



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2012

Schwerpunkt
Partizipation –
Nachlese zum
Bundeskongress

Zeitung

Wirtschaft in der Schule. Stellungnahme
der Gesellschaft für Politikdidaktik

Dirk Lange

12. Bundeskongress für Politische Bildung. Eröffnungsrede

Fachbeiträge

Colin Crouch

Neue Formen der Partizipation als
Markenzeichen der Postdemokratie?

Wolfgang Sander

Partizipation – ein Konzept für politische Bildung?

Reinhold Hedtke

Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung

Werner Friedrichs

Partizipation als Artikulation und Unterbrechung

Didaktische Werkstatt

Oskar Brilling

Partizipation durch Klassenrat

Verbandspolitische Rundschau

6,00 € (D)/6,20 € (A)/11,20 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 3/2012

Editorial

Das vorliegende POLIS-Heft „Partizipation“ widmet sich einer ersten Nachlese des Bundeskongresses Politische Bildung. Die bereits bewährte Kooperation zwischen der Bundeszentrale für politische Bildung und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung wurde erstmalig um den Bundesausschuss Politische Bildung erweitert.

Mit seinen vielfältigen Angeboten und über 900 Teilnehmenden wurde der Berliner Bundeskongress von vielen als ein Highlight empfunden. Und das zu Recht. Es war ein Ort anspruchsvoller Information, Reflexion, Fortbildung und Vernetzung auf dem Feld der Politischen Bildung. Schon jetzt beginnen die Gespräche für den Bundeskongress 2015 – dann wieder zum traditionellen Termin im März.

Die folgenden Fachbeiträge setzen sich aus mehreren Perspektiven mit dem Themenfeld „Partizipation und Politische Bildung“ auseinander. Es eröffnet *Colin Crouch* mit seinem Hauptvortrag über neue Partizipationsformen als Kennzeichen der Postdemokratie. Mit seinen Thesen hat er die politikwissenschaftliche Debatte der vergangenen Jahre erheblich mitbestimmt.

Wolfgang Sander, Reinhold Hedtke und *Werner Friedrich* fragen jeweils kritisch an, ob „Partizipation“ nicht zu leichtfertig, quasi als ein Synonym für Demokratie und Politische Bildung verwendet wird. Mit verschiedenen didaktischen Argumentationen erörtern sie bestehende Probleme und mögliche Perspektiven (in Zeiten der Postdemokratie). *Oskar Brillung* dokumentiert in der Didaktischen Werkstatt einen Bundeskongress-Workshop zur Bedeutung des Klassenrates.

Insgesamt soll dieses POLIS-Heft auch einen Vorgeschmack auf eine umfassende Dokumentation des Bundeskongresses geben, die im Wochenschau-Verlag erscheinen wird. Ich wünsche Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Dirk Lange

Zeitung

Wirtschaft in der Schule. Stellungnahme der Gesellschaft für Politikdidaktik 4

Schwerpunkt: Partizipation – Nachlese zum Bundeskongress

Dirk Lange
12. Bundeskongress für Politische Bildung in Berlin. Eröffnungsrede 7

Fachbeiträge

Colin Crouch
Neue Formen der Partizipation als Markenzeichen der Postdemokratie? 9

Wolfgang Sander
Partizipation – ein Konzept für politische Bildung?.. 13

Reinhold Hedtke
Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung 16

Werner Friedrichs
Partizipation als Artikulation und Unterbrechung 19

Didaktische Werkstatt

Oskar Brillung
Partizipation durch Klassenrat 22

Verbandspolitische Rundschau

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

Bayern: 28

Schleswig-Holstein: Tagungen in Kiel 28

Hessen: Bericht aus dem hessischen Landesverband 29

Niedersachsen: Didaktikforum 29

–: 20. Tag der Politischen Bildung 29

–: Fachtagung zur politisch-historischen Bildung 29

Thüringen: Prof. Michael May – neu in Jena 30

–: Abiturpreis für Hendrik Bachmann 30

–: Neue Lehrpläne in Thüringen 30

Mecklenburg-Vorpommern: Programm für den Herbst 2012 31

Magazin

Rezensionen 32

Vorschau/Impressum 34

Wirtschaft in der Schule

Stellungnahme der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)

