unsichtbar“. Unsichtbar zum einen für die Jugendlichen selbst, die davon ausgehen, dass ihre Themen keine politische Relevanz haben und keine politische Repräsentation erfahren. Unsichtbar aber auch für die politischen Bildner, sofern sie sich nicht von einem eng gesteckten Politikbegriff lösen.

Politische Bildner müssen also „Übersetzungsarbeit“ leisten, um ihr politisches Curriculum in die Lebenswelt der Jugendlichen zu transportieren – und zwar auf mehreren Ebenen: inhaltlich, sprachlich, didaktisch, medial. Hierin liegt die Herausforderung bei der Operationalisierung der vorgestellten Befunde. ◆

Anmerkungen

- 1 Die Begrifflichkeit „bildungsfern“ wird im Verlauf des Textes durch Anführungsstriche gekennzeichnet, um zu verdeutlichen, dass den Autoren der gesellschaftliche Diskurs um die defizitorientierte, stigmatisierende Semantik dieses Terminus bekannt und bewusst ist. Detaillierte Beschreibungen der Milieus finden sich in Wippermann/Calmbach (2008).
- 2 Es wurden 36 Einzelinterviews mit „bildungsfernen“ Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren durchgeführt. Die Geschlechterverteilung war weitgehend ausgeglichen. Es wurden in gleicher Anzahl sowohl Jugendliche aus städtischen wie ländlichen Gebieten in Ost- bzw. Westdeutschland befragt. Neun Befragte haben keinen Migrationshintergrund, drei einen türkischen, drei einen russischen und drei einen anderen Migrationshintergrund. Die Befragten besuchen eine Hauptschule oder sind Auszubildende mit Hauptschulabschluss.

Literatur

- Böhm-Kasper, O.: Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In: Helsper, W. et al. (Hg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006, S. 53–74.
- Detjen, J.: Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2007, S. 32–33.
- Helsper, W./Krüger, H.-H.: Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung. In: Helsper, W. et al. (Hg.): Unpolitische Jugend? Wiesbaden 2006, S. 11–21.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M.: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, 2004.
- Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Wiesbaden 2002.
- Hurrelmann, K./Albert, M./TNS Infratest Sozialforschung: 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006, Frankfurt a.M. 2006.
- Sturzenhecker, B.: „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2007, S. 32–33.
- Walter, F.: Gedanken zu Sinus-Interviews Bürgerliche Mitte/Unterschichten. Internes Manuskript für Sinus Sociovision, Heidelberg 2008.
- Wippermann, C./Calmbach, M.: Wie ticken Jugendliche? Düsseldorf 2008.

Hoyerswerda und das Konzept des lebenspraktischen Lernens – ein Lehrstück für Demokratie

von *Stephanie Odenwald*



Dr. Stephanie Odenwald ist Mitglied des GEW-Bundesvorstands in Frankfurt/Main für den Bereich Berufliche Bildung und Weiterbildung.

Hoyerswerda in der Lausitz ist ein besonderer Ort für Bildung, davon konnten sich die Teilnehmer des Jahresforums 2011 der „Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative“¹ im Februar dieses Jahres überzeugen. Thema des Treffens war das „Lehrstück Übergang“, gemeint ist der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung. In einem umfassenden Sinn wurde danach gefragt: Wie finden junge Menschen eine Perspektive, trotz widriger ökonomischer Bedingungen? Denn dass jungen Menschen ohne sinnvolle Zukunftsperspektiven sich ausgegrenzt fühlen, resignieren und auf Abwege geraten können, seien es Drogen, Delinquenz, politisch motivierte gewalttätige Übergriffe, ist sowohl ein persönliches Drama wie auch gesellschaftlicher Zünd-

stoff. Wie in Hoyerswerda kommt es darauf an, tatkräftig nach Alternativen zu suchen und diese über alle Hindernisse hinweg mit langem Atem als kollektive öffentliche und demokratische Aufgabe durchzusetzen. Was können wir also von Hoyerswerda lernen?

Zunächst einige Informationen zu Hoyerswerda:

Zu DDR-Zeiten war Hoyerswerda mit seinem Braunkohlkombinat „Schwarze Pumpe“ „das“ industrielle Großprojekt zur Sicherung der Energieversorgung, für das eine ganz neue Stadt neben einer bisher exstierenden ländlichen kleinen Stadt gebaut wurde. Von 1955 bis fast zum Ende der 80er Jahre entstanden in Anwendung der industriellen Bauweise 10 Wohnkomplexe für gut 70 000 Menschen. Im Rahmen eines Architekturwettbewerbs setzte sich die Idee einer funktionalen Bauweise durch.² Dazu Angela Paul-Kohlhoff, die das Projekt lebenspraktisches Lernen als Wissenschaftlerin begleitet: „Die Idee war also, eine Stadt zu bauen, die einen strikten Bezug zur Arbeit und ihrer Rhythmisierung hat, eine Verbindung von Leben, Wohnen, Familie, Freizeit, und Konsum ermöglichte.“³ Weithin bekannt wurde die Vision einer neuen lebenswerten Stadt und die ambivalente, in vielem enttäuschende Realität einer schnellen Wohnraumbeschaffung durch den Roman „Franziska Linkerhand“ von Brigitte Reimann. Nach der politischen Wende und der Einfügung der DDR in das Rechts- und Wirtschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland wurde Hoyerswerda weit über Sachsen hinaus durch zwei Ereignisse bekannt: nämlich durch das spektakuläre Ende des Kom-

binats „Schwarze Pumpe“ mit dramatischen Folgen für die Stadt und die fremdenfeindlichen Vorgänge des Jahres 1991. Nach dem Ende der Kohleförderung und -verarbeitung schrumpfte die Bevölkerung in einem Ausmaß wie kaum irgendwo sonst – fast um die Hälfte der ehemaligen Stadtbewohner. Aus der ehemals jüngsten Stadt der DDR mit ihrer sehr gemischten Bevölkerung, die aus vielen Regionen zugewandert war, wurde eine Stadt mit hohem Altersdurchschnitt. Als Folgen einer so fatalen ökonomischen Entwicklung drohten sozialer Verfall und kulturelle Zerstörung. Ein Signal dafür waren die fremdenfeindlichen Ausschreitungen vor zwanzig Jahren, an denen im Übrigen viele rechtsradikale Gewalttäter aus der ganzen Bundesrepublik beteiligt waren. Hoyerswerda war zum Kristallisationspunkt einer Notlage geworden, die von rechtsradikaler Seite zu instrumentalisieren versucht wurde, mit der bekannten Hetze gegen Sündenböcke in Person der Asylbewerber. Entschieden Handeln war gefragt. In der Tat geht inzwischen von Hoyerswerda ein mutmachendes Signal aus, wie Menschen mit einem derartig gewaltigen gesellschaftlichen Wandel umgehen können. Die Stadt Hoyerswerda hat nämlich einen Weg eingeschlagen, „der bislang ganz und gar ungewöhnlich ist und in seiner potenziellen Bedeutung weit über den lokalen und regionalen Horizont hinaus weist. Angesichts der wirtschaftlichen und sozialen Herausforderung einer schrumpfenden Stadt mit hoher struktureller Arbeitslosigkeit wurde entschieden, für alle in Hoyerswerda aufwachsenden Jugendlichen eine Bildung bereit zu stellen, die durch ihre Lebensnähe und herausgehobene Qualität ‚fit für’s Leben‘ macht.“⁴

Ein ungewöhnlicher Weg, der mit dem „Fit für’s Leben“-Konzept begann

Ungewöhnlich deswegen, weil Bildung selbst zur Triebkraft wird, Bildung als eine Art Leuchtfener, das dazu beiträgt, „Licht am Ende des Tunnels“ zu sehen. Natürlich steht eine hohe Qualität von Bildung auch in Verbindung mit der sich allmählich entwickelnden neuen Wirt-

schaftsstruktur, da diese den Einsatz hochqualifizierter Menschen erfordert. Neben den wichtigen und hochqualifizierten Dienstleistungen im Gesundheitswesen und in der Bildung wird eine zunehmende touristische und agronomische Nutzung der aus der Umwandlung der Gruben des Braunkohlebergbaus neu entstehenden Lausitzer Seenlandschaft betrieben, weiterhin gibt es Hightech-Weiterentwicklungen (spin-offs), z.B. durch erneuerbare Energien. Regionale Promotoren dieser Entwicklung sind das Energieunternehmen Vattenfall und wirtschaftsnahe Förderzirkel. Hoyerswerda wurde jedoch erst zum Ort besonderer Bildung, seitdem 2006 der Stadtrat das Konzept „Fit für's Leben“ beschlossen hat, das später die Bezeichnung „Konzept des lebenspraktischen Lernens“ erhielt. Alle in Hoyerswerda ansässigen Bildungsakteure, die hier von einer besonderen Vielfalt

che aktive Lebenshaltung, zugleich führt der Alltag der Stadt auch bei vielen zur Resignation und Lähmung.“⁵ Gemeint ist ausdrücklich kein konkurrenzbetontes Überlebenstraining, sondern „die mit ‚Fit für's Leben‘ gewollte Bildung (könnte) an exemplarische persönliche Haltungen wie Experimentiergeist, Suche nach Lösungen für ein besseres Leben, Rücksicht und Fairness, Respekt und Solidarität, Gemeinsinn und Teilhabe anschließen und damit eine Art ethische Grundierung gewinnen“.⁶ Ein Bezugspunkt für diese ethische Grundierung, die mit dem Ort Hoyerswerda zu tun hat, könnte laut Kruse das Werk der schon erwähnten Schriftstellerin Brigitte Reimann und ihre Romanfigur Franziska Linkerhand sein. Reimanns Werk steht für die Suchbewegung nach einer humanen Stadtgestaltung und für die Auseinandersetzung mit sehr zwiespältigen politischen Verhältnissen. Das eine war die humanistische Vision, das andere äußerst repressive politische Verhältnisse und Druck gegenüber kritischen Schriftstellern und Künstlern, die viel Mut erforderten, gegen die Tabus anzuschreiben, wie das Reimann tat. Ein weiterer Bezugspunkt ist das Lebenswerk von Konrad Zuse, der deutsche Entdecker des Computers, der in Hoyerswerda als Jugendlicher lebte und die Schule besuchte, die er in seinen Memoiren lobend erwähnt. Konrad Zuse steht für umfassende Bildung, Kreativität, Entdeckergeist, Experimentierfreude, leidenschaftliches Engagement für sein Lebenswerk. Selbst unter schwierigsten Bedingungen wie während der Zeit des Zweiten Weltkriegs gab er nicht auf, seine Entdeckung weiter zu entwickeln. Allerdings muss angemerkt werden, dass er auf die Unterstützung durch die nationalsozialistischen Machthaber angewiesen war und sich ansonsten aus der

Politik mehr oder weniger heraushielt. Sowohl Reimann wie auch Zuse sind Symbolfiguren für eine wechselvolle Geschichte. Ihr Leben ist auf unterschiedliche Weise verbunden mit Hoyerswerda. Bei beiden Symbolfiguren geht es um das Anliegen, die Stadt und ihre Geschichte als Ort der Bildung zu begreifen.

Vor diesem Hintergrund ist die Überschrift „Fit für's Leben“ kritisch reflektiert worden: Stein des Anstoßes war, dass sie Assoziationen im Sinne der Mainstream-Mode erzeugt, Menschen als ökonomisch effiziente Manager ihres eigenen Lebens zu verstehen. Es gehe aber gerade nicht um jene Selbstinszenierung, die dazu diene, die eigene Marktposition durch Anpassung zu verbessern. Vielmehr ist der Anspruch der Lernkonzeption von Hoyerswerda, durch Bildung „Lebenschancen ohne Selbstverleugnung zu verbessern“ (Kruse), sich kritisch mit den gesellschaftlichen Zuständen auseinanderzusetzen. Gemeint ist Bildung jenseits der Reduzierung auf Anpassungsqualifizierung. Ausgangspunkt ist die Überzeugung von der Bildungsfähigkeit der Menschen und eine konsequente Abkehr vom Defizitansatz.

Das Konzept des lebenspraktischen Lernens

Dieses Konzept zielt auf ein „Ensemble von Kompetenzen“. „Die im Folgenden aufgeführten einzelnen Kompetenzfelder werden in engem Bezug zueinander gesehen:

- Lernstoff als lebenswichtig erfahren und erwerben;
- Fähigkeit zur Bewältigung schwieriger Probleme;
- Praxisorientierte Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt;
- Erprobung von Eigenverantwortung
- Positives Erleben des sozialen Zusammenhalts;
- Erlernen, leben und erfahren demokratischer Regeln, Normen und Werte“.⁷

Faszinierend ist, dass dieses Konzept und seine Umsetzung Ergebnis eines kollektiven Prozesses in der Kommune sind: Am Anfang stand im Jahr 2006, dass die



Vorstellung eines Berichts zur Lage bildungsbenachteiligter Jugendlicher.
Foto: GEW

sind, sollten auf diesem Weg mitgenommen werden. Das bedurfte systematischer Koordinierung und Verständigung auf dieses Konzept. Die Inhalte dieses Konzepts beschreibt Wilfried Kruse, der das Projekt als wissenschaftlicher Berater begleitet hat, folgendermaßen: „Fit für's Leben“ bedeutet vor allem, jene Fähigkeiten zu entwickeln, die es erlauben, auch unter schwierigen Verhältnissen nicht zu resignieren, sondern selbstbewusst Chancen zu nutzen und das eigene Leben in die Hand zu nehmen. Die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in Hoyerswerda verlangen im Grunde eine sol-

che aktive Lebenshaltung, zugleich führt der Alltag der Stadt auch bei vielen zur Resignation und Lähmung.“⁵ Gemeint ist ausdrücklich kein konkurrenzbetontes Überlebenstraining, sondern „die mit ‚Fit für's Leben‘ gewollte Bildung (könnte) an exemplarische persönliche Haltungen wie Experimentiergeist, Suche nach Lösungen für ein besseres Leben, Rücksicht und Fairness, Respekt und Solidarität, Gemeinsinn und Teilhabe anschließen und damit eine Art ethische Grundierung gewinnen“.⁶ Ein Bezugspunkt für diese ethische Grundierung, die mit dem Ort Hoyerswerda zu tun hat, könnte laut Kruse das Werk der schon erwähnten Schriftstellerin Brigitte Reimann und ihre Romanfigur Franziska Linkerhand sein. Reimanns Werk steht für die Suchbewegung nach einer humanen Stadtgestaltung und für die Auseinandersetzung mit sehr zwiespältigen politischen Verhältnissen. Das eine war die humanistische Vision, das andere äußerst repressive politische Verhältnisse und Druck gegenüber kritischen Schriftstellern und Künstlern, die viel Mut erforderten, gegen die Tabus anzuschreiben, wie das Reimann tat. Ein weiterer Bezugspunkt ist das Lebenswerk von Konrad Zuse, der deutsche Entdecker des Computers, der in Hoyerswerda als Jugendlicher lebte und die Schule besuchte, die er in seinen Memoiren lobend erwähnt. Konrad Zuse steht für umfassende Bildung, Kreativität, Entdeckergeist, Experimentierfreude, leidenschaftliches Engagement für sein Lebenswerk. Selbst unter schwierigsten Bedingungen wie während der Zeit des Zweiten Weltkriegs gab er nicht auf, seine Entdeckung weiter zu entwickeln. Allerdings muss angemerkt werden, dass er auf die Unterstützung durch die nationalsozialistischen Machthaber angewiesen war und sich ansonsten aus der

Fachbeitrag

Bildungsfrage ins Zentrum des städtischen Diskurses rückte. „Was möchten wir, das die Kinder und Jugendlichen in Hoyerswerda lernen?“, wurde zum öffentlichen Thema. Auf Initiative der städtischen Repräsentanten wurde ein Handlungs- und Entwicklungskonzept erarbeitet und dann vom Stadtrat verabschiedet, einschließlich der Planung einer Koordinationsstelle als kommunale Aufgabe. Im folgenden Jahr kam es darauf an, die Grundidee in der lokalen Bildungslandschaft zu verankern und die Arbeitsfähigkeit der Koordinierung zu sichern, deren Einbindung in die Beratungs- und Entscheidungsstrukturen zu gewährleisten. Weitere mutmachende Schritte waren, dass erstens der Aufruf zu einer Beteiligung an den Projekten „fit für's Leben“ eine breite Resonanz erfuhr. Zweitens gelang es, durch die Förderinitiative des BMBF „Berufsabschluss“ eine finanzielle Unterstützung zu erhalten. Drittens wurden regelmäßig Bildungskonferenzen durchgeführt. Das dritte Jahr war davon geprägt, dass Hoyerswerda seine Selbstständigkeit als kreisfreie Stadt verlor und seitdem zum neuen Landkreis Bautzen gehört, was eine wesentliche Veränderung der Rahmenbedingungen bedeutete. Dies erforderte eine Profilierung Hoyerswerdas als Standort für das Konzept „Fit für's Leben“, auch um die besonderen Aufwendungen für Bildung in Hoyerswerda im Landkreis Bautzen zu begründen. In diesem Zusammenhang wurde das Arbeitsdokument „Hoyerswerda: Stadt lebenspraktischer Bildung“ entwickelt.

Hoyerswerda als „Mekka“ lebenspraktischen Lernens?

Offen ist, ob es gelingt, dass Hoyerswerda als Standort für eine besondere zukunftsweisende Bildungskonzeption Ausstrahlung gewinnt und vielleicht zu einem „Mekka“ werden könnte, das weithin Besucher anzieht. Jedenfalls ist es eine bemerkenswerte Vision, in Hoyerswerda eine „Akademie für lebenspraktisches Lernen“ zu gründen, wie Wilfried Kruse ausführt: „Was für das lokale ‚System der lebenspraktischen Bildung‘ die kommunale Koordinierungsstelle ist, müsste für das ‚System

der Weiterbildung‘ eine Art ‚Akademie für lebenspraktische Bildung‘ sein. Denn Weiterbildung für die Lebenspraktische Pädagogik der Zukunft braucht eine wissenschaftliche Basis und Methode und braucht zugleich Komponenten wissenschaftlicher Weltanschauung.“⁸ Hoyerswerda als Ort der Begegnung mit der Möglichkeit, seine spannende Geschichte, kulturellen Besonderheiten, städtebaulichen Impressionen zu erleben, das ist nach Meinung der Autorin ein visionäres Projekt, das viel Unterstützung verdient.

Die Erklärung von Hoyerswerda

Während der Tagung der „Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative“ in Hoyerswerda wurde jedenfalls viel Spannendes diskutiert, das sich in der „Erklärung von Hoyerswerda“ wiederfindet. In ihrem Zentrum steht, die besondere Lebenslage von jungen Menschen zu beschreiben und die Power herauszustellen, die gerade mit dieser Lebensphase verbunden ist. Es geht darum, von dem Defizit-Blick weg zu kommen, die Eigenwilligkeit eines jeden Individuums zu respektieren, seinen eigenen zu ihm passenden Weg zu finden, auch wenn es nicht nur vorwärts, sondern auch mal rückwärts geht und Krisensituationen zu bewältigen sind. Respektiert werden muss die Vielfalt der Wege. Von diesem Menschenbild ist auch die Pädagogik des lebenspraktischen Lernens geprägt.

Fazit

Das Konzept des lebenspraktischen Lernens beinhaltet gesellschaftspolitische Bildung in bestem Sinne, nämlich dass Menschen lernen, ihre Lebenswelt selbstbewusst zu gestalten und sich dafür umfassendes Wissen und Fähigkeiten aneignen. Bildung hat eine Schlüsselfunktion, aus der Sackgasse der Ohnmacht und Politikverdrossenheit – einem Nährboden für demokratiefeindliche Kräfte – herauszukommen. Meines Erachtens ist das Bildungskonzept aus Hoyerswerda Teil einer umfassenden Suchbewegung, wie demokratische Beteiligung wiederbelebt und erneuert werden kann. Bei-

spiele wie der Widerstand in Stuttgart gegen den Bau des Bahnhofes oder die Proteste gegen die Atompolitik zeigen, dass Menschen sich gegen die Vorherrschaft mächtiger ökonomischer Interessen zur Wehr setzen und dort, wo sie leben und arbeiten, mitentscheiden wollen. Dafür brauchen sie eine umfassende lebenspraktische Bildung sowohl in allgemeinbildenden Schulen wie auch in der beruflichen Bildung und Weiterbildung, nicht als abgehobener Wissenskanon, sondern als Befähigung zur Problemlösung in konkreten Handlungssituationen. Lernen für das eigene Leben und für das soziale Miteinander, lernen, dass ein befriedigendes Leben und Arbeiten, eine intakte Umwelt und lebendige Demokratie nicht vom Himmel fallen, sondern durchgesetzt werden müssen. ◆

Anmerkungen

- 1 Die Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative wurde vor vier Jahren gegründet und verfolgt das Ziel, den Übergang von der Schule in die Ausbildung zu verbessern. Ihre Mitglieder sind Bürgermeister aus vielen Kommunen und viele bildungspolitische Akteure.
- 2 Architekt war Prof. Paulick, Bauhaus-schüler von Walter Gropius.
- 3 Paul-Kohlhoff, Angela, Hoyerswerda – eine besondere Stadt?, in: Kruse, Wilfried/Paul-Kohlhoff, Angela, Hoyerswerda: ein guter Ort für lebenspraktische Bildung? Dortmund 2011.
- 4 Kruse, Wilfried: Hoyerswerda: Stadt der lebenspraktischen Bildung, ebenda, S. 18
- 5 ebenda, S. 96
- 6 ebenda, S. 83
- 7 ebenda, S. 83
- 8 ebenda, S. 99

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Weimarer Initiative, Die Erklärung von Hoyerswerda, 2011.
- Kruse, W./Paul-Kohlhoff, A.: Hoyerswerda: ein guter Ort für lebenspraktische Bildung? Beiträge zur Zukunftsdiskussion einer geschrumpften Stadt in der sächsischen Lausitz, Beiträge aus der Forschung, Bd. 180, Technische Universität Dortmund/Sozialforschungsstelle, Dortmund 2011.
- Odenwald, St.: Arbeit & Lernen. Das gesellschaftspolitische ABC einer modernen Berufsbildung. Hamburg 1999.
- Reimann, B.: Franziska Linkerhand, ungekürzte Ausgabe, Berlin 1998.
- Zuse, K.: Der Computer – Mein Lebenswerk. Berlin 1984.

Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft

Von *Melanie Schuster*



Melanie Schuster ist Projektleiterin bei der Robert Bosch Stiftung, Schwerpunkt politische Bildung und Integration/Migration in Stuttgart.

Bildungsbenachteiligte Jugendliche mit Migrationshintergrund werden von herkömmlichen Angeboten der politischen Bildung häufig nur schwer erreicht. Zudem wird immer wieder ein Wissensdefizit innerhalb der politischen Bildung über die genannte Zielgruppe beklagt, die ein wachsendes demografisches und bildungspolitisches Gewicht an deutschen Schulen einnimmt. Studien weisen darauf hin, dass gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund Themen wie Religion und Identität eine größere Bedeutung einnehmen als für junge Menschen ohne Einwanderungsgeschichte. Vor diesem Hintergrund haben die Robert Bosch Stiftung und die Bundeszentrale für politische Bildung 2009 das Pilotprojekt „Jugend und Demokratie: Politische Bildung mit Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft“ in Stutt-

gart und Berlin-Neukölln initiiert. Ziel des Projekts ist es, Schüler dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein für Demokratie und Teilhabe in der Gesellschaft zu entwickeln. An sechs weiterführenden Schulen wurden 14 wöchentliche Dialoggruppen eingerichtet, in denen zwölf junge Erwachsene als sogenannte „Dialogmoderatoren“ mit den Schülern arbeiten. Kooperationspartner vor Ort sind die Stabsstelle des Integrationsbeauftragten der Stadt Stuttgart sowie der Bezirk Berlin-Neukölln.

In den Dialoggruppen werden – in freiwilligen AGs oder als Teil der Wahlpflichtfächer – ausgehend von der Lebenswelt und den Denk- und Kommunikationsgewohnheiten der Schüler neue differenzierte und niedrigschwellige Zugänge zu den Themen Religion, Demokratie und Zusammenleben in der Gesellschaft entwickelt und erprobt. Schritt für Schritt werden an den beteiligten Haupt-, Real- und Gesamtschulen ausgehend von Themen wie „Zusammenleben in der Klasse“ gesellschaftliche und politische Themen ins Gespräch gebracht. Gezielte Fragetechniken helfen den Schülern, eigene Denkgewohnheiten zu reflektieren, Haltungen zu erkennen und gegebenenfalls zu verändern. Durch gemeinsame Aktionen, die im Rahmen der Dialoggruppen entwickelt werden, wie z.B. ein Projekttag zum Umgang mit religiösen Konflikten an der Schule, erfahren die Schüler Selbstwirksamkeit.

Die Dialogmoderatoren werden in Seminaren und Workshops nach dem Leitbild der Dialogprozess-Begleitung ausgebildet. Die Ausbildung beinhaltet eine Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Erfahrungen sowie Grundlagen in Methodik und politischer Bildung. Die Ausbildung und Vernetzung der Dialogmoderatoren dient längerfristig dem Aufbau eines Kompetenznetzwerkes junger Multiplikatoren

Didaktische Werkstatt



Jugendliche im Dialog

(c) Robert Bosch Stiftung, Fotograf: Björn Häussler

und Dialogmoderatoren innerhalb der politischen Bildung.

Die begleitende Evaluation des Projekts erfolgt über regelmäßige Auswertungs-, Supervisions- und Reflexionstreffen und durch überregionale Auswertungssitzungen. Die Auswertung der Schüler-, Moderatoren- und Lehrerbefragungen sowie die Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass die Schüler durch das Projekt ein Bewusstsein für Demokratie und Partizipation entwickeln sowie zu einem differenzierten Umgang mit Fragen zu Identität, Religion und Gesellschaft gelangen. Gelingensfaktoren für die Erreichung und Motivierung der Jugendlichen sind u.a. die Haltung der Modera-

toren, ihre Jugend und ihre Vorbildfunktion, gepaart mit der eigenen Migrationsgeschichte.

Das Modellprojekt soll mittelfristig möglichst breit in Regelstrukturen transferiert werden, um eine langfristige Nutzung des Dialogmoderatorennetzwerks sowie eine Weitergabe der Projekterfahrungen an Lehrer und kommunale Mitarbeiter zu ermöglichen.

Derzeit werden eine Handreichung für die Implementierung von Dialoggruppen und ein Curriculum für die Ausbildung von Dialogmoderatoren entwickelt, die im September 2011 im Rahmen der Preisverleihung des Wettbewerbs „Land der Ideen“ der Öffentlichkeit vorgestellt werden. ◆

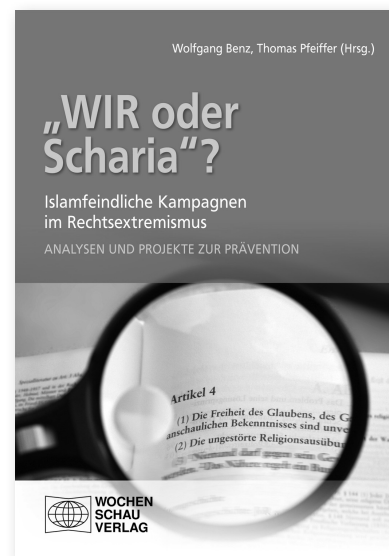


Wir diskutieren unsere Themen.

(c) Robert Bosch Stiftung, Fotograf: Björn Häussler

**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung



Wolfgang Benz, Thomas Pfeiffer (Hrsg.)

„WIR oder Scharia“?

Islamfeindliche Kampagnen
im Rechtsextremismus

„Bildung statt Moscheen“, „Heimat statt Minarette“ – „WIR oder Scharia!“. Parolen wie diese stehen für islamfeindliche Kampagnen, mit denen Rechtsextremisten auf den Plan treten. Von der selbsternannten „Bürgerbewegung pro NRW“ über die NPD bis zu Neonazi-Gruppen und rechtsextremistischen Bands reicht die Reihe derer, die Islamfeindschaft als Vehikel entdeckt haben. Für die NPD und die „Bürgerbewegung pro NRW“ ist die angebliche „Islamisierung Deutschlands“ erklärtermaßen ein „Türöffner“-Thema, um Menschen in der Mitte der Gesellschaft zu erreichen. Dass dies mit Aussicht auf Erfolg geschehen könnte, zeigen Einstellungsstudien und aktuelle, allzu oft pauschalisierende Islam-Debatten.

Der Band untersucht Leit motive, Diskursstrategien und Erfolgsaussichten islamfeindlicher Kampagnen. Die Beiträge analysieren Stereotype, Feindbilder, Verschwörungstheorien und deren Auftreten in Wahlkämpfen, Musiktexten und im Web 2.0. Projektberichte aus der schulischen und außerschulischen Praxis erläutern Methoden der Prävention. Materialentwürfe geben Anregungen für die pädagogische Arbeit zu den Themenfeldern Rechtsextremismus, Islam und kulturelle Vielfalt.

ISBN 978-3-89974672-3, 192 S., € 19,80

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

Plädoyer für eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit

Politische Bildung für Jugendliche mit geringeren Bildungschancen

Von *Friedrun Erben*



Dr. phil. Friedrun Erben ist Pädagogische Mitarbeiterin in der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung in Berlin.

„Das ist mein Leben – es ist nicht immer leicht, doch es hat auch gute Seiten, du musst dran bleiben! Hin und wieder spielt dir auch das Schicksal einen Streich, doch gib niemals auf, du musst nicht immer leiden!“

Mit diesem Ausschnitt aus einem Rap stelle ich Ihnen stellvertretend Jugendliche vor, mit denen wir in einem bundesweiten Projekt gearbeitet haben. Sie haben den Rap während des Projekts geschrieben. Die Jugendlichen werden von der Hoffnung getragen, ihren Weg zu machen, auch wenn sie durchaus Probleme und Schwierigkeiten sehen. Es sind Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Ge-

schichten, familiären und sozialen Hintergründen, mit vielfältigen Sorgen – aber auch mit viel Wissen, Kreativität, Spaß am Ausprobieren und Lernen. Sie spiegeln die kulturelle Vielfalt und Pluralität unserer Gesellschaft wider.

Diese Jugendlichen, die so unterschiedlich sind, werden dennoch oft als die bildungsfernen Jugendlichen bezeichnet und nicht selten abgeschrieben: Jugend als Problem – nicht als Chance und Zukunft der Gesellschaft. Der in den letzten Jahren in Gang gekommene gesellschaftliche Diskurs über soziale Exklusion und fehlende Chancengerechtigkeit insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Milieus und für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist notwendig und überfällig und kann nur begrüßt werden. Er muss zu einem Umdenken und zur Bestärkung einer ressourcenorientierten Bildungsarbeit führen. Das Projekt „Lust auf Zukunft! Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen“ versteht sich als ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

Lust auf Zukunft! – das Projekt

Das Projekt wurde von der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung verantwortet und an sechs verschiedenen Projektorten in fünf Bun-

desländern durchgeführt. Es wurde aus Mitteln der Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. gefördert (Laufzeit: 6/2008 – 6/2011). Das Projekt befindet sich derzeit in der Auswertungsphase.

Im Projekt reflektierten die Jugendlichen in verschiedenen Veranstaltungen ihre Vorstellungen von einem guten Zusammenleben in einer pluralen, demokratischen Gesellschaft. Sie artikulierten ihre Wünsche für ihr Leben und diskutierten diese im Zusammenhang mit den Anliegen anderer. Sie erarbeiteten, welche Aspekte des Zusammenlebens ihnen wichtig und welche Wege zur Verbesserung ihrer Lebensperspektiven möglich sind. Sie traten damit an die Öffentlichkeit und suchten das Gespräch mit Personen des öffentlichen Lebens. Dies geschah in sechs sehr unterschiedlichen Teilprojekten, deren Umsetzung durch die Wünsche der Jugendlichen geprägt wurde. Sie wählten die Methoden, Wege und Gesprächspartner selber aus:

Mit der Erarbeitung und Aufführung einer Performance in 12 Szenen zeigten Jugendliche, deren Familien meist eine Migrationsgeschichte haben, welche Vorstellungen von gelungenem Leben sie haben und welche Partizipationsmöglichkeiten sie für den Prozess der Integration als notwendig erachten. Die Jugendlichen stellten sich nach den Aufführungen dem Gespräch mit dem Publikum und mit Vertretern des öffentlichen Lebens.



Aktiv im Umfeld

Alle Fotos in diesem Beitrag sind von Friedrun Erben.

Didaktische Werkstatt



Technik(en) für den Dialog

Jugendliche aus einem Ausbildungsvorbereitungsjahr bearbeiteten in mehrtägigen Seminaren die Themen, die sie bewegen und über die sie mit anderen Menschen diskutieren möchten. Sie suchten sich entsprechende Gesprächspartner und trafen sich mit diesen zum Gespräch: z.B. mit einer Journalistin, um mit ihr über die Darstellung von Ausländern in der Presse zu diskutieren, mit der Polizei, um über deren Umgang mit Jugendlichen oder über Hilfe bei häuslicher Gewalt zu sprechen.

Über verschiedene Einrichtungen der offenen Jugendarbeit wurden Jugendliche für ein weiteres Projekt gewonnen. Sie erstellten ein Drehbuch und drehten gemeinsam einen Film über ihre Gedanken, Wünsche und Sorgen. Der Prozess des Erarbeitens und Drehens half den Jugendlichen, sich ihrer Ziele und Vorstellungen bewusst zu werden. Der fertige Film ist das Medium, mit dem sie mit anderen ins Gespräch kommen.

Aus dem Berufseinstiegsjahr und aus Praxisklassen kamen Jugendliche, die ausgehend von ihren individuellen Zukunftsvorstellungen gemeinsame Interessen formulierten und so als Gruppe nach außen sichtbar wurden. Ihre Gesprächspartner waren Entscheidungsträger im näheren Umfeld, Vorbilder, die unter schwierigen Ausgangsbedingungen ihren Weg gemacht haben, sowie Politiker/-innen.

Jugendliche aus einer Förderschule erarbeiteten in mehrtägigen Seminaren verschiedene Mitwirkungsmöglichkeiten und brachten ihre Ideen durch Aktionen in die (Schul-)Öffentlichkeit ein und führten ein Gespräch mit dem Bürgermeister des Ortes.

Jugendliche aus dem Umfeld der Offenen Jugendarbeit, zumeist mit Migrationsgeschichte, haben die Musik als das Medium benannt, das ihnen hilft, sich auszudrücken und ihre Anliegen, Wünsche und Kritik zu artikulieren. Um die

se „Stimmen“ besser nach außen tragen zu können, richteten sie ein Tonstudio ein, in dem sie ihre Texte und Musik produzieren.

Am Projekt waren 150 Jugendliche als Kerngruppe beteiligt. Die Hälfte von ihnen hatte einen Migrationshintergrund. Darüber hinaus wurden und werden durch die Fortführung der Formate und die Nutzung des Tonstudios weitere Jugendliche in die Projektarbeit einbezogen. Um die Jugendlichen für die Mitarbeit im Projekt zu gewinnen, wurden sehr unterschiedliche Wege genutzt. Zum einen wurde auf Schulen und Ausbildungszentren zugegangen, zum anderen konnten Jugendliche in offenen Ausschreibungen gewonnen werden, die mit Hilfe der Offenen Jugendarbeit realisiert wurden.

Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen

Ein wichtiges Anliegen politischer Jugendbildung ist, das Politische, das die Lebenszusammenhänge der Jugendlichen betrifft, sichtbar zu machen. Dabei geht es nicht nur um demokratische Funktionsprinzipien und Entscheidungsprozesse, um die demokratische Kultur und darum, wie Jugendliche die unterschiedlichen Haltungen und Programme der politischen Akteure und Parteien



Szenen aus dem Alltag

wahrnehmen, sondern auch um die Frage, wo sie selbst in der Gesellschaft stehen, welche politischen Entscheidungen ihren Alltag tangieren und wie sie sich einmischen können. Jugendliche werden handlungsfähig, wenn sie sich ihrer Anliegen bewusst werden, wenn sie lernen, ihre Interessen zu artikulieren und anderen zu vermitteln (vgl. Waldmann/Erben 2008, S. 13). Damit das gelingen kann, müssen angemessene Medien gewählt und muss darauf geachtet werden, in welcher Weise und wo die Jugendlichen „in die politische Arena“ gehen (Sturzenhecker 2008, S. 30).

Auch dieses Projekt hatte das Ziel, mit den Jugendlichen, die oftmals keine Zugänge zur Öffentlichkeit erkennen können, „politische Arenen“ ausfindig zu machen und ihre Positionen öffentlich werden zu lassen. Die Wahl der Medien Film, Musik, Theater und die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Gespräche mit den öffentlichen Personen ermöglichten den Jugendlichen, sich in vielfältiger Weise auszudrücken.

Die an die Jugendlichen gestellten Erwartungen spielten eine zentrale Rolle für ihre Motivation und ihren Erfolg. Sie konnten Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen, erfahren, dass sie den Anforderungen gerecht werden und über die dafür nötigen Ressourcen verfügen. Die gesellschaftspolitische Jugendbildung gab den Jugendlichen damit die Chance, im Kontrast zu ihren oftmals negativen Bildungserfahrungen neue Motivation für Lernprozesse zu gewinnen.

Um sich den Herausforderungen einer ressourcenorientierten Bildungsarbeit zu stellen, wurden vier Gestaltungsprinzipien für die Projektarbeit benannt:

Die *Subjektorientierung* – grundlegend für jede Bildungsarbeit, die sich am Ziel der Mündigkeit orientiert – ist hier Ausdruck der Hinwendung zu den jungen Menschen. Im Zentrum stehen die Jugendlichen mit ihren Besonder-

heiten und ihrer Kreativität. Individuelle Interessen, subjektive Wahrnehmungsformen und Perspektiven sind Grundlage für die Gestaltung politischer Bildung und für die gemeinsame Entwicklung von Ideen.

Partizipation ist ein Grundpfeiler einer lebendigen, aktiven Demokratie und ist im Projekt ein wichtiges Element: Es werden Möglichkeiten für die Jugendlichen aufgezeigt und exemplarisch erprobt, durch die sie die Gesellschaft, in der sie aufwachsen, aktiv mitgestalten können. Sie lernen, ihren Interessen Gehör zu verschaffen und sich als Subjekte von Politik zu begreifen. Es geht aber auch darum, Partizipation in der Gestaltung des Projekts selbst zu ermöglichen und damit Lernfelder für



Handlungsorientierung heißt auch Diskussion

zukünftige Situationen zu eröffnen. Die Haltungen der Jugendlichen werden erfragt, reflektiert und es wird diskutiert, welchen Einfluss sie in der Demokratie haben.

Anerkennung und Respekt sind sowohl in der Haltung der politischen Bildner/-innen gegenüber Jugendlichen als auch zwischen Jugendlichen von großer Bedeutung. Das schließt die Haltung gegenüber Fremden, anderen Kulturen, Lebensweisen und Ansichten ein. Wird den Jugendlichen Respekt im Sinne einer solidarischen Zustimmung entgegengebracht, impliziert das eine Wertschätzung ihrer Fähigkeiten und eine Orientierung an ihren Potenzialen.

Die *Handlungsorientierung* setzt voraus, dass sich die Projektarbeit auf das Umfeld der Jugendlichen richtet, in dem ein aktives, partizipatives Agieren möglich werden soll. Jugendliche nehmen gesellschaftliche Prozesse wahr, erkennen Zusammenhänge und Verantwortungsbereiche und loten Möglichkeiten für eigene Aktivitäten aus.

Die Projekterfahrungen zeigen, wie wichtig es ist, auf gesellschaftliche Herausforderungen wie die zunehmende Pluralität und Vielfalt unserer Gesellschaft und die wachsende soziale Ungleichheit zu reagieren und neue Ansätze, Methoden und Zugänge in der politischen Jugendbildung zu entwickeln und zu erproben. Voraussetzung dafür ist, sich an der komplexen und unsicheren Welt, in der sich die Jugendlichen bewegen, zu orientieren.

Alles andere würde in Frage stellen, dass wir die Jugendlichen anerkennen, ihnen etwas zu vertrauen und sie als Bürger/-innen unserer demokratischen Gesellschaft fordern. Ziele sind dabei die Erweiterung bzw. der Erwerb von Kompetenzen, die den Jugendlichen helfen, ein eigenverantwortliches Leben in einer demokratischen Gesellschaft führen zu können, sowie die Förderung der sozialen und politischen Teilhabe. ◆

Literatur

- Erben, F./Waldmann, K. (Hg.): Lernziel Verantwortung. Politische Bildung und Schule. Schwalbach/Ts. 2008.
- Sturzenhecker, B.: „Bildungsverweigerung“ als Chance politischer Jugendbildung. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, 2/2008, S. 26–31.
- Waldmann, K./Erben, F.: Einleitung. In: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (Hg.): anerkennen – ermutigen – stärken. Politische Bildung mit ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen. Jahrbuch 2007. Berlin 2008, S. 7–19.

Finanzmärkte im Wandel

Staatliches Handeln zwischen Laissez-faire-Politik und Marktregulierung

Von Björn Heidecke



Björn Heidecke, Dipl. Volkswirt, promoviert zum deutschen Ausbildungssystem aus ökonomischer Perspektive an der TU Chemnitz.

Der Weg in die Krise

Am 13. Juli 1931 standen Kunden der Darmstädter und Nationalbank (Danatbank) vor verschlossenen Türen. Ein Hinweis an den Türen der damals zweitgrößten deutschen Bank informierte: „Die Darmstädter und Nationalbank hat mitgeteilt, dass sie genötigt sei, ihre Schalter geschlossen zu halten. Die Reichsregierung wird aufgrund einer im Laufe des heutigen Tages ergehenden Notverordnung des Herrn Reichspräsidenten durch volle Garantieleistungen für alle Einlagen für eine ruhige Abwicklung der Geschäfte der Danatbank Sorge tragen.“ Der Staat gab Garantien, um einen deutschlandweiten Banken-Run zu verhindern – vergeblich. Die Nachricht von der Zahlungsunfähigkeit der Bank verbreitete sich schnell. Kunden von anderen Banken und Sparkassen waren verunsichert und zogen ihre Einlagen ab. Dies war der vorläufige Höhepunkt einer Bankenkrise, deren Ur-

sprung im New Yorker Börsencrash von 1929 lag.

Fast 80 Jahre nach dieser Zuspitzung eines länger andauernden Prozesses hat abermals eine Krise die Weltwirtschaft erfasst. Ausgehend von einer Immobilienkrise in den USA in den Jahren 2005/06 hat sich eine globale Wirtschaftskrise entwickelt (vgl. Abbildung 1).

Durch das Platzen der Dotcom-Blase in den USA und durch die Terroranschläge vom 11. September 2001 sah sich die amerikanische Notenbank veranlasst die Zinsen zu senken, um die Wirtschaft anzukurbeln. Dies führte dazu, dass mehr und schneller Kredite vergeben wurden. Es wurden auch Kredite an Darlehensnehmer mit geringer Bonität vergeben (so genannte faule Kredite oder Subprime-Kredite). Zunächst hatte dies den gewünschten Effekt: Der Konsum stieg ebenso wie die Nachfrage nach Immobilien an, wodurch die Immobilienpreise massiv in die Höhe schnellten. In Folge des wirtschaftlichen Abschwungs, einhergehend mit Arbeitslosigkeit sowie durch gestiegene Zinsen konnten die Subprime-Kredite nicht mehr bedient werden. Die Menschen verkauften ihre Häuser, wodurch die Immobilienpreise drastisch fielen. Investitionen in Immobilien büßten an Wert ein. Die Immobilienpreisblase war geplatzt.

Die Krise weitet sich aus

Die Banken standen dadurch vor einem Problem: Sie konnten ihrerseits wegen fehlender Rückzahlungen durch die Kunden ihre eigenen Kreditverpflichtungen gegenüber anderen Banken nicht mehr bedienen. Zudem bündelten die Banken Kredite zu neuen Wertpapieren. Da die offenen Forderungen aus Immobilienkrediten wie auch die gebündelten faulen Krediten an Wert verloren, kam es zu Liquiditätsengpässen und massiven

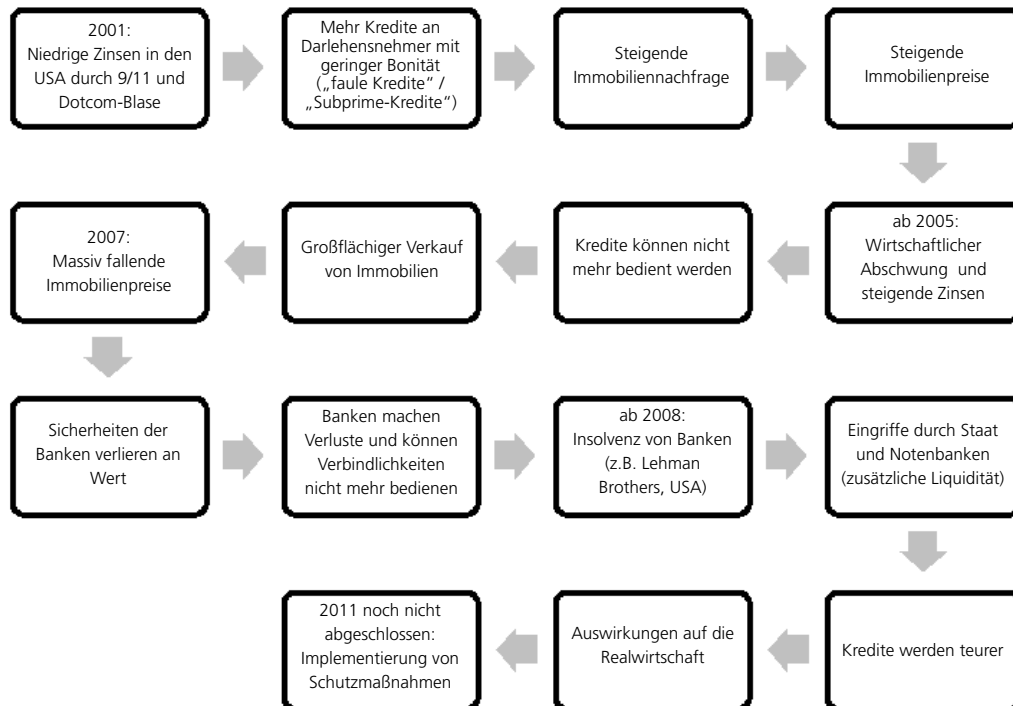
Abschreibungen, wodurch das Eigenkapital sank. Diesen Engpässen konnte nicht mehr begegnet werden, da die Banken ihrerseits keine Kredite mehr bekamen. In Folge dessen ging 2008 nach mehr als 150 Jahren die Bank Lehman Brothers als eine der weltweit größten Investmentbanken insolvent. Weitere Banken konnten nur durch staatlich bereitgestellte Liquiditätsmittel gerettet werden. Betroffen waren nicht nur amerikanische, sondern auch europäische Banken, die die gebündelten Kredite im Depot gehalten hatten. Die US-amerikanische Immobilienkrise entwickelte sich zu einer weltweiten Finanzmarktkrise.

Durch die Entwicklungen auf den Finanzmärkten zogen die Geldanleger ihr Geld aus den Banken ab. Weil die Banken dadurch keine oder weniger liquide Mittel zur Verfügung hatten, sind die Zinsen für einen Kredit gestiegen. Da es somit keine oder nur sehr teure Kredite für Investoren wie die Autoindustrie oder die Schiffbauindustrie gab, konnten diese ihre Produktion nicht oder nur eingeschränkt weiterführen und mussten Mitarbeiter entlassen. Die weltweite Finanzmarktkrise hatte den realen Wirtschaftssektor erreicht.

Staatliche Eingriffe

Nur durch die im Herbst 2008 in verschiedenen Ländern verabschiedeten Rettungspakete konnte es gelingen, die Finanzmärkte zu beruhigen. In Deutschland beschlossen Bundesrat und Bundestag am 17. Oktober 2008 das Finanzmarktstabilisierungsgesetz (FMSG), mit dem ein Sonderfonds vereinbart wurde, auf den in Zahlungsschwierigkeiten geratene Banken zurückgreifen können. Der wesentliche Kern sind Staatsgarantien für Kredite, die die Bank am Kapitalmarkt aufnimmt. Dadurch soll die Grundlage gelegt werden, dass die kre-

Abbildung 1: Von der Immobilien- zur globalen Wirtschaftskrise



Preis am nächsten Tag tatsächlich einstellt und er die Aktie wieder verkauft, hat er durch diese Spekulation 0,05 Euro Gewinn gemacht. Wenn eine Börsenumsatzsteuer vorliegen würde, verringerte sich der Gewinn um diesen Betrag. Unser Anleger würde dann nur noch Aktien kaufen, wenn die Börsenumsatzsteuer unter 0,05 Euro liegt.

Sowohl eine Börsenumsatzsteuer als auch die Auflagen durch den Staat bei der Vergabe von Staatskrediten und Eigenkapitalspritzen stellen eine neue Form der staatlichen Intervention dar. Klar ist, dass eine konsequente Laissez-faire-Politik, in der sich der Staat aus den wirtschaftlichen

ditgebenden Banken wieder Vertrauen fassen und Kredite zu moderaten Zinssätzen an andere Banken vergeben. Neben den Garantien erlaubt es der Fonds, dass der Staat Anteile an den Banken erwirbt, wodurch das Eigenkapital der Banken steigt.

Durch die Inanspruchnahme des Rettungspakets ergeben sich für die Finanzinstitute Auflagen: Zunächst steht es dem Staat zu, in die Geschäftspolitik einzugreifen. Darüber hinaus werden die Managergehälter auf 500.000 Euro jährlich begrenzt, wie kontrovers zwischen Vertretern der SPD und CDU diskutiert wurde. Bonuszahlungen, die oft einen erheblichen Teil der Gehälter ausmachen, sind nicht mehr zulässig. Letztlich darf eine Bank, die den Sonderfonds nutzt, keine Dividenden ausschütten.

Seit Ende 2010 werden keine neuen Garantien sowie frisches Eigenkapital mehr vergeben. Zurzeit wird der Fonds abgewickelt und die ausgesprochenen Garantien sowie das geliehene Geld zurück gefordert. Insgesamt haben vier Banken etwa 30 Milliarden Euro Eigenkapital erhalten. Die Höhe der genutzten Staatsgarantien liegt insgesamt bei ca. 100 Milliarden Euro.

Ein Wandel des staatlichen Handlungsparadigmas?

Es ist eine große Herausforderung für die Zukunft, die Finanzmärkte stabil zu halten. Diese Herausforderung kann und wird nicht allein auf nationaler Ebene zu bewältigen sein. Die jüngste Finanzmarktkrise hat gezeigt, dass Krisen auf den Finanzmärkten nicht im nationalen Alleingang, sondern nur in Abstimmung mit der Staatengemeinschaft überwunden werden können. Als eine Möglichkeit zur Sicherung der Finanzmärkte wird immer wieder die Einführung einer Börsenumsatzsteuer diskutiert.

Eine Börsenumsatzsteuer, die theoretisch auf die Tobin-Tax nach dem Nobelpreisträger James Tobin zurück geht, besteuert das Handelsvolumen. Durch eine Börsenumsatzsteuer, die pro Transaktion erhoben wird, sollen Spekulationen weniger rentabel werden und sich dadurch das Handelsvolumen auf den Wertpapiermärkten reduzieren. Ein vereinfachtes Zahlenbeispiel illustriert dies: Nehmen wir an, Aktie A kostet heute 10 Euro. Wenn ein Anleger erwartet, dass die Aktie am nächsten Tag 10,05 Euro kostet, wird er sie kaufen. Wenn sich der

Handlungen raushält, schon seit Ausgang des 19. Jahrhunderts nicht mehr verfolgt wird. Dennoch gehen die Eingriffe des Staates in die Finanzmärkte und vor allem die Mitsprache bei Strategien und Gehaltsstrukturen in privatwirtschaftlichen Unternehmen über das hinaus, was hinlänglich als marktwirtschaftliche Freiheit beschrieben wird. Wie weit sich diese regulierenden Momente in Zukunft durchsetzen werden und welche Folgen sich für den Wirtschaftsbürger, aber auch die Volkswirtschaft, einstellen werden, ist unklar. Klar ist hingegen, dass das Handeln des Staates an einem Scheideweg steht. Einerseits trägt der Staat die Verantwortung für ein funktionierendes Finanzsystem, andererseits liegt die Verantwortung für den unternehmerischen Prozess bei den Unternehmern selbst.

Unterrichtliche Umsetzung: Finanzmärkte und ihre Regulation

Schüler werden durch die Medien mit den Entwicklungen an den Finanzmärkten konfrontiert und sind als Wirt-

Didaktische Werkstatt

schaftsbürger selbst Teilnehmer an den Geschehnissen – wenn auch nur mittelbar. Da zu erwarten ist, dass auch in Zukunft Turbulenzen an Finanzmärkten eintreten werden, sind das Wissen und die Beurteilung der Entwicklungen für gebildete Bürger unabdingbar. Das Formulieren, Begründen und Bewerten von Lösungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung verschiedener gesellschaftlicher Normen ist ebenso zu thematisieren.

Neben der persönlichen Betroffenheit der Bürger durch die Finanzkrise können grundlegende wirtschaftspolitische Fragen erörtert werden, wie etwa die Rolle des Staates nebst der Frage nach staatlichen Interventionen und dem möglichen Einfluss einzelner Institutionen auf den Wirtschaftskreislauf. Denn auch wenn nicht eine Person für die Finanzmarktkrise verantwortlich gemacht werden kann, so hat doch das Handeln einiger Weniger eine Vielzahl von Menschen unmittelbar betroffen.

Die aktuelle Finanzmarktkrise, die Eingriffe des Staates und die zukünftigen Handlungsoptionen bieten damit verschiedene kognitive und affektive Lernziele, die je nach Zielgruppe weiter ausdifferenziert werden können.

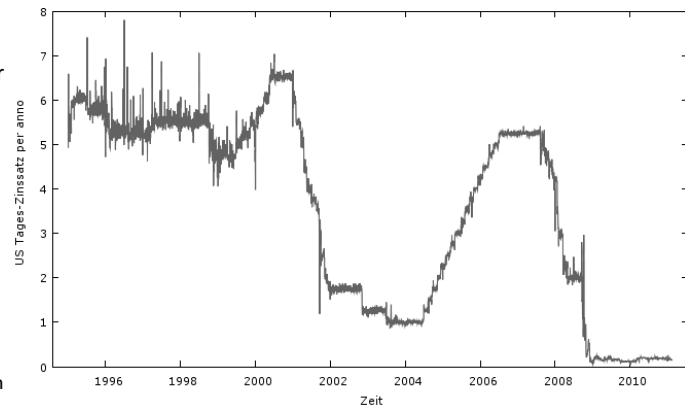
Methodische Impulse

Um die Lernziele zu verfolgen, sind verschiedene methodische Zugänge möglich. Neben der klassischen Analyse von Texten sowie dem Lehrervortrag sind verschiedene handlungsorientierte Methoden denkbar, um insbesondere die Fähigkeit zur Urteilsbildung zu schärfen. Der folgende Abschnitt hofft, einige Anregungen geben zu können:

Begriffsmemory: Verschiedene Begriffe wie Aktie, Börsenumsatzsteuer, Rettungspaket, Bonus, Landesbanken usw. werden auf Karteikarten geschrieben. Für jeden Begriff wird eine zweite Karteikarte erstellt, die eine kurze Erklärung bietet. Die Schüler spielen in Gruppen Memory, wobei immer ein Begriff und eine Erklärung zusammen gesucht werden müssen. In einer möglichen Erweiterung erstellen die Schüler das Memory selbst auf Grundlage von Materialien zum Thema. Die Erweiterung bietet sich

Abbildung 2:
Zeitreihe der US
Tages-Zinssätze per
anno (01.01.1995
bis 14.02.2011)

Datenquelle:
<http://www.federalreserve.gov/releases/h15/data.htm>



insbesondere als Einstieg in das Thema oder als eine Wiederholung an.

Positionslinie: Zu einem kontroversen Punkt, etwa der Beschränkung der Managergehälter oder dem Eingriff des Staates, stellen sich die Schüler auf eine Linie (etwa eine Schnur oder einen Klebestreifen), wobei die beiden Ende „Ablehnung“ bzw. „Zustimmung“ darstellen. Die Schüler begründen, warum sie einen spezifischen Punkt auf der Linie eingenommen haben. Als mögliche Erweiterung werden zwei Gruppen gebildet. Die befürwortenden als auch die ablehnenden Schüler stellen sich im Klassenzimmer gegenüber an die Wand. Jeder Schüler bringt ein Argument, warum er diese Sicht einnimmt. Am Ende nehmen die Schüler auf der Linie nochmals Position ein. Der Lehrer fragt die Schüler, die jetzt eine andere Position vertreten, nach ihren Beweggründen, zu wechseln.

Beurteilung von Kommentaren: Zu verschiedenen kontroversen Themen sind naturgemäß verschiedene Kommentare in der Tagespresse zu finden. Auf einige Positionen zur Börsenumsatzsteuer verweist die angehängte Literatursammlung. Die Schüler sollen die Kommentare lesen und markieren, welchen Argumenten sie zustimmen. Anschließend stellt ein Schüler ein Argument vor und vertritt, warum er sich dieser Meinung anschließt. Die anderen Schüler versuchen ihn von dem Gegenteil zu überzeugen. Am Ende schreiben alle Schüler einen eigenen Kommentar zu dem Thema.

Kausalkettenspiel: Der Lehrer nennt Begriffe zu einem Thema, die in einer kausalen Beziehung zueinander stehen kön-

nen. Als Orientierung für eine Kausalkette kann Abbildung 1 dienen. Andere Kausalketten können einzelne Aspekte, wie beispielsweise die Managergehälter, thematisieren. Die Schüler erarbeiten in Gruppen die kausalen Zusammenhänge. Sie begründen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit dieser Kausalschluss eintritt. In einer Erweiterung entwickeln sie für die ihrer Meinung nach fraglichen Kausalschlüsse alternative Szenarien, die sich ergeben können.

Rollenspiel: In einem Rollenspiel übernehmen verschiedene Schüler die Rollen von verschiedenen Finanzmarktakteuren. Mögliche Akteure sind: Wertpapierhändler (profitiert von Spekulationen, der Bonus macht großen Teil seines Gehalts aus, hat eine Familie mit 2 Kindern), Finanzminister (möchte Steuern einnehmen und das Finanzsystem stabil halten), Privatanleger (möchte einige Ersparnisse anlegen, scheut großes Risiko), unbeteiligter Staatsbürger (kauft, lebt und arbeitet in dem Land) und Hauskäufer (ein Familienvater, der mit seiner Frau ein Haus bauen möchte, mittleres Einkommen, schätzt Planungssicherheit). Jeder Teilnehmer nimmt zu dem Thema z.B. Börsenumsatzsteuer oder Begrenzung der Managergehälter eine Position ein. In einem Gespräch sollen sich die Akteure auf eine Lösung verständigen. Die nicht direkt involvierten Mitschüler notieren parallel die Argumente der Akteure. Anschließend werden zwei Gruppen gebildet. Zunächst gleichen die Schüler die Argumente innerhalb der Gruppe ab und sortieren sie dann nach einer Diskussion an einer Metaplanwand nach Relevanz. Am Ende vergleichen beide Gruppen die Rangfolgen der Argumente und kommen

zu einer abschließenden Beurteilung der Problemstellung.

Karikaturen beschreiben: Gerade zu wirtschaftspolitischen Themen findet sich im Internet eine Fülle an Karikaturen. Eine Quelle ist im Anhang genannt. Neben einer klassischen Interpretation besteht eine Möglichkeit darin, die Schüler zunächst einen Kommentar schreiben zu lassen, zu dem sie eine Karikatur auswählen. Alternativ suchen die Schüler nicht zu ihrem Kommentar eine Karikatur aus, sondern für den Text eines Mitschülers, um so die Position des Gegenüber besser nachzuvollziehen. Die Schüler tauschen sich über ihre Beweggründe für die Auswahl aus. Für den Autor des Textes ergibt sich dadurch ein Feedback, wie sein Text aufgefasst wurde. Die beiden Schüler stellen abschließend der Klasse die in dem Text vertretene Position dar und erläutern, warum die ausgewählte Karikatur gut passt.

Chart interpretieren: Schüler sollten in der Lage sein, Grafiken und Charts zu interpretieren. Diese Methodenkompetenz ist in einer medial geprägten Welt unabdingbar. Eine Möglichkeit ist, dass die Schüler einen hypothetischen Verlauf, zum Beispiel der Immobilienpreise in den USA anhand von Abbildung 1, erstellen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Schüler bestehende Charts interpretieren (z.B. die Zinsentwicklung in Abbildung 2). Politische Interventionen sollen von den Schülern aus den Charts abgelesen werden und tiefer gehend begründet werden. Die in den Literaturempfehlungen genannte Quelle: www.markt-daten.de bietet eine gute Zusammenstellung von Charts zur Immobilienpreisentwicklung in den USA. ◆

Literatur

- Andersen, Uwe (Hg.) (2010), Weltwirtschaftskrise – Eine Systemkrise?, Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (Sammelband aus Perspektive der politischen Bildung zur Finanzmarktkrise. Einen guten Einstieg in das Thema liefert der Beitrag von S. Paul und W. Kösters. Der Artikel von H. Zimmermann betrachtet umfangreich und dennoch pointiert die Europäische Dimension).
- Hellerforth, Michaela (2009), Die globale Finanzmarktkrise: Ursachen und Auswirkungen auf die Immobilien- und Realwirtschaft, Hamburg: Hammonia. (Gut zugänglicher Einstieg in das Thema).
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2008), Die Finanzmarktkrise. Internationale Perspektiven. Berichte und Analysen aus 24 Ländern. (Ein umfangreicher Überblick zu Auswirkungen der Finanzmarktkrise mit Lösungen in Bezug auf verschiedene Länder).
- Plumpe, Werner (2010), Wirtschaftskrisen. Geschichte und Gegenwart, 2. Auflage, München: C.H. Beck. (Griffiger historischer Abriss wesentlicher Wirtschaftskrisen).
- Peukert, Helge (2010), Eine staatswissenschaftlich-finanzsoziologische Untersuchung, Marburg: Metropolis. (Ausgehend von den jüngsten Entwicklungen werden verschiedene Lösungen, die Grundlage für einen kontroversen Diskurs sein können, geboten).
- Pilbeam, Keith (2010), Finance and Financial Markets, 3. Auflage, Basingstoke: Palgrave MacMillan. (Standardwerk zum Finanzmarkt aus theoretischer Perspektive sowie zu konkreten praktischen Entwicklungen einschließlich von Case Studies zur Finanzmarktkrise).
- Quaisser, Wolfgang (2010), Soziale Marktwirtschaft. Standortwettbewerb als Gegenstand der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau. (Didaktisch aufbereitete Darstellung der Finanzmarktkrise sowie Darstellungen von sich ergebenden politischen Herausforderungen).
- Stiglitz, Joseph E. (2010), Im freien Fall. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft, 3. Auflage, München: Siedler. (Flüssig zu lesendes Buch vom Nobelpreisträger zu Ursachen der Krise sowie einer neuen Wirtschaftsordnung).
- Taenzer, Uwe, Uli Pieper und Friedrich Tholen (2009), Wirtschaftspolitik im internationalen Rahmen. Thema Sozialwissenschaften. Konjunktur und Wachstum – Geldpolitik und Außenwirtschaft, Stuttgart: Klett. (Schulbuch für die Zielgruppe: Oberstufe).

Unterrichtsmaterialien

- Deutscher Bundestag, Anhörung des Finanzausschusses vom 17. Mai 2010, abrufbar unter: http://www.bundestag.de/presse/hib/2010_05/2010_155/01.html (Verschiedene Positionen zu einer Börsenumsatzsteuer).
- FAZ.net, 07. September 2010, abrufbar unter: <http://www.faz.net/s/Rub3ADB8A210E754E748F42960CC7349BDF/Doc~E90CD973DC7E847538E94E9524C2212EC~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (Artikel zur Einführung einer Börsenumsatzsteuer in Europa).
- FAZ.net, Börsenlexikon, abrufbar unter: <http://boersenlexikon.faz.net> (Alle wesentlichen Begriffe mit Querverweisen zu Börsen- und Finanzmarktthemen).
- Klett Aktualitätendienst (2009), Internationale Wirtschaft. Eine neue Weltwirtschaftskrise? Teile 1 bis 5, abrufbar unter: <http://klett-verlag.de/sixcms/list.php?page=suche&modul=produktdetail&isbn=A00417-80053492>. (Handreichung zur Finanzmarktkrise mit Presstexten und Schaubildern).
- www.markt-daten.de/charts/eco/immobilien.htm (Sammlung von Zeitreihencharts zum Immobilienmarkt mit verschiedenen Datenquellen).
- www.toonpool.com (Karikaturen zu verschiedenen Themen mit guter Suchfunktion).

Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

Position

Zehn Thesen zur Sozio- ökonomischen Bildung

von Dirk Lange und Jürgen Menthe

Der gegenwärtigen Diskussion um die Verbesserung der ökonomischen Bildung liegen konfligierende Konzepte hinsichtlich des Gegenstandsbereichs ökonomischer Bildung zugrunde. So wird einerseits eine starke Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften gefordert (ZDH 2010, Retzmann 2011, May 2011), die wiederum von anderen Autoren kritisiert wird (Famulla et al. 2011, Hedtke 2011).

Im Kern der Auseinandersetzung steht nicht die Frage eines eigenständigen Unterrichtsfaches Wirtschaft. Die Konfliktlinie verläuft zwischen zwei Leitbildern ökonomischer Bildung: Soll ökonomische Bildung in die Denkschule der ökonomischen Verhaltenslehre sozialisieren und unternehmerisches Denken vermitteln oder soll sie Lernenden eine Orientierung in der Wirtschaftswelt geben und sie befähigen, ihre pluralen Interessen als Wirtschaftsbürger/in zu erkennen und einzubringen? Wir plädieren für das zweite Konzept, das als sozioökonomische Bildung begriffen wird.

1. Ausgewogenheit

Sozioökonomische Bildung an der Schule sollte die unterschiedlichen Interessen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteure widerspiegeln. Politikunterricht unterrichtet nicht im Interesse bestimmter Parteien, sondern über Parteien. In gleicher Weise sollte sozioökonomische Bildung in ausgewogener Weise die Perspektiven der Arbeitnehmer und Arbeitgeber, der Unternehmen, Gewerkschaften und Sozialverbände behandeln. Wenn in Entwürfen für Bildungsstandards nur „unternehmerische Denkweisen“ erlernt werden sollen, so ist das problematisch. Diese

wären mindestens durch die Reflexion „arbeitnehmerischer Denkweisen“ (z.B. Solidarität) zu ergänzen.

2. Kontroversität

Das seit dem Beutelsbacher Konsens (Schneider 1999) weitgehend unumstrittene Gebot der Kontroversität hat für die sozioökonomische Bildung uneingeschränkte Gültigkeit. Es darf auch für den Wirtschaftsunterricht nicht relativiert werden. In jedem Lernfeld gibt es bestimmte Kenntnisse, Denkweisen und Theorien, die akzeptiert sind und „gelehrt“ werden können. Das Kontroversitätsgebot setzt dann ein, wenn Gegenstände in der Wissenschaft oder der Gesellschaft uneinheitlich bewertet werden, wie z.B. die ökonomische Verhaltenstheorie oder das damit zusammenhängende Menschenbild des „homo oeconomicus“.

3. Fachwissenschaftlicher Bezug

Politikunterricht an allgemeinbildenden Schulen verfolgt allgemeine Bildungsziele, namentlich, Schüler/innen zu unterstützen, zu verantwortlichen, demokratischen und v.a. mündigen Bürger/innen heranzureifen. Die Politikwissenschaft verfolgt primär keine Bildungsziele, weshalb ein einfaches Übertragen ihrer Inhalte auf die politische Bildung unzulässig wäre, auch wenn einzelne Erkenntnisse und Perspektiven der Politikwissenschaft nach didaktischer Abwägung Bestandteile des Politikunterrichts sein können.

Analog lässt sich sozioökonomische Bildung nicht als Ableitungsunterricht aus den wirtschaftswissenschaftlichen

Bezugswissenschaften konzipieren. Stattdessen muss unter didaktischer Perspektive analysiert werden, welche Inhalte der Wirtschaftswissenschaften als bildungswirksam eingeschätzt werden. Lebensweltliche Erfahrungen mit und Schülervorstellungen über Ökonomie müssen Ausgangspunkt der Lernprozesse sein.

4. Bildungsgehalt definieren, Anschlussfähigkeit herstellen

Die Gegenstände der sozioökonomischen Bildung sollen der Lebenswelt von Lernenden entstammen. Es sind also v. a. solche Modellierungen und Beispiele zu wählen, die für die Gegenwart oder die wahrscheinliche Zukunft der Lernenden bedeutsam sind, um subjektive Anschlussfähigkeit und persönliche Sinnhaftigkeit sicher zu stellen. Eine Überbetonung unternehmerischer Sichtweisen ist aus lerntheoretischer wie aus bildungstheoretischer Sicht nicht sinnvoll. Aus lerntheoretischer Sicht, weil Lernende v.a. in sinnstiftenden Kontexten erfolgreich lernen, was eher für Themen wie Berufswahl, Entlohnung, Konsumverhalten oder Verbraucherschutz spricht.

Aus bildungstheoretischer Sicht zeigen z.B. die Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, dass „unternehmerisches Denken“ nur für eine kleine Minderheit der Lernenden wichtig werden wird. Das spricht nicht dagegen, dieses im Unterricht zu behandeln, wenn auch die mutmaßlich bedeutungsvolleren Fragen sozialer Gerechtigkeit oder gewerkschaftlicher Organisation ihre Stellung im Curriculum zugewiesen bekommen.

5. Vielfalt der Bezugswissenschaften abbilden

Sozioökonomische Bildung zielt nicht darauf ab, eine bestimmte Perspektive auf die Welt zu vermitteln, sondern sie nutzt wirtschaftswissenschaftliche Modellierungen, um Lernprozesse anzuregen und Perspektivenvielfalt zu eröffnen. Das Postulat, alles unter der Perspektive des effizienten Umgangs mit knappen Mitteln zu betrachten (vgl. Retz-

mann 2011), stellt eine mögliche Perspektive dar. Sie zu verabsolutieren, wäre aber eine unzulässige Einengung des Blickwinkels, aus dem heraus andere wichtige ökonomische Fragen (etwa die der (un)gerechten Verteilung der in dieser Gesellschaft erwirtschafteten Mittel) gar nicht in den Blick geraten.

Ökonomische Bildung unter der alleinigen Prämisse der ökonomischen Verhaltenstheorie zu konzipieren, zielt letztlich nicht auf den mündigen Wirtschaftsbürger, sondern würde bedeuten, jenseits des Aufklärungsanspruches sozioökonomischer Bildung ein Unterrichtsfach zu etablieren, das eine einseitige und letztlich ideologische Sichtweise auf die Wirklichkeit propagiert, in welcher der Bürger auf den Nutzenmaximierer reduziert wird.

6. Einflussnahme und Unabhängigkeit

Gesellschaftliche Akteure versuchen, für ihre Sichtweisen zu werben. So mag es für Banken- und interessegeleitete Wirtschaftsverbände legitim erscheinen, Einfluss auf bildungspolitische Debatten zu nehmen und für die Akzeptanz des marktwirtschaftlichen Systems oder von Unternehmerinteressen zu werben. Andere gesellschaftliche Gruppen wie Gewerkschaften oder Sozialverbände werden einen kritischen Zugriff bevorzugen und Verbesserungsmöglichkeiten der marktwirtschaftlichen Ordnung herausstellen. Eine plurale Gesellschaft entwirft demzufolge konfligierende Bildungskonzepte. Genau so selbstverständlich ist, dass die Fachdidaktik zur Verwissenschaftlichung und Rationalisierung dieser „parteilichen“ Bildungszugänge beitragen sollte. Problematisch ist es, wenn wirtschaftliche Interessenverbände versuchen, ihre Partialinteressen in Form von Schulcurricula allgemein verbindlich zu machen.

7. Sozioökonomische Bildung als multiperspektivischer Zugriff

Politische Bildung ist ein an Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierter Zugriff auf die Gegenstände der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften. Die sozio-

ökonomische Bildung teilt diesen Zugriff. Wie die Unterrichtsfächer der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften konkret lauten und wie sie zugeschnitten sind, ist letztlich unerheblich. Wesentlich ist, dass sich diese Fächer an gemeinsamen Grundprinzipien (Kritikfähigkeit, Rationalität, Schülerorientierung, Mündigkeit, Selbstbestimmung, Urteilsfähigkeit usw.) orientieren, die in den vergangenen Jahrzehnten (nicht nur) in der Politischen Bildung entwickelt wurden.

Ob ein eigenes Fach Wirtschaft dazu geeigneter ist als ein Fächerverbund (vgl. Loerwald et al. 2011), ist umstritten. Viele wichtige Themen (z.B. Ökologie und Umweltschutz, Gesundheit, Ernährung, Energieversorgung usw.) kommen ohne eigenes Unterrichtsfach aus. Dafür gibt es gute Gründe, denn die durch Einbindung in andere Fächer zwangsläufig entstehenden Querbezüge sind wünschenswert, weil sie unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand liefern, die Vernetzung fördern und themenbezogenes Unterrichten erleichtern (z.B. fächerverbindender Unterricht, Projektwochen). Würde man die ökonomische Bildung in ein eigenes Fach ausgliedern, würde das die Gefahr der perspektivischen Verengung auf bestimmte betriebswirtschaftliche Sichtweisen erhöhen – zugleich würde die vielfach kritisierte Zergliederung des Schulstoffes durch ein weiteres Nischenfach einen Schritt weiter geführt. Schließlich stellt sich – vom Knappheitspostulat ausgehend – angesichts voller Stundentafeln die Frage, welche Fächer Stunden aus ihrem Deputat abgeben müssten.

8. Reflexion der Marktwirtschaft

Die fachdidaktische Erschließung der sozialen Marktwirtschaft (vgl. Schlösser 2001) ist ein wichtiges Ziel sozioökonomischer Bildung. Eine der Urteilsfähigkeit verpflichtete sozioökonomische Bildung muss aber auch den Wirtschaftsrahmen selbst in den Blick nehmen, alternative Ideen des Wirtschaftens thematisieren und Kriterien zur Beurteilung unterschiedlicher Wirtschaftsformen und wirtschaftlicher Entwicklungen liefern. Erst die Auseinandersetzung mit Alternativen zum markt-

Position

wirtschaftlichen Ansatz ermöglicht eine kritische Distanz, zu der auch die Perspektive der Kapitalismuskritik gehört (Problematisierung des unendlichen Wirtschaftswachstums samt der ökologischen Folgen, der Verteilungs(un)gerechtigkeit innerhalb marktwirtschaftlich organisierter Gesellschaften, der infolge der ökonomischen Globalisierung verschärfte Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, der internationalen Verteilungsgerechtigkeit u.v.m.). Ebenso gehört dazu die Erörterung der Vor- und Nachteile alternativer Modelle des Wirtschaftens (Genossenschaften, nicht renditeorientierte Betriebe wie kommunale Wasserwerke im Unterschied zu privatisierten Wasser- oder Stromversorgern usw.) und damit zusammenhängend die Frage, ob die Durchökonomisierung der Gesellschaft (z.B. die Privatisierung zuvor öffentlicher Aufgaben) in dem Maße wünschenswert und unvermeidlich ist, wie sie im öffentlichen Diskurs häufig dargestellt wird. Sozioökonomische Bildung muss o.g. Aspekte ansprechen, wobei deutlich werden muss, dass ein sich selbst überlassener Markt keineswegs zu einem gesamtgesellschaftlichen Optimalzustand führt (Engartner 2010, S. 48). Die Analyse der Finanzkrise von 2008 kann dies eindrucksvoll unterstreichen.

9. Normative Kriterien offenlegen

In der Tradition der kategorialen Bildung sollte sozioökonomische Bildung zentrale Kategorien vermitteln, die die Lernenden auf verschiedene Probleme und Kontroversen in Politik und Wirtschaft anwenden können und die es ermögli-

chen, eine begründete Position einzunehmen. Hierzu bedarf es der Verständigung auf bestimmte normative Kriterien (bspw. Gerechtigkeit, Effizienz, Solidarität, Lebensqualität), anhand derer ökonomische Kontroversen beurteilt werden können. Diese Kriterien sollten explizit ausgewiesen und am Gemeinwohl orientiert sein.

„Unternehmerische Sichtweisen zu erlernen“ stellt kein normatives Ziel in o.g. Sinne dar. Stattdessen könnten „unternehmerische Sichtweisen“ als eine Perspektive in einer konkreten Kontroverse begriffen und erlernt werden. Die Orientierung sozioökonomischer Bildung an o.g. Kriterien ermöglicht, ökonomische Frage- und Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten; die Urteilsbildung gesellschaftlicher Kontroversen auf Basis anerkannter Kriterien verhindert eine einseitige Betrachtung.

10. Mündigkeit als Ziel

Ein Mehr an ökonomischer Bildung ist sinnvoll, wenn darin allgemeinbildende wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Inhalte und Konzepte erschlossen werden, die die Lernenden auf ihr künftiges Leben vorbereiten und ihnen Orientierung bieten. Das leistet eine Konzeption sozioökonomischer Bildung, die sich am Leitbild der Mündigkeit orientiert. Es ist indes eine andere – und nachrangige – Frage, ob diese Inhalte in einem eigenen Fach oder im Verbund mit anderen Fächern vermittelt werden. Es geht in der Auseinandersetzung mit einigen Vorschlägen zur ökonomischen Bildung vor allem um die Abwehr einer Bildungskonzeption, die eine umstrittene Deutung der ökonomischen Wirklich-

keit als allgemeingültig annimmt und in diesem Sinne den Unterricht meinungsbildend zu gestalten versucht, anstatt die multiperspektivische Urteilsbildung anzuregen. ◆

Literatur

- Engartner, T.: Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn 2010.
- Famulla, G. E.; Hedtke, R.; Zurstrassen, B.: Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12 / 21.03.2011 – Thema: Ökonomische Bildung.
- ZdH, Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Hg.); Thomas Retzmann; Günther Seeber; Bernd Remmele; Hans-Carl Jongbloed (Verf.): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für Lehrerbildung, Essen/Lahr/Kiel 2010.
- Hedtke, R.: Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2011.
- Loerwald, D.; Schröder, R.: Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12 / 21.03.2011 – Thema: Ökonomische Bildung.
- May, H.: Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12 / 21.03.2011 – Thema: Ökonomische Bildung.
- Retzmann, Th.: Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12 / 21.03.2011 – Thema: Ökonomische Bildung.
- Schlösser, H. J.: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft (2001). <http://www.jsse.org/2001/2001-2/oekonomische-bildung-schloesser.htm> (Zugriff am 12.04.2011).
- Schneider, H.: Der Beutelsbacher Konsens. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 358, Bonn 1999, S. 270.

Mecklenburg-Vorpommern



Neues Lehrerbildungsgesetz wertet Politische Bildung auf (?)

Am 29.06.2011 beschloss der Landtag Mecklenburg-Vorpommern ein neues Lehrerbildungsgesetz!

Viele Ansätze des neuen Lehrerbildungsgesetzes sind zu begrüßen und dienen dazu, die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern klarer zu strukturieren. Begrüßenswert ist aus unserer Sicht vor allem auch die Festschreibung der Inklusion als Prinzip – wobei hier die Umsetzung viele wohlgemeinte Zielstellungen schnell zunichte machen kann.

Für uns als Verband der politischen Bildnerinnen und politischen Bildner ist erfreulich, dass die „Fach- und Berufsverbände“ explizit als Träger berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung erwähnt werden, sowie dass eine Verpflichtung zur Fortbildung ausgesprochen wird.

Umstritten ist hingegen die im Rahmen jedes Lehramtsstudiums verpflichtende Integration von Veranstaltungen des Bereiches „Politische Bildung oder Politische Philosophie“. Der Landesverband der DVPB hatte sich im Vorfeld der Gesetzesverabschiedung vor allem gegen den Zwangscharakter Politischer Bildung gewandt, im Zuge der Debatte wurde die Ergänzung „oder Politische Philosophie“ in den Gesetzestext eingefügt. So erfreut man über die Stärkung Politischer Bildung durch diese feste Einbindung in das Lehramtsstudium sein kann, so abschreckend kann der Zwangscharakter wirken, wenn jeder Lehramtsstudierende hierzu Veranstaltungen besuchen muss. Unsere Skepsis wurde außerdem durch die Gefahr genährt, dass dadurch ein weiteres Einfallstor gegen die Fachlichkeit der Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrer geöffnet wird. Wenn künftig jede Lehrerin und jeder Lehrer in Mecklenburg-Vorpommern im Rahmen des Studiums eine Veranstaltung zur Politischen Bildung belegen muss, so könnte die ohnehin verbreitete Praxis zunehmen, fachfremde Lehrkräfte für den Sozialkunde-Unterricht einzusetzen.

In den nächsten Monaten werden durch die Erarbeitung der Lehrerprüfungsverordnung und der Studienordnungen die gesetzlichen Vorgaben umgesetzt werden. Auch hier wird sich die DVPB mit ihrer Fachexpertise einbringen, um die erwähnten Gefahren abzumildern und um die Qualitätsstandards Politischer Bildung zu sichern.

Der Landesverband hat die letzten Monate außerdem genutzt, einen eigenen Internet-Auftritt zu schaffen. Ab sofort sind wir unter:

www.dvpb-mv.de

online zu erreichen

Für das 2. Halbjahr 2011 steht der 4. Jahreskongress der Landeszentrale für politische Bildung auf der Tagesordnung, der wie gewohnt in Kooperation mit uns organisiert wird.

Am 04. November wird er zum Thema:

„Mehr Bürgerbeteiligung, mehr Demokratie? – Politische Bildung und Partizipation“

in Schwerin stattfinden.

Neben Vorträgen von Prof. Dr. Buchstein und Prof. Dr. Henkenborg werden unterschiedliche partizipationsorientierte Methoden der Politischen Bildung in Workshops vorgestellt und erprobt.

Gleichzeitig gilt es, das 20jährige Bestehen der Landeszentrale für politische Bildung in Mecklenburg-Vorpommern zu feiern.

Weitere Vorhaben für den Spätherbst sind Fortbildungen zur Vorbereitung auf das Abitur 2012. Die genauen Themen und Termine erfahren Sie über unsere Homepage oder direkt per E-Mail- Anfrage über: gudrun.heinrich@uni-rostock.de.

*Dr. Gudrun Heinrich
Landesvorsitzende*

Brandenburg



DVPB-Landesverband Brandenburg unterstützt Enquete-Kommission des Landtages in Brandenburg

Am 24. März 2010 beschloss der Landtag Brandenburg die Einsetzung einer

Enquete-Kommission zur „Aufarbeitung der Geschichte und Bewältigung von Folgen der SED-Diktatur und des Übergangs in einen demokratischen Rechtsstaat im Land Brandenburg“ (Drucksache 5/554 und 5/626).

Ziel der Kommission ist es, Aufbau und Entwicklung des Landes Brandenburg einer kritischen Prüfung zu unterziehen, Versäumnisse ebenso wie Gelerntes zu benennen. Am Ende sollen Empfehlungen an den Landtag zur Umsetzung der Untersuchungsergebnisse in konkretes politisches Handeln formuliert werden.

Der Kommission gehören sieben Abgeordnete und sieben von den Landtagsfraktionen benannte externe Sachverständige an. Die Landesbeauftragte zur Aufarbeitung der Folgen der Kommunistischen Diktatur Ulrike Poppe nimmt mit beratender Stimme an den Sitzungen teil.

Gutachten von Prof. Juchler zum Thema „Inhalte des Schulunterrichts in Brandenburg bezüglich der DDR-Geschichte, der friedlichen Revolution sowie des Wiedervereinigungsprozesses“

Zur 10. Sitzung der Enquete-Kommission am 20. Mai 2011 wurden als Gutachter Prof. Dr. Ingo Juchler, Inhaber des Lehrstuhls für Politische Bildung an der Universität Potsdam, und als Anzuhörender Dieter Starke, Vorsitzender des DVPB-Landesverbandes Brandenburg, in den Landtag nach Potsdam eingeladen.

Prof. Juchler analysiert in seinem Gutachten Inhalte des Schulunterrichts in Brandenburg bezüglich der DDR-Geschichte, der friedlichen Revolution sowie des Wiedervereinigungsprozesses.“ (Gutachten S. 5).

Da die Präsentation des detaillierten und fundierten Inhalts des Gutachtens an dieser Stelle den Rahmen sprengen würde, werden im Folgenden exemplarisch einige besonders für das Fach Politische Bildung relevante Aspekte herausgestellt.

DDR-Geschichte, friedliche Revolution und Wiedervereinigung in den Rahmenplänen

Inhalte zur DDR-Geschichte, zur friedlichen Revolution sowie zum Wiedervereinigungsprozess werden in den kompetenzorientierten Rahmenlehrplänen der Fächer Politische Bildung und Geschichte der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe sowie in den Unterrichtsvorgaben für Politische Bildung in den Bildungsgängen der Beruflichen Bildung in adäquater Weise dargelegt. (...)

Auch die Rahmenlehrpläne für die Grundschule sehen auf der didaktischen Grundlage der Projektorientierung bereits die Öffnung der Schule zur außerschulischen Lebenswelt vor, so dass für eine Auseinandersetzung etwa mit dem Thema DDR-Geschichte Zeitzeugen eingeladen und außerschulische Lernorte wie Gedenkstätten oder andere Einrichtungen von den Schülerinnen und Schülern besucht werden können. (...)

Schülerinnen und Schüler interessieren sich für DDR-Geschichte und friedliche Revolution

Schülerinnen und Schüler wollen sich mit den Themen DDR-Geschichte respektive friedliche Revolution im Unterricht auseinandersetzen. Bei den Lernenden besteht ein großes Interesse an dieser Thematik aufgrund der Möglichkeit, sich mit der eigenen und der Biografie der Eltern bzw. Großeltern im Hinblick auf die Erfahrungen mit dem politischen System der DDR und der SED-Diktatur kritisch und reflexiv zu beschäftigen. Damit werde oftmals auch die scheinbar vorhandene „familiäre Homogenität“ bezüglich der Haltung der Eltern- und Großelterngeneration zum politischen System der DDR und



Verband

den damaligen Lebensverhältnissen von den Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt (Gutachten S. 59).

Fachunterricht in Politischer Bildung durch fachfremde Lehrkräfte ist nicht akzeptabel

Die unterrichtliche Vermittlung von Inhalten zur DDR-Geschichte, friedlicher Revolution und Wiedervereinigungsprozess durch die Lehrkräfte ist überaus heterogen. Die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers bei der Vermittlung dieser Inhalte ist ein nicht zu hoch einzuschätzender Faktor. Unterrichtliche Steuerungsinstrumente wie Rahmenlehrpläne nehmen sich im Vergleich zur Bedeutung der Rolle der Lehrkraft vergleichsweise unbedeutend aus.

Als Monitum ist das verbreitete Fehlen bzw. die oftmals nur rudimentär erfolgte Ausarbeitung von schulinternen Curricula auszumachen, so dass sich die Lehrkräfte bei der unterrichtlichen Thematisierung der DDR-Geschichte, der friedlichen Revolution und des Wiedervereinigungsprozesses oftmals allein auf die Rahmenlehrpläne verwiesen sehen.

Deshalb ist in diesem Kontext nochmals auf die zentrale Bedeutung der Lehrperson bei der Vermittlung von vorgenannten Inhalten hinzuweisen. Die Absicherung des Fachunterrichts besonders in Politischer Bildung durch fachfremde Lehrkräfte ist aus didaktischer Perspektive nicht akzeptabel. Gleichwohl werden diese Fächer oft fachfremd oder von Lehrkräften unterrichtet, die nur eine sehr rudimentäre Fort- oder Weiterbildung in diesem Fach gewonnen haben.

Das Bildungsministerium ist daher weiterhin bei der Einstellung von Fachlehrkräften in Politischer Bildung und Geschichte gefordert. Die Erteilung fachfremden Unterrichts wirkt sich selbstredend nicht förderlich auf die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus (Gutachten S. 61ff.).

Besuch von Gedenkstätten durch Brandenburger Schülerinnen und Schüler

Der Besuch von außerschulischen Lernorten respektive Gedenkstätten zur DDR-Geschichte und zur friedlichen Revolution sollte in den Rahmenlehrplänen der Fächer Politische Bildung und Geschichte aller Schulformen

und Schulstufen verbindlich fixiert werden.

Weiterhin ist die Intensivierung von Lehrerfortbildungen für den Besuch von Gedenkstätten und anderen Erinnerungsorten empfehlenswert. Der bereits vorhandene Bestand an Materialien für die Vorbereitung des Besuchs von Gedenkstätten könnte durch die Erstellung von didaktisch aufbereiteten „exemplarischen“ Gedenkstättenbesuchen etwa durch das LISUM noch ergänzt werden (Gutachten S. 63f.).

Anhörung des DVPB-Landesvorsitzenden

Im Anschluss an die Vorstellung und Diskussion des Gutachtens von Prof. Juchler wurde Dieter Starke, Vorsitzender des DVPB-Landesverbandes Brandenburg, von der Enquete-Kommission angehört:

Stellenwert des Faches Politische Bildung für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte, der friedlichen Revolution und dem Prozess der Wiedervereinigung

In seinem Redebeitrag betonte der DVPB-Landesvorsitzende, dass als Reaktion auf die alarmierenden Ergebnisse der FU-Studie zum DDR-Bild von brandenburgischen Schülerinnen und Schülern der Stellenwert des Faches Politische Bildung in allen Schulformen und Schulstufen wieder deutlich gestärkt werden konnte.

Somit kann die schulische Politische Bildung in einem erheblichen Maße zur Erziehung zur Demokratie und Toleranz beitragen und die Schülerinnen und Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte, der friedlichen Revolution und dem Prozess der Wiedervereinigung befähigen.

Der DVPB-Landesverband Brandenburg unterstützt ohne Einschränkungen die Forderung von Klara Geywitz, Geschäftsführerin der SPD-Landtagsfraktion, nach einer Stärkung des Unterrichtsfachs Politische Bildung an den weiterführenden Schulen, um der eklatanten Unwissenheit der Schülerinnen und Schüler über die DDR entgegenzuwirken.

Politische Bildung ist in der Sekundarstufe I (7. bis 10. Jahrgangsstufe) ein Pflichtfach, gehört in der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschule und Gymnasien zum Pflichtangebot der Fächer

des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes und kann seit 2009 auch an den Beruflichen Gymnasien der Oberstufenzentren als Wahlpflichtfach belegt werden.

In den Bildungsgängen der Berufs-, Berufsfach-, Fach- und Fachoberschule zählt das Fach Politische Bildung bzw. Wirtschafts- und Sozialkunde zum obligatorischen Fächerkanon und kann nicht abgewählt werden, zumal die Inhalte in vielen Bildungsgängen prüfungsrelevant sind.

Neueinstellung von Politiklehrerinnen und Politiklehrer unerlässlich

Aus seiner langjährigen Erfahrung als Fachleiter für Politische Bildung am Staatlichen Studienseminar in Potsdam bestätigte der DVPB-Landesvorsitzende die Aussage von Prof. Juchler, dass in Brandenburg zwar genügend Politiklehrerinnen und -lehrer ausgebildet werden, aber nach dem Referendariat nicht in den Schuldienst übernommen werden. Somit wird ein erheblicher Teil des Politikunterrichts fachfremd erteilt. Da die Fachlehrerinnen und Fachlehrer für Politische Bildung eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Inhalten zur DDR-Geschichte, friedlicher Revolution und Wiedervereinigungsprozess haben, ist es nach Ansicht des DVPB-Landesverbandes zwingend erforderlich, zukünftig die Neueinstellungen von Politiklehrerinnen und Politiklehrern deutlich zu erhöhen.

Abschließend wies Dieter Starke darauf hin, dass der DVPB-Landesverband Brandenburg die Einsetzung der Enquete-Kommission zur „Aufarbeitung der Geschichte und Bewältigung der Folgen der SED-Diktatur und des Übergangs in einen demokratischen Rechtsstaat im Land Brandenburg“ sowie die Berufung von Ulrike Poppe als „Beauftragte des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur“ ohne Einschränkungen begrüßt. Die DVPB in Brandenburg wird die Arbeit dieser Institutionen auch zukünftig unterstützen, um somit zur kritischen Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte, der friedlichen Revolution und dem Prozess der Wiedervereinigung beitragen zu können.

Dieter Starke

Nordrhein-Westfalen



EINLADUNG des DVPB-Landesverbandes NRW zum LANDESFORUM 2011 mit Johan Galtung

**5. Oktober 2011
10.00 – 16.00 Uhr**
in der Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 150
44801 Bochum

Neue Formen des Friedens – soziale Netzwerke, Demokratiebewegungen und Menschenrechte

Johan Galtung: „Für eine friedenswissenschaftliche Analyse, die das Zusammenspiel der politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und militärischen Funktionsräume systematisch berücksichtigt, sind solche Umwälzungen, wie wir sie gegenwärtig in Nord-Afrika und im Mittleren Osten sehen, kaum eine Überraschung. Sie sind sogar vorhersehbar und werden damit einer vorbeugenden konfliktsensiblen Therapie und Bearbeitung zugänglich.“ Es bedarf dazu sozialwissenschaftlicher Analyse und kritischer Politischer Bildung.

Wie können soziale Netzwerke auf die (inter)nationale Politik einwirken? Welche Bedeutung haben Neue Medien bei der Wahrnehmung von Krieg, der Mobilisierung von Friedensinitiativen? Dies sind u.a. Fragen, die auf dem Landesforum mit Prof. Dr. Johan Galtung und in den Arbeitsgruppen am Nachmittag diskutiert werden sollen.

Programm:

10.00 Uhr:
Begrüßung und Eröffnung: Ulrich Krüger, Landesvorsitzender der DVPB-NW e.V.
Grußwort: Prof. Dr. Jürgen Straub, Ruhruniversität Bochum

10.30 Uhr: „Diagnose, Prognose und Therapie der Arabischen Revolte – Zu Gebrauch und Missbrauch Humanitärer Intervention“

Prof. Dr. Johan Galtung
Ehrenpräsident des Galtung-Institut für Friedenstheorie und -praxis Grenzach-Wyhlen

Moderationsteam der dvpb-nw e.V.
Diskussion via „live feed“-Beteiligung
Hinweise unter: www.dvpb-nw.de



Fortsetzung NRW

12.30 Uhr
Mittagspause und Pressegespräch

14.00 – 16.00 Uhr
Arbeitsgruppen *

AG 1: Jugend und Politik im Internet am Beispiel www.diefreiheitsliebe.de
Referent: Jules El-Kathib, Student, Köln
Moderation: Ulrich Krüger, dvpb-nw e.v.

AG 2: Neue Medien in der Politischen Bildung – Podcast im Unterricht
Referent: Dennis Neumann, Theodor-Heuss-Gymnasium Dinslaken
Moderation: Thorsten Obel, dvpb-nw

AG 3: „Soziale Netzwerke“ und wie im Unterricht damit umgehen?
Referenten: Markus Gather, Christoph Riedl, Robert-Schuman-Europaschule Willich
Moderation: Cornelia Brodersen, dvpb-nw e.v.

AG 4: Demokratische Handlungskompetenz nur für Bildungsprivilegierte?
Referentin: Prof. Dr. Bettina Zurstrassen, Universität Bochum
Moderation: Dr. Kuno Rinke, dvpb-nw e.v.

AG 5: Rechtsextremismus in NRW – eine Gefahr für die demokratische Kultur?
Referenten: Dr. Thomas Pfeiffer, Ministerium für Inneres und Kommunales; Wiss. Referent beim Verfassungsschutz NRW
Moderation: Helmut A. Bieber, dvpb-nw e.v.

AG 6: POL&IS – Politik und Internationale Sicherheit
Referent: Alexander Maronitis, Hauptmann – Jugendoffizier Unna I
Moderation: Marco Hamelmann, dvpb-nw e.v.

* Programmbeschreibungen der Arbeitsgruppen finden Sie auf www.dvpb-nw.de

Mitgliederversammlung des Landesverbandes NRW der DVPB

Im Anschluss an das Landesforum findet die Mitgliederversammlung der DVPB-NW statt: Der Raum wird vor Ort ausgeschildert.

Tagesordnung:

1. Eröffnung und Begrüßung
2. Auswertung des Landesforums
3. Bericht des Landesvorstandes
4. Bericht der Kassenprüfung
5. Entlastung des Landesvorstandes
6. Neuwahlen des Landesvorstandes
7. Arbeitsschwerpunkte
8. Verschiedenes

Der Landesvorstand bittet um zahlreiches Erscheinen.

*Für den Landesvorstand:
gez. Ulrich Krüger
Landesvorsitzender*

Organisatorische Hinweise

Anmeldeschluss für das Landesforum ist der 26. September 2011. Bitte bei der Anmeldung die E-Mail-Adresse angeben. Benachrichtigung erfolgt nur bei Überbuchung!
Für die Teilnahme nur an der Mitgliederversammlung ist keine Anmeldung erforderlich.

Sonderurlaub: Die Schul- bzw. Seminarleitungen genehmigen den Sonderurlaub für die Teilnahme an Veranstaltungen weiterer Träger.
Tagungsbüro: Anmeldung in Raum GC 04 (bitte der Ausschilderung folgen!)
Tagungsbeitrag: DVPB-Mitglieder 15 € (20 €), Nichtmitglieder 25 €, Lehramtsanwärter/Auszubildende 10 € (13 €).

Der in Klammern gesetzte Betrag muss an der Tageskasse entrichtet werden, wenn trotz schriftlicher Anmeldung keine Überweisung eingegangen ist. Im Tagungsbeitrag sind die Teilnahmegebühr, Mittagessen, Getränke, Tagungsunterlagen enthalten!

Die Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln (U 35) wird empfohlen, da nur sehr begrenzt Parkraum zur Verfügung steht. Anfahrtsinweise finden Sie unter: www.ruhr-uni-bochum.de/universitaet/campus-und-kultur/orientierung/anreise/index.html

Lageplan: www.ruhr-uni-bochum.de/universitaet/campus-und-kultur/orientierung/lageplan
Tagungsleitung, Tagungsorganisation: dvpb-nw e.v.
c/o Helmut A. Bieber
Pösgesweg 6
47259 Duisburg
geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de
www.dvpb-nw.de
Bankverbindung der dvpb-nw e.v.: Sparkasse Duisburg, Blz.: 350 500
00 Kto-Nr.: 231001348

Bayern

Jahrestagung der DVPB in Kooperation mit der Akademie für Politische Bildung Tutzing vom 7. – 9. Oktober 2011:

Unter dem Motto
„Das Volk gegen seine Repräsentanten? Mehr Bürgerbeteiligung an der Demokratie“

laden der Landesverband Bayern und die Akademie für Politische Bildung Tutzing ein an den Starnberger See zum Gedankenaustausch mit Wissenschaftlern.

Die etablierten politischen Institutionen wie Parlament und Regierung stecken wieder einmal in einer Vertrauenskrise. Die veröffentlichte Meinung offenbart ein zunehmend distanziertes Verhältnis zwischen Bürgern auf der einen und Politikern und Parteien auf der anderen Seite. Ist die altbekannte und tradierte Form der repräsentativen Demokratie unseres Grundgesetzes noch zeitgemäß? Viele Kritiker sehen in einer breiteren Bürgerbeteiligung an politischen Prozessen und Entscheidungen ein Heilmittel gegen die wachsende Entfremdung und Unzufriedenheit. Die Diskussion um die Ausweitung plebiszitärer Elemente in unserem politischen System fand ihren vorläufigen Höhepunkt nach den Demonstrationen gegen die Atompolitik, den Protesten gegen das Projekt Stuttgart 21 und dem erfolgreichen Volksentscheid gegen die Reform der Hamburger Schulpolitik. Ob dieser Weg eine neue Qualität der Demokratie begründet und dazu führt, wirklich mehr Bürger an politischen Entscheidungen direkt teilhaben zu lassen, ist strittig.

Freitag, 7. Okt.

16.00 Uhr: Eröffnung, Begrüßung
Dr. Michael Schröder Akademie für Politische Bildung Tutzing, PD Dr. Armin Scherb, Landesvorsitzender DVPB

16.30 Uhr: Was will das Volk? Empirische Befunde über politische Partizipationswünsche und „Wutbürger“
Dr. Thomas Petersen, Institut für Demoskopie Allensbach, Zusage



Samstag, 8. Okt.

9.00 Uhr: Bürgerprotest in der Parteiendemokratie
Prof. Dr. Dieter Rucht, Leiter der Forschungsgruppe Zivilgesellschaft, Citizenship und politische Mobilisierung in Europa am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

11.00 Uhr: Herausforderungen der repräsentativen Demokratie
Prof. Dr. Frank Decker, Uni Bonn

14.30 Uhr: Jugendpartizipation (Entsprechende Initiativen auf Landes- und Bundesebene, Erfahrungen, Jugendgemeinderäte, Modellprojekte)
Dr. Stefan Rappenglück, Hochschule München

16.30 Uhr: Blogs, Twitter, Facebook und Co. Das Web 2.0 und neue Formen politischer Öffentlichkeit
Prof. Dr. Klaus Meier, Kath. Universität Eichstätt; Zusage

19.30 Uhr: Aktuelle Probleme der Politischen Bildung im dreigliedrigen Schulsystem Bayerns in Arbeitskreisen: Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Berufl. Schulen
MR Peter Kammler, Kultusministerium

Sonntag, 9. Okt.

9.00 – 12.00 Uhr: Podiumsdiskussion: Stuttgart 21 – die Schlichtung, Modell für die neue Bürgergesellschaft?
Peter Conradi, Architekt, ehem. MdB (SPD), Stuttgart; Lothar Frick, Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, ehem. Büroleiter von Heiner Geißler, Stuttgart; Florian Bitzer, Stuttgarter Straßenbahnen AG

Dr. Michael Schröder, Akademie für Politische Bildung Tutzing, Zweiter Landesvorsitzender

Verband

Schleswig-Holstein



1. Ankündigung: Politischer Wandel in der arabischen Welt – Tagung am 18.11.2011 in Kiel

Die Revolutionen in Tunesien und Ägypten im Frühjahr 2011 und die anhaltenden Aufstände in Libyen und Syrien richten den Blick auf den politischen Wandel in Nordafrika und im Nahen Osten. Welches sind die Ursachen dieser für viele unerwarteten Bürgerbewegungen, und werden sie sich an westlichen Demokratie-Modellen orientieren oder zu einer eigenen „islamischen Demokratie“ führen? Der Landesverband Schleswig-Holstein veranstaltet hierzu am 18. November von 9 – 18 h in der Hermann-Ehlers-Akademie (zusammen mit den Landesverbänden der Historiker und der Geografen) eine Tagung mit namhaften Referenten.

K.P. Kruber

2. Der Europäische Wettbewerb in Schleswig-Holstein

Der 58. Europäische Schüler-Wettbewerb 2011 stand unter dem Motto „Europäisches Jahr der Freiwilligentätigkeit“.

Einige Beispiele mögen die Spannweite der Arbeitsmöglichkeiten beim Lernen in Projekten verdeutlichen.

Ein sehr beliebtes und erfolgreiches Thema für die jüngeren Schüler/innen verlangte die bildnerische Darstellung eines „Wettstreites zwischen dem eigenen Verein und einem Partnerverein aus einem anderen europäischen Land“. Eine Gruppe von vier Schülern aus der 10. Klasse einer Schule in Preetz erreichte einen Bundespreis mit ihrer Arbeit über „Das Ehrenamt im Preetzer Raum im Vergleich zu der Freiwilligentätigkeit in Estland und Finnland“, die sie im Rahmen eines Schüleraustausches kennen gelernt hatte.

In der Oberstufe erhielt das künstlerische Thema „Gestalten Sie ein Logo, das für das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit wirbt“ sehr viel Zu-

spruch. Mit seiner Rede zu der Frage, ob der Europäische Freiwilligendienst (EFD) „ein Schritt auf dem Weg zu einer europäischen Bürgerschaftlichkeit oder Notnagel angesichts leerer Staatskassen“ sei, eroberte ein Abiturient aus Lütjenburg einen Bundespreis. Solch einen Wettbewerbsbeitrag kann man sich als besondere Lernleistung für das Abitur anrechnen lassen.

Bundesweit fühlten sich 67.174 Schülerinnen und Schüler von einer der Aufgaben angesprochen. Damit sank die Beteiligung trotz attraktiver Themen um rund 11%. Schleswig-Holstein liegt bei einem Rückgang von 20% mit 1.300 Teilnehmern an achter Stelle unter den Bundesländern. Offensichtlich absorbieren die Schulreformen die Arbeitskapazität der Lehrkräfte.

Die Bundessieger wurden am 6. Mai im Landeshaus in Kiel von Staatssekretär Zirkmann aus dem schleswig-holsteinischen Bildungsministerium ausgezeichnet. Die regionalen Preisvergaben für den Europäischen Wettbewerb wurden unter Beteiligung der Öffentlichkeit von den Kreisverbänden der Europa-Union oder direkt von den Schulen organisiert.

Inzwischen liegen die Ausschreibungsunterlagen für den 59. Europäischen Wettbewerb 2012 vor.

Sein Motto lautet:

„Europa: meine – deine – unsere Zukunft“

(und trägt als Untertitel das Motto des Europarates:)

„2012 – Europäisches Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen“.

Ein wichtiges Arbeitsfeld; es müsste gelingen, dafür die Jugend zu begeistern!

*Joachim Brunkhorst
Vorstandsmitglied DVPB
Schleswig-Holstein*

Rheinland-Pfalz



1. Einladung zur Jahrestagung des DVPB Landesverbands RLP – 12. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz

Thema:
Krise der repräsentativen Demokratie? – Wege zu einer lebendigen Bürgergesellschaft
Ort: Landau / EFWI
Termin: 27. + 28. Oktober 2011

Die Debatte um Defizite von Entscheidungsprozeduren in der repräsentativen Demokratie wurde im zurückliegenden Jahr – insbesondere aufgrund der anhaltenden Auseinandersetzung um Stuttgart 21 – intensiv befördert. Mangelnde Transparenz und unzureichende Beteiligungsmöglichkeiten für die betroffenen Bürgerinnen und Bürger sind dabei wesentliche Kritikpunkte. Als Konsequenz wird eine intensivere Bürgerbeteiligung auf allen Ebenen unseres Gemeinwesens gefordert.

Auf diesem Hintergrund wird unsere Jahrestagung Fragen aufgreifen und diskutieren, die für die Weiterentwicklung unseres demokratischen Systems im 21. Jahrhundert von hoher Bedeutung sind, wie beispielsweise:

- Wie kann die Funktionsfähigkeit der repräsentativen Demokratie verbessert werden, um mehr Akzeptanz für kontrovers diskutierte politische Entscheidungen zu erhalten?
- Lassen sich direktdemokratische Elemente in die bundesdeutsche repräsentative Demokratie integrieren?
- Wie bereit und fähig sind Bürgerinnen und Bürger, sich dabei auf komplexe Sachverhalte und Probleme einzulassen?
- Wird unsere Demokratie als Chance zu echter Partizipation erfahren?
- Welche Möglichkeiten bietet der Schulalltag – insbesondere der Politikunterricht – um demokratische Prozesse erfahrbar zu machen und Schülerinnen und Schüler an diese heranzuführen?
- Welche Chancen eröffnet das Internet für mehr Bürgerbeteiligung und direkte Demokratie?

Für die Eröffnung der 12. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz konnte Prof. Dr. Ulrich Sarcinelli (Universität Koblenz-

Landau, Campus Landau) gewonnen werden. Er wird über Wege und Hindernisse einer neuen Kommunikations- und Beteiligungskultur referieren und im Anschluss mit den Teilnehmern über diese Fragen diskutieren.

Professor Dr. Thorsten Faas (Universität Mannheim) wird aktuelle empirische Daten zum Demokratieverständnis in Deutschland präsentieren und der Leitfrage nachgehen „Wie viel Beteiligung wollen wir wirklich?“

Dr. Helge Batt (Universität Landau) wird den Fokus auf die Schweiz richten und über deren Erfahrungen mit direkter Demokratie berichten.

Die Simulation einer Bundestagswahl im Rahmen des Sozialkundeunterrichts in der 10. Klasse wird Studienrat Ralf Schmitt als praxisorientiertes Unterrichtsbeispiel den Teilnehmern der Tagung vorstellen.

Weiterhin konnte Franziska Brantner (MdB, Straßburg) gewonnen werden, die den Blick auf Nordafrika richten wird und den mühsamen Weg arabischer Staaten zur Demokratie im Jahr 2011 beleuchtet.

Weitere interessante Arbeitsgruppen im Rahmen der Tagung runden das Programm ab.

*Bettina Anslinger-Weiss
DVPB LV RLP
Landesvorstand*

2. Der „Homo migrans“ als „Normalfall der Gesellschaft“? – Migrationen als Thema in Wissenschaft und Unterricht

25.10. – 26.10.2011,
Erbacher Hof, Mainz
ILF-Nr.: 121 406 101

Tagung des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung, Mainz, des Arbeitsbereichs Geschichtsdidaktik des Historischen Seminars der Universität Mainz, des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), Landesverband Rheinland-Pfalz
Leitung: StD Hans Berkessel, Dr. Ralph Erbar, PD Dr. Jürgen Kost, Prof. Dr. Hans-Christian Maner

„Migrationen“ sind ein universelles und allgegenwärtiges Phänomen. Das Thema hat in Europa

geradezu Hochkonjunktur, wenn auch in einer negativen Übersteigerung. Migrationen lösen sogar Ängste vor wachsendem „Wanderungsdruck“ aus. Zugleich sind sie kein neues Phänomen. Aus- und Einwanderungen aus politischen, religiösen und wirtschaftlichen Motiven gehören zur *Conditio humana*. Migrationen können somit auch als „epochentypisches Schlüsselproblem“ bezeichnet werden, das Gegenwartsbezüge verdeutlicht und gegenwärtige gesellschaftspolitische Sachverhalte in historischer Perspektive aufzeigt.

Vor diesem Hintergrund bietet die Fortbildungsveranstaltung für rheinland-pfälzische Lehrerinnen und Lehrer aller weiterführenden Schularten (Sek. I/II) einen fundierten fachwissenschaftlichen Einblick sowie einen Überblick über den aktuellen Stand der historischen Forschung zu „Migrationen“ und greift das Thema in einem Längsschnitt auf. Ausgewiesene Historiker und Didaktiker präsentieren konkrete Beispiele der bewegten Geschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Neben fachwissenschaftlichen Einbettungen werden unterrichtspraktische Anregungen und Hilfestellungen für die schulische Vermittlung des jeweiligen Themas stehen.

Dienstag 25.10.2011

10:00 Uhr: Begrüßung
10:30 Uhr: Prof. Dr. Hans-Christian Maner: Einführung in das Tagungsthema
11:00 Uhr: Prof. Dr. Jochen Oltmer: Migration als historisches Phänomen: Bedingungen, Formen und Folgen
14:00 Uhr: Dr. Gisbert Gemein: Migration aus geschichtsdidaktischer Perspektive
16:00 Uhr: Prof. Dr. Meike Hensel-Grobe: Migration im Mittelalter – die Ostsiedlung

Mittwoch 26.10.2011

09:00 Uhr: PD Dr. Helmut Schmah: Migration im 19. Jahrhundert am Beispiel der Auswanderung in die USA
11:00 Uhr: Dr. Peter Droste: Migration im deutsch-polnischen Schulgeschichtsbuch
14:00 Uhr: StD Hans Berkessel: Didaktisch-methodische Umsetzung des Themas „Migrationen“ im Unterricht (am Beispiel des „Stationenlernens“)
15:30 Uhr: Aussprache und Feedback zum Seminar

Thüringen

1. Bericht über den Jenaer Tag der Politikwissenschaft/Lehrerpolitiktag am 9. Juni 2011

In seiner Eröffnungsrede zum „Jenaer Tag der Politikwissenschaft/Lehrerpolitiktag“ am 9. Juni 2011 würdigte der Direktor des Institutes für Politikwissenschaft der FSU Jena, Prof. Dr. Rafael Biermann, die erfolgreiche und langjährige Kooperation zwischen der Professur der Didaktik der Politik an der FSU Jena, der Landeszentrale für Politische Bildung, dem ThILLM sowie dem Landesverband der DVPB.

Das politikdidaktische Symposium eröffnete Prof. Dr. Hans-Werner Kuhn aus Freiburg. In seinem Vortrag setzte er sich mit den „Potenzialen empirischer Unterrichtsforschung“ auseinander und verwies auf die Bedeutung des hermeneutischen Verfahrens für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen im Bereich der Politischen Bildung. Mittels dieser Evaluationsmethode ließen sich Diagnosekompetenzen bei Lehrenden schulen, um die Lehr- und Lernprozesse im Politikunterricht besser nachvollziehen und überprüfen zu können.

Im Anschluss erläuterte Dr. Andreas Lutter aus Bremen „Perspektiven der politikdidaktischen Lehr- und Lernforschung am Beispiel der migrationspolitischen Bildung“. Dadurch, dass Deutungsstrategien von Schülern einer lebensweltlichen Prägung unterlägen, die Aufbau und Struktur fachlichen Wissens beeinflussen, müssen in der Konsequenz für den Unterricht intentionale Lehr- und Lernarrangements an den Lebensbedingungen der Schüler ansetzen und durch einen kritischen, reflexiven Dialog mit fachlichen Erklärungskonzepten verknüpft werden.

Im zweiten Teil der Veranstaltung referierte PD Dr. Olaf Leiß aus Jena zum Thema „Die Europäische Union als politisches System“. Den Fokus richtete er auf die Außenpolitik, die er einem Stresstest unterzog. Ausgehend von Grundlagen außenpolitischen Handelns der EU und der Verdeutlichung der intergouvernementalen Struktur der europäischen Außenpolitik, stellte Leiß zwei konkurrierende außenpolitische Leitbilder vor. Die EU als



Zivilmacht bzw. klassischer Handelsstaat und die EU als weltweit handlungsfähiger und operierender Machtfaktor im Sinne der „Petersberger Aufgaben“.

Im Anschluss daran erfolgte die akademische Festveranstaltung, mit den Berichten der Alumni, Nadin Schmidt und Anne Steinbrück, aus ihrem Berufsleben und der Verleihung der Examenspreise. Als prominenter Festredner konnte an diesem Abend Günter Verheugen gewonnen werden, der in einem persönlichen Erfahrungsbericht seine Gedanken zur „Deutschen Europapolitik“ vorstellte.

Marc Partetzke,
DVPB Thüringen

2. Landesverband Thüringen verleiht zum zweiten Mal Abiturpreis

Linda Bräunel und Josef Kaiser sind die diesjährigen Träger des Abiturpreises des Landesverbandes der DVPB. Mit dieser Auszeichnung werden ihre schulischen Leistungen und ihr außerschulisches Engagement im Bereich der Politischen Bildung gewürdigt. Als Anerkennung dafür erhalten die Preisträger eine einjährige kostenlose Mitgliedschaft im Landesverband, einen Büchergutschein und eine Urkunde. Die



Anselm Cypionka (Landesvorsitzender der DVPB Thüringen) überreicht Abiturientin Linda Bräunel aus Neustadt/Orla den Abiturpreis.

Foto: Anselm Cypionka

Vergabe der Auszeichnungen erfolgte im Rahmen der Abiturfeiern im Juni 2011.

Die Abiturientin Linda Bräunel vom Neustädter Orlatal-Gymnasium erhielt den Abiturpreis für ihre sehr guten Leistungen im Fach Sozialkunde und ihren Erfolg als Preisträgerin im bundesweiten Wettbewerb „Jugend recherchiert“. Hier hat sie gemeinsam mit drei anderen Schülerinnen die Energieeffizienz von Gas- und Erdwärmeheizungen in Einfamilienhäusern verglichen und kam zu dem Ergebnis, dass Erdwärme energieeffizienter ist.



Toralf Schenk (2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen) überreicht Abiturient Josef Kaiser aus Jena den Abiturpreis.
Foto: Martin Heinrich

Der Abiturient Josef Kaiser von der IGS „Grete Unrein“ aus Jena erhielt den Abiturpreis aufgrund seines Engagements im Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus. Seit Jahren unterstützt er das Aktionsnetzwerk und ist Mitglied im Aktionsrat. Erfolgreich gelang ihnen u. a. die Verhinderung von Naziaufmärschen in Jena. In der Seminarfacharbeit setzte er sich mit der Analyse rechtsextremer Sprache und Propaganda auseinander und gestaltete dazu für jüngere Schüler einen Projekttag. An dem internationalen Schüleraustauschprogramm „Schulbrücke Europa“ nahm er 2008 und 2009 in Heidelberg und Weimar erfolgreich teil.

Beiden Abiturienten ergehen die besten Glückwünsche vom Landesverband der DVPB für ihren weiteren Berufs- und Lebensweg.

Toralf Schenk,
2. Landesvorsitzender der
DVPB in Thüringen

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Zugespitzt

Reinhold Hedtke: Konzepte ökonomischer Bildung.
Schwalbach/Ts.:
Wochenschau Verlag 2011,
93 Seiten, 12,80 €

Reinhold Hedtke ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld. Mit seinem Buch über Konzepte der ökonomischen Bildung will er einen systematischen Überblick über empirisch vorfindbare bzw. rekonstruierbare Konzepte der ökonomischen Bildung geben und damit auch zu der aktuellen Diskussion über Inhalte und Formen der ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen beitragen, an der er selber beteiligt ist. Das Anliegen ist verständlich: Sozialwissenschaftler streben nach Systematisierung differenzierter Gegenstände; und in der Fachgemeinschaft brodeln es erheblich im Streit um solche Konzepte. Das genannte Feld auf 93 Seiten zu vermessen, ist allerdings auch ein ehrgeiziges Anliegen. Hedtke folgt dabei – nach Einschätzung des Rezensenten – zwei Hauptmerkmalen oder Dimensionen zur Entfaltung seines Vergleichs ökonomischer Bildungskonzepte: deren (a) Orientierung an akademischen Standardlehrbüchern versus Orientierung an der vermeintlichen Lebenswirklichkeit und an Problemlagen und (b) Orientierung an der Volkswirtschaftslehre versus Orientierung an einem breiteren Spektrum wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen.

Im Einzelnen unterscheidet Hedtke fünf – wie er sagt „typische“ – Konzepte der ökonomischen Bildung, die er mit Blick auf prominente Vertreter im Detail beschreibt, analysiert und kritisch würdigt. Zu jedem Konzept werden abschließend ein „Didaktischer Kompass“ in Form einer Grafik und eine Leseempfehlung gegeben. Der Didaktische Kompass beschreibt die Konzepte prägnant in den Dimensionen: mono-/multidisziplinär, positivistisch/konstruktivistisch, mono-/multiparadigmatisch, szientistisch/personal, Wissenschaftswissen/Alltagswissen, theoretisch abgeleitet/empirisch orientiert, disziplinär-systematisch/pragmatisch-problemorientiert, System/Lebenswelt, objektivistisch/hermeneutisch.

Die Konzepte ökonomischer Bildung bezeichnet und charakterisiert Hedtke wie folgt: (1) „Wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ auf der Grundlage der traditionellen Stoffkategorien der Volkswirtschaftslehre, insbesondere Mikro- und Makroökonomik, (2) „Paradigmatische Bildung“ auf der Grundlage des Verständnisses von Ökonomik als universelle Sicht auf Gesellschaft und als Methode zur Analyse und Überwindung von Knappheitsproblemen, (3) „Wirtschaftliche Bildung“ als Verknüpfung von Alltags- und ökonomischem Wissenschaftswissen, (4) „Lebenssituationsorientierte Bildung“ für ökonomisch geprägte Lebenssituationen, (5) „Sozialwissenschaftliche Bildung“ auf der Grundlage multidisziplinärer Zugänge zum Realbereich Wirtschaft, insbesondere unter Einschluss der Politikwissenschaft, der Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie.

Hedtkes Analyse ist, wie er selber sagt, zugespitzt. Wenn das nicht so wäre, hätten es gut und gerne 300 Seiten werden können. Das 93 Seiten starke Buch stellt folglich hohe Anforderungen an das Hintergrundwissen der Lesenden und wird auch wegen der Zuspitzungen zu Widerspruch herausfordern. Der Autor räumt selber an verschiedenen Stellen ein, dass Überschneidungen bzw. Vermischungen der Konzepte existieren. Und es ist wohl auch klar, dass sich ökonomische Bildung an wirtschaftswissenschaftlicher Analyse und Literatur orientiert. Allerdings dominiert in der ökonomischen Bildung bisher – auch im sozialwissenschaftlichen Konzept – eine Grundorientierung an der ökonomischen Standardtheorie mit dem Modell des Geld- und (äquivalenten) Güterkreislaufs und der ökonomischen Rollentheorie, mit der die „ganzen Menschen“ in parzellierte Rollen aufgelöst werden, z.B. in sog. Konsumenten, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger.

Wenn es darum gehen soll, was Hedtke nach Ansicht des Rezensenten in seinem Ausblick auf erhoffte Zukunftskonzepte zu Recht fordert, seitens der Wirtschaftsdidaktik zum einen Partei zu ergreifen für Nachhaltigkeit,

Solidarität, Teilhabe und Gerechtigkeit und zum anderen die Wirtschaftssubjekte zu ermächtigen, ihr wirtschaftliches Leben so zu leben, wie es ihren Vorstellungen entspricht, statt ihnen vorzugeben, wie sie es orthodox wirtschaftswissenschaftlich sehen und gestalten sollen, muss der „ganze Mensch“ in seinen primären Kontexten von Haushalt und Familie in den Mittelpunkt gerückt werden. Nur vom Privathaushalt aus können ganz praktisch die Rollenparzellierung und die damit verbundenen widersprüchlichen Anforderungen und Orientierungen im Verhalten – z.B. als Konsument und Produzent, als Bankan-



gestellter und Vater – überwunden werden, die zu den Dysfunktionalitäten in Wirtschaft und Gesellschaft beitragen.

Gesellschaftliche Aufklärung und wissenschaftliche Entwicklung können ohne offene Diskurse nicht gelingen. Das Buch von Hedtke leistet einen wichtigen Beitrag zum Diskurs über ökonomische Bildung. Ich habe es mit großem Gewinn gelesen. Die sachliche Argumentation dürfte auch zur Versachlichung der aktuellen Diskussion beitragen. Die Zuspitzungen werden sicherlich die Diskussion anregen.

*Michael-Burkhard Piorkowsky
Professor für Haushalts- und
Konsumökonomik
Universität Bonn*

Innovativ

**Thomas Retzmann (Hrsg.):
Methodentraining für den
Ökonomieunterricht II.
Schwalbach/Ts.:
Wochenschau Verlag 2011,
223 Seiten, 29,80**

Thomas Retzmann ist Professor für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen und u.a. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. Nach dem „Methodentraining I“ hat er nun wieder gemeinsam mit ausgewiesenen Experten aus der Fachgemeinschaft einen Band mit weiteren bewährten, aber vor allem auch mit neueren und innovativen Methoden für den Ökonomieunterricht vorgelegt. Behandelt werden die folgenden 13 Methoden: Arbeitsplatzerkundung, Betriebserkundung, Schülerpraktikum, Schülerwettbewerb, Potenzialanalyse, Mäeutik, Rollenspiel und Szenisches Spiel, Ökonomisches Experiment, Szenariotechnik, Computergestütztes Planspiel, Modellbildung und Simulation mit System-Dynamics, WebQuest sowie WIKIs als Lehr- und Lernwerkzeuge.

Die einzelnen Beiträge sind nach einem einheitlichen Schema aufgebaut. Sie bieten eine theorieorientierte Einführung in die jeweilige Methode, einen Überblick über die praktische Bedeutung, Hinweise und Beispiele für den Einsatz im Unterricht, Arbeitsmaterialien als Kopiervorlagen, Literaturhinweise und eine abschließende Kurzbe-

schreibung im Methodensteckbrief. Die Beiträge sind – wie von Wirtschaftsdidaktikern zu erwarten ist – mit Abbildungen, Übersichten und Tabellen angereichert, die den Text sehr gut ergänzen; und die mehr theoretischen Ausführungen sind mit den mehr praktischen Erörterungen sowie den Umsetzungshinweisen und Arbeitsmaterialien sehr gut verzahnt.

Das Buch wird zweifellos von allen, die sich mit Wirtschaftsdidaktik befassen wollen, müssen oder sollten, mit Nutzen gelesen werden. Es bietet eine aktuelle und sehr fundierte Übersicht über die behandelten Methoden und ist – ohne Einbußen an hoher Fachlichkeit – gut verständlich geschrieben.

Das „Methodentraining für den Ökonomieunterricht II“ ist aber vermutlich nicht nur mit Blick auf den Wirtschaftsunterricht hilfreich. Angesichts der Überschneidungen der Realbereiche von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik und damit auch der mehr oder weniger spezifischen Fachdomänen werden es sicherlich auch didaktisch Interessierte aus den Nachbarbereichen der ökonomischen Bildung einschließlich Verbraucherbildung mit mentalem Gewinn lesen. Dies könnte sogar dazu beitragen, ausgewählte Gegenstände, z.B. Entscheidungssysteme, Institutionen und Organisationen, und die oft betonten und verteidigten Fachgrenzen in einem neuen Licht zu sehen und einzelne Fragen friedlich grenzüberschreitend, kooperativ zu beantworten.

Michael-Burkhard Piorkowsky

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

VORSCHAU

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

POLIS 1/2012
Partizipation
(erscheint am 1.4.2012)

POLIS 2/2012
**Politische Bildung an außer-
schulischen Lernorten**
(erscheint am 1.7.2012)

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

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

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)
15. Jahrgang 2011

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.)
Jun.-Prof. Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
PD Dr. Armin Scherb

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe

Prof. Dr. Bernd Overwien

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau

Dr. Herbert Knepper

Herstellung

Susanne Albrecht-Rosenkranz,
Opladen

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare
können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

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

Druck

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2011

Anzeigenleitung

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

Bankverbindung

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

© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte
des Wochenschau Verlages bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_11