

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 2/2012

Editorial

Dass das Lernen außerhalb des Klassenraums und der Schule sowie in Kooperation mit außerschulischen Lernpartnern das schulische Lernen in vielfältiger Weise fördert und ergänzt, ist mittlerweile weithin bekannt. Für die politische Bildung bietet sich eine Vielzahl von außerschulischen Lernorten an, von denen einige, wie Parlamente, Gerichte, Betriebe, aber auch Gedenkstätten eher zum „klassischen Inventar“ gehören. *Hans Berkessel* zeigt in seinem Beitrag für die Didaktische Werkstatt auf, wie ein Landtagsbesuch nutzbringend vor- und nachbereitet werden kann.

Die weiteren Beiträge im Themenschwerpunkt dieses Heftes befassen sich mit außerschulischen Lernorten und Projekten, die auch neue Ansätze aufweisen. So stellt *Sascha Rex* die außerschulische Jugendbildungsarbeit der deutschen Volkshochschulen vor und gibt einen Einblick, wie auch so genannte bildungsferne Jugendliche erreicht werden. Gleich zwei Beiträge beziehen sich auf den Zugang zum Umfeld lokaler Demokratie. Die *Bremer Stadtforscher* erforschen unter einem Rahmenthema die Stadt bzw. einen Stadtteil. Mit dem Wortspiel *KasselAssel* verbinden *Oliver Emde* und *Maria Grüning* ein Kinderreporterprojekt in Kassel, bei dem Schüler kommunale Probleme identifizieren und – ausgestattet mit entsprechendem Know How durch die Kooperation mit Lokalmedien – Fachleute zu dieser Problematik interviewen. Die durchaus kritischen Interviews werden als Videoclips ins Netz gestellt. *Marie Bludau* und *Bernd Overwien* befassen sich grundlegend mit Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern. Im Beitrag werden Formen und auch Probleme der Kooperation diskutiert, Forschungsergebnisse skizziert und schließlich Beispiele vorgestellt.

Wir hoffen, dass auch diese Ausgabe der POLIS Ihr Interesse findet und Anregungen für die eigene Praxis bereit hält.

*Martina Tschirner
Bernd Overwien*

Zeitung

DVPB-Bundesdelegiertenversammlung
in Berlin 4

Schwerpunkt: Politische Bildung an außerschulischen Lernorten

Fachbeiträge

Sascha Rex
Volkshochschule = Schule? 7
*Sonja Borski, Andreas Klee, Luisa Lemme und
Sarah Meitzner*
Die „Bremer Stadtforscher“ 10
Oliver Emde und Maria Grüning
Die KasselAssel-KinderreporterInnen 13
Marie Bludau und Bernd Overwien
Kooperation zwischen Schulen und außer-
schulischen Trägern in der politischen Bildung 16

Didaktische Werkstatt

Hans Berkessel
„Das Parlament ist die Werkstatt der
Demokratie“ 19

Verbandspolitische Rundschau

In eigener Sache

Neue Akzente im Selbstverständnis unseres
Verbandes – Die soeben aktualisierte Satzung
der DVPB 23

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

Brandenburg: Partizipation und demokratische
Schulstruktur: Modellprojekt „Schule als Just
Community“ 26
Nordrhein-Westfalen: Vorankündigung:
Planungsstand zum Landesforum 2012 26
Schleswig-Holstein: Neuer Landesvorstand in
Schleswig-Holstein 26
Rheinland-Pfalz: Einladung zur Jahrestagung
„Welche EU wollen wir?“ sowie Veranstaltungs-
reihe „Rechtsextremismus im Alltag“ 26
Hamburg: „Schokolade für Europa“ – Die EU im
Planspiel; Zentralabitur ab 2014 28
Thüringen: Überblick über die Aktivitäten des
Landesverbandes 29
Bilder von der Delegiertenversammlung in Berlin,
22.5.2012 30

Magazin

Rezensionen
Fritz Reheis: Braun = Rot! 31
Joachim von Olberg: Jugend-Milieus... 33
Vorschau/Impressum 34

DVPB-Bundesdelegiertenversammlung während des Bundeskongresses in Berlin

Berlin. Am Abend des zweiten Tages des Bundeskongresses zur Politischen Bildung in Berlin fand am 22. Mai die Bundesdelegiertenversammlung der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. statt. Gründungsmitglied Adalbert Brunner hielt zunächst einen Eröffnungsvortrag und berichtete über die Anfänge der DVPB in den 60er Jahren. Der Bundesvorstand informierte anschließend in einem Rechenschaftsbericht über seine Aktivitäten im Zeitraum von 2009 bis 2012.

Die DVPB ist seither einige Kooperationen eingegangen, unter anderem als Programmpartnerin der Initiative „Demokratie erleben“ (Körber-Stiftung, Deutsche Kinder- und Jugend-Stiftung, Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, Kultusministerkonferenz), deren Schirmherrschaft Bundespräsident Joachim Gauck übernommen hat (www.demokratieerleben.de). Die DVPB war 2012 erstmals gemeinsam mit der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb), den Landeszentralen für politische Bildung und dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) Programmpartnerin der „Aktionstage Politische Bildung“, die traditionell vom 05. Mai bis 23. Mai stattfinden, und in deren Rahmen diverse Projekte und Aktionen der Politischen Bildung veranstaltet werden (www.aktionstage-politische-bildung.net).

Außerdem unterstützte die DVPB den bap-Aufruf zur Rücknahme der durch die Bundesregierung beschlossenen Mittelkürzungen bei der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb). Sie war ferner an der Beratung der Arbeitsgruppe „Demokratie“ der SPD-Bundestagsfraktion beteiligt. Verbandspolitisch positionierte sich die DVPB beispielsweise zur Stellungnahme der Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (IböB) als Reaktion auf das Auftragsgutachten des Gesamtausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (GA) zu Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung (siehe POLIS 4/2010, S.

4/5 und POLIS 1/2011, S. 4/5). Eine neue Initiative ist die Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft „Fachdidaktik“ innerhalb der DVPB, die insbesondere Lehrer/innen in Forschung und Praxis unterstützen soll und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) beitreten wird.

Rückblickend wurde von der Erweiterten Bundesvorstandssitzung 2010 in Hannover berichtet (Themen dort waren Stand und Perspektiven der Ökonomischen Bildung sowie die Vorplanung des Bundeskongresses zur Politischen Bildung 2012). Im Rahmen dieser Sitzung fand auch eine DVPB-Nachwuchstagung zum Thema „Aktuelle Herausforderungen in der Politischen Bildung“ statt; das Tagungsformat soll weiterentwickelt und 2013 in einem größeren Rahmen wieder angeboten werden. Die Erweiterte Bundesvorstandssitzung 2011 in Bad Urach hatte unter anderem die Förderung von Partizipation als Aufgabe der Politischen Bildung und die Feinplanung des Bundeskongresses zur Politischen Bildung 2012 zum Thema. Im Rahmen der Vorbereitungen zum diesjährigen Bundeskongress konnte erfreulicherweise der Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Vertreter der außerschulischen Politischen Bildung, als neuer Kooperationspartner neben DVPB und bpb gewonnen werden. Die gleichberechtigte Partnerschaft zwischen den Veranstaltern konnte fortgeführt und eine feste Kostenstruktur und Aufgabenverteilung zwischen DVPB, bpb und bap sicher gestellt werden.

Die DVPB-Website erhielt im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit ein neues „Outfit“ und soll weiterhin optimiert werden. Auf der Website wurde außerdem eine „Schatzkiste Politische Bildung“ eingerichtet, diese stellt ein Archiv für herausragende Abschlussarbeiten aus dem Ersten oder Zweiten Staatsexamen, dem Bachelor- und Masterstudium oder der außerschulischen Politischen Bildung dar, die vor allem die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen in der Politischen Bildung zum Thema

Zeitung

haben. Die Schatzkiste wird nur für DVPB-Mitglieder über einen personalisierten Bereich auf der Website zugänglich sein. Die Verbandszeitschrift POLIS wechselte im vergangenen Berichtszeitraum vom Westermann Verlag in den Wochenschau Verlag und wird dort gut betreut.

Im Laufe des Abends fanden die turnusmäßigen Wahlen des Bundesvorstands statt. Zum Ersten Vorsitzender wurde Prof. Dr. Dirk Lange, als Zweite Vorsitzende Prof. Dr. Sibylle Reinhardt und Dr. Thomas Simon wiedergewählt. Als Schatzmeisterin wurde Frau Marga Kempe bestätigt. Als Beisitzer/innen im Bundesvorstand wurden Christel Schrieverhoff, Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche, Sara Alfia Greco, Prof. Dr. Reinhold Hedtke, PD Dr. Armin Scherb und Benedikt Widmaier gewählt. Als Kassensprüfer/innen wurden Prof. Dr. Andreas Lutter, Henrik Peitsch und Iris Witt bestimmt. Als Revisoren des Forschungsfonds fungieren künftig Prof. Dr. Tim Engartner, Ralph Horstkötter und Prof. Dr. Stefan Rappenglück.



„Die wiedergewählten DVPB-Bundesvorsitzenden, v.l.n.r.: Dr. Thomas Simon, Prof. Dr. Sibylle Reinhardt (Zweite Vorsitzende), Prof. Dr. Dirk Lange (Erster Bundesvorsitzender).“

Über diverse Satzungsänderungen, die gleichfalls in Berlin beschlossen worden sind, wird im Teil „Verbandspolitische Rundschau“ in diesem POLIS-Heft berichtet. In Heft 03/12, das im Herbst

erscheinen wird, soll dann der Bundeskongress zur Politischen Bildung noch einmal inhaltlich ausführlich thematisiert werden.

Sara Alfia Greco



GLOSSE: Tabula rasa bei den Piraten

Berlin. Vertreter der Piratenpartei sind durch öffentliche Äußerungen aufgefallen, die historische und politische Bildung vermissen lassen. Hat hier etwa das Bildungssystem versagt?

Den meisten Mitgliedern der Piratenpartei wird attestiert, dass sie von atemberaubender Ahnungslosigkeit seien und damit sogar noch kokettierten. Trotz solcher erkennbarer Defizite finden sie immer mehr Wähler. Das mag man mit Verdruss über das etablierte Parteiensystem erklären, vielleicht auch, weil im Agieren der Neulinge ein

Spaßfaktor gesehen wird. Unerklärlich scheint, wie naiv und kenntnislos die Akteure sein können, unabhängig davon, welche Schul- und Hochschulausbildung sie aufzuweisen haben.

Man ist bisher davon ausgegangen, dass in allen Schularten ein Mindestmaß an Kenntnissen der politischen Systeme, der historischen Entwicklung und des staatlichen Funktionierens vermittelt wird. Außerdem gibt es eine Vielzahl von Einrichtungen, die politische Bildung anbieten. Irgendetwas muss doch hängen geblieben sein. Erstaunt registriert man bei Mitgliedern der neuen Partei eine Tabula rasa.

Dabei ist der Eindruck bei den Piraten anders als bei Wortführern von Protestgruppen, die Niederlagen nicht akzeptieren wollen. Sie kennen die Regeln des Rechtsstaats sehr wohl, wollen sie aber nicht hinnehmen, wenn ihre Position nicht durchsetzbar ist. Die Grundsätze der repräsentativen Demokratie sollen dann schleunigst durch basisdemokratische Entscheidungen ausgehebelt werden. Vertretern solcher Denkungs-

art mangelt es nicht an Wissen um die Regeln; sie setzen sich darüber hinweg.

Viele Piraten wirken im Vergleich dazu frei vom Ballast historischer oder verfassungsrechtlicher Kenntnis. Haben Schule und andere Institutionen hier völlig versagt, oder haben die Betroffenen ihre Ohren permanent „auf Durchzug“ gestellt?

Sorgen bereiten auch diejenigen, die eine solche Partei wählen. Lässt man einmal beiseite, dass manche es „aus Daffke“ tun, so scheinen viele in dem buntgemischten Völkchen tatsächlich eine ernsthafte Alternative zum bestehenden Parteienspektrum zu sehen.

Gewiss werden auch Piraten, je mehr sie mit der Wirklichkeit des politischen Lebens vertraut sind, hinzulernen. Aber sind die Befunde nicht ein Alarmzeichen für alle Träger von Bildungseinrichtungen, über ihre Konzepte zur Vermittlung von Sachkenntnissen und politischer Bildung nachzudenken?

*Georg Turner
(Der Tagesspiegel v. 4.6.12)*

Bernward Bickmann ist neuer Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB)

Stuttgart. Die Mitgliederversammlung der AKSB wählte Ende des Jahres 2011 in der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart einen neuen Vorstand. Neue Vorsitzender ist der 56-jährige Diplom-Politologe Bernward Bickmann. Mit seiner Wahl löst Bickmann den langjährigen Vorsitzenden der AKSB, Dr. Alois Becker, ab, der nicht mehr kandidierte.

Bickmann ist seit 1996 Leiter des Franziskanischen Bildungswerk e.V., Großkrotzenburg, und zusätzlich seit 2009 Geschäftsführer der Franziskanergymnasium Kreuzburg gGmbH. In der AKSB war Bickmann bisher Stellvertretender Vorsitzender. Nach seiner Wahl nahm Bickmann Stellung zu den aktuellen Kürzungsabsichten der Bundesregierung im Bereich der Politischen Bildung: „Politische Bildung ist Demokratieförderung, deshalb braucht sie eine finanzielle Grundausstattung, die zurzeit durch anstehende.

Haushaltsentscheidungen auf Bundesebene in ihrem Bestand gefährdet ist. Ich werde mich im Sinne der Arbeitsgemeinschaft bei den Zuschussgebern für den Erhalt einer pluralen und zukunftsfähigen Trägerlandschaft der politischen Bildung einsetzen. Angesichts der vielen aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen leisten unsere Mitgliedseinrichtungen einen unverzichtbaren Beitrag zum Zusammenhalt und zur Solidarität in unserer Demokratie. Wertgebundene politische Bildung darf daher nicht nur Gegenstand sogenannter politischer Sonntagsreden sein, sondern muss auch bei Haushaltsberatungen dem Stellenwert entsprechend berücksichtigt werden.

Als neuen Stellvertretenden Vorsitzenden wählte die Mitgliederversammlung Benedikt Widmaier, Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung, Haus am Maiberg. Als weiteres Vorstandsmitglied wurde Dr. Siegfried Grillmeyer, Akademiedirektor des Caritas-Pirckheimer-Hauses in Nürnberg gewählt.

aksb-inform

Argumente für und gegen Kürzungen bei der Bundeszentrale für Politische Bildung

Erfurt. Die Kürzungspläne der Bundesregierung bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) heizen die Debatte an: Während der Bundestagsabgeordnete Stefan Ruppert von der Regierungspartei FDP die Kürzungen für gerechtfertigt hält, befürchtet die Bundestagsabgeordnete Daniela Kolbe von der Opposition eine Schwächung der politischen Bildung, wie die Thüringer Allgemeine berichtet.

FDP-MdB Stefan Ruppert: PRO

„Man kann es sich leicht machen als Politiker und solche Kürzungen ablehnen. Wer will schon, dass bei politischer Bildung gespart wird? Man kann aber auch den Rücken durchdrücken und sich als Liberaler dazu bekennen, dass wir bald keine Schulden mehr machen wollen. Dazu müssen alle beitragen.

Die Bundeszentrale für politische Bildung nimmt eine bedeutende Aufgabe in unserer Demokratie wahr. Die Koalition hat daher die Bundeszentrale erst kürzlich gestärkt und ihr die Regiestelle des Bundesprogramms „Zusammenhalt durch Teilhabe“ mit Mitteln von 18 Millionen Euro übertragen. Die Bundeszentrale ist damit eine wichtige Säule in der aktiven Auseinandersetzung mit dem politischen Extremismus und stärkt die demokratische Kultur in unserem Land.

Die SPD hat der Koalition abstrakt vorgeworfen, sie würde zu wenig sparen. Wenn es aber um konkrete Vorschläge für Einsparungen geht, lehnt sie jegliche Kürzungen kategorisch ab. Dabei hat niemand so drastisch bei der BpB gekürzt wie die SPD vier Millionen alleine zwischen 1999 und 2000. Warum dann jetzt die Empörung?

Zuschüsse an freie Bildungsträger, die vor Ort konkrete Projekte betreuen, werden nur begrenzt zurückgefahren. Deshalb kann die politische Bildung auch zukünftig von einer starken Zivilgesellschaft wahrgenommen werden. Werte wie Weltoffenheit und Toleranz werden vielfältig und nachhaltig vermittelt. Wir

alle müssen für die Demokratie werben und jeder Form des Extremismus und der Intoleranz entschlossen entgegen treten.

Eine Politik, die zukünftigen Generationen gigantische Haushaltsdefizite hinterlässt, schadet der Demokratie mehr als alles andere. Dann kann auch die segenreiche Arbeit der Bundeszentrale nichts mehr ausrichten.“

SPD-MdB Daniela Kolbe: CONTRA

„Unsere Welt verändert sich dramatisch schnell, neue Weltmächte wie China steigen auf, alte wie die USA taumeln. Wir erleben eine Klimakrise, die uns alle fordert. Wir sind konfrontiert mit einer Eurokrise, die selbst Experten kaum verstehen, mit einem gewaltbereiten Rechtsextremismus, der unsere Vorstellungskraft sprengt. In komplexen Krisenzeiten ist politische Bildung für jede Demokratie unerlässlich. Sie trägt dazu bei, dass Bürger sich informieren und positionieren können, dass sie sich am demokratischen Diskurs beteiligen und sich nicht frustriert abwenden.

Der bedeutendste Akteur der politischen Bildung in Deutschland ist die Bundeszentrale für politische Bildung. Um diese Institution werden wir im Ausland beneidet.

Die mehr als 430 Träger, die von der Bundeszentrale gefördert werden, leisten deutschlandweit mit ihren Seminaren einen unschätzbaren Beitrag zur Demokratie.

Die schwarz-gelbe Bundesregierung hat sich nach der Wahl damit gebrüstet, sie werde nicht bei der Bildung kürzen. Offenbar gehört politische Bildung nicht zu ihrem Bildungsverständnis. 2012 muss die Bundeszentrale mit 3,5 Millionen Euro weniger auskommen. Ein gravierender Einschnitt.

Welche Angebote dadurch wegfallen werden, welche Träger die Bundeszentrale nicht mehr wird unterstützen können, ist noch unklar. Sicher ist, die politische Bildung in Deutschland wird geschwächt. Und das in Zeiten, in denen wir mehr politische Bildung bräuchten, nicht weniger.“

vO

Volkshochschule = Schule?

Politische Jugendbildung erfolgreich am außerschulischen Lernort

von Sascha Rex



Sascha Rex ist Referent für Politische Jugendbildung beim Deutschen Volkshochschulverband e.V. (DVV), Bonn

Seit über 50 Jahren engagieren sich die deutschen Volkshochschulen in der außerschulischen politischen Jugendbildung. Konkret sichtbar wird dies im Förderprogramm Politische Jugendbildung im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V., das seit 1956 aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes gefördert wird.

Politische Bildung für Erwachsene aber auch für junge Menschen hat einen besonderen Stellenwert im Bildungsangebot der deutschen Volkshochschulen: „Das Selbstverständnis der Volkshochschulen als Orte der Demokratie manifestiert sich darin, dass sie mit ihren offenen Bildungsangeboten und beteiligungsorientierten Methoden öffentlichen Raum für Auseinandersetzung und Verständigung schaffen.“ (DVV 2011, S. 38)

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene machen hier die Erfahrung, dass sich VHS zwar nach Schule anhört, aber die Angebote zur gesellschaftspolitischen Bildung von einem außerschulischen Lernpartner durchgeführt werden, der seine Einrichtung als außerschulischer Lernort begreift. Dies wird nicht nur daran deutlich, dass die überwiegende Mehrheit dieser Angebote außerhalb von Räumen der VHS durchgeführt wird. Die Gemeinsame Initiative außerschulischer politischer Jugendbildung (GEMINI), in der auch die Volkshochschulen aktiv sind, formuliert für die gemeinsame Lernkultur in ihren Maßnahmen:

„Deshalb ist politische Bildung

- *partizipativ – denn sie beteiligt die Jugendlichen am Bildungsprozess*
- *emanzipativ – denn sie begreift den Einzelnen als selbstverantwortlich und regt zu eigenem Denken und Handeln an*
- *ganzheitlich – denn sie berücksichtigt den Menschen mit allen seinen geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen*
- *handlungsorientiert – denn sie versteht Wissen, Erfahrung und Kompetenz als Ausgangspunkt des Handelns.“*

(GEMINI 2008)

Politische Jugendbildung in Volkshochschulen versteht sich immer als handlungsorientiert und vermittelt Lebensumfeld nah jungen Menschen gesellschaftspolitische Zusammenhänge und Beteiligungsmöglichkeiten. „Bei den verschiedenen Aktivitäten geht es den Bildungsverantwortlichen immer darum, die sozialen, reflexiven und kommunikativen Fähigkeiten zu stärken, die

für Konfliktaustragung, Konsensbildung und gemeinsames Handeln unerlässlich sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen ihre Verantwortung wahrnehmen. Hierbei stehen nicht staatliche Rahmenrichtlinien im Vordergrund, sondern die verschiedenen zivilgesellschaftlichen Strömungen, die in der politischen Kultur und demokratischen Willensbildung eine Rolle spielen.“ (DVV 2006, S. 6)

Zusammen mit diesem Anspruch haben sich die Volkshochschulen das Ziel gesetzt, besonders auch junge Menschen aus so genannten bildungsfernen oder bildungsungewohnten Milieus für ihre politische Bildungsarbeit zu gewinnen. Um dies erfolgreich erreichen zu können, greifen Volkshochschulen auf junge Zielgruppen zurück, die beispielsweise in Integrationsmaßnahmen, Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen oder im so genannten „Übergangsmanagement“ bereits in Volkshochschulen lernen. „Es ist eine Binsenweisheit der Pädagogik, dass sich Teilnehmer, die bereits die eigene Einrichtung besuchen, besser als andere für zusätzliche Bildungsangebote gewinnen lassen“ (Rex 2011a, S. 4). Zweitens ist es gerade für diese jungen Menschen notwendig, dass sie durch unterschiedliche aktivierende Methoden und ungewöhnliche Formate Volkshochschule als außerschulische Lernorte wahrnehmen. Vielfach ist nämlich der Begriff „Schule“ und die in ihr gewohnte Lernumgebung mit dem „Versagen“ in der eigenen Bildungsbiographie verknüpft. Dass und wie dies in den Volkshochschulen erfolgreich gelingen kann, zeigt die externe Evaluation des Förderprogramms durch Dr. Helle Becker am Beispiel der Hamburger VHS: „So hat die Hamburger JVHS, die vorwiegend mit Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus und aus Stadtteilen mit einem hohem Migrantenanteil arbeitet, den Gewinn dieser Zielgruppen (deren Teilnahme ja freiwillig ist) nicht nur ihrer Werbung in den Milieus und sozialen Kontexten zu verdanken, sondern auch der Ausgestaltung ihrer Angebote, die durch die gemeinsame Planung mit Betroffenen und ‚Brückenpersonen‘ ‚passfähig‘ sind“ (Becker 2011, S. 169). Gleichzeitig benennt Helle Becker eine Gelingensbedingung für VHS als außerschulische

Lernorte und Lernpartner von Schulen, die bislang meist nur in der konkreten Bildungsmaßnahme selbst umgesetzt wurde: die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die vergangenen Jahre zeigen, dass dieses Ziel in vielen Bildungseinrichtungen – auch in den VHS – als ein pädagogisches Ziel der einzelnen Bildungsmaßnahme oder innerhalb der Maßnahme selbst formuliert und umgesetzt wurde. Die Praxis aber belegt, dass politische Bildung in außerschulischen Lernorten und den VHS besonders dann erfolgreich ist, wenn Kinder und Jugendliche in die Programmplanung und auch -durchführung aktiv eingebunden sind. „Die Adressaten der Bildungsangebote müssen erkennen, dass sie hier ihre eigenen Interessen und Vorhaben einbringen können und dass sie nicht zu Objekten eines institutionalisierten Programms werden. Gerade für Jugendliche ist es wichtig, solche Erfahrungen zu machen. Sonst verfestigt sich das Gefühl von Ausschluss und Ausgrenzung – und im Endergebnis kommen große Teile der jungen Generation zu dem Schluss, dass sie im Blick auf gesellschaftliche Teilhabe nichts zu erwarten haben“ (Rex 2011b, S. 40). Diese strukturelle Partizipation junger Menschen ist vielfach noch ein Desiderat, dem sich die Volkshochschulen – auch im Rahmen der Teilnehmerbindung und -gewinnung – in den kommenden Jahren verstärkt widmen und dafür eigene Konzepte umsetzen und weitere Erfahrungen sammeln wollen.

Ein Blick in die Praxis der Volkshochschulen

Weit über 300 Bildungsmaßnahmen aus der breiten Palette außerschulischer politischer Bildung führen die VHS in jedem Jahr für junge Menschen durch.

Auch in der pädagogischen Profession hält sich dabei das Vorurteil, dass die Angebote eher bieder und mit klassischen Methoden in den Räumen der Volkshochschulen stattfinden. Wer sich vom Gegenteil überzeugen will, sollte sich dazu unter anderem den tagesaktu-



Kinder und Jugendliche machen auf sich aufmerksam (VHS Suhl)

ellen und bundesweiten Veranstaltungskalender politischer Jugendbildung der Volkshochschulen ansehen (z. B. unter www.politischejugendbildung.de).

Aus der Fülle der darin präsentierten Angebote sticht ein besonders erfolgreiches Bildungskonzept hervor: Der „Demokratieführerschein – Der Führerschein zum Mitmischen in Deiner Stadt“. Dieses Seminarkonzept verknüpft kommunalpolitisches Faktenwissen mit aktivierenden Methoden. Im Rahmen eines „Curriculums“, das 30 Unterrichtseinheiten umfasst, werden mit Hilfe eines didaktischen Leitfadens sechs Module angeboten, die folgende Themenfelder aufgreifen: Wie sehe ich meine Stadt oder Gemeinde? Wie funktioniert Kommunalpolitik? Wie kann ich

Fachbeitrag

verhandeln und reden? Was sind die aktuellen Themen der Politik und Öffentlichkeit? Welche Werte bestimmen politisches Handeln? Wie ist mein Ausblick in die Zukunft?

Die in einem Leitfaden zusammengefassten Module sind inhaltlich offen und methodisch flexibel, machen aber andererseits strukturelle Vorgaben. Ausgangspunkt ist dabei immer ein von den Jugendlichen selbst gewähltes kommunalpolitisches Anliegen. Immer bezogen auf dieses Vorhaben lernen die Jugendli-

chen Formen kennen. Und fast nebenbei lernen sie, sich eine Meinung zu bilden, eigene Interessen zu formulieren und fremde wahrzunehmen, Perspektiven zu wechseln, solidarisch zu sein, Kompromisse einzugehen und Entscheidungen anhand demokratischer Verfahren zu finden.“ (Becker 2010, S. 122) Als Abschluss des „Demokratieführerschein“ präsentieren die Teilnehmer in Kleingruppen ihre Projekte und können einen Multiple-Choice-Test zu kommunalpolitischen Fragen ablegen. Anschließend erhalten sie ihren

persönlichen „Demokratieführerschein“, der von einem Begleitschreiben der Handels- und Handwerkskammern begleitet wird, das das besondere Engagement der jungen Menschen hervorhebt. Entwickelt und pilotiert wurde der Demokratieführerschein vom Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V. mit finanzieller Förderung der Landeszentrale für politische Bildung NRW. Mittlerweile wird das Seminarkonzept bundesweit in Volkshochschulen angeboten. Sein besonderer Erfolg liegt darin, dass auch bildungsferne Jugendliche damit erreicht werden und diesen Beteiligungsmöglichkeiten in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld ganz konkret aufgezeigt werden können.

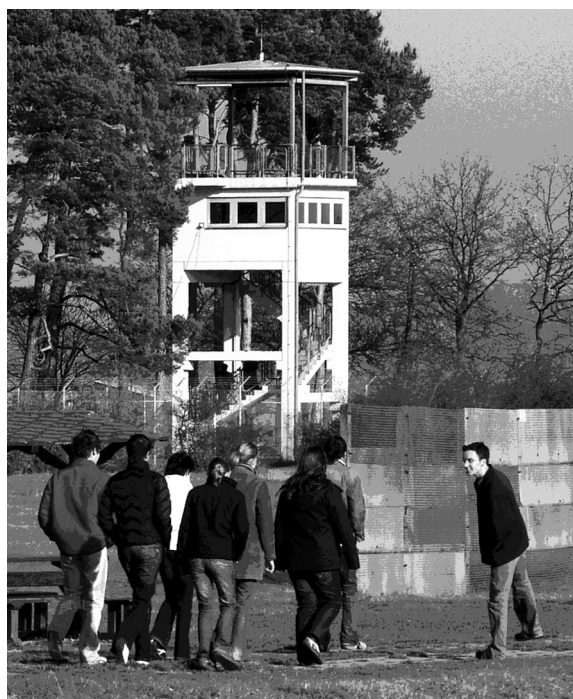
Aus allen Volkshochschulen, die den Demokratieführerschein bislang angeboten haben, wird berichtet, dass Politik und Verwaltung die kommunalpolitischen Anliegen der jungen Menschen ernst genommen haben und so zum Erfolg des Seminarkonzepts beitragen. Im Rahmen des Demokratieführerscheins der VHS Lingen beispielsweise haben sich bildungsferne Jugendliche und junge Erwachsene mit der Situation im Begegnungszentrum in ihrem Stadtteil auseinandergesetzt und ein neues Nutzungskonzept, das auch einen Anbau vorsieht, entwickelt. Nach anfänglicher Skepsis auf beiden Seiten übernahmen Politik und Verwaltung in Lingen die Ideen und Konzepte der VHS-Teilnehmer und setzten diese in die Tat um. Jür-

gen Blohm, der den Demokratieführerschein an seiner VHS angeboten hat, kommt deshalb zum Fazit: „Werden Jugendliche ernst genommen und ihre Anliegen berücksichtigt, so ist ihr Engagement enorm. Der geplante Anbau kommt nicht nur ihnen zugute – ein ganzes Stadtgebiet profitiert! Und die Jugendlichen selbst: Sie haben Selbstbewusstsein ‚getankt‘ und einen Teil ihrer Skepsis gegenüber staatlichen Stellen verloren. Resignation und Skepsis konnten abgebaut werden. Sie haben Abläufe in der Kommune kennengelernt und die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt sich zu engagieren.“ (Blohm 2011, S. 10)

Der Demokratieführerschein ist nur eines der vielen Beispiele, die zeigen, dass Volkshochschulen kompetente Lernorte der außerschulischen politischen Bildung sind. Sie eignen sich als Lernpartner in Kooperation mit Schulen, der Sozialarbeit und allen Einrichtungen der außerschulischen Bildung auf kommunaler Ebene. ◆

Literatur

- Becker, H.: Baby you can drive – „Demokratieführerschein“ in nordrhein-westfälischen Volkshochschulen. In: Praxis Politische Bildung 2/2010, S. 121-125.
- Becker, H.: Bedingungen und Auswirkungen der Förderung politischer Jugendbildung durch Mittel des Kinder- und Jugendplans des Bundes. Fallstudie im Rahmen des Förderprogramms Politische Jugendbildung im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV), Essen, Bonn 2011.
- Blohm, Jürgen: Sich einmischen lohnt. Mit dem Demokratieführerschein der VHS in der Tasche setzen sich Jugendliche für politische Entscheidungen ein. In: dis.kurs 4/2011, S. 9f.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV): Partizipation, Respekt, Demokratie, Integration. Politische Jugendbildung in Volkshochschulen. Bonn 2006.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn 2011.
- GEMINI-Flyer: „Politische Jugendbildung ... bewegt ... lebt ... verändert. Berlin 2008.
- Rex, S.: Wir können sie erreichen. Politische Bildung mit bildungsfernen Jugendlichen. In: dis.kurs 4/2011a, S. 4f.
- Rex, S.: Von Lernern lernen? Institutionelle Beteiligung am Beispiel der Volkshochschulen. In: Journal für politische Bildung 4/2011, S. 36-40.



Vor Ort Vergangenes Begreifen (www.grenzspuren.de / VHS LK Fulda und Wartburgkreis)

chen schrittweise das Problem und ihre Interessen zu beschreiben, sich kommunalpolitisches Wissen anzueignen und einzusetzen und dabei die Rolle von Öffentlichkeit und Medien zu erkennen und zu nutzen. „Entlang der konkreten Fragen und Herausforderungen, die aufkommen, wenn es darum geht, eigene Ideen umzusetzen, recherchieren die Jugendlichen die Informationen, die sie benötigen, um in ihrem Projekt weiterzukommen, und üben, was sie zur Umsetzung ihres Vorhabens können sollten. So gewinnen sie Recherche- (= Lern-), Kommunikations-, Präsentations-, Verhandlungs- und Lösungs-Kompetenzen. Sie lernen kommunalpolitisch relevante Adressaten und die politischen Wege und

Fachbeitrag

Die „Bremer Stadtforscher“

Forschendes Lernen im sozialwissenschaftlichen Unterricht

von Sonja Borski, Andreas Klee, Luisa Lemme und Sarah Meitzner



Sonja Borski (vorne links), Luisa Lemme (hinten links), Sarah Meitzner (hinten rechts) und Andreas Klee (vorne rechts) sind verantwortlich für die Organisation und Durchführung der „Bremer Stadtforscher“ und Mitglieder der AG Politikdidaktik im Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS) an der Universität Bremen.

Die Projektidee

Im Zentrum des durch die Robert-Bosch-Stiftung geförderten Denkwerk-Projekts „Bremer Stadtforscher“ steht das Bestreben, Jugendliche an demokratische Grundwerte über die reflexive Auseinandersetzung mit lokalen Beispielen kommunaler Partizipation heranzuführen. Das Denkwerk initiiert diesbezüglich Projekte des entdeckend-forschenden Lernens, die in enger Kooperation von Schule und Universität realisiert werden.

Die Bremer Stadtforscher-Projekte flankieren den regulären Fachunterricht der beteiligten Fächer Politik, Geschichte, Geographie bzw. Welt- und Umweltkunde. Jedoch sind die jeweiligen Untersuchungsgegenstände von den Jugendlichen selbst ausgewählte Personen, Institutionen, Diskurse und Projekte in ihrem Umfeld, die in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf unter-

schiedliche Weise „vor Ort“ an der Meinungsbildung, Entscheidung und Gestaltung in der Stadt Bremen, ihren Stadtteilen oder dem unmittelbaren Wohnumfeld mitgewirkt haben. Entsprechende Projektthemen waren im Schuljahr 2010/11 beispielsweise: *Migration nach Bremen – Schwerpunkt Arbeitsmigration*; *Das Gymnasium in Bremen: Von welchen Faktoren hängt der Bildungszugang und -erfolg ab?*; *Bremer Jugendliche im Umgang mit Politik, Neonazis in Bremen* u.v.m. (ein Projektarchiv ist unter www.uni-bremen.de/zedis einsehbar). Die Projektthemen stehen unter einem jährlich wechselnden fächerübergreifend-integrativen sozialwissenschaftlichen Rahmenthema:

Jahr I	„Bremens Zukunft gemeinsam gestalten“
Jahr II	„Bremen zwischen Tradition und Wandel“
Jahr III	„Bremen und die Welt“

Die Rahmenthemen sind bewusst weit gefasst, um dadurch Raum für die aktive und selbstständige Erarbeitung von Fragestellungen zu geben. Sie bieten aber gezielt verschiedene Referenzen aus Perspektive der involvierten universitären Disziplinen.

Das Projektkonzept

Die Zielgruppe des „Bremer Stadtforscher“-Projekts sind in Absprache mit den Kooperationsschulen in der Regel die Klassenstufen 9 bis 12. Diese Eingrenzung fällt mit der Bedingung zusammen, dass die Schülerinnen und Schülern dieser Klassenstufen gemäß der Rahmenrichtlinien des Bundeslandes Bremen verpflichtet sind, selbstständige Facharbeiten und/oder Projektleistungen zu erstellen. So ist es in der Konzeption bedacht, dass die im Rahmen der „Bremer Stadtforscher“ erbrachten Ergebnisse als reguläre Schulleistungen auch in die schulische Benotung mit einfließen können.

In ersten Beratungstreffen zwischen den jeweiligen Kooperationsschulen und der universitären Projektleitung entscheidet sich, welche Lerngruppen eines Jahrgangs sich in welchem Fachunterricht am Stadtforscher-Vorhaben beteiligen. Den „offiziellen“ Beginn eines Stadtforscher-Durchlaufs markiert dann die Ausschreibung eines Rahmenthemas (siehe oben), zu dem die einzelnen beteiligten Lerngruppen eigene Projektthemen und Forschungsfragen entwickeln können. Um diese Findungsphase zu unterstützen werden die Schüler an die Universität zu einem gemeinsamen „Markt der Ideen“ mit inhaltlichen und methodischen Anregungen zum Thema eingeladen. Hier stellen sich auf das Rahmenthema und auf das Forschende Lernen im Allgemeinen bezogene externe Kooperationspartner (-organisa-

Fachbeitrag



Schüler und Schülerinnen informieren sich auf dem „Markt der Ideen“.

tionen), wie z.B. das Staatsarchiv, die Stadtbibliothek, lokale Vereine und Initiativen oder Museen vor.

Um die Projekte sinnvoll in die Schulstruktur und -organisation einzubinden, beginnt die „Kernzeit“ der Projekte mit dem 2. Schulhalbjahr und endet mit Beginn der Osterferien. Eine solche Phasierung unter Berücksichtigung der Vorlesungszeiten der Universität gewährleistet das Mitwirken von Studierenden als kooperative Projekthelfer. Sie sind einerseits Teil der universitären Unterstützungsinfrastruktur für die beteiligten Schulen, andererseits profitieren sie selbst aber auch von dieser Praxiserfahrung.

In der Kernzeit der Projektphase finden außerdem fachwissenschaftliche Workshop-Angebote, ein Methodentrainings-Seminar und „1.Hilfe-Veranstaltungen“ für „Projekt-Notfälle“ statt. Gleichzeitig intensiviert sich in dieser Zeit die Zusammenarbeit mit den externen Kooperationspartnern.

Das „Bremer-Stadtforscher“-Jahr mündet in einem gemeinsamem „Stadtforscher-Kongress“. Dieser steht im Zeichen der konstruktiven Ergebnispräsentation und der Diskussion des Projektverlaufs, insbesondere in Hinblick auf das forschende Lernen. Zu dieser öffentlichen Veranstaltung werden zudem auch Repräsentanten des öffentlichen Lebens, insbesondere Akteure des politischen Geschehens im Stadt/-teil

hinzugezogen, um den Diskutantenkreis zu erweitern. Der „Stadtforscher-Kongress“ dient so nicht nur dem Dialog unter den Beteiligten und als Anregung für die nachfolgenden Schuljahrgänge, sondern auch zur Förderung der öffentlichen Wahrnehmung der Denkwerk-Initiative. Die Projektevaluation erfolgt unter studentischer Mitwirkung im (Masterarbeiten) und ist Teil der universitären Qualifikation.

Insgesamt zeichnen sich „Bremer Stadtforscher“ somit durch eine spezifische Infrastruktur zur Begleitung der Schülerprojekte aus. Die zentralen Elemente dieser „Lernumgebung“ sind:

- Studentische Projekthelfer (aus den Master of Education – Studiengängen Geschichte, Politik oder Geographie) haben in ihren obligatorischen Fachpraktika bereits unterrichtspraktische Erfahrungen gesammelt. Sie werden in einer jeweils im Wintersemester stattfindenden Lehrveranstaltung des Moduls „Fachdidaktik im sozialwissenschaftlichen Kontext“ speziell für die Projektbegleitung ausgebildet.
- Wissenschaftler der beteiligten Fachinstitute (Politik, Geschichte, Geographie) und externe Referenten führen Workshops für Schüler im Schnittfeld ihrer eigenen Forschung und Lehre mit den jeweiligen Projektthemen durch. Ein Schwerpunkt

liegt hier auf der altersgemäßen Vermittlung fachspezifischer und sozialwissenschaftlicher Methoden.

- Wissenschaftler der Universität Bremen beteiligen sich am „Stadtforscher-Kompetenzpool“, in den auch außerschulische Kooperationspartner ihre technische, organisatorische und inhaltliche Hilfe einbringen. Diese beinhaltet beispielsweise Angebote zum Projekt-Coaching, Workshops zur professionellen Präsentation von Arbeitsergebnissen und zur Medienkompetenz, die von einzelnen Projektgruppen nach Bedarf „gebucht“ werden können. Die Entscheidung über die Inanspruchnahme außeruniversitärer und außerschulischer Fachkompetenz aus dem „Kompetenzpool“ liegt bei den einzelnen Kooperationspartnern/-gruppen
- In der universitären „Stadtforscher-Werkstatt“ findet eine regelmäßige didaktische Beratung für Projekt-schüler und Lehrkräfte statt, es werden Materialien und Literatur zum forschenden Lernen in Projekten und zum Rahmenthema gesammelt und präsentiert.

Die Projektziele

Das Denkwerk „Bremer Stadtforscher“ zielt erstens übergreifend auf selbstaktives Lernen der Schüler und zweitens auf die Verstetigung des Zusammenwirkens von Universität, Schulen und Stadt.

Zunächst schafft das Modell „Bremer Stadtforscher“ neue schulübergreifende Strukturen für schüleraktive, thematisch gerahmte Untersuchungen. Diese Kooperation von Schule und Universität ermöglicht es interessierten Jugendlichen, altersgemäße, individuelle und wissenschaftlich begleitete Erfahrungen mit den Denkweisen und Methoden der Geistes- und Sozialwissenschaften zu sammeln. Zudem bieten die „Bremer Stadtforscher“ mit dem am forschenden Lernen orientiertem Konzept für Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis eine entscheidende Unterstützung bei der Entwicklung fachspezifischer Sach- und Methodenkompetenzen durch projektorientierte und wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen. Gleichzeitig



Auf dem Stadtforscher-Kongress stellen Schülerinnen und Schüler ihre Projekte zur Diskussion.

zeigt es im Bereich der universitären Ausbildung und der schulischen Praxis Möglichkeiten zum übergreifenden, integrativen Arbeiten in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern auf. Die dabei vertretene Auffassung von Lehren und Lernen zielt auf verstärkte Selbstwirksamkeits-Erfahrungen der beteiligten Jugendlichen und bildet somit eine wesentliche Voraussetzung für eine nachhaltige Implementierung demokratischer Grundhaltungen. Das Denkwerk stärkt das Interesse der Jugendlichen an gesellschaftlichen Themen, Fragen, Entwicklungen und Diskursen in ihrem eigenen Stadtteil bzw. ihrem persönlichen und schulischen Umfeld. Darüber hinaus soll das Denkwerk nicht zuletzt auch für ein geistes- und sozialwissenschaftliches Studium werben.

Die unterrichtswissenschaftliche Evaluation der „Stadtforscher-Projekte“ im Rahmen des „Schulbezogenen Forschungspraktikums“ seitens der Studierenden, ermöglicht sowohl den Partnerschulen eine Weiterentwicklung ihres Profils als auch eine Stärkung der Praxisrelevanz der universitären Lehrerbildung.

Zudem stärkt die Einbindung verschiedener lokaler Kooperationspartner und die thematische Verankerung von Themen mit Bezug zur Stadt Bremen die regionale Vernetzung. Innerhalb des Projektes intensiviert sich die Zusammenarbeit der universitären Geistes- und Sozialwissenschaften mit Schülern und

Lehrkräften der Partner-Schulen, weiteren Lehrkräften aus fachspezifischen Netzwerken und mit Partnern der außerschulischen Jugendbildung.

Erfahrungen aus dem ersten Durchgang

Die vielfältigen Projektpräsentationen auf dem Stadtforscher-Kongress 2011 illustrieren, welche individuell-kreativen Forschungsmöglichkeiten forschend-entdeckendes Lernen unter einem Rahmenthema wie „Bremens Zukunft gemeinsam gestalten“ eröffnen kann: 200 Schüler sind ihren Forschungsinteressen nachgegangen und haben ihre Projektergebnisse u.a. in Form von Podcasts, Brettspielen und Filmen vorgestellt. Das ist sicherlich ein Erfolg. Dennoch bietet das Projekt eine Vielzahl von Entwicklungspotentialen.

Da die Stadtforscher-Projektarbeiten situativ auch in schulische Inhalte eingebettet sind und in die Benotung einfließen können, stellte die freie und auf individuellen Interessen beruhende Projektthemenwahl durch die Schülerinnen und Schüler vereinzelt eine Herausforderung dar, da entgegen der ursprünglichen Intention des Programms doch inhaltliche Vorgaben von den Lehrpersonen gemacht wurden. Hier bedarf es eines noch intensiveren Miteinanders von Schule und Universität. Vor allem die fachdidaktische Begleitung ist hier aufgefordert noch stärker über metho-

dische Szenarien nachzudenken, die die Maßgaben des forschend-entdeckenden Lernens mit den Notwendigen der schulischen Praxis zusammen denken. Die Erfahrung aus dem ersten Durchgang zeigt, dass inspirierende und methodisch-wissenschaftliche Beratung bei der Themenfindung von den Schülern gerne angenommen wird, ihnen aber die Wahl des Themas freigestellt sein sollte. Dies stellt nicht nur sicher, dass das Projektthema subjektive Bedeutsamkeit erlangt und sich dadurch Motivation und Begeisterung für forschend-entdeckendes Lernen über den gesamten Projektzeitraum aufrechterhalten lassen, sondern entspricht auch den Grundprinzipien des forschenden Lernens.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus der zögerlichen Wahrnehmung externer Workshopangebote durch die beteiligten Schulen. Die Internetpräsenz der Denkwerkinitiative „Bremer Stadtforscher“ (www.uni-bremen.de/zedis) soll zukünftig noch stärker in den Projektverlauf eingebunden werden, um für die Schüler die Wahrnehmung von universitären Methodenworkshops und Hilfestellungen außerschulischer Kooperationspartner aus dem Stadtforscherkompetenzpool zu erleichtern. Zudem kann so die Transparenz der schülereigenen Projektplanungen erhöht und schon früh, lange vor dem Stadtforscherkongress, eine öffentliche Wertschätzung ihrer Projekte gewährleistet werden.

Die Vernetzung von Universität, Schule und Stadt erweist sich insgesamt für alle Beteiligten als sehr fruchtbar – die Zusammenarbeit von Universität und Schulen ist gestärkt worden und für die studentischen Mentoren bietet sich die Möglichkeit, pädagogische Erfahrungen außerhalb der obligatorischen Schulpraktika zu sammeln. Vor allem aber wird den Bremer Stadtforschern durch selbstständiges Forschen und Entdecken Einblicke in sozialwissenschaftliches Arbeiten, Themen ihrer lokalen Umgebung und Selbstwirksamkeits-Erfahrungen ermöglicht, die im Schulalltag so nicht erreichbar sind. ♦

Fachbeitrag

Die KasselAssel-KinderreporterInnen

Von einer Idee über ein Projekt zu einem Verein

von *Oliver Emde* und *Maria Grüning*



Oliver Emde studierte an der Universität Kassel Geschichte und Politik und Wirtschaft für das Lehramt an Gymnasien und ist Mitinitiator des Projekts „KasselAssel-Kinderreporter“ und des Vereins „Die Kopiloten e.V. – Politische Bildung im kommunalen Raum“ in Kassel.



Maria Grüning studierte an der Universität Kassel Biologie und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien und ist engagiert bei dem Projekt „KasselAssel-Kinderreporter“, das seit Ende 2011 durch den überparteilichen Verein „Die Kopiloten e.V. – Politische Bildung im kommunalen Raum“ in Kassel organisiert wird.

Von einer Idee: *Junge Menschen haben Mitspracherechte und brauchen Öffentlichkeit – Kinder und Jugendliche müssen verstärkt an neue Medien herangeführt und für den Umgang mit ihnen sensibilisiert werden.* – Diese Forderung stellen PolitikerInnen, LehrerInnen und MedienpädagogInnen immer wieder.

... über ein studentisches Projekt: *Das können wir mit KinderreporterInnen in der Kommune umsetzen.* – Im Jahr 2010 beschließt eine studentische Projektgruppe der Universität Kassel, ein KinderreporterInnen-Projekt zu initiieren: KasselAssel-KinderreporterInnen. Mit ihrem fächerübergreifenden Projekt versuchen sie als Mittler zwischen Stadt, Universität und Schule, Kommunalpolitik für junge Menschen leicht verständlich zu machen.

... hin zur Kooperation als Verein: *Wir kooperieren als Verein mit Stadt,*

Universität und Schule. – Nach der erfolgreichen Durchführung des Pilotprojekts wurde das Konzept in neue Zusammenhänge eingebunden und eine Professionalisierung der Kooperation vorangetrieben.

Von der Idee: KasselAssel-KinderreporterInnen

Ziele des Projektes

Kindern eine Möglichkeit zu schaffen, sich über aktuelles (politisches) Geschehen in ihrem Nahbereich kindgerecht zu informieren und gleichzeitig ihre eigenen Interessen lautstark in kommunalpolitische Debatten einzubringen, war das Ziel einer studentischen Projektgruppe der Universität Kassel. Ausgangspunkt bildeten die Beteiligungs-

rechte der UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere die die Informationsmöglichkeiten junge Menschen betreffenden Artikel 17, 18 und 19 (Emde/Grüning 2011).

Dem Bedarf an politischen Informationsangeboten für junge Menschen gerecht zu werden, versuchen auf Bundesebene die „logo!“-Kindernachrichten des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZdF). In regionalen Nachrichtenangeboten fehlen oftmals kommunale Informationen und sie stellen keinen Bezug zur Lebenswelt junger BürgerInnen her. Auch sind die Nachrichten nicht auf die Interessen unterschiedlicher Altersgruppen abgestimmt. Beides hängt mit zwei Aspekten zusammen: Einerseits der nicht vorhandenen Möglichkeit, „die Kinder nicht nur den Status der Konsumenten, sondern auch den der Produzenten einnehmen zu lassen“ und andererseits der mangelnden finanziellen Ausstattung der Redaktionen (Schmidbauer 1993, S. 9).

Diese Schwierigkeiten gilt es zu überwinden, um einerseits Urteils-, Orientierungs- und Handlungskompetenzen zu fördern und um des Weiteren den Bedürfnissen junger Menschen nach einem Sprachrohr gerecht zu werden, welches ihnen Schnittstellen der eigenen Interessenwahrnehmung und -durchsetzung auf kommunaler Ebene aufzeigt.

Konzept

Junge Menschen aus der Stadt Kassel im Alter von 12-14 Jahren berichten kindgerecht Gleichaltrigen oder Jüngeren über die aktuelle Stadtpolitik und werden so zu kommunalen Kinderreportern. Neben einer aktuellen Berichterstattung werden die kommunalpolitischen Institutionen medial aufgearbeitet und über anschauliche Web-Darstellung (www.kasselassel.de) anderen Kindern zum Kennenlernen

nen angeboten. Außerdem sollen eigene Interessen und Forderungen formuliert und gegenüber Politik und Gesellschaft artikuliert werden, sodass ein Sprachrohr für die Belange junger Bürgerinnen und Bürger entsteht.

Das Projekt „KasselAssel“ kann sowohl in den schulischen Unterricht integriert werden, als auch in außerschulischen Angeboten verwirklicht werden (Jugendzentren, AG- und Ferienangebote). Eine Kombination unterschiedlicher, parallel arbeitender Redaktionen von KinderreporterInnen ist dabei angestrebt. So organisiert ein studentisches Team die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (Stadtverordnetenversammlung, städtische Verwaltung, Lokalmedien), koordiniert die TeilnehmerInnen und führt auch eigenständig Projekt- und Unterrichtseinheiten durch.

Vom studentischen Projekt zur Kooperation

Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partnern finden in verschiedenen Formen und in unterschiedlicher Intensität statt (Thimm 2008). Das Konzept der KinderreporterInnen aus Kassel kann als „projektorientierter Unterricht mit Unterstützung externer Partner“ bezeichnet werden, da sich das Konzept an den Phasen der Gudjonschen Definition von Projektunterricht orientiert (Gudjons 2008). Dennoch spricht hinsichtlich der Entwicklung des Projekts einiges dafür, dass hier eine dauerhafte Kooperation zwischen Universität, Schulen und kommunaler Politik entsteht, die

die Potentiale eines herkömmlichen Projektunterrichts erweitert.

Unter dem Begriff der Kooperation wird hier ein arbeitsteiliges Zusammenwirken unterschiedlicher Partner verstanden, bei dem an einer gemeinsam entwickelten Zielstellung gearbeitet wird und durch die entstehenden Synergieeffekte eine erhöhte Handlungsfähigkeit erreicht werden kann (Santen/Seckinger 2003, Prüß 2004). Im Vergleich zum Projektunterricht, bei dem ebenfalls eine Zusammenarbeit mit externen Partnern anzustreben ist (Gudjons 2008), wird mit dem Begriff der Kooperation eine kontinuierliche, in einem Rahmen institutionalisierte und von mehreren Partnern gleichwertig organisierte Zusammenarbeit verbunden.

Das Konzept und die Ziele des KinderreporterInnen-Projekts werden von Studierenden innerhalb eines didaktischen Projektseminars an der Universität Kassel geplant. Diese Form der Konzeptentwicklung erfüllt zunächst nicht das erste Kriterium der von Arnoldt und Züchner formulierten notwendigen Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation (Arnoldt/Züchner 2008, S. 637), wonach die Konzeptentwicklung mit allen teilnehmenden Partnern gemeinsam erfolgen sollte.

Jedoch wird den Anforderungen insofern entsprochen, als dass das Konzept zusätzlich gemeinsam mit den LehrerInnen der teilnehmenden Klassen den jeweiligen schulischen Bedingungen und der Zusammensetzung der Lerngruppe angepasst wird (hier: Projektumfang, Komplexität, Einbindung für LehrerInnen etc.). Die Identifikation der LehrerInnen mit dem Projekt, grundlegenden Voraussetzungen für jede Form von Kooperation, wird somit gestärkt.

Während des Projekts kommt es zu einer engen Kooperation zwischen den Lehrkräften an den Schulen und Studierenden der Univer-

sität (ebd.), von der beide Seiten profitieren: Studierende können aus dem Erfahrungsschatz der LehrerInnen schöpfen und wertvolle Rückmeldungen auch für ihre weitere pädagogische Arbeit erhalten. Der Umgang mit jungen Menschen kann eingeübt werden, das Projekt bietet damit einen zusätzlichen Praxisbezug im Lehramtsstudium und die Studierenden bewegen sich in einem bewertungsfreien Experimentierraum, der durch universitäre und schulinterne Beratung sorgfältig vorbereitet und intensiv betreut wird. Die enge Zusammenarbeit mit dem Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel, das auch für die Koordination der Schulpraktischen Studien zuständig ist, unterstützt deshalb eine dauerhafte Durchführung und Etablierung des Projekts in den kooperierenden Schulen.

Die Teamarbeit zwischen Erfahrenen und noch Lernenden kann für beide Seiten gewinnbringend sein, wenn das Gegenüber als gleichwertiger Partner angesehen wird und keine einseitigen Machtgefälle oder Abhängigkeitsverhältnisse bestehen. So kann sich während der gemeinsamen Projektphase eine „symmetrische Wechselbeziehung der Akteure“ entwickeln (Florecke/Holtappel 2004, S. 916).

Den LehrerInnen wird eine hilfreiche Unterstützung für die Planung und Durchführung des Unterrichts angeboten, die den straff organisierten Schulalltag entspannen kann. Weiterhin können die Lehrkräfte durch Hospitation ihre SchülerInnen aus einer anderen Perspektive kennenlernen. Auf diese Weise ist auch die Möglichkeit gegeben, dass erfrischende Ideen von Studierenden den eigenen Unterricht nachhaltig bereichern können.

Die Praxisphase des Projekts erhebt den Anspruch, an die curricularen Inhalte der Fächer Deutsch- und Politik- und Wirtschaft anzuknüpfen und vorgegebene Lehr- und Lernziele zu übernehmen. Darüber hinaus ist das Projekt kompetenzorientiert und wirkt auf diese Weise den Befürchtung einiger LehrerInnen entgegen, durch ein zeitintensives Projekt den vorgegebenen Stoff nicht bewältigen zu können. So kann den Kriterien von Arnoldt und Züchner für gelingende Kooperationen, nämlich die Übernahme von Bildungsangeboten



Abb. 1: KasselAssel-KinderreporterInnen der Amos-Comenius-Schule Kassel interviewen Stadtbaurat Christof Nolda zu Schlaglöchern auf Kasseler Straßen, im August 2011.

Fachbeitrag

durch Kooperationspartnern sowie eine enge Verzahnung von Angeboten und Unterricht, hier weitgehend entsprochen werden.

Um das Kriterium der „institutionellen Kommunaktionsabläufe“ (Arnoldt/Züchner 2008, S. 637) realisieren zu können, gibt es entweder die Möglichkeit, den außerschulischen Kooperationspartnern Zutritt zu bestehenden schulischen Gremien zu gewähren (hier: Fachgruppen Deutsch, Politik und Wirtschaft), oder es wird ein neues Gremium geschaffen, in dem die Kooperationspartner miteinander kommunizieren (ebd.).

Besonders in Projekten mit vielen unterschiedlichen Akteuren ist es wichtig, eine Kommunikation zwischen allen Projektbeteiligten herzustellen. Daraus resultiert eine komplexe Kommunikationsstruktur, mit der ein Team von Studierenden, das neben dem Studium und der ehrenamtlichen Arbeit in den Projektschulen auch noch als Vermittler zwischen den Kooperationspartnern agieren soll, jedoch überfordert ist. Hierfür bedarf es einer professionellen Projektleitung, die die Koordination übernimmt und den Kommunikationsanforderungen der verschiedenen Projektpartnern gerecht wird.

Professionalisierung als Kooperationspartner

Mittlerweile befindet sich das Projekt auf dem Weg der Institutionalisierung und Professionalisierung und damit zu einem qualifizierten außerschulischen Kooperationspartner für die Kasseler Schulen. So sind bereits an mehreren Schulen neue KasselAssel-AG-Angebote entstanden, und das KinderreporterInnen-Projekt wird auf den außerschulischen Bereich der Jugend- und Sozialarbeit erweitert und gestaltet so die lokale Bildungslandschaft mit.

Um die erfolgreiche Arbeit der studentischen Initiative zu verstetigen, aber auch, um anderen jungen und innovativen Projekten im Bereich der politischen Bildung einen Nährboden zu bereiten, wurde im August 2011 gemeinsam mit den InitiatorInnen des Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel der Verein „Die Kopiloten e.V. – Politische Bildung im

kommunalen Raum“ gegründet. Insbesondere über die lokale Verankerung versucht der Verein mit innovativen Bildungskonzepten möglichst vielen jungen Menschen die Bedeutung von Partizipation und Nachhaltigkeit zu vermitteln.

Dass die beiden Projekte keine Einzelfälle sind, zeigt das vielfältige Bildungsangebot des Vereins: Zu den ursprünglichen Kopiloten-Projekten haben sich eine Umwelt-AG und eine Nachhaltigkeitsinitiative gesellt, außerdem wird in dem neuen Projekt „KASSEL IST SCHÖN!“ auch der medienpädagogisch gearbeitet. Durch die weitgehende Autonomie der einzelnen Projekte, durch die Differenzierung unterschiedlicher Mitgliedschaftsformen und durch die Einberufung eines wissenschaftlichen und jungen Beirates versucht der gemeinnützige und überparteiliche Verein „Die Kopiloten e.V.“ seine Organisationsstrukturen den Bedingungen der Kooperationsformen anzupassen.

Wir sind gespannt, wohin die Reise der „Kopiloten“ gehen wird und freuen uns auf viele spannende Erfahrungen. ♦

Literatur

- Arnoldt, B./Züchner, I.: Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden 2008.
- Emde, O./Grüning, M.: Die KasselAssel-Kinderreporter. In: Schulpädagogik-Heute Heft 3/2011.
- Floercke, P./Holtappels, H.G.: Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Birger, H./Maykuss, St. (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hand- und Arbeitsbücher. Berlin 2004.

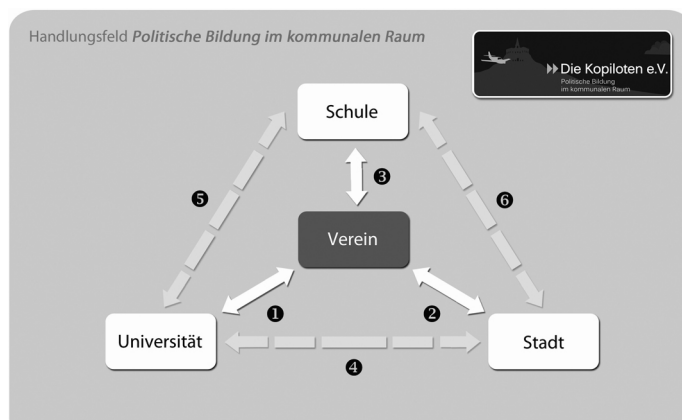


Abb. 2: Der Verein „Die Kopiloten e.V.“ vermittelt innerhalb des Handlungsfeldes der politischen Bildung im kommunalen Raum mit den Kooperationspartnern Universität, Stadt und Schule. In enger Zusammenarbeit mit der Universität (1) werden Projekte konzipiert, geplant und durchgeführt, die sich mit Prozessen, Strukturen und Akteuren der Stadtpolitik (2) handlungsorientiert im schulischen Kontext auseinandersetzen (3). Der Verein lässt neue Lehr-Lern-Situation zwischen Stadt, Universität und Schule (4-6) entstehen, durch die ein gewinnbringender Erfahrungsaustausch zwischen Studierenden, SchülerInnen/ LehrerInnen und KommunalpolitikerInnen angeregt wird.

- Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. Bad Heilbrunn. 7. Aufl. 2008.
- Prüb, F.: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In: Birger, H./Maykuss, St. (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hand- und Arbeitsbücher. Berlin 2004.
- Santen, E.V./Seckinger, M.: Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis, München 2003.
- Schmidbauer, M.: Kein Abladeplatz für Sensationen und Katastrophen. In: TevelZion 6 (1993), Heft 1.
- Thimm, K.: Personelle Kooperation und Fortbildung. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008.
- Thoß, N.: Kindernachrichten. In: Besand, A./Sander, W. (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010.

Online-Links:

- „Die Kopiloten e.V. Politische Bildung im kommunalen Raum“: www.diekopiloten.de, (15.05.2012).
- Konsumkritischer Stadtrundgang Kassel: www.konsumkritik-kassel.de, (15.05.2012)
- KasselAssel-KinderreporterInnen: www.kasselassel.de, (15.05.2012)
- „KASSEL IST SCHÖN!“: www.kasselschoen.de, (15.05.2012)

Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der politischen Bildung

von Marie Bludau und Bernd Overwien



Marie Bludau, Jahrgang 1982, hat Sonderpädagogik mit dem Fach Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln studiert. Nach Tätigkeiten im NRO-Bereich arbeitet sie heute als Lehrerin in Hannover. Im Rahmen eines nebenberuflichen Dissertationsvorhabens begleitet sie das niedersächsische Pilotprojekt zur Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung.



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

Die Diskussion um Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partnern in der politischen Bildung ist noch nicht sehr ausgeprägt. Kooperationen unterscheiden sich von einer Nutzung außerschulischer Lernorte, für die es viele Beispiele gibt, etwa wenn es um Erkundungen von Parlamenten, Gerichten u.ä. geht oder Museen, Gedenkorte oder auch Betriebe besucht werden. Kooperationen sind weniger punktuell, beziehen sich also auf einen gemeinsamen Prozess. Bisher gibt es dazu nur vereinzelte übergreifende Untersuchungen, die allerdings vielfältige und zahlreiche Kontakte von Schulen mit außerschulischen Akteuren belegen. Es herrscht hier meist ein additives Verhältnis vor, innerhalb dessen fremde Lernsettings nicht immer in all ihren Potentialen genutzt werden

(Behr-Heintze/Lipski 2005, Arnold/Züchner 2008). Ein großer und bedeutender Bereich, in dem Kooperationen eine zunehmend wichtige Rolle spielen, ist die sich erweiternde Ganztagschule, hier gibt es inzwischen auch Forschungsergebnisse über die konkrete Arbeit.

Kooperation wird als ein Verfahren betrachtet, „bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird“ (Santen/Seckinger 2003, S.29). Eine Zusammenarbeit ist also dann als Kooperation zu bezeichnen, wenn beide Partner an einer gemeinsamen Zielstellung ar-

beiten, arbeitsteilig ihre Aufgaben erfüllen, wenn durch die Zusammenarbeit ein besseres, neues Ergebnis entsteht, und wenn ein Prozess organisiert wird, der den Interessen beider Partner gerecht wird (Prüß 2004).

Im Vergleich zu Schulen mit eher engeren Zeitstrukturen haben Kooperationspartner oft mehr Möglichkeiten, projektartig bzw. handelnd experimentell Zugänge zum Verständnis auch politischer Herausforderungen zu schaffen. Die Zusammenarbeit ist allerdings zuweilen nicht unproblematisch, wenn man bedenkt, dass außerschulische Anbieter interessengeleitet an die Schule herantreten. In der Regel haben Nichtregierungsorganisationen, Vereine, Verbände eine bestimmte Absicht hinter ihrer Arbeit, die dann auch für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Kooperation deutlich sichtbar werden muss. Hierbei ist aus schulischer Perspektive Qualitätssicherung zu betreiben, indem etwa die Einhaltung des Überwältigungsverbotes gesichert und auf Kontroversität geachtet wird. Über enge Interessen hinaus kann eine Kooperation für außerschulische Partner eine Profilierung bedeuten und bewirken, dass deren Anliegen kritisch diskutiert werden, was wiederum in die eigene Arbeit einfließen kann.

Die Schulen erhoffen sich positive Auswirkungen von Kooperationen mit Blick auf Schulprofil und Schulklima. Auch die Angebotspalette kann sich vergrößern. Kooperationen können, je nachdem im Rahmen welcher Projekte oder Netzwerke sie stattfinden bzw. in welchem Umfang sie in die Schulprogramme eingebunden sind, für Schulen durchaus einen Prestigegewinn darstellen (Tietz 2004). Ziel kann es überdies sein, fachliches Lernen durch zusätzlich Expertise und Anschauung zu vertiefen. Es können Möglichkeiten geschaffen werden, komplexe Fragestellungen besser zu be-

Fachbeitrag

arbeiten, was oft auch durch einen lokalen und regionalen Bezug erleichtert wird. Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Kooperationen an Ganztagschulen hat auf Seiten der Lernenden eine Reihe von positiven Aspekten identifiziert: Identifikation und Beziehung zu Erwachsenen, die nicht aus dem schulischen Kontext kommen; Realthemen, die eine Übernahme von Verantwortung durch die Schülerinnen und Schüler zulassen; der Gebrauchswert, den bedürfnisgerechtes, ganzheitliches Lernen mit sich bringt; Beratung und Lebensbewältigung, zu der außerschulische Kooperationspartner Hilfe leisten können (Thimm 2006).

Im Rahmen von Kooperation und Vernetzung bedarf es fester Regeln und Handlungsabläufe als Voraussetzung. Innerhalb derer ist auf professionelle Gleichberechtigung der Akteure zu achten. Dass dies nicht trivial ist, wird auch deutlich, wenn man sich die verschiedenen Professionsverständnisse und auch die im Vergleich zu Lehrkräften oft unterschiedliche gesellschaftliche Stellung potentieller Partner anschaut, was besonders auch zum Verhältnis Schule und Jugendhilfe ein Thema ist.

Insbesondere im Bereich der Ganztagsbildung werden also neue Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern diskutiert. Hierbei geht es auch um die Zusammenarbeit mit Trägern außerschulischer Jugendbildung. So zeigen beispielsweise Rahmenkooperationsverträge mit Umweltorganisationen und auch dem „Verbund entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen“ oder dem Landesjugendring in Brandenburg, dass die außerschulische politische Bildung explizit ihren Platz haben kann (Kelb 2006, S. 42).

Mittlerweile liegen zu den Ergebnissen von Kooperation außerschulischer Jugendbildung und Ganztagschule liegen erste Erkenntnisse vor. So gibt es für die Gemeinschaftsinitiative Gemini in ihrem Projekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“ deutliche Anzeichen dafür, dass sich Schulen durch Kooperation im Rahmen politischer Bildung öffnen und Anschluss an lokale, aber auch an globale Fragestellungen finden (Becker 2010, 2008). Im Rahmen der Evaluierung des bundes-



Eine Schulklasse im Tropengewächshaus

weit an vielen Standorten verwurzelten Projektes zeigten sich Potentiale besonders dann, wenn es deutliche Schnittstellen zum Schulprogramm und zum Curriculum gab. Eine Reihe von durchaus positiven Erkenntnissen liegen zur Gruppengestaltung, den Wirkungen des außerschulischen Bildungsortes oder auch von Formaten und Zeitstrukturen vor. Konflikte mit den Prinzipien der außerschulischen politischen Bildung tauchen dann auf, wenn etwa die Freiwilligkeit der Teilnahme durch zu wenige Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen nicht gewahrt werden kann (vgl. Thimmel, Riß 2006, S. 51 ff, s. a. Arbeit und Leben o.J.).

Auch die wissenschaftliche Begleitung des hessischen Modellprojekts „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (2007-2009)“ gab den Blick frei auf eine lebendige Kooperationsszene, formulierte aber auf verschiedenen Ebenen auch Bedingungen. So bedarf es fester Kooperationsvereinbarungen, einer wechselseitigen Wertschätzung und auch der Bereitstellung von Lehrerstunden seitens der schulischen Partner bzw. des zuständigen Ministeriums. Partizipationsräume für die Jugendlichen müssen wesentlicher Bestandteil eines Konzeptes sein, damit vorhanden Potentiale in ihrer ganzen Breite erschlossen werden können. Politische Bildung kann sich besonders dort entfalten, wo die Kooperation Partizipationsstrukturen der Schülerinnen und Schüler stützt, wie die

Schülervertretung oder den Klassenrat. Auch konkrete inhaltliche Partizipationsprojekte in der Schule können aus der fachlich fundierten Außenperspektive der Partner heraus unterstützt werden (s.a. Länge/Schmidt in Polis 1/2012). Kooperationsprojekte mit außerschulischen politischen Bildungsträgern richten sich auf strukturelle Unterstützung und auf inhaltliche Bereiche, wie Rechtsextremismus oder Globalisierungsfragen (Schröder, Leonhardt 2010, S. 25 ff).

Kooperation zwischen politischer Jugendbildung und Schule hat unterschiedliche Ausprägungen. So gibt es seit vielen Jahren Kooperationen mit Jugendbildungsstätten verschiedener Art. Hier ist auch der geschützte Rahmen der ganz anderen Lernumgebung wichtig. Partizipative, lebensweltorientierte Bildungsansätze sichern Jugendlichen einen besonderen Rahmen, unter anderem für die Bearbeitung von sensiblen Themenfeldern wie etwa Gewalt, Ausgrenzung und Diskriminierung.

Auf einer teils anderen Ebene liegen Kooperationen zwischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) und Schulen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung bzw. des globalen Lernens. Angebote, die von außen an die Schule gebracht werden und häufiger in dauerhaften Kooperationen münden, sind sehr vielfältig und orientieren sich jeweils am Bedarf. Das Spektrum reicht von der Bereitstellung von didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien oder Themenkisten, über die Unterstützung und

Beratung von Unterrichtsvorhaben, die Begleitung von Schülerinnen und Schülern bei ihren Recherchen, die Vermittlung von Referentinnen und Referenten bis hin zur gemeinsamen Durchführung von Unterricht, Projekten, Projekttagen oder -wochen. Das gesellschaftspolitische Engagement von NRO wird im Bereich der schulischen Bildung aufgenommen. Entwicklungspolitische Organisationen ermöglichen Einblicke in konkrete politische Handlungsfelder und verfügen dabei über Expertenwissen und Kompetenzen, was schulische politische Bildung um wesentliche Dimensionen erweitern kann (vgl. Möller 2009). So wird derzeit in Niedersachsen mit Unterstützung des zuständigen Kultusministeriums und einer Finanzierung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) globales Lernen an neun Projektschulen durch eine gezielte Kooperation mit NRO unterstützt. Zusätzlich zu bereits vorhandenen Kooperationen, werden NRO in so genannten Didaktischen Werkstätten mit Schulen zusammengeführt. Lehrkräfte werden in diesem Rahmen zum Thema Kooperationen mit außerschulischen Partnern fortgebildet, Kooperationsformen im Netzwerk aus Pilotschulen und NRO ausgetauscht und diskutiert. Auf diese Art wird versucht, sowohl kleine regionale Partner als auch große NRO einzubinden und an den Schulen langfristig zu integrieren. Globale Entwicklungen, wie sie in einem Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) skizziert wurden, sollen auf diese Weise besser in die verschiedenen relevanten Fächer der Schule integriert werden (KMK/BMZ 2007). Die Themen, die in den Kooperationen innerhalb des Projekts eine Rolle spielen, reichen von Migration im eigenen Umfeld, Eine-Welt-Produkten in der Region bis hin zu Globalisierung, Klimawandel, Teilnahme an internationalen Konferenzen, und Nord-Süd-Kontakten. Sie zeigen, wie vielfältig und umfangreich Globales Lernen innerhalb schulischer Curricula aller Schulformen umgesetzt werden kann (Pilotprojekt o. J.).

So arbeitet zum Beispiel das „Gewächshaus für tropische Nutzpflanzen“ im nordhessischen Witzenhausen mit einer ganzen Reihe von Schulen zusammen. Das Gewächshaus als botanischer Garten bietet im Bereich politischer Bil-

dung für den Sachunterricht der Grundschule, das Fach Politik und Wirtschaft und auch für Gesellschaftslehre Kooperationspotentiale bezogen auf Aspekte einer nachhaltigen Ressourcennutzung. Am Beispiel von direkt mit Pflanzen verbundenen Konsumprodukten wird die von den Bildungskonzepten „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen“ geforderte Brücke zum Alltag und der täglichen Lebenswelt begangen (Hethke u. a. 2010). Schulklassen kommen – zu guten Teilen innerhalb langjähriger Kooperationen – stundenweise, ganztägig oder auch im Rahmen von Klassenreisen und finden eine didaktisch ausgestaltete Lernumgebung vor. Die dort zu bearbeitenden Themen reichen beispielsweise von den eher bekannten Kulturpflanzen wie Kaffee, Kakao und Bananen, dem Fairen Handel, der ökologischen Landwirtschaft bis hin zu modernen Anwendungsbeispielen aus dem Bereich der Pharmazie. Die Inhalte der Veranstaltungen über die Pflanze bzw. den Rohstoff gehen weit über die Verarbeitung und die Verwendung hinaus und thematisieren auch das Leben und die Arbeitsbedingungen der Produzentinnen und Produzenten wie auch wirtschaftliche Fragen. Dabei geht es dann auch um politische und menschenrechtliche Lösungsansätze für weltweite ökonomische und soziale Ungleichheiten. Die Diskussion um den Fairen Handel zeigt zwar Wege auf, es muss aber auch um Fragen grundsätzlich anderer Konzepte weltweiter Verteilungsgerechtigkeit gehen, wie sie im Konzept des Globalen Lernen angesprochen werden. Das Thema Biodiversität und Nahrung berührt Existenzfragen der Menschheit und ethische Dimensionen. Im Rahmen eines von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderten Projektes in Kooperation von Biologie- und Politikdidaktik und weiteren botanischen Gärten, werden die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler derzeit evaluiert, mit durchweg guten Ergebnissen. Gleichzeitig werden Materialien der Vor- und Nachbereitung erstellt (Busse/Menzel 2012).

Längerfristige Kooperationen können für politische Bildung an Schulen also durchaus bereichernd sein und führen mit Gewinn für Schülerinnen und Schüler sinnvolle, diversifizierte Lernumgebungen zusammen. ◆

Literatur

- Arnoldt, B./Züchner, I.: Kooperationsbeziehungen an Ganztagsschulen. In: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 633-644.
- Becker, H. (Hg.): Politik und Partizipation in der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts 2008.
- Becker, H.: Für Bildung und Visionen Politische Bildung im Ganztage. In: Deinet, U./Icking, M. (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen 2010. 2. Aufl. S. 89-102.
- Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS e.V.: Außerschulische politische Jugendbildung: Partner im Ganztage. http://www.arbeitundleben.de/_pigg/ (22.5.2012)
- Busse, M./Menzel, S.: Globales Lernen in Botanischen Gärten – Evaluation von Bildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Rode, H.; Overwien, B. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen lebenslangen Lernens. Opladen 2012 (i. E.), siehe auch: <http://222444.webtest.goneo.de/wordpress/> (16.5.2012).
- Hethke, M./Menzel, S./Overwien, B.: Das Potenzial von Botanischen Gärten als Lernorte zum Globalen Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 3 (2010), S. 16-20.
- Kelb, V.: Kulturelle Bildung und Ganztagschulen: Rahmenbedingungen und Umsetzung von Kooperationen in den Ländern. Eine Ländersynthese. Remscheid 2006, siehe: http://www.lebenskunstlerinnen.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Synthese_gesamt.pdf (23.2.2012).
- Möller, J.: Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP Heft 1 20(2009), S. 27.
- Pilotprojekt „Schule gestaltet Globalisierung – Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in Niedersachsen, siehe: <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2757> (24.2.2012).
- Prüß, F.: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz – Chancen und Risiken. In Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hand- und Arbeitsbücher. Berlin 2004.
- Santen, E. v./Seckinger, M.: Kooperation: Mythos und Realität in der Praxis. München 2003.
- Schröder, A./Leonhardt, U.: Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS). Abschlussbericht. Wiesbaden 2010, siehe: http://www.pkjs-h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/PKJS-Projekt/Dokumente/Abschlussbericht_Aktionsprogramm_HMAFG.pdf (24.2.2012).
- Thimm, K.: Ganztagschule gemeinsam gestalten, Berlin 2006.
- Thimmel, A./RiB, K.: Evaluationsbericht zum GEMINI-Verbundprojekt „Politik und Partizipation in der Ganztagschule“. Köln 2006.

„Das Parlament ist die Werkstatt der Demokratie!“

Der Lernort Landtag

Von Hans Berkessel



Hans Berkessel ist Studiendirektor für die Fächer Deutsch, Geschichte und Sozialkunde an der UNESCO-Projektschule IGS Kurt Schumacher Ingelheim und Regionaler Fachberater Geschichte sowie Multiplikator der politischen Bildung in der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Er hat 1998 – 2000 den Bereich „Jugend und Schule“ des Landtags Rheinland-Pfalz aufgebaut, war Projektleiter im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ und koordiniert den inzwischen 7. Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz.

Politische Bildung und Demokratie lernen im engeren Sinne können einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit leisten, indem Schülerinnen und Schüler sich nicht nur das unerlässliche Orientierungs- und Deutungswissen über Institutionen, Strukturen und Prozesse der verfassten Demokratie aneignen, sondern darüber hinaus demokratische Handlungskom-

*„Demokratie heißt, sich in die eigenen Angelegenheiten einmischen.“
Max Frisch*

petenz erwerben können. Handlungskompetenz kann, gefördert durch die inzwischen im Sozialkundeunterricht zunehmend verbreiteten partizipativen Methoden etwa des Plan- und Rollenspiels, der Zukunftswerkstatt oder des Szenarios vor allem aber durch reale Partizipations- und Handlungserfahrungen, im schulischen Alltag – aber auch an außerschulischen Lernorten – erworben werden. Der außerschulische „Lernort Parlament“ bietet unter der Voraussetzung einer guten Vor- und Nachbereitung und eines entsprechenden Angebotes der jeweiligen Institution sowohl die Chance eines Einblicks in die Arbeitsweise und organisatorischen Abläufe im Kernbereich der repräsentativen Demokratie, sozusagen eines „Blicks hinter die Kulissen“ der „Werkstatt der Demokratie“, hier des Landesparlaments, , als auch des eigenen spielerischen Erlebens und Gestaltens von Elementen der parlamentarischen Demokratie im Plan- oder Rollenspiel. Dabei kommt neben der schon für den frühen Politik- und Sozialkundeunterricht in der Sekundarstufe 1 geeigneten Erstbegegnung mit Bürgermeistern sowie Gemeinde- und Stadträten im Nahraum der Schule insbesondere den Angeboten der Landesparlamente eine zunehmende Bedeutung zu, zumal sie in der Regel räumlich näher und daher zeitlich und finanziell leichter zu realisieren sind, als ein Besuch im Bundestag oder Bundesrat in Berlin.

Vom Besuchsprogramm zu handlungsorientierten Angeboten politischer Bildung

Seit Mitte der 1990er Jahre bieten die Verwaltungen der meisten Landtage – neben den traditionellen Besuchsmöglichkeiten für Bürger/innen aller Altersstufen wie der Teilnahme an Plenarsitzungen, teilweise auch an Ausschusssitzungen, Gespräche mit Politiker/innen sowie Filme und Führungen durch das Landtagsgebäude (an sitzungsfreien Tagen) und den kulturellen Angeboten wie Ausstellungen, Kunst- Literatur- und Musikveranstaltungen – auch pädagogisch betreute Veranstaltungen für Schüler/innen der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, ja z. T. sogar auch schon für Grundschulen (Kennenlern-Rallyes durch den Landtag). Zum Angebot gehören ergänzend entsprechende Internet-Auftritte mit eigenen Jugendseiten, die zusätzliche Angebote zu Jugendseminaren, Wettbewerben, Internet-Rallyes, Unterrichtsmaterialien usw. enthalten.¹ War früher eine Art „Plenarsaal-Tourismus“ (Berkessel 2006, S. 26ff.) festzustellen und hinsichtlich seiner z. T. kontraproduktiven Wirkungen der mit überwiegend negativen Eindrücken (Abgeordnete lesen Zeitung, unterhalten sich, konzentrieren sich nicht auf die Sitzung, verlassen immer wieder den Saal, machen sich durch teils polemische Zwischenrufe bemerkbar usw.) zu kritisieren, bei dem die Schüler/innen eher frustriert und in ihren Vorurteilen bestätigt, aber ohne vertiefende Einblicke in die Hintergründe dieser Abläufe eines Arbeitsparlamentes, das seine Arbeit im Wesentlichen schon vorher in zahlreichen Fraktionsarbeitskreis- und Landtagsausschusssitzungen geleistet hat, nach Hause entlassen. So zeichnen sich viele Landtagsverwaltungen inzwischen dadurch aus, dass sie spezielle Fachkräfte eingestellt und adäquate Programme zur Betreuung von Jugendgruppen, insbesondere von Klassen und Kursen aus den Schulen des Landes entwickelt, evaluiert und verbessert haben. So bestehen die meisten Besuchsprogramme für Schulen inzwischen mindestens aus den Modulen: Einführungs-gespräch (mit Mitarbeiter/innen des Besucherdienstes), Besuch einer Plenar- oder Ausschusssitzung, Gespräch mit

Landtagsabgeordneten (des Ausschusses, meist aus allen oder mehreren Fraktionen, ggf. sogar aus dem Wahlkreis der Besuchergruppe). Wenn dann durch eine entsprechende Gesprächsleitung die Schüler/innen zunächst einmal ihre Eindrücke und Fragen artikulieren können, ohne von Politikerstatements „erschlagen“ zu werden, besteht die Chance eines erfolgreichen und nachhaltigen Besuchs im Sinne einer (neuen) Offenheit gegenüber dem parlamentarischen System. Nach den vorliegenden Informationen machen inzwischen ca. 5.000 – 8.000 Schüler/innen pro Jahr Gebrauch von diesem Angebot der jeweiligen Landtage; bei Bundestag und Bundesrat liegen die Besucherzahlen um ein Vielfaches höher, meist im fünf- bis sechsstelligen Bereich, wobei ca. 2.500 bis 3.000 Teilnehmer/innen im Bundestag allein an Jugendseminaren und Planspielen teilnehmen.²

Ausgehend vom Bundesrat, der schon zu Beginn der 1990er Jahre erste positive Erfahrungen mit der Durchführung von Rollenspielen machte, haben inzwischen mehrere der Landtage ein Rollen- oder Planspiel in ihrem Angebot für Jugendliche/Schüler/innen. „Dabei simulieren die Jugendlichen eine Plenarsitzung des Bundesrates. Sie schlüpfen in die Rolle der Politiker und beraten einen Gesetzentwurf im so genannten ‚Ersten Durchgang‘. Worum es dabei konkret geht, bestimmen sie selbst. Jedoch nicht die umfassende Abarbeitung eines politischen Themas steht hier im Vordergrund, vielmehr soll die eigene Position im Wettstreit der Meinungen überzeugend vertreten werden. Schnell kommt dabei die Erkenntnis, wie komplex Sachthemen behandelt werden müssen und wie vielgestaltig die Gründe sind, die zu einer Entscheidung führen“ (Bundesrat, Informationsveranstaltung mit Rollenspiel für Schüler- und Jugendgruppen).

Der rheinland-pfälzische Landtag gehört seit vielen Jahren zu den Landesparlamenten, die über diese Rollenspiele hinaus mit dem so genannten „Schüler-Landtag“ ein komplexeres Planspiel anbieten, zu dem sich Schulen bewerben, sich einen Namen und ein Thema geben und dieses unterrichtlich vorbereiten, so dass sie am Tag des Schülerparlamentes (in einigen Bun-

desländern sind es auch mehrere Tage) ihre Argumente für einen Beschlussantrag des Parlaments kompetent vorbringen und diskutieren können. Die Themen und insbesondere die mit Mehrheit (bei in der Regel vier teilnehmenden Schulen und Schulklassen) beschlossenen Anträge werden hier nicht nur als spielerische Annäherung an parlamentarische Abläufe betrachtet, sondern zum Gegenstand der Beratungen in Ausschüssen und Plenum des Landtags.³ Im Einzelfall haben sie schon zu konkreten Änderungen von Gesetzen und Verordnungen geführt.

Rollenspiele zur parlamentarischen Demokratie – das Thema „Wählen schon mit 16?“

Das hier vorgestellte Rollenspiel zur parlamentarischen Demokratie wurde (mit unterschiedlichen Themen) mit zahlreichen Schülergruppen der Sekundarstufen I u. II erprobt, in Lehrerfortbildungen vermittelt und kritisch reflektiert. Die Themen und Gegenstände des Rollenspiels können in Absprache mit den Schülern entwickelt und der jeweiligen Lernsituation und aktuellen politischen Anlässen angepasst werden.

Nach den Bundesländern Bremen und Brandenburg gibt es in weiteren Bundesländern wie Berlin, Hamburg, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz politische Initiativen und Überlegungen in den Parlamenten, Jugendlichen schon mit 16 Jahren die Teilnahme an der Wahl nicht nur zu den Kommunal-, sondern auch zu den Landesparlamenten zu ermöglichen. Diese politischen Absichtserklärungen der jeweiligen Regierungsparteien sind Teil einer Entwicklung, die auf mehr politische Partizipation der Bürger/innen setzt und künftig auch direkt-demokratischen Elementen der Beteiligung mehr Raum geben will. Wie sieht es nun bei den betroffenen Jugendlichen aus? Kann die Möglichkeit zur früheren Wahlbeteiligung auf Landesebene die jugendliche Abstinenz von der institutionalisierten Politik und sinkende Wahlbeteiligung wirksam verändern? Fühlen sich Jugendliche angesichts defizitärer politischer Bildung im knappen und spät einsetzenden Politik- und Sozialkundeun-

Didaktische Werkstatt

terrichtet überhaupt genügend informiert und kompetent? Können Erfahrungen mit positiven Beispielen gesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen auf den engeren Bereich der politischen Beteiligung bei Wahlen übertragen werden? Mit Hilfe eines niedrigschwelligen Rollenspiels – zumal am außerschulischen Lernort Landtag – kann ein problematisierender und handlungsorientierter Zugang zum Thema ermöglicht werden, der später auch leicht unmittelbar in den Politikunterricht und in die Schule als Lernort transferiert werden kann.

Hinweise zum Lernarrangement

Das Rollenspiel – oder in einer komplexeren Form Planspiel – beinhaltet immer eine Problemsituation die didaktisch stark vereinfacht wird und – nach einer kontroversen Diskussion – eine Lösung im Sinne einer Entscheidung verlangt. Die Stärke von Simulationsspielen (Plan- und Rollenspielen) liegt einmal im handlungsorientierten Ansatz, zum anderen in der Möglichkeit, über das fachlich-inhaltliche Lernen hinaus methodisch-strategische, sozial-kommunikative und affektive Lernprozesse zu initiieren und zu reflektieren.

Zu den Phasen des hier vorgestellten Rollenspiels gehören (ausführlicher: Berkessel 2004):

- *die Spieleinführung*, in der das Rollenspiel vom Spielleiter vorgestellt, Spielmaterialien und Rollen erläutert, eine Problemskizze oder Fallbeschreibung zur Verfügung gestellt und der Ablauf des Spiels erklärt wird (M 1)⁴
- *die Informations- bzw. Lese-Phase*, in der nach der Gruppenbildung und der Kennzeichnung der Gruppentische durch Rollenschilder die Schüler/innen sich dort einfinden und ihre Arbeitskarten (Basisinformationen) und Rollenkarten (mit Rollen- und Gruppen spezifischen Informationen und Verhaltensdispositionen) erhalten (M 2 – M 7)
- *die Meinungsbildungs- oder Strategieplanungsphase*, in der die Schüler/innen in den einzelnen Spielgruppen (hier: Fraktionen) ihre Interessenlage genauer analysieren und

Strategien zur Durchsetzung ihrer Rollen spezifischen Ziele und Aufgaben diskutieren und vereinbaren.

- *die Phase der Interaktion*, in der Gespräche und Verhandlungen zwischen den Gruppen (in der Regel durch kleinere Delegationen) geführt, mögliche und Erfolg versprechende Koalitionen erwogen und vereinbart werden
- *die Phase der Vorbereitung der Plenar- bzw. Ausschusssitzung*, in der die Fraktionsmitglieder die bisher erreichten Verhandlungsergebnisse, ihre strategischen Vorgehensweisen und Argumentationen bilanzieren und die Positionen besetzen, die während der Parlamentssitzung eingenommen werden müssen. Spätestens jetzt müssen auch die Fraktionsvorsitzenden und die Debattenredner/Diskussionsteilnehmer/innen bestimmt werden, die Eingangsstatements und ggf. weitere Stellungnahmen vortragen sollen. Gleichzeitig werden Inhalt und Aufbau dieser Anträge, Ergänzungs- und Änderungsanträge oder Stellungnahmen grob schriftlich fixiert und in der Gruppe abgestimmt. Am Schluss wird die Gruppensitzordnung in eine Konferenz- bzw. Parlamentssitzordnung umgewandelt (großes Karree oder Halbrund), die gewährleistet, dass sich alle Beteiligten gut sehen und verstehen können.
- *die Durchführung der Plenar- oder Ausschusssitzung*, in der alle Schüler/innen, nach Gruppen getrennt und gekennzeichnet sitzend teilnehmen und von einem Rednerpult oder vom Platz aus in das Geschehen eingreifen. Eröffnet wird die Parlamentssitzung entweder von einer/einem zuvor gewählten Vorsitzenden. Die Leitung begrüßt die Teilnehmer/innen, Gäste und Medienvertreter und skizziert den Ablauf. Danach tragen die einzelnen Fraktionssprecher/innen ihre Statements vor, reagieren auf Rückfragen und Zwischenrufe. Die ausführlichere Diskussion erfolgt erst, wenn alle Eingangsstatements vorgelesen sind.
- *die Phase der Spielauswertung und des Feedbacks*, in der Spielverlauf und -ergebnisse kritisch reflektiert, offene Fragen ggf. an fiktive Kommissionen delegiert, dann aber im späteren Unterricht aufgegriffen und be-

arbeitet werden. Am Schluss sollte – neben einem schriftlichen Feedback – immer ein spontanes Feedback der Schüler/innen nach der „Blitzlicht-Methode“ stehen – etwa auf die folgenden Impulsfragen der Lehrkraft: Wie habt ihr das Rollenspiel erlebt? Wie habt ihr euch bei der Durchführung gefühlt? Was hat euch gefallen oder nicht gefallen? Was möchtet ihr beim nächsten Mal anders machen? Um den Einzelnen ein Feedback zu erleichtern kann man sich auf die Weitergabe eines Gegenstandes an diejenigen verständigen, die sich zu Wort melden. Die Rückmeldungen sollten auf jeden Fall freiwillig sein. Die Ergebnisse können stichwortartig an der Tafel oder Flipchart notiert werden. Je nach Zeitbudget können auch zusätzlich einzelne Phasen des Spielverlaufs rekonstruiert und besprochen werden. Wichtig ist, dass während des gesamten Spiels auch das Kommunikations- und Gruppenverhalten der Schüler/innen beobachtet (am besten durch eine/n Beobachter bzw. eine kleine Gruppe) und beim Feedback ebenfalls reflektiert und in seinen Wirkungen auf das Ergebnis des Spiels analysiert wird. Hierzu kann ggf. ein vorbereiteter Beobachtungsbogen nützlich sein, der eine Systematisierung und Differenzierung der Beobachtungen erleichtert. Ein Kriterien-Raster dieses Beobachtungsbogens kann ggf. von der Schüler/innen-Gruppe in der Vorbereitungsphase gemeinsam erarbeitet werden. ♦

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. www.landtag.rlp.de/jugendbereich/index.asp (30.05.2012)
- 2 Vgl. www.bundestag.de/dokumente/datenhandbuch/20/20_01/index.html u. <http://www.bundesrat.de/service/besuch/besuch-node.html> (30.05.2012)
- 3 Vgl. www.landtag.rlp.de/jugendbereich/iisstart.asp?load=10&seite=inhalte/schuelerlandtag/start_sch_landtag.html (30.05.2012)
- 4 Dieser und auch die folgenden Hinweise beziehen sich auf die Arbeitsblätter, die unter: http://www.dvpb.de/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=72 zum Download bereit stehen.

Literatur

Berger, W.: Wenn die Jugend ihren Gemeinderat wählt. Jugendgemeinderäte als Modell politischer Partizipation. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 1990, S. 302–324

Berkessel, H.: Vom Plenarsaal-Tourismus zu qualifizierten Veranstaltungen politischer Bildung – Die Angebote des Landtags Rheinland-Pfalz. In: Forum Politikunterricht 2/2006, S. 26–31

Berkessel, H.: Demokratie lernen & erfahren im Spiel: Plan- und Rollenspiele zum Thema Parlamentarische Demokratie. In: Forum Politikunterricht 2/2004, S. 2–18

Bundesrat, Informationsveranstaltung mit Rollenspiel für Schüler- und Jugendgruppen: http://www.bundesrat.de/cln_117/nn_8502/DE/service/besuch/schueler/schueler-node.html?__nnn=true &__nnn=true#doc32738bodyText3 (30.05.2012)

Klippert, H.: Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen, Weinheim u. Basel 1996

Massing, P.: Plan- und Entscheidungsspiele. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methodentraining I für den Politikunterricht Bonn 2006, S. 163–194

Hinweise zur Durchführung von Rollen- und Planspielen:

www.sowi-online.de/methoden/simul.htm
www.dadalos-d.org/methoden/grundkurs_4/planspiel.htm

Das vollständige Unterrichtsmaterialien zu diesem Beitrag steht ab sofort auf der POLIS-Homepage (http://www.dvpb.de/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=72) zum Download bereit.

Materialien zum Beitrag

- M 1 Rollenspiel: Debatte im Landtag – Ablauf
- M 2 Wahlrecht schon mit 16 Jahren? (Basisinformation/Arbeitskarte)
- M 3–M 7 Rollenkarten zum Parlamentsspiel
- M 8 Sitzordnung für das Rollenspiel „Plenar- oder Ausschusssitzung“
- M 9 Arbeitsblatt: Feedbackbogen Rollenspiel Plenar-/ Ausschusssitzung

M1 Rollenspiel: Debatte im Landtag – Ablauf

Thema: Wahlrecht schon mit 16 Jahren? – Geplanter Verlauf

Zeit	Inhalte/Themen	Methoden/Mat.
10.00 – 10.15 Uhr	1. Einführung in den Ablauf des Rollenspiels - Verfahrensfragen: ein vorgegebenes Thema / ein freies Thema – Diskussion und Abstimmung	Vortrag Diskussion im Plenum
10.15 – 10.30 Uhr	2. Grundinformation „Wahlrecht/Wahlalter“ - mehr politische Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche durch Absenkung des Wahlalters? - Wahlrecht ab 16 Jahren oder Familienwahlrecht? - Einwände gegen eine Wahlrechtsreform: - Das Argument der „politischen Reife“ - Das Argument der Neigung zu extremen Positionen - Das Argument der mangelnden Verantwortungsbereitschaft - Das Argument der Beeinflussung durch die Eltern - Das Argument der Verknüpfung mit der Volljährigkeit	Vortrag mit anschließender Diskussion Schüler notieren Punkte
10.30 – 10.45 Uhr	3. Wahl des/der Landtagspräsidenten/in u. Best. der beiden Schriftführer/innen - Wahlverfahren – offene Abstimmung, einfache Mehrheit - Vorschläge aus dem Plenum oder Vorschläge d. Mod. - Präsident best. 2 Schriftführer aus anderen Fraktionen - Besetzung der Regierung (3 Mitglieder)	Diskussion und Abstimmung im Plenum
10.45 – 11.05 Uhr	4. Beratung der Regierung und der Fraktionen - Regierung erarbeitet Gesetzesvorlage und Begründung - Fraktionen beraten zustimmende, ablehnende oder verändernde Anträge	Gruppenarbeit auf der Grundlage von Arbeitsmaterialien
11.05 – 11.15 Uhr	Pause	
11.15 – 11.20 Uhr 11.20 – 11.50 Uhr	5. Debatte im Parlament - Regierung trägt Entwurf vor und begründet - Debatte – pro Fraktion 10 Min. Redezeit (2–3 Redner)	Diskussion nach vorgegebenen Regeln
11.50 – 12.00 Uhr	6. Abstimmung Abstimmung mit einfacher Mehrheit - bei Änderungsanträgen, Einzelabstimmung in Reihenfolge der Punkte der Gesetzesvorlage - bei Ablehnung d. ges. Vorlage, keine Zustimmung zu einzelnen Änderungsanträgen möglich! - Schriftführer zählen Stimmen aus - Präsident stellt das Ergebnis fest	

Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

In eigener Sache

Neue Akzente im Selbstver- ständnis unseres Verbandes –

Die soeben aktualisierte Satzung der DVPB !

Die verbindlichen Kernaussagen eines Verbandes sollten sich in seiner Satzung finden. Wenn Ordnung gehalten wird, finden sie sich dort tatsächlich. Und die DVPB ist ein ordentlicher Verein.

Die Satzung ist eine Art Grundgesetz eines Verbandes. Änderungen der Satzung der DVPB kann nur die Delegiertenversammlung beschließen.

Sie, die regelmäßig alle drei Jahre tagt, ist also eine Art verfassungsgebende Versammlung. Aus Kostengründen und aus organisatorischen Gründen wird die Zusammenkunft der Delegiertenversammlung möglichst immer mit einem Bundeskongress für Politische Bildung verknüpft.

Soeben hat ein Bundeskongress und hat auch eine Delegiertenversammlung stattgefunden.

Nun ist es keineswegs die Regel, dass beim Zusammentreten der Delegiertenversammlung auch stets Satzungsänderungen beschlossen werden. Dies geschieht nur in größeren Abständen.

Aber am 22. Mai 2012, also vor wenigen Tagen, wurde unsere Satzung in Berlin an mehreren Stellen aktualisiert und damit punktuell modernisiert.

Da dies kein alltägliches Geschehen ist, sollen die wichtigsten dieser Änderungen hier knapp vorgestellt werden (fettgedruckter Text bedeutet neuverfasster Text.):

§ 1 Name und Zweck

Hier wurde die Skizze der Unterrichtsfächer, die den Interessenschwerpunkt unseres Verbandes zwar nicht erschöpfend aufzählen muss, aber einigermaßen treffend umschreiben soll, neu gefasst und an die schulischen und administrativen Entwicklungen angepasst.

Die Passage lautet jetzt:

„Ihr besonderer Zweck ist die Förderung und Koordinierung der Politischen Bildung als allgemeines Erziehungs- und Unterrichtsziel in Jugend- und Erwachsenenbildung, die Ausgestaltung und Entwicklung **der Unterrichtsfächer für Politische Bildung (Politik/Politik-Wirtschaft/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde usw.)** und der entsprechenden Fächergruppen sowie benachbarter Fächer.“

§ 4 Gliederung des Vereins (Verbandes)

Dieser Paragraph hat einen völlig neu formulierten Absatz 4 erhalten.

Er hat folgenden Wortlaut:

„(4) Da die Wirksamkeit des Verbandes sehr stark von der Zahl und dem Engagement seiner Mitglieder abhängt, gehören die Mitgliederwerbung und die Mitgliederbetreuung zu den wichtigsten Aufgaben eines jeden Landesverbandes. Eine effektive Mitgliederwerbung schließt ein, dass Eintrittswillige, deren Beitritt keine Ablehnungsgründe entgegenstehen, unverzüglich und unbürokratisch aufgenommen werden. Siehe hierzu § 5, Absatz 2.“

Diese neue Regelung wird in § 5, Absatz 2, durch eine ebenfalls neu formulierte Passage bruchlos fortgeführt:

§ 5 Mitgliedschaft

... „Die Aufnahme wird durch schriftliche Beitrittserklärung beantragt **und ohne Verzögerung durch den Landesvorstand – binnen vier Wochen – positiv oder negativ beschieden.**“

Kurzkommentar: Ganz offensichtlich macht die Satzung an dieser Stelle Druck: An prominent früher Stelle wird durch sie klargestellt, dass die DVPB ein offener Verband ist, kein „closed shop“- und kein exklusiver, nach außen abgeschotteter Zirkel werden darf.

Im Gegenteil: Wir brauchen die Unterstützung vieler zusätzlicher Mitglieder!

Leider haben wir Erfahrungen gemacht, die diese Klarstellungen dringend notwendig machten! Störungen bei der Neuaufnahme von Mitgliedern haben sich schon mehrfach als folgenschwere Schädigungen des Verbandes erwiesen.

§ 9 Erweiterter Bundesvorstand

Vorbemerkung:

Der Erweiterte Bundesvorstand ist die Plattform, die die bundesweite Zusammenarbeit des Verbandes ermöglichen und sichern soll. Auf seiner Ebene muss z. B. frühzeitig deutlich werden, wenn einzelne Landesverbände zurückbleiben, den Anschluss verlieren oder an Auszehrung leiden. Doch kann dies nur bei vollständiger Präsenz bei Sitzungen des Erweiterten Bundesvorstandes erkennbar sein.

Leider wird die notwendige vollständige Präsenz seit Jahren bei den Sitzungen des Erweiterten Bundesvorstandes nicht erreicht.

Es fehlen vielmehr immer wieder gerade solche Landesverbände, denen problematische Entwicklungen drohen.

Zentraler Punkt aller Änderungen in § 9 ist deshalb das Bemühen, die Bedeutung des Erweiterten Bundesvorstandes für die Zusammenarbeit des gesamten Verbandes unübersehbar herauszustellen und die Beteiligung aller Landesverbände an diesen jährlichen Konferenzen zu einer selbstverständlichen Pflicht festzuzurren.

Wegen der besonderen Bedeutung des Zusammenwirkens der verschiedenen Regelungen des gesamten § 9 – Erweiterter Bundesvorstand – wird hier zunächst der gesamte neue Text dieses Paragraphen wiedergegeben und anschließend noch punktuell erläutert:

„§ 9 Erweiterter Bundesvorstand:

(1) Der Erweiterte Bundesvorstand besteht aus dem Bundesvorstand und den Vorsitzenden aller Landesverbände. Vorsitzende der Landesverbände können *bei Verhinderung* durch Zweite Landesverbandsvorsitzende oder andere beauftragte Mitglieder des Landesvorstandes vertreten werden. *Bei Beratungen des Erweiterten Bundesvorstandes muss der Hauptvertreter eines Landesverbandes in der Lage sein, zu den Punkten der Tagesordnung aus der Sicht des von ihm vertretenen Landesverbandes Bericht zu erstatten. Neben dem stimmführenden Hauptvertreter eines Landesverbandes können weitere Vertreter des betreffenden Landesverbandes an Beratungen des Erweiterten Bundesvorstandes mit beratender Stimme teilnehmen.*

(2) Korporativen Mitgliedsverbänden, die mindestens 100 Mitglieder haben, kann vertraglich jeweils ein Sitz und eine Stimme im Erweiterten Bundesvorstand eingeräumt werden. Sitz und Stimme des korporativen Mitgliedsverbandes sind gleichberechtigt. Sie ruhen jedoch, wenn der korporative Mitgliedsverband seinen Verpflichtungen, insbesondere seinen Beitragszahlungen, nicht nachgekommen ist.

(3) Der Erweiterte Bundesvorstand hat die Aufgabe, Angelegenheiten von besonderer und grundsätzlicher Bedeutung, insbesondere solche, die die Erfüllung der Zwecke des Vereins (Bundesverbandes) betreffen, zu behandeln. Seine Verhandlungen dienen auch zur gegenseitigen Orientierung über Besonderheiten der einzelnen Bundesländer im Bereich der Politischen Bildung. Sie dienen ferner der Pflege und der Organisation bundesweiter Zusammenarbeit innerhalb des Vereins (Verbandes), *nicht zuletzt auch zur Beratung problematischer Entwicklungen und zur Anbahnung von größeren gegenseitigen Unterstützungen. Der Erweiterte Bundesvorstand ist die Plattform für die bundesweite Zusammenarbeit des gesamten Verbandes.*

(4) *Da Sitzungen des Erweiterten Bundesvorstandes in der Regel nur einmal jährlich stattfinden können, ist eine*

lückenlose Beteiligung aller Landesverbände an Erweiterten Vorstandssitzungen eine Vorbedingung für die uneingeschränkte Arbeitsfähigkeit dieses Gremiums. Dies gilt auch für die kleineren Landesverbände.

(5) *Die Kosten der Teilnahme des Hauptvertreters eines jeden Landesverbandes (siehe oben § 5, Absatz 1) an Erweiterten Vorstandssitzungen trägt die Bundeskasse.*

(6) Den Vorsitz im Erweiterten Bundesvorstand führt der/die Bundesvorsitzende oder der/die Zweite Bundesvorsitzende. Der Erweiterte Bundesvorstand tritt auf schriftliche Einladung des/des Vorsitzenden mindestens einmal im Jahr zusammen. *In Jahren, in denen eine Delegiertenversammlung stattfindet, kann darauf verzichtet werden.*

Der Erweiterte Bundesvorstand ist beschlussfähig, wenn mindestens zwei Drittel seiner Mitglieder anwesend sind.

Hinsichtlich einer Niederschrift ist entsprechend § 7 (9) zu verfahren.“

Hier endet der wiedergegebene Text von § 9; nun noch zwei punktuelle Anmerkungen:

Zu § 9, Abs. 1, die letzten beiden (neuen) Sätze:

Dort wird dem Hauptvertreter eines Landesverbandes im Erweiterten Bundesvorstand die angemessene erhebliche Bedeutung zugemessen, selbst wenn er nur ein Vertreter sein sollte.

Tatsächlich geht es um eine typische Aufgabe für einen Vorsitzenden, die ein Vorsitzender nur notfalls und nur widerstrebend abgeben sollte!

Zu § 9, Abs. 4: An dieser Stelle wird bewusst der Begriff „uneingeschränkte Arbeitsfähigkeit“ eingeführt, während unten unter Absatz 6 von Beschlussfähigkeit die Rede ist.

Die Botschaft lautet: Es geht vor allem um die uneingeschränkte Arbeitsfähigkeit; die formale Beschlussfähigkeit ist natürlich auch wichtig, aber nicht das Wichtigste.

Da ein Landesvorsitzender notfalls durch jedes Mitglied des Landesvorstandes vertreten werden kann, dürfte die Forderung nach vollständiger Präsenz der Landesverbände keine schwer erfüllbare Zielangabe sein!

Verband

§ 11 Rahmenvorgaben für die Arbeit der Landesverbände

§ 11, Abs. 1; zunächst der Text einschließlich neuer Ergänzungen:

„(1) Die Geschäfte jedes Landesverbandes werden nach den Beschlüssen der Mitgliederversammlung des Landesverbandes von einem Landesverbandsvorstand (Landesvorstand) geführt. **Neben der Mitgliederwerbung und der Mitgliederbetreuung gehört die Interessenvertretung gegenüber den Verwaltungen und Behörden des Landes sowie die Organisation von Veranstaltungen der Fortbildung bzw. der Weiterbildung zu den wichtigsten operativen Aufgaben der Landesvorstände. Hinzu kommt die Teilnahme jedes Landesverbandes an der innerverbandlichen Kommunikation mittels der Bundeszeitschrift.**“

Anmerkung:

Hier wird eine knappe Skizze der unstreitig wichtigsten Aufgaben von Landesvorständen gezeichnet. Diese Skizze ist hilfreich als ständiger Handlungsrahmen und als Hintergrund für die entschiedene Neuformulierung von § 11, Abs. 9; (siehe nachfolgend im direkten Anschluss).

„Absatz 9) Falls ein Landesvorstand handlungsunfähig wird oder seine Aktivität **ganz oder teilweise einstellt, ist es Aufgabe des Bundesvorstandes, rechtzeitig für eine Neubelebung des Landesvorstandes Sorge zu tragen. Insbesondere soll er in einem solchen Fall federführend durch vorbereitende Verhandlungen und die Einberufung einer Mitgliederversammlung mit dem Ziel einer Neuwahl eines Landesvorstandes versuchen, dauerhaft tragfähige Strukturen aufzubauen.** Dabei kann er neue Mitglieder **in den betreffenden Landesverband** einwerben und aufnehmen.

Zur Entlastung bei diesen Aufgaben kann der Bundesvorstand bevollmächtigte Moderatoren berufen, die in seinem Auftrage tätig sind; diese müssen Mitglieder des Vereins (Verbandes) sein.“

Zu § 11, Abs. 9: Hier wird die bisher schon in der Satzung vorgesehene eingreifende Aktivität des Bundesvorstandes

des nicht mehr wie bisher als dessen Recht dargestellt, sondern stärker als dessen Pflicht. Ferner werden die Handlungsmöglichkeiten des Bundesvorstandes genauer dargestellt. Beides soll ihm die Aufgabe wesentlich erleichtern. An dieser Stelle geht es also primär um Praktikabilität!

§ 12 Finanzverfassung

Hier ist von zwei Änderungen zu berichten:

„Absatz 2) Die Delegiertenversammlung beschließt den finanziellen Rahmen für die Mitgliedsbeiträge der einzelnen Landesverbände sowie den abzuführenden Bundesanteil. **Bei der Festlegung des finanziellen Rahmens für die Mitgliedsbeiträge ist zwischen Landesverbänden mit eigener Landeszeitschrift und solchen ohne Landeszeitschrift zu unterscheiden.**“

Der neue letzte Satz ist für die Festlegung von Bandbreiten für Mitgliedsbeiträge wichtig geworden, denn das Kostenvolumen der Landesverbände mit eigener Landeszeitschrift ist unvergleichlich höher, als das der ohne Landeszeitschrift. Wir brauchen also künftig zwei Rahmenbeschlüsse der Delegiertenversammlung.

„Absatz 7) Der Verein gibt eine Bundeszeitschrift mit Namen **POLIS** heraus, deren Bezugskosten mit dem Mitgliedsbeitrag abgegolten sind. Die Kosten werden in folgender Weise gemeinsam getragen:

Die Landesschatzmeister/Landesschatzmeisterinnen behalten die Herstellkosten der Bundeszeitschrift pro Kopf von den Mitgliederbeiträgen ein und leiten diese an den ausliefernden Verlag weiter. Den anderen Teil der Kosten, insbesondere die Redaktionskosten, übernimmt die Bundeskasse.“

Anmerkung zu Abs. 7neu: Hier ist lediglich die inzwischen langjährige Praxis in die Satzung aufgenommen worden.

§ 13 Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit

Die relativ kleinen Änderungen in § 13, deren Darstellung hier unverhältnismäßig wäre, verfolgen alle nur zwei Ziele:

1. Die Öffnung der Förderpraxis für die Vergabe von Preisen.
2. Die Öffnung der bisher rechtlich nicht klaren Rechtsform des Forschungsfonds für die eventuelle Umwandlung in eine Stiftung.

Kurze Erläuterung des erstgenannten Zieles: Leider ist der Forschungsfonds so klein und sind die zur Ausschüttung kommenden Fördermittel so geringfügig, dass nur selten ein Antrag gestellt wird.

Vor allem werden Anträge bislang eher von Außenseitern gestellt.

Das Selbstverständnis des Fonds aber und auch der den Fonds verwaltenden DVPB zielt viel eher darauf ab, an den fachlichen Brennpunkten des Geschehens zu wirken und dort möglichst effektive Impulse durch Förderung auszulösen.

Sowas ist bei derart begrenzten Mitteln nur durch Preisauslobungen und Preisverleihungen möglich, weil man dann von Antragstellungen unabhängig ist.

Hiermit sei der Bericht über die Aktualisierung der Satzung beendet.

Die neu gefasste Satzung der DVPB wird ständig auf der Home-Page der DVPB bereit gestellt.

Herbert Knepper

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte · Informationen ·

Brandenburg**Partizipation und demokratische Schulstruktur –****Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Schule als Just Community“ in Brandenburg**

Die Förderung von Partizipation an einer beruflichen Schule muss sich der Herausforderung stellen, dass Interessen und Chancen zur Teilhabe vom Arbeitsmarkt und betrieblichen Bedingungen mitbestimmt sind.

Berufsbildende Schulen können sich nicht nur auf ihre Ausbildungsfunktion zurückziehen. Die Förderung sozialer und politisch-moralischer Kompetenzen gelingt, wenn die Lebenssituation berufstätiger Jugendlicher und junger Erwachsener kompetent wahrgenommen und unterstützt wird (A. Scheer). Seminare und Schulprojekte in Kooperation mit außerschulischen Partnern tragen dazu bei.

Das aus dem Programm „XENOS – Integration und Vielfalt“ geförderte Programm „Schule als Just Community“ verbindet die Leitidee eines arbeitsorientierten Ansatzes der Politischen Bildung mit Ansätzen zur Demokratieentwicklung in der Schule.

Bereits der Titel „Schule als Just Community“ – Schule als „gerechte Gemeinschaft“ beschreibt das Projektziel: eine demokratische Schulkultur.

Um diesem Ziel näher zu kommen, ist die Beteiligung aller Personengruppen erforderlich, die sich für Demokratie, Partizipation und Zivilcourage in der Schule engagieren – Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitglieder der Schulleitung. Für jede dieser Gruppen steht ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Angebot zur Verfügung – eintägige Veranstaltungen im Oberstufenzentrum und mehrtägige Seminare in der DGB-Jugendbildungsstätte.

Die Kooperationspartner – das Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum in Oranienburg und Zehdenick, die DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin und Forum Arbeit e.V. – schafften während der Projektlaufzeit einen Rahmen, in dem

- Menschen über ihre Erfahrungen in Ausbildung und Berufs-

schule sprechen und über Handlungsmöglichkeiten nachdenken können;

- der Umgang mit Konflikten gelernt, Ausgrenzungen überwunden und Toleranz gelebt werden kann;
- an der Idee einer gerechten und demokratischen Gesellschaft gearbeitet werden kann – denn diese lebt vom Engagement der Menschen in ihren Lebensräumen, z.B. im Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum.

Das dreijährige Modellprojekt, das nachhaltig die schulische und außerschulische Politische Bildung in Brandenburg stärkt, umfasst folgende Module:

- Seminare zur Situation in der Ausbildung (Arbeit und Gesundheit, Konflikte in der Ausbildung, Recht und Gerechtigkeit)
- Demokratie in der Schule – Seminare für Schülervertreter_innen (abweichende Organisationsformen, Entwicklung eines SV-Onlineforums als Plattform für die virtuelle SV-Arbeit)
- Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer (Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, handlungs- und schülerorientierte Unterrichtsgestaltung, Stress- und Konfliktbewältigung, Umgang mit konfrontativ auftretenden Jugendlichen)
- Seminare zur historisch-politischen Bildung (multiperspektivische Seminare zur DDR und zum Nationalsozialismus)

Inhalte und Methoden sowie Arbeitsergebnisse des Modellprojekts „Schule als Just Community“ werden in einem Workshop auf dem 12. Bundeskongress Politische Bildung „Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung“ am 23. Mai 2012 in Berlin vorgestellt und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert.

Hinweis: detaillierte Informationen unter

www.dgbjugendbildungsstaette.de, www.gmosz.de und www.bundeskongress-partizipation.de

Dieter Starke

Schleswig-Holstein**Neuer Landesvorstand in Schleswig-Holstein**

Am 15. Februar 2012 fand im Landtagsgebäude die Mitgliederversammlung des Landesverbandes statt.

Eingeleitet wurde sie von einem Vortrag von Prof. Kruber mit anschließender Diskussion zum Thema „Die Eurokrise – ein Unterrichtsgegenstand?“

In der nachfolgenden Mitgliederversammlung wurde turnusgemäß ein neuer Vorstand gewählt:

Erster Vorsitzender: Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber,
Zweite Vorsitzende: Annette Wiese-Krukowska
Schatzmeisterin: Johanna Arp
Beisitzer: Joachim Brunkhorst, Dr. Peer Egtved, Wolfgang Heise.

An der Europawoche in Schleswig-Holstein beteiligt sich der Landesverband mit einem öffentlichen Beitrag zum Thema „Schuldenkrise im Euroland“ (am 18. Mai in der Universität Kiel).

Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber

Rheinland-Pfalz**1. Ankündigung der Jahrestagung des DVPB Landesverbandes:****13. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz****Thema: Handlungsfeld Europa – welche EU wollen wir?**

Termin: 25. und 26.

Oktober 2012

Ort: Landau / EFWI

Streit um Euro-Rettungsschirm, Krisengipfel in Brüssel ... Die mediale Aufmerksamkeit für die Europäische Union hat sich in den letzten Jahren auf wirtschafts- und fiskalpolitische Fragen konzentriert – und dies weitgehend mit Blick auf Krisen und Krisenbewältigung. Die Bedeutung der europäischen Integration für Frieden,

Nordrhein-Westfalen**Vorankündigung: Planungsstand des Landesforums 2012:**

Das Landesforum 2012 soll nach den guten Erfahrungen in Bochum diesmal wieder in einer Universität stattfinden.

Geplant ist diesmal als Tagungsort die Universität Bielefeld!

Zeit: 2. Oktober 2012, 10:00 bis 16:00 Uhr

Derzeitiges Arbeitsthema für das Landesforum, das diesmal einen soziologischen Schwerpunkt haben wird:

„Gesellschaft im Stresstest“

Wir freuen uns, jetzt schon mitteilen zu können, dass für den Vormittag des 2.10.2012 bereits Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer gewonnen werden konnte!

Wir bitten darum, den Termin frühzeitig vorzumerken!

Ulrich Krüger,
Landesvorsitzender

Verband

Fortsetzung Rheinland-Pfalz

Vor diesem Hintergrund werden die 13. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz u.a. folgende Fragestellungen aufgreifen und diskutieren: Wie können Schülerinnen und Schüler für das Thema Europa gewonnen werden? Wie lässt sich die Einbettung nationaler Politik in europäische Verantwortungszusammenhänge vermitteln? Wie können Jugendliche zu Akteuren im europäischen Einigungsprojekt werden?

Nach Einführungen in den aktuellen Stand der Forschung zum Thema widmen sich Arbeitsgruppen sowie Projektpräsentationen der schulischen Praxis. Außerdem wird in diesem Jahr im Rahmen der Tagung erstmals eine Exkursion des ganzen Teilnehmerkreises nach Straßburg durchgeführt. Nach einem Besuch des Europäischen Parlaments wird in Straßburg ein Gespräch mit dem langjährigen EU-Abgeordneten **Jo Leinen** (SPD) stattfinden.

Als Referenten für die 13. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz konnten weiterhin **Prof. Dr. Siegmund Schmidt** (Universität Koblenz-Landau), **Prof. Dr. Stefan Rappenglück** (Hochschule München) und **Dr. Otto Schmuck** (Vertretung des Landes RLP beim Bund und der Europäischen Union) gewonnen werden.

Die Tage der Politischen Bildung – zugleich auch Jahrestagung des DVPB-Landesverbands RLP – sind eine Kooperationsveranstaltung des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) mit dem Landesverband Rheinland-Pfalz der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), dem Institut für Politikwissenschaft der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) und der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz.

Aufgrund der Exkursion nach Straßburg und dem Besuch des EU-Parlaments ist in diesem Jahr die Teilnehmerzahl auf 50 Personen beschränkt. Interessierte Kolleginnen und Kollegen sollten nicht zu lange mit ihrer Anmeldung warten. Im Rahmen der Tagung – am Abend des 25. Oktober 2012 – wird außerdem auch wieder die Mitgliederversammlung des DVPB-Landesverbands Rheinland-Pfalz stattfinden.

*Bettina Anslinger-Weiss,
DVPB, Landesvorsitzende
Rheinland-Pfalz
Dr. Günter Geisthardt, EFWI,
Direktor*

2. Studientage „Rechtsextremismus im Alltag“

– Erfolgreiche Veranstaltungsreihe in der Fridtjof-Nansen-Akademie in Ingelheim geht ins dritte Jahr –

Mit dem Angebot dieser neuen Informations- und Präventionsveranstaltung wendet sich ein breites Bündnis staatlicher und zivilgesellschaftlicher Organisationen unter Federführung von DVPB und DeGeDe an die Schüler/innen der weiterführenden allgemein bildenden und Berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. Nach der erfolgreichen und viel beachteten Auftaktveranstaltung im Landtag Rheinland-Pfalz am 18. September 2009 haben inzwischen 25 Veranstaltungen in Kooperation mit der Fridtjof-Nansen-Akademie für politische Bildung im Weiterbildungszentrum Ingelheim stattgefunden, bei denen jeweils zwischen 100 und 120 Schüler/innen eines Jahrgangs, also insgesamt über 2.800 Jugendliche erreicht und über Erscheinungsformen und Gefahren des aktuellen Rechtsextremismus informiert wurden.

Die umfangreiche mündliche und schriftliche Evaluation aller Veranstaltungen zeigt, dass das Studientagskonzept, das neben einer Filmvorführung und einem einführenden Vortrag auf die Mitarbeit der Jugendlichen in fünf verschiedenen Workshops setzt, bei den Schülerinnen und Schülern und den begleitenden Lehrkräften auf eine überzeugend positive Resonanz stößt. Nach jeder Veranstaltung finden Nachbereitungsgespräche mit Schulleitungen, Kollegien und SV-Vertreter/innen der teilnehmenden Schulen statt, um Vereinbarungen über die weitere Arbeit an diesem Thema in einer großen Bandbreite von Aktivitäten zu treffen und damit die angestrebte Nachhaltigkeit der Veranstaltung zu sichern.

Rechtsextreme, fremden- und menschenfeindliche Einstellungen in Form von gelebter Intoleranz, autoritären Denkmustern, Ausgrenzung und Gewaltbereitschaft gegenüber Andersdenkenden, Menschen mit Migrationshintergrund u. a. Minderheiten sind längst nicht mehr nur im rechtsextremistischen Milieu angesiedelt, sie bestimmen zunehmend unsere Alltagswelt und rei-

chen bis weit in die Mitte unserer Gesellschaft hinein.

Mit diesem Problem haben auch die Schulen in vielfältigen Erscheinungsformen zu kämpfen: Schulhof-CDs, rechte Parolen, Fremdenfeindlichkeit und Mobbing, „alternative“ rechtslastige Freizeitangebote in sozialen Brennpunkten, sowie von der rechten Szene gebotene jugendspezifische Identifikationsangebote für Schülerinnen und Schüler, deren Schullaufbahn durch Misserfolge, fehlende Perspektiven und Scheitern gekennzeichnet ist. Manchmal werden solche Identifikationsmuster und auch das Verhalten beeinflussenden „Werte“ am entsprechenden „Outfit“ sichtbar und daran, dass rechtsextremistische Symbole getragen werden – letzteres entweder provokativ offen oder auch unscheinbarer auf Schulmappen und anderen Schulutensilien.

Auch die Schule muss dringlich angemessene Strategien der Intervention und vor allem der Prävention entwickeln. Sie benötigt hierfür Unterstützung auch durch außerschulische Partnerinstitutionen. Damit sich Schulen aktiv und dauerhaft mit dem Thema Rechtsextremismus auseinandersetzen können, werden ergänzend zu den bisherigen Angeboten des Landes und der Kommunen, schülerbezogene Informations- und Präventionsmaßnahmen durchgeführt. In Verbindung mit Trägerinstitutionen der politischen Jugendbildung sollen Schüler/innen eines ganzen Jahrgangs (9./10. Klassen) über die Ziele, die Methoden und die damit verbundenen Gefahren rechtsextremistischer Organisationen und ihrer (Freizeit-)Angebote informiert und zugleich für demokratische Alternativen sensibilisiert werden.

Die Studientage „Rechtsextremismus im Alltag“ versuchen einen Überblick zur aktuellen Situation zu geben, Gefahren bis hin zu zunehmender rechtsextrem motivierter Gewaltbereitschaft und Lösungsansätze aufzuzeigen. Nach einführenden Filmen und Vorträgen erhalten die Jugendlichen Gelegenheit sich mit den Themen „rechtsextreme Musik“, „Rechtsextremismus im Internet“, „Rechtsextremismus und Gewalt“ und „Menschenrechte statt Fremdenfeindlichkeit“ in Workshops und Arbeitsgruppen aktiv auseinander zu setzen.

Die Studientage „Rechtsextremismus im Alltag“ erfreuen sich großer Beliebtheit: Seit September 2009 haben bereits 25 Schulen und über 2.800 Schülerinnen und Schülern das Präventionsangebot genutzt. Um der hohen Nachfrage, welche die Kapazitäten weit übersteigt, erfüllen zu können, wurden inzwischen in mehreren Durchgängen insgesamt über 30 Lehramts-Studierende ausgebildet. Nach mehreren Hospitationen und einem Intensiv-Workshop führen sie seit März 2010 in Zusammenarbeit mit erfahrenen Referenten die Studientage eigenständig durch.

Die Nachfrage nach den Studientagen ist ungebrochen hoch. „Wir erhalten beständig neue Anfragen von Schulen. Mit dem Angebot der Studientage treffen wir anscheinend einen großen Bedarf der Schulen“, so Hans Berkessel, der die Studientage koordiniert. Kürzere Wartezeiten für die Schulen erhoffen sich die Veranstalter von der Ausweitung des Studientagsangebots, die durch zusätzlich bereit gestellte Mittel insbesondere des Bildungsministeriums, möglich wird. Allein in diesem Jahr werden insgesamt 15 Studientage durchgeführt werden; zwei davon in Ludwigshafen mit dem neuen Kooperationspartner, dem Heinrich-Pesch-Haus.

Für die folgenden Studientage sind noch Bewerbungen möglich: Mittwoch, 30. Mai; Montag, 11. Juni; Dienstag, 14. August; Dienstag, 4. September; Freitag, 7. September (Heinrich-Pesch-Haus, Ludwigshafen); Mittwoch, 12. September; Mittwoch, 19. September; Montag, 15. Oktober und Mittwoch, 24. Oktober 2012.

Für die bis zu 100 teilnehmenden Schüler/innen der Schule wird lediglich ein Teilnehmerbeitrag von 8,- € für Essen und Getränke erhoben, alle übrigen Kosten (auch die Reisekosten) werden von den Veranstaltern übernommen. Bewerbungen per Mail (oder Fax) an: HansBerkessel@aol.com; Fax: 06132 87927.

Hans Berkessel

Hamburg


Berichte des Verbandes der Lehrer für Geschichte und Politik Hamburg
1. „Schokolade für Europa“: Die EU im Planspiel erfahren lernen...

8.00 Uhr am Mittwoch morgen. Etwas verschlafen, zugleich aber auch gespannt betreten fast 100 Schülerinnen und Schüler (im folgenden: SuS abgekürzt) der 10. Klassen des Albert-Schweitzer-Gymnasiums das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. In den folgenden sechs Stunden dreht sich alles um die schwierigen Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse innerhalb und zwischen Europäischem Parlament und Ministerrat.

Der Auslöser wirkt ganz unschuldig: 1973 regelte die EU unter welchen Bedingungen die Bezeichnung „Schokolade“ zu führen ist. Die Richtlinie besagte, dass Schokolade mindestens 35 % Kakaotrockenmasse enthalten müsse. Andere pflanzliche Fette durften nicht zugesetzt werden. Eine Ausnahmeregelung erhielten die Länder, die seit 1973 der EG beigetreten waren: Ihnen wurde erlaubt, 5 % andere pflanzliche Fette zuzufügen. Es war in den Folgejahren unklar, ob die in diesen Ländern unter der Bezeichnung „Schokolade“ hergestellten Produkte in den innereuropäischen Handel (Binnenmarkt) gebracht werden durften. Schließlich kam es zum Streit: Italien und Spanien weigerten sich, „unechte“ Schokolade aus Großbritannien ins Land zu lassen.

Um dieses Problem zu lösen, schlägt die Europäische Kommission vor, zukünftig einen Maximalanteil von 5 % an fremden Fetten in Schokoladen zu gestatten und für diese Produkte den Handel in der EU freizugeben. Mit diesem Vorschlag mussten sich nun die Schülerinnen und Schüler in dem Plan- und Rollenspiel auseinandersetzen:

Die SuS waren Abgeordnete im Europäischen Parlament, Vertreter von Mitgliedsstaaten im Ministerrat, Lobbyisten von CAOCOM, des Verbandes der europäischen Schokoladenindustrie

sowie von TRANSGLOBE, einer Nichtregierungsorganisation, die Interessen afrikanischer Entwicklungsstaaten vertritt.

Mit einem festlichen Gala-Abend – auf Einladung CAOCOMs – begann das Planspiel, mit verschiedenen Absprachen und Verhandlungen zwischen den Interessengruppen und in mehreren Parlaments- und Ministerratsitzungen wurde diskutiert und abgestimmt. Zu einer Hochform lief dabei der britische Vertreter im Ministerrat auf, der vehement die Vorteile der britischen, aus diversen Fetten zusammengestellten, Schokolade hochhielt und Geschmacksfragen zu einem Kernbestand der britischen Identität erklärte! Differenzierter waren die Beiträge der Parteien im Europäischen Parlament. Hier erhielt der Kommissionsvorschlag schließlich auch eine breite Mehrheit – im Ministerrat scheiterte diese Vorlage schließlich an der Hürde einer erforderlichen qualifizierten Mehrheit! Damit musste alles beim Alten bleiben, bis zum nächsten Einigungsversuch zwischen Europäischem Parlament und Ministerrat.

So stand am Ende des Plan- und Rollenspieles die Erkenntnis, dass politische Entscheidungsprozesse Zeit benötigen, Kompromisse aber zumindest in Reichweite sind. Die Schülerinnen und Schüler hatten einen Einblick in die Spannungen zwischen gesamteuropäischen Interessen und nationalen Positionen gewonnen, handlungsorientiert und selbstverantwortlich ihre Positionen entwickelt, begründet und argumentativ vertreten. Zukünftig werden sie vielleicht mit Verständnis schmunzeln, wenn in den Nachrichten über Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse innerhalb der EU berichtet wird – wahrscheinlich werden sie sich auch die Inhaltsangaben ihrer bevorzugten Schokoladenmarke genauer anschauen.

2. Einführung des Zentralabiturs ab 2014 in Politik-Gesellschaft-Wirtschaft und in Geschichte

Am 1. August 2009 ging in Hamburg eine neue Form der Oberstufenorganisation an den Start: Seitdem lernen die Schülerinnen und Schüler nicht mehr in Leistungs- und Grundkursen, sondern in sogenannten „Profilbereichen“, in denen Profulfächer mit begleitenden Fächern so kombiniert werden, dass fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen erleichtert wird. Mit der Einführung der Profiloberstufe wurden die zentralen Abiturprüfungen auf Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen begrenzt. Dieses System wird jetzt verändert: Für die Schülerinnen und Schüler, die am 1. August 2012 in die Studienstufe eintreten, wird es zentrale Prüfungen in praktisch allen Fächern geben. (Ausnahmen soll es nur in Fächern geben, in denen nur sehr wenige Prüfungen absolviert werden bzw. in denen eine zentrale Prüfung aus fachspezifischen Gründen sehr schwierig wäre.)

Damit wird in Hamburg das Zentralabitur in dem Fach „Politik-Gesellschaft-Wirtschaft“ (vor 2009 „Gemeinschaftskunde“) wieder, in „Geschichte“ erstmals eingeführt. Der Schulsenator Ties Rabe (SPD) begründet seine Entscheidung insbesondere mit der Notwendigkeit, bundesweit zu einheitlichen Abiturstandards zu kommen.

Auch das Korrekturverfahren soll wieder umgestellt werden: An die Stelle des derzeitigen schulübergreifenden Verfahrens, bei dem Zweitgutachter von anderen Schulen die jeweiligen Abiturarbeiten unabhängig von der Erstbeurteilung korrigieren, soll es wieder ein schulinternes Verfahren geben, bei dem sich Referent und Korreferent über das Gutachten abstimmen und ein schulinterner Prüfungsausschuss schließlich die Note festsetzt.

Dr. Helge Schröder, Hamburg

Thüringen


1. Landesverband der DVPB kooperiert mit Grenzmuseum Schiffersgrund als außerschulischem Lernort

Gitarre und Bandoneon setzte der Liedermacher Stephan Krawczyk gekonnt ein, um die etwa 100 Besucherinnen und Besucher am Sonntag, dem 04.03.2012, im Grenzmuseum Schiffersgrund zu begeistern. Der Künstler war hier zu Gast, um mit der Landesbeauftragten des Freistaats Thüringen für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes, Frau Hildigund Neubert die Sonderausstellung „DDR: Mythos und Wirklichkeit“ der Konrad Adenauer Stiftung zu eröffnen.

In seinen stimmungswaltigen und anspruchsvollen Liedern spiegeln sich die Erlebnisse wieder, die er in der ehemaligen DDR sammelte. Stephan Krawczyk vermittelt nicht nur eigene Erfahrungen aus einem wichtigen Teil der jüngsten Geschichte der beiden deutschen Staaten, sondern stellte auch dar, dass es sehr wichtig ist, die Demokratie als größtes Gut einer Gesellschaft zu erhalten. Der heute in Berlin lebende Liedermacher gilt als einer der bedeutendsten nationalen Künstler der ehemaligen DDR und gibt bundesweit Konzerte.

Das Grenzmuseum Schiffersgrund präsentierte an diesem Tag zudem der breiten Öffentlichkeit sein umfangreiches pädagogisches Angebot. Dieses spricht verschiedene Altersgruppen, von der Grundschule bis zur Hochschule, an und vermittelt an einem Originalschauplatz beeindruckend die Themen Trennung und Gewalt in der deutsch-deutschen Geschichte. Zu den pädagogischen Mitarbeitern zählt auch Alexander Bösenberg, Landesvorstandsmitglied der DVPB Thüringen, der seit diesem Schuljahr Schulklassen vor Ort betreut, Rollenspiele umsetzt oder sich gemeinsam mit Schulklassen auf Spurensuche an der innerdeutschen Grenze begibt.

Die Teilnehmer können aus 9 verschiedenen Lernmodulen auswählen.

Der Landesverband der DVPB Thüringen plant, die Kooperation mit den Grenz Museen in Thüringen zu verstärken und

Verband

Fortsetzung Thüringen

verweist beispielsweise auf seiner Homepage auf diese Einrichtungen und deren außerschulischen Bildungsangebote.

*Toralf Schenk, Jena
2. Landesvorsitzender DVPB
Thüringen*

2. Erfolgreiche Kooperation während der Fachtagung des Wettbewerbes „Demokratisch Handeln. Schulprojekte und Schulkultur“ zwischen dem Landesverband Thüringen der DVPB und dem Förderprogramm Demokratisch Handeln

Alexis de Tocqueville definiert den Begriff der Demokratie wie folgt: „Die Demokratie schafft kein starkes Band zwischen den Menschen. Sie erleichtert ihnen aber den Umgang miteinander.“

Hätte es zu Lebzeiten Tocquevilles bereits das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ gegeben, so wäre sein Verständnis vom Demokratiebegriff sicher ein anderer. Die Fachtagung des Wettbewerbes „Demokratisch Handeln“ am 15. und 16. März 2012 in der Imaginata in Jena bewies sehr wohl, dass Demokratie ein einigendes Band schaffen kann.

Die Initiatoren der Fachtagung, das Förderprogramm Demokratisch Handeln, das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und der Landesverband der DVPB Thüringen begrüßten zahlreiche Schülergruppen aus Thüringen, die ihre Projekte der vergangenen Lernstatt-Ausschreibungen präsentierten.

Zu Beginn des ersten Tages versammelten sich alle Teilnehmer und Veranstalter in der Tonhalle der Imaginata, um von Dr. Wolfgang Beutel (Geschäftsführer des Förderprogramms Demokratisch Handeln) und dem Regionalberater Thomas Thieme begrüßt zu werden.

Anschließend bot sich den Schülern die Möglichkeit, ihre Projekte vorzustellen, Anregungen zu sammeln und Kontakte zu knüpfen. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Workshops wählen, die ihnen ein anregendes Podium für den Austausch und die gemeinsame Arbeit boten. DVPB-

Landesvorstandsmitglied Toralf Schenk leitete eine der Arbeitsgruppen, die sich v. a. der Projektdidaktik verschrieb. Ausgehend vom Verständnis der Demokratie als Lebensform, berieten die Schülergruppen ihre Projekte, die Probleme der Schülermitwirkung in der Schule, des Umgangs mit Regionalgeschichte und der aktiven Gestaltung der Lebensumwelt thematisierten. Schüler aus unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen arbeiteten gemeinsam in einer offenen und kreativen Lernumgebung.

Am Nachmittag öffneten die Schüler ihre Arbeitsräume. Es bot sich allen ein moderierter Galerie Rundgang, der Einblicke in alle Projekte gewährte. Schnell erkannten die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Vorhaben und Ziele, Menschen zu Verantwortung und Mitwirkung zu bewegen, sich ähneln. Zugleich stießen sie aber auch während ihrer Projektphasen an Grenzen und erfuhren nicht immer die gewünschte Unterstützung und den erhofften Enthusiasmus oder hatten Sorgen ob der Nachhaltigkeit ihres Projektes. Doch genau diese Erfahrung half den Gruppen, sich über die Fachtagung hinaus in Verbindung zu setzen.

Am zweiten Tag hatten alle Teilnehmer die Möglichkeit, selbst neue Impulse für ihre Projekte zu gewinnen. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Lernangeboten wählen, wie z.B. „Jugendkulturen in der DDR“, „Rechten Parolen gegenüber treten“ oder „Das Netz das fetzt“. Nach einer gemeinsamen Abschlussdiskussion endete die Fachtagung am späten Freitagnachmittag.

Die Teilnehmer der Tagung erkannten, dass der Stellenwert ihrer Projekte für eine demokratische Zivilgesellschaft unentbehrlich ist, die zugleich von Engagement und Mitbestimmung getragen wird.

*Toralf Schenk, Jena
2. Landesvorsitzender DVPB
Thüringen*

3. „Werte-Bildung und Politische Bildung“ – Ein Bericht zu den Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung

Zu den traditionellen „Jenaer Gesprächen zur politischen Bildung“ begrüßte der neue Inhaber der Professur für Didaktik der Politik, Prof. Dr. Michael May, am 24.04.2012 zahlreiche Gäste

im Hörsaal 6 der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Für das Thema „Werte-Bildung und politische Bildung“ konnte die langjährige Inhaberin der Professur für Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Prof. em. Dr. Sibylle Reinhardt, gewonnen werden.

Gleich zu Beginn ihres Vortrages betonte sie, dass das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland die oberste Richtschnur für die Werte-Bildung in der politischen Bildung darstellt. Die Demokratie sei das politische System mit dem höchsten denkbaren moralischen Anspruch. Die staatsbürgerliche Gleichheit hinsichtlich der Teilhabe am politischen System gelte unabhängig von sozialen oder auch natürlichen Merkmalen der jeweiligen Individuen. Die tatsächliche Teilhabe am politischen System unterscheide sich jedoch nach Merkmalen wie Bildung oder dem, in der Bundesrepublik Deutschland häufig diskutierten, sozio-ökonomischen Status. Daher sei die Hauptaufgabe der politischen Bildung das Demokratie-Lernen.

Werte werden allgemein als Vorstellungen des Wünschenswerten, also als Ideen oder Ideale verstanden. Die Träger von Werten sind in erster Linie die Individuen, die in der modernen pluralistischen Gesellschaft ihre eigenen Wertvorstellungen entwickeln und diese über unterschiedliche Situationen als ihre individuellen Werte begreifen.

Allerdings sind Werte nicht nur an die einzelnen Individuen gekoppelt. Auch systemische Regelungen oder Institutionen rekurrieren auf jeweils immanente Wertbezüge. Reinhardt verdeutlichte dies am Beispiel des Systems der Marktwirtschaft. Im Grunde handelten die Teilnehmer dieses gesellschaftlichen Subsystems aus purem Eigennutz. Die rechtlichen Rahmenbedingungen und staatlichen Absicherungen – somit also die politischen Entscheidungen – würden jedoch neben der „unsichtbaren Hand“ (Adam Smith) das Gemeinwohl fördern.

Auch der Werte-Kern der jeweiligen Institution oder des gesellschaftlichen Systems ist gänzlich unterschiedlich strukturiert. So stellt Gerechtigkeit innerhalb der Marktwirtschaft eine andere Idee dar als innerhalb der Familie oder Schule. FDP-Mitglieder definieren die Werte „Freiheit“ und „Gleichheit“ in ei-

nem anderen Bezug, als z. B. ein Gewerkschaftsmitglied. Demokratisch-pluralistische Gesellschaften werden durch Wertekonflikte geprägt. Wichtig sind Institutionen, die eine Entscheidung bei grundlegenden Wertekonflikten herbeiführen müssen.

Reinhardt verdeutlichte in ihrem Vortrag, dass Werte abstrakt, kontrovers und historisch sind. Daraus leitete sie drei didaktische Konsequenzen ab:

Erstens: Toleranz statt Partikularismus

Zweitens: Individuelle Moral und Politische Bildung gehören zusammen

Drittens: Reflexivität statt Übernahme

Für den politischen Unterricht bietet sich nach Reinhardt vor allem die Dilemma-Methode an, die in vier Schritten von der Personalisierung des Dilemmas zur politischen Regelung führt. Zunächst soll das Dilemma vorgestellt werden und die Lernenden zu ersten unstrukturierten Äußerungen angeregt werden. Im zweiten Schritt erfolge die Strukturierung der Argumente, bevor im dritten Schritt eine Reflexion der Tragfähigkeit ebenjener Argumente vorgenommen wird. Innerhalb der vierten Phase würde das konkrete Dilemma in die übergreifende Ebene staatlicher Willensbildung überführt und die Folgen der politischen Entscheidung hinsichtlich des konkreten Dilemmas überprüft.

Das Ziel politischer Bildung sei nicht die fraglose Übernahme von Werten, sondern die reflektierte Aneignung derselben. In den Moralstufen von Kohlberg sieht Reinhardt ein geeignetes Instrument, um über Werte zu reflektieren.

In der sich anschließenden Diskussion meldete Prof. Deichmann Zweifel an, ob denn die Aussage, dass Werte abstrakt, kontrovers und historisch sind in ihrer Absolutheit übernommen werden könne. Vielmehr vertritt er die Auffassung, dass Werte universellen Charakter besäßen. Reinhardt teilt diesen Standpunkt, gab aber zu bedenken, dass immer dann ein Problem auftrete, wenn versucht würde, den westlichen Wertekanon anderen Gesellschaften aufzudrücken.

Weitere Diskussionsbeiträge zielten auf die Dilemma-Methode und äußerten den Wunsch nach einem gemeinsamen Fundament, um mit dessen Hilfe die Dilemma-Methode zu unterrichten. Das

Verband

Verband

Fortsetzung Thüringen

Fundament bildet sich, so die Antwort Reinhardts, aus den beiden Werten, die im Wertkonflikt kollidieren.

Auch der Umstand, dass die Politisierung des Dilemmas erst recht spät erfolge, wurde debattiert.

*Christian Schmieder, Jena
Beisitzer im Landesvorstand der
DVPB Thüringen*

4. Ankündigungen und Informationen des Landesverbandes der DVPB Thüringen

07.06.2012 – Tag der Politikwissenschaft/Lehrerpolitiktage in der Friedrich-Schiller-Universität Jena

25.06.2012 – Einladung zum politischen Stammtisch „Die Jenaer Politikdidaktik stellt sich vor“ – Prof. Dr. Michael May stellt sich den Mitgliedern des Landesverbandes der DVPB Thüringen und anderen Interessenten vor. Zudem präsentieren Vertreter der Lehr-

plangruppe Sozialkunde Konzeptionen und Auszüge aus dem neuen Lehrplan, der ab dem Schuljahr 2012/2013 in Kraft tritt. Die Veranstaltung beginnt um 16:00 Uhr in der Gaststätte „Zur Noll“ in Jena in der Oberlauengasse.

20.09.2012 – Tag der Gesellschaftswissenschaften zum Thema „Leben in einer globalisierten Welt“. Anmeldung erbeten über das Thillm in Bad Berka

13.11.2012 – 16:00-18:00 Uhr Mitgliederversammlung des Landesverbandes der DVPB Thü-

ringen in der Mensa der IGS „Grete Unrein“ Jena, August-Bebel-Straße 1

13.11.2012 – 18:30-20:00 Uhr Jenaer Gespräche zur politischen Bildung

Für die Aktualisierung seiner Mitgliederkartei bittet der DVPB Landesverband alle Mitglieder, ihre aktuellen Kontaktdaten mit Anschrift, Telefonnummer und e-Mailadresse dem DVPB-Landesvorsitzenden Anselm Cypionka zukommen zu lassen. (Anselm.Cypionka@web.de)



Impressionen von der Delegiertenversammlung der DVPB in Berlin, unten ganz rechts: Adalbert Brunner, Gründungsvorsitzender der DVPB 1965; Fotos: Helmut Bieber



Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Braun = Rot!
Eine Broschüre zum
Linksextremismus verletzt
fundamentale normative
Standards der Politischen
Bildung

Zeitbild-Stiftung (Hg.):
Demokratie stärken –
Linksextremismus verhindern.
Bearbeiter: Bernd Woschnik,
wissenschaftliche Bratung:
Prof. Dr. Eckhard Jesse,
gefördert vom Bundesminis-
terium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend.
München: Zeitbild-Stiftung
September 2011, 36 S.

Die Mordserie der Zwickauer Ter-
rorbande hat wieder einmal ge-
zeigt, was eigentlich seit Jahr-
zehnten bekannt sein könnte: Der
Staat ist auf dem rechten Auge
zwar nicht völlig blind, aber stark
sehbehindert. Dazu passt die end-
lose Reihe von Enthüllungen über
die Kontinuität der Eliten vor und
nach dem Zweiten Weltkrieg.
Peinlich ist das vor allem für jene,
die auf die gründliche Aufarbei-
tung der NS-Vergangenheit in den
vergangenen 60 Jahren vertraut
haben. Heute wird offensichtlich,
dass da noch einiges nachzuarbei-
ten ist.

Die Ablenkungsstrategie

Statt dies endlich zu tun, gibt es
die ebenso lang wirksame Ten-
denz zu einer anderen Reaktion:
zur Ablenkung der Aufmerksam-
keit von Rechts nach Links. So
hat jüngst Alexander Dobrindt,
der Generalsekretär der CSU, in
der Debatte um die Bekämpfung
der NPD gefordert zu prüfen, ob
diese Maßnahmen (Aussetzen der
Wahlkampffinanzierung, Verbot
der Partei) nicht auch gleich für
die Linkspartei anzuwenden sei-
en. Denn „braun oder dunkelrot“,
das sei „egal“ (SZ 4.1.2010). Es
ist dieser Geist, dem offensicht-
lich auch eine Broschüre ent-
sprang, die Kristina Schröder, die
sich als Bundesfamilienministerin
auch für die Politische Bildung
der Jugend zuständig sieht, bereits
im Herbst vergangenen Jahres der
Öffentlichkeit vorgestellt hat. Das
Heft mit dem Titel „Demokratie
stärken – Linksextremismus ver-
hindern“ wurde von der Zeitbild
Stiftung in München erarbeitet,
die sich wissenschaftlich durch
den als Extremismusforscher be-

kannten Chemnitzer Politikpro-
fessor Eckhard Jesse beraten ließ.
Das Heft will eine didaktische
Handreichung für Lehrkräfte sein,
die etwas gegen die „bisher zu
wenig beachtete“ Gefahr des
Linksextremismus (Kristina
Schröder) unternehmen wollen
(S. 3).

Was können Lehrer und ihre
Schüler mit Hilfe dieses Heftes
lernen? Und was nicht? Gelernt
werden kann, was politisch moti-
vierte Gewalt von Privatpersonen
alles anrichtet. Das Heft macht
klar, wie wichtig es ist, dass das
Monopol der Gewaltausübung
beim Staat liegt. Es führt dem Le-
ser vor Augen, dass der Staat auf
eine ganz bestimmte Art und Wei-
se geordnet sein muss, damit er
seine Aufgabe auch wirklich zu er-
füllen vermag: die Rechte der
Menschen und letztlich ihre Würde
zu schützen. Und es versucht dar-
zulegen, wie gefährlich Dogma-
tismus, wie wichtig also Pluralis-
mus für die Aufrechterhaltung und
Lebendigkeit dieser staatlichen
Ordnung ist. Das ist zwar eine
ganze Menge Lernstoff, er ist aber
auch bisher schon Bestandteil des
Pflichtcurriculum der Politischen
Bildung in allen Schularten.

Wenig gelernt werden kann mit
Hilfe dieser Veröffentlichung aber
zu einer wichtigen anderen Frage,
die die Autoren ebenfalls aufwer-
fen: Worin unterscheiden sich ei-
gentlich Links- und Rechtsextre-
misten? Der Verweis der Broschü-
re auf die Internetseiten des Bun-
desamtes für Verfassungsschutz
hilft an dieser Stelle nicht weiter,
weil dort in Bezug auf den Links-
extremismus außer ein paar
Schlagwörtern, die für die Schüler
nur Worthülsen sein können, nichts
inhaltlich Substanzielles zu finden
ist. Es wäre ja wenigstens die Fra-
ge zu stellen, wer typischerweise
die Opfer extremistischer linker
und die rechter Gewalttäter sind
und wie diese Ausrichtung der Ge-
walthandlungen jeweils ideolo-
gisch begründet ist. Es ist ja doch
bemerkenswert, dass rechte Ge-
walttäter sich in aller Regel gegen
Menschen richten, linke meist ge-
gen Sachen. Und wo extremisti-
sche Gewalt gegen Menschen ge-
richtet ist, gibt es einen nicht weni-
ger bezeichnenden Unterschied:
die Rechten suchen sich Schwä-
chere, angetrieben durch die Ideo-
logie vom Recht des Stärkeren, die
Linken in aller Regel herausgeho-
bene Repräsentanten von Staat und

Gesellschaft, Mitglieder der poli-
tischen und wirtschaftlichen Eliten
also.

Normative Prinzipien der Politischen Bildung

Etwas anderes ist für die Beurtei-
lung dieser Broschüre weit gra-
vierender: Ein genaueres Studium
zeigt, dass sie fundamentale nor-
mative Standards der Politischen
Bildung verletzt. Politische Bil-
dung, so der seit Mitte der 70er
Jahre allgemein anerkannten
Konsens unter Fachdidaktikern
(Beutelsbacher Konsens), muss
drei Kriterien erfüllen: Sie darf
erstens den Schüler auf keinen
Fall indoktrinieren, also von einer
bestimmten politischen Position
überwältigen. Sie darf zweitens
die existierenden wissenschaftli-
chen und politischen Kontrover-
sen nicht verschweigen, sondern
muss sie neutral darstellen. Und
sie muss sich drittens am Schüler-
interesse orientieren, das heißt
nicht nur, die augenblicklichen
Interessen des Lernenden ernst
nehmen, sondern ihn zudem be-
fähigen, auch in Zukunft seine
Interessen zu erkennen und für sie
einzutreten. Die Autoren von
„Demokratie stärken – Linksext-
remismus verhindern“ verstoßen
gleich gegen alle drei Prinzipien.

Beginnen wir beim Schüler-
interesse. Sieht man von diversen
methodischen Vorschlägen zur
Motivierung und Aktivierung der
Lernenden einmal ab, so spielt bei
den didaktischen Vorüberlegun-
gen der Broschüre das Schüler-
interesse schlichtweg keine Rolle.
Auch leitet es die vorgeschlagen-
nen Lernprozesse nicht erkennbar
an. Statt am Schülerinteresse sind
diese Lernprozesse zunächst
allein am Interesse des Staates an
der Aufrechterhaltung des Ge-
waltmonopols orientiert. Dass
dieses wiederum über etliche
Vermittlungsschritte bzw. unter
ganz bestimmten Bedingungen
auch dem Interesse des Schülers
dienen kann, ist damit nicht in
Abrede gestellt.

Verschweigen von Kontroversen

Zu der Geringschätzung des Schü-
lerinteresses kommt die Verletzung
des Kontroversgebots. Hier wird
gegen nichts Geringeres als die
pluralistische Grundverfassung
unseres Gemeinwesens verstoßen,
die ja von den Autoren als Gegen-

pol zum Dogmatismus der Extremisten so sehr betont wird. Zwei Beispiele sollen dies belegen.

Erstes Beispiel: Unter der Kapitelüberschrift „Argumente des Linksextremismus“ wird die Argumentationskette „Kapitalismus – Nationalismus – Imperialismus“ als typisch für den Linksextremismus vorgestellt, der den Kapitalismus für Kolonialismus und Unterentwicklung verantwortlich mache (S. 13). Sollen sich die Leser also nach dem Willen der Verfasser Unterentwicklung als Naturgegebenheit oder als Folge der Bevölkerungsexplosion oder wovon sonst erklären, nur ja nicht mit Kolonialismus, Nationalismus und Kapitalismus in Verbindung bringen? Tatsache ist nicht nur, dass dieser Zusammenhang in vielen historischen Standarddarstellungen genau so gesehen wird und sich auch in guten Schulbüchern wiederfindet. Wissenschaftliche Kontroversen bestehen vor allem hinsichtlich der Gewichtung und genauen Verknüpfung dieser Faktoren. Hier wird eine wichtige Perspektive auf die existierende globale Ungleichheit einfach als extremistisch abgestempelt, also aus dem Diskurs per Autoritätsbeweis ausgeschlossen.

Zweites Beispiel: Auf dem Arbeitsblatt „Wie macht man gleich?“ geht es um soziale Ungleichheit in Deutschland (S. 32). Nach der Beschäftigung mit Informationen zu Vermögen, Einkommen und Steuern sollen Schüler drei Thesen zur Frage der Akzeptanz der existierenden sozialen Ungleichheit diskutieren: Ungleichheit aufgrund der „kapitalistischen Klassengesellschaft“, die nach einer Revolution verlange. Ungleichheit aus irgendwelchen (offenbar anderen) Gründen, die ohne Revolution überwunden werden könne. Und Ungleichheit aufgrund der Tatsache, dass Menschen „von Geburt an“ in Bezug auf ihre „physischen und geistigen Begabungen“ verschieden sind, ein Umstand, mit dem man sich aber offenbar abfinden müsse. Die erste These wird als linksextremistisch gekennzeichnet, die zweite und dritte bleiben ohne politische Zuordnung. Was lernt der Schüler hier? Dass die Diagnose „kapitalistische Klassengesellschaft“ immer revolutionäre Konsequenzen haben müsse, also nicht weiter zu prüfen sei. Und dass man soziale Ungleichheit nur entweder durch Sozialpolitik beeinflussen könne oder sich mit ihr arrangieren müsse, weil die Menschen eben von Natur aus ungleich seien. Ausgeblendet werden hier offenbar all

jene soziologischen und gesellschaftspolitischen Perspektiven in Wissenschaft und Politik, die in Deutschland „alte“ oder „neue“ „Klassenstrukturen“ diagnostizieren, diese in engem Zusammenhang mit den Eigentums-, Verfügungs- und Anreizstrukturen des Kapitalismus sehen und nicht nur auf die Sozialpolitik setzen, wenn es darum geht, mehr soziale Gleichheit zu schaffen. Ein rechtsstaatlich, demokratisch und sozialstaatlich verfasstes Gemeinwesen kann das staatliche Gewaltmonopol für die Begrenzung sozialer Ungleichheit bekanntlich nicht nur indirekt zum Beispiel über Steuern, sondern auch direkt über die staatliche Daseinsvorsorge, über Ver- und Gebote in Bezug auf Verteilungsfragen und über die Gestaltung der Eigentumsordnung einsetzen.

Wie sollen Lehrkräfte ihre Schützlinge auf die spätere Rolle als mündige Bürger vorbereiten, wenn diese Lehrkräfte nicht in die Lage versetzt werden, die in Bezug auf unsere Lebenswelt sehr unterschiedlichen Beschreibungen, Erklärungen und Politikkonzepte aller in den Parlamenten vertretenen Parteien zumindest in ihren Grundzügen neutral darzustellen? Indem in der Broschüre beispielsweise die Tageszeitung „Neues Deutschland“ – anders als im Verfassungsschutzbericht des Bundesinnenministers von 2010 – dem Extremismus zugeordnet wird, wird den Lehrkräften eine multiperspektivische Informationsbeschaffung sogar noch erschwert.

Überwältigung des Schülers

Während es beim Verstoß gegen das Kontroversgebot um das kognitive Vorenthalten von politischer Bildung geht, geht es beim Verstoß gegen das Überwältigungsgebot um die direkte, auch affektiv wirksame Entmündigung des Lernenden. Auch davor schrecken die Autoren nicht zurück. Die Spuren dieses Bemühens um Überwältigung ziehen sich durch die gesamte Broschüre. Die Autoren scheinen in ihrer Weltsicht von einer klaren Trennung von Gut und Böse auszugehen, wobei von vornherein festzustehen scheint, was jeweils das Gute und das Schlechte ist und dass der Schüler vor dem Schlechten zu bewahren sei. Schlecht sind demnach alle „vermeintlich einfachen, eindimensionale Lösungsansätze sozialer Problemlagen“ und werden deshalb als „utopisch und ge-

fährlich“ attribuiert (S. 20). Wer Utopien in einem Atemzug mit Gefahren nennt, wer offenbar die Stückwerkstechnologie als die einzig legitime Form der sozialen und politischen Intervention anerkennt, hat nichts verstanden von jenen Erkenntnissen, die in einer zeitgemäßen Politikdidaktik längst zum Standard gehören: dass gerade in der Förderung des Möglichkeitssinns eine wichtige Aufgabe der Politischen Bildung liegt und dafür auch spezielle Methoden wie die Zukunftswerkstatt für den schulischen Einsatz bereit stehen.

Die Schwarz-Weiß-Brille der Autoren zeigt sich besonders deutlich im Zusammenhang mit dem Begriff des Antifaschismus. Dort wird der „demokratische“ vom „antidemokratischen“ Antifaschismus abgegrenzt und Letzterer als „Legitimationsideologie für die DDR und sozialistische bzw. kommunistische Diktaturen“ bezeichnet (S. 13). Als demokratisch gilt den Autoren demnach ein Antifaschismus nur dann, wenn er sich gegen rechtsextremistische Positionen und gegen eine Rechtsdiktatur wendet und in der Aufhebung von Grundrechten und der Verfolgung und Ermordung von Gegnern das Wesen des Faschismus sieht. Antidemokratisch ist ein Antifaschismus hingegen dann, wenn er davon ausgeht, dass der Faschismus „in wirtschaftlichen Krisen notwendigerweise aus dem Kapitalismus hervorgeht“ und die „Abschaffung des kapitalistischen Wirtschaftssystems und damit der als bürgerlich geltenden parlamentarischen Demokratie“ anstrebt.

Durch diese Abgrenzung des guten vom schlechten Antifaschismus soll der Lernende offenbar gezwungen werden, den deutschen Faschismus allein auf politische Ursachen zurückzuführen, ökonomische Voraussetzungen wie Weltwirtschaftskrise, Existenzängste des Mittelstandes, finanzielle und politische Interventionen eines maßgeblichen Teils der deutschen Industrie zugunsten der NSDAP und Hitlers also gar nicht erst in den Blick zu nehmen. Die Fixierung des Blicks auf politische Faktoren, die in der Tat durch die politischen Strukturveränderungen nach 1945 weitgehend beseitigt wurden, stellt den ökonomischen Strukturen als Faktoren des Faschismus faktisch einen Freibrief aus. Damit wird eine ganz spezifische – unter vielen möglichen und existierenden – Sichtweise zur allein gültigen er-

hoben, der Schüler wird also im wahrsten Sinn des Wortes indoktriniert und überwältigt.

Aus dieser auf das Politische fixierten Perspektive wird Demokratie allein als Herrschaftsform gesehen. Die Möglichkeit – und historische Erfahrung! – aber, dass politische Demokratie nur auf Dauer Bestand haben kann, wenn Demokratie auch Gesellschafts- und Lebensform ist, erscheint offenbar als nicht diskussionswürdig. Hier wird ein einseitig an den Formen des Politischen orientierter Demokratiebegriff zur Doktrin erhoben, ein materialer oder ganzheitlicher also diskriminiert. Dabei könnte eigentlich jeder wissen, wie sehr die Fixierung auf die formale Seite einer Ordnung den Blick für das Substanzielle verstellen kann. Man denke nur an erpresserische Handels-, Arbeits- oder Kreditverträge – die zwischen formal Freien und formal Gleichen abgeschlossen werden. Im Übrigen ist mit der Anerkennung des Zusammenhangs zwischen Kapitalismus und Faschismus noch in keiner Weise ein Plädoyer für den Antifaschismus der DDR abgegeben. Vielmehr muss erst geklärt werden, wie eine nachfaschistische Ordnung von Wirtschaft und Staat aussehen könnte. Genau darüber wäre mit den SchülerInnen und Schülern gemeinsam nachzudenken, ohne dass eine allgemeinverbindliche Antwort gegeben werden darf und kann.

Warum das Ganze?

Die Broschüre „Demokratie stärken – Linksextremismus verhindern“, die die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Schule empfiehlt, verletzt anerkannte Grundsätze der Politischen Bildung in einem rechtsstaatlich-demokratisch verfassten Gemeinwesen. Warum ein solches Heft, und warum gerade jetzt?

Erstens dient es, wie eingangs bereits proklamiert, dem Ziel der Ablenkung von Versäumnissen bei der Aufarbeitung des Nationalsozialismus bis hin zu dessen aktuellen Spätfolgen.

Zweitens relativiert das aus dem Geist der Totalitarismustheorie der 50er und 60er Jahre geborene Begriffspaar „extremistisch/nicht-extremistisch“ bzw. „totalitär/nicht-totalitär“ nicht nur die fundamentalen Unterschiede zwischen rechten und linken Auffassungen. Es diskreditiert zudem linke Positionen pauschal und damit

Magazin

deren zentrale Programmatik: die Überwindung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Die Broschüre trägt dazu durch ihre widersprüchliche Darstellung des Sozialismus bei, indem sie ihn zwar als nicht-extremistisch bezeichnet (S. 9), aber – in einem Atemzug mit dem Kommunismus – als „Ideologie“ einstuft, die sich vom „Trugbild der klassenlosen Gesellschaft“ leiten lasse (S. 17). Nicht einmal ansatzweise wird in der Broschüre thematisiert, warum Sozialisten für eine grundlegende Veränderung der herrschenden Wirtschaftsordnung eintreten und was dies mit der extremistischen Gefahr zu tun hat. Die Erkenntnis, dass Rechtsradikalismus und -extremismus aus der Mitte der Gesellschaft kommen und zutiefst in den Strukturen unserer sozioökonomischen Ordnung verankert sind, gehört mittlerweile zum zeitgeschichtlichen und politikwissenschaftlichen Grundwissen. Die extremismus-/totalitarismustheoretische Ausblendung ist typisch für jene wissenschaftliche Herangehensweise, die oben schon im Zusammenhang mit dem Demokratiebegriff festgehalten wurde: Das Erkenntnisinteresse beschränkt sich auf Oberflächenphänomene, erklärt also implizit die innere Dynamik und Widersprüchlichkeit des Untersuchungsgegenstands für irrelevant. Genau diesen Zusammenhang aber zwischen autoritären und totalitären politischen Formen und sozioökonomischen Inhalten müsste eine anspruchsvolle politische Bildung bearbeiten – und zwar als schülerorientierten, pluralistisch ausgerichteten und demokratisch angelegten und deshalb offenen Suchprozess. Der neuerliche Rückgriff auf das Totalitarismuskonzept erinnert im Übrigen an einen ähnlich ähnlichen Versuch des Bayerischen Kultusministeriums vor über 20 Jahren. Damals, im unmittelbaren Anschluss an die Wiedervereinigung Deutschlands, sollten alle bayerischen Lehrer dazu angehalten werden, den Schülern nicht nur die technische, sondern auch die moralisch-ethische Überlegenheit der Sozialen Marktwirtschaft bewusst zu machen – ein Übergriff auf die politische Mündigkeit von Lehrern und Schülern, der sich weder staatsrechtlich noch demokratietheoretisch rechtfertigen ließ und läßt (Reheis 1992).

Drittens passt die Broschüre gut in eine politische Landschaft, in der an allen Ecken und Enden von der Systemrelevanz von Un-

ternehmen, Staaten und Währungen und von der Alternativlosigkeit der herrschenden Wirtschaftsordnung gesprochen wird. Diese allgegenwärtige Ideologie vom ökonomischen Sachzwang negiert, dass die Entwicklung des menschlichen Wirtschaftens prinzipiell offen, Institutionen geronnene Geschichte bzw. Zeit verkörpern und Politische Bildung deren mentale Wieder-Verflüssigung ermöglichen muss (Reheis 2009a und 2009b, Görtler/Reheis 2012). Wer die prinzipielle Offenheit von Entwicklung und die Möglichkeit zur Verflüssigung von Geronnenem leugnet, setzt sich dem Verdacht aus, ohne es zu wissen, selbst einem Totalitarismus anzuhängen, der diesmal nicht in konkreten Personen (oder Parteien), sondern in abstrakten Strukturen seinen Ursprung hat: ein Totalitarismus, der auf die rigorose Beschleunigung der Modernisierung zielt und deshalb die Hände, Herzen und Köpfe der Individuen vollständig kontrollieren will (vgl. dazu die Interpretation der Totalitarismusanalyse von Hannah Arendt 1955 durch Gert-Joachim Glaßner 1999 und Jens Jessen 2006).

*Fritz Reheis
Didaktik der Sozialkunde,
LS Politische Theorie
Universität Bamberg*

Literatur

- Ahrend, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, München 1998 (1955).
- Glaßner, G.-J.: „Totalitarismus“ – Reflexion zu einer wissenschaftlichen und politischen Debatte. In: PROKLA 115/1999 (Totalitarismus und Liberalismus), S. 255-275.
- Görtler, M./ Reheis, F.: Reifezeiten – Bildung, Politik und Zeit. Schwalbach/Ts. 2012.
- Jessen, J.: Fegefeuer des Marktes. In: ders. (Hg.): Fegefeuer des Marktes. Die Zukunft des Kapitalismus, München 2006, S. 105-120.
- Reheis, F.: Das Bekenntnis zur herrschenden Wirtschaftsordnung als Lernziel? Kritische Bemerkungen zu einem Erlass des Bayerischen Kultusministeriums, in: Gegenwartskunde, Heft 4/1992, S. 491-496.
- Reheis, F.: Die Rede vom Sachzwang. Über das Verschwinden und Wiedersichtbarmachen der Zeit. In: Hieke, H. (Hg.): Kapitalismus. Kritische Betrachtungen und Reformansätze, Marburg 2009, S. 69-90.
- Reheis, F.: Politische Bildung und Zeit. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung Tutzing, Schwalbach/Ts. 2009, S. 267-281.

Jugend-Milieus

Marc Calmbach u.a.: Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg 2011, 363 S., 39,90 EURO

Es ist schon erstaunlich, mit welchem Pragmatismus und Optimismus Jugendliche in Deutschland ganz überwiegend auf unsichere Berufsaussichten und Leistungsdruck reagieren und wie sie in dieser Situation sehr individuell nach mehr Sicherheit streben. Allerdings fallen sozial benachteiligte und leistungsschwächere Jugendliche stark aus diesem Bild heraus; in den Wertvorstellungen und Haltungen dieser „Prekären“, wie die vorliegende Untersuchung das Milieu nennt, spiegelt sich die zunehmende Entsolidarisierung in unserer Gesellschaft.

Auch eine andere Lebenswelt nach dem neuesten Modell des SINUS-Instituts erregt die besondere Aufmerksamkeit des politischen Beobachters: Sie wird als „expeditives Milieu“ bezeichnet und als unkonventionelle, kreative Avantgarde charakterisiert, die sehr individualistisch, mobil und digital gut vernetzt nach ihren Grenzen sucht. Ein Fünftel aller Jugendlichen wird von den Autoren zu den „Expeditiven“ gezählt; bei dieser Größenordnung mag man schon auf den Gedanken kommen, dass hier das soziokulturelle Potential für die Wahlerfolge der „Piraten“ liegen könnte: Mit postmoderner Grundhaltung und hohem Bildungsniveau, bei deutlicher Distanz zum etablierten Politikgeschäft und gleichzeitig ausgeprägtem politischen Interesse wählt man schon viel eher eine Protestpartei.

Sechs Institutionen haben beim Heidelberger Sinus-Institut eine Studie zu den Wertvorstellungen von Jugendlichen in Auftrag gegeben. Unter anderem die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, der Bund der Deutschen Katholischen Jugend, die Bundeszentrale für politische Bildung und der Südwestrundfunk wollen mit der Studie den Blick auf die Unterschiedlichkeit jugendlicher Lebenswelten lenken und sie für die Entwicklung und Gestaltung ihrer eigenen Angebote nutzen. Das im März 2012 erschienene Buch informiert nun über den Un-



tersuchungsansatz sowie sehr differenziert über die Ergebnisse.

Wie bei allen bisherigen soziologischen Veröffentlichungen von SINUS geht es auch in dieser Studie nicht um die empirische Identifizierung genereller Trends, sondern das Milieukonzept setzt bei der Vielfalt und Unterschiedlichkeit jugendlicher Lebenswelten an. Nach der ersten SINUS-Jugendstudie von 2007 über die Lebenswelten katholischer Jugendlicher und junger Erwachsener unter 27 Jahren arbeitet nun diese zweite, qualitative Jugend-Studie sieben Lebenswelten von Jugendlichen unter 18 Jahren heraus und geht der Frage nach, wie Jugendliche in diesen Welten ihren Alltag erleben. Die 14- bis 17-Jährigen beschreiben ihre Wertevorstellung und ihre Einstellungen zu Themen wie Schule, Berufswünschen, Glaube, Politik, Engagement und Medien. Sie schildern ihre Hoffnung, ihre Ängste, ihre Art zu leben.

Die herauspräparierten Lebenswelten (Konservativ-Bürgerliche – 13%, Adaptiv-pragmatische – 19%, Sozialökologische – 10%, Experimentalistische Hedonisten – 19%, Materialistische Hedonisten – 12%, Expeditiv – 20% und Prekäre – 7 %) unterscheiden sich zum Teil eklatant. Sie können in einer Graphik nach den beiden Dimensionen Bildungsniveau (niedrig, mittel, hoch) und soziokulturelle Grundorientierung (traditionell, modern, postmodern) anschaulich verortet werden. Dieses sogenannte „Kartoffelmodell“ zur Beschreibung der Jugendgeneration ist abgeleitet worden aus dem allgemeinen SINUS-Modell zu den Lebenswelten der deutschen Gesamtbevölkerung.

Interessant ist die Geschlechtsverteilung in den sieben Jugend-

milieus. Dominieren klar die Mädchen in den beiden eher konventionellen, „modern“ genannten Lebenswelten (Sozialökologische und Adaptiv-Pragmatische), überwiegen die Jungen in den anderen fünf Milieus, die eher als „traditionell“ oder „postmodern“ verortet werden.

Politikverdrossenheit herrscht bei Jugendlichen nur auf den ersten Blick: Sie interessieren sich kaum für institutionalisierte Politik, Parteien oder Verbände. Fasst man den Politikbegriff aber weiter, sind die Jugendlichen sehr wohl politisch. Sie kritisieren Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft, sind bereit sich für andere einzusetzen und engagieren sich gegen konkrete soziale Probleme im eigenen Umfeld. Zwar haben vor allem die „bildungs-nahen“ Jugendlichen Interesse an politischen Themen, aber viele sozial benachteiligte Jugendliche äußerten sich über die konkreten Beschreibungen von Ungerechtigkeiten, da sie um diese Themen in ihrem Alltag gar nicht herumkommen.

Die SINUS-Jugendstudie 2012 basiert auf einer Befragung von 1499 Jugendlichen nach dem allgemeinen SINUS-Modell aus der Verbraucheranalyse 2011 und Intensivinterviews von 72 weiteren Probanden. Zusätzlich haben diese Befragten „selbstständig“ „Hausarbeitshefte“ zu ihren Neigungen und Abneigungen geschrieben und Collagen zum Thema „das gibt meinem Leben Sinn“ ausgewertet. Fotos von

Jugendzimmern runden die Materialbasis der Untersuchung ab. Da das SINUS-Institut noch zu keinem anderen Erhebungszeitpunkt mit der gleichen Methodik Jugend-Milieus erforscht hat, können zurzeit noch keine Veränderungen empirisch dargestellt werden. Angekündigt ist aber die Entwicklung eines Lebensweltindikators, der solche Vergleiche ermöglichen wird.

Im Herbst kommt die Studie auch in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung heraus. Das Layout des Buches ist außergewöhnlich ansprechend gelungen und bringt dicht belegt und gut aufbereitet die subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen von ihrer Alltagswelt zum Ausdruck. Schade ist, dass der ganze Band ohne Literaturangaben auskommt. Wer solche Kontext-Informationen sucht, wird wohl auf die vertiefende Aufsatzsammlung (Peter Martin Thomas / Marc Calmbach (Hg.): Jugendliche Lebenswelten, Düsseldorf) warten müssen, deren Erscheinen für den November 2012 angekündigt ist.

Prof. Klaus Hurrelmann, der für die SHELL-Jugendstudien 2002, 2006 und 2010 verantwortlich gezeichnet hat, meint dann auch die Sinus-Jugendstudie gehöre „zum unverzichtbaren Handwerkszeug für alle Fachkräfte, die in Pädagogik und Politik mit jungen Menschen zu haben.“ (Vorwort S. 7)

vO

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

VORSCHAU

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

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

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

POLIS 2/2013
Kritische Politische Bildung
(erscheint am 1.7.2013)

POLIS

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

Leitende Redakteurin

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

Verlag

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

Redaktion

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

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe

Prof. Dr. Bernd Overwien
Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau

Dr. Herbert Knepper

Herstellung

Susanne Albrecht-Rosenkranz,
Opladen

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

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

Druck

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2012

Anzeigenleitung

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

Bankverbindung

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

© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_12

Bildnachweise für die Fotos in den Beiträgen:

S. 6: Helmut A. Bieber • S. 8: VHS Suhl • S. 9: VHS LK Fulda und Wartburgkreis • S. 11/12: Bremer Stadtforscher • S. 14: Maria Grüning • S. 17: Rubruck 2004