Potsdam. Am 12. April 2012 hat Prof. Dr. Ingo Juchler von der Universität Potsdam im Namen des Sprecherkreises der GPJE ein Positionspapier zur Frage der Verankerung ökonomischer Inhalte und Kompetenzen in Lehrplänen und Stundentafeln veröffentlicht: „In jüngster Zeit wird in der Öffentlichkeit von verschiedenen Interessengruppen zunehmend die Forderung erhoben, wirtschaftsbezogene Themen aus dem schulischen Unterrichtsfach der politischen Bildung auszugliedern und ein eigenständiges Schulfach „Wirtschaft“ an allgemeinbildenden Schulen mit einer eigenen Lehrerbildung aufzubauen. Zuletzt wurde dies unter anderem im Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“ des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (2010) gefordert. Die GPJE erinnert daran, dass ökonomische Themen seit jeher zum Gegenstandsbereich des schulischen Unterrichtsfaches der politischen Bildung gehören, das in den Ländern unter verschiedenen Fachbezeichnungen wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Politik und Wirtschaft existiert. Die GPJE bekräftigt in diesem Zusammenhang ihre in einem Entwurf für nationale Bildungsstandards für dieses Fach 2004 getroffene Feststellung, dass das Gegenstandsfeld dieses Faches „Politik im engeren Sinne“, „wirtschaftliche Fragen und Probleme“, „Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ sowie „rechtliche Fragen und Probleme“ umfasst. Alle diese Aspekte stehen in der Praxis des sozialen Lebens in vielfältigen Wechselbeziehungen miteinander und sollten in den allgemeinbildenden Schulen jungen Menschen in eben diesen Wechselbeziehungen vermittelt werden. Ein eigenes Fach „Wirtschaft“ hätte zur logischen Konsequenz, dass es auch für die anderen genannten Teilgebiete eigene Fächer geben müsste. Das wäre jedoch angesichts der jetzt schon großen Zahl an Schulfächern nicht praktikabel und we-

gen der erwähnten inhaltlichen Wechselbeziehungen auch nicht wünschenswert.

Insbesondere wendet sich die GPJE in diesem Zusammenhang gegen jeden Versuch, ökonomische Bildung an Schulen auf nur eine wissenschaftliche Denkschule zu gründen. Diese Tendenz ist in dem Gutachten des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft deutlich zu erkennen, indem eine starke und einseitige Orientierung an der neoklassischen Schule der Wirtschaftstheorie erfolgt. Wirtschaftliche Fragen und Probleme müssen in der Schule multiperspektivisch erschlossen werden. Dazu gehören die Berücksichtigung unterschiedlicher Richtungen des ökonomischen Denkens, aber auch die Einbeziehung politikwissenschaftlicher und soziologischer Perspektiven. Die GPJE teilt insoweit die bereits von der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) vorgetragene Kritik an dem genannten Gutachten.

Gleichwohl ist die Forderung berechtigt, dass wirtschaftsbezogene Themen im Unterricht von fachlich dafür gut ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden sollten. Die GPJE unterstützt deshalb die Forderungen der beiden politikwissenschaftlichen Fachgesellschaften Deutsche Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW) und Deutsche Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP), dass im Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach der politischen Bildung vor allem folgende wirtschaftsbezogene Gegenstände repräsentiert sein sollen: wesentliche ökonomische Theorien, Grundbegriffe und Konzeptionen der Mikro- und Makroökonomie, Einführung in die Wirtschafts- und Sozialpolitik sowie nachhaltige Wirtschaftsentwicklung. Die GPJE teilt ferner mit Nachdruck die Einschätzung der beiden politikwissenschaftlichen Fachgesellschaften, dass mikro- und makroökonomische Themen in solchen Lehrveranstaltungen angeboten werden müssen, die speziell auf die Lehr-

Zeitung



Impression von der GPJE-Jahrestagung vom 21.-23. Juni 2012 in Dresden. Foto: J. Stefan

amtsausbildung zugeschnitten sind, da die starke Mathematisierung und Formalisierung der entsprechenden Veranstaltungen im üblichen wirtschaftswissenschaftlichen Studium an den Bedürfnissen und Notwendigkeit der Lehrerbildung vorbeigeht.“

Neue Studie belegt hohes zivilgesellschaftliches Engagement Jugendlicher

Gütersloh. Die Bertelsmann-Stiftung hat auf der Basis der Daten des Freiwilligensurveys der Bunderegierung aus den Jahren 1999, 2004 und 2009 und eigenen weiteren Erhebungen eine Studie zur Gruppe der Jugendlichen herausgegeben. Während danach das freiwillige gesellschaftliche Engagement älterer Menschen zwischen 1999 und 2009 zum Teil erheblich zugenommen hat, ist das Engagement Jugendlicher im gleichen Zeitraum leicht rückläufig gewesen. Es sank entgegen dem Trend von 37 auf 35 Prozent. Zu diesem Ergebnis kommt die Autorin Sibylle Picot. Danach wirken insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund vergleichsweise selten an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten mit: 2009 sind nur 22 Prozent von ihnen freiwillig engagiert. Dabei würden sich 49 Prozent der Jugendlichen gern stärker einbringen, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind es sogar 54 Prozent.

Die Studie beschäftigt sich auch mit der Frage nach der Zeitkonkurrenz, in der jugendliches Engagement steht. Hier finden sich das erste Mal empirisch belastbare Belege für die Befürchtung zu den negativen Auswirkungen der Ganz-

tagsschule wie auch des G8-Abiturs auf das freiwillige Engagement junger Menschen. Zwar hat sich die Quote engagierter Schülerinnen und Schüler insgesamt nicht nennenswert verändert, doch verwendet diese Gruppe heute wesentlich weniger Zeit auf ihr Engagement als früher. Unter den unterschiedlichen Schülergruppen zeigt sich nun aber auch, dass sich G8-Abiturienten wie auch Ganztagschüler ebenfalls weniger freiwillig engagieren als ihre Altersgenossen in G9 und Halbtagschule (G8 zu G9: 41% zu 51%; Halbtags- zu Ganztagschule: 39% zu 31%). [Sibylle Picot: Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel, Gütersloh 2012]

„Trotz des leichten Rückgangs jugendlichen Freiwilligenengagements, der im Gegensatz zum Trend insgesamt verläuft, müssen junge Menschen weiterhin als hochaktive Gruppe in der Zivilgesellschaft gelten. Sie sind überdurchschnittlich häufig zivilgesellschaftlich aktiv und bekunden ebenso häufig ihre Bereitschaft zum freiwilligen Engagement“, urteilt Hannes Jähnert im Internet-Forum „wordpress“ am 1.8.2012.

Auch die Europäische Kommission hatte im Jahre 2010 eine Untersuchung zur „Freiwilligentätigkeit in der EU“ herausgegeben (http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1020_en.pdf), die zu aufschlussreichen Befunden über die Häufigkeit freiwilligen Engagements im internationalen Vergleich gelangt war. Die Analyse nationaler Erhebungen und Berichte zur Freiwilligentätigkeit zeigen, dass rund 93 Millionen Erwachsene in der EU im freiwilligen Sektor aktiv sind. Dies bedeutet wiederum, dass rund 23 %

der Europäer über 15 Jahre eine ehrenamtliche Tätigkeit ausüben. Zwischen den Mitgliedstaaten bestehen deutliche Unterschiede bezüglich der Beteiligung an Freiwilligentätigkeit. Während manche EU-Mitgliedstaaten über eine lange Tradition des freiwilligen Engagements und einen gut entwickelten Freiwilligensektor verfügen, ist dieser Sektor in anderen Mitgliedstaaten erst im Entstehen begriffen oder kaum entwickelt. Aus den nationalen Studien gehen folgende Werte zur Beteiligung an Freiwilligentätigkeit hervor: Sehr hoch in den Niederlanden, Österreich, Schweden und im Vereinigten Königreich, wo mehr als 40 % der Erwachsenen ehrenamtlich tätig sind. Hoch in Dänemark, Deutschland, Finnland und Luxemburg, wo 30 bis 39 % der Erwachsenen ehrenamtlich tätig sind. Mittel in Estland, Frankreich und Lettland, wo 20 bis 29 % der Erwachsenen ehrenamtlich tätig sind. Relativ niedrig in Belgien, Irland, Malta, Polen, Portugal, Rumänien, der Slowakei, Slowenien, Spanien, der Tschechischen Republik und Zypern, wo 10 bis 19 % der Erwachsenen ehrenamtlich tätig sind. Niedrig in Bulgarien, Griechenland, Italien und Litauen, wo weniger als 10 % der Erwachsenen ehrenamtlich tätig sind.

vO

Vielfältige Initiativen für ein Wahlrecht mit 16 auf Länderebene

Kiel. Bei der nächsten Landtagswahl in Schleswig-Holstein sollen auch 16- und 17-Jährige mitwählen dürfen. SPD, Grüne, SSW, und Piraten haben Ende August im Landtag einer entsprechenden Wahlgesetzänderung in erster Lesung zugestimmt. Die zweite Lesung in einer der nächsten Sitzungen gilt angesichts der breiten Mehrheit als Formsache. Andere Länder wie Bremen und Brandenburg haben das Wahlalter auf Landesebene bereits gesenkt; Hamburg will sich im Herbst damit befassen; in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz steht das Vorhaben im Koalitionsvertrag; dagegen hat der saarländische Landtag einen entsprechenden Antrag nach der Sommerpause mit den Stimmen von CDU und SPD abgelehnt.

Im Mai vergangenen Jahres konnten in Bremen Jugendliche erstmals auf Landesebene wählen. Das Ergebnis wurde zum Modellfall für eine gelungene Neuerung; so gelungen, dass der Wahlleiter des Stadtstaats inzwischen zum Handlungsreisenden in Sachen Wahlrecht geworden ist. Der Grund für den Erfolg: Die Schüler und Auszubildenden wurden in der Schule, durch die Landeszentrale für politische Bildung und eine Vielzahl anderer Initiativen auf die Wahl vorbereitet. „Das ist natürlich ein enormer Aufwand, aber es bestätigt, was Jugendforscher seit Langem sagen: Mit 16 ist ein Mensch durchaus imstande, eine verantwortungsbewusste Wahl zu treffen. Anders formuliert: Wenn 70 das neue 60 ist, dann sollte 16 das neue 18 sein“, kommentierte die Süddeutsche Zeitung am 22. August 2012.

Die Lübecker Nachrichten weisen aber auf eine notwendige Voraussetzung hin: „Bevor ein Wahlrecht mit 16 Sinn macht, müsste die politische Bildung an Schulen einen klar höheren Stellenwert bekommen: Mehr Ministerpräsident Albig statt Alexander der Große.“ (24.8.12)

vO

Positionswechsel

München. Der frühere Chef der Landeszentrale für politische Bildungsarbeit für Bayern, Peter März, hat zu Beginn des Monats August den Posten eines Referatsleiters im bayerischen Kultusministerium übernommen. Dabei handelt es sich um eine für März neu geschaffene Stelle mit Zuständigkeit für Geschichte und Politik im Unterricht, wie das Ministerium mitteilte. März hatte den vorherigen Posten in der Landeszentrale nach Vorwürfen wegen Miswirtschaft räumen müssen (siehe POLIS 3/2011, S. 5/6), wurde dann aber wegen nur geringer Schuld rehabilitiert. Auf die ihm zustehende Rückkehr in die Landeszentrale verzichtete er nach Angriffen der Opposition im bayerischen Landtag. Daher habe er nun Anspruch auf die Referatsleiter-Stelle, hieß es im Ministerium. Gegenwärtig wird die Landeszentrale für politische Bildung in München kommissarisch von der Ministerialrätin Dr. Gerda Graf geleitet.

vO

Interview mit Thomas Krüger

Der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung über die Chancen und Grenzen der Arbeit seiner Behörde.



Thomas Krüger (53), seit 2000 Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung. Foto: bpb

Gerade das Wissen über die eigene Geschichte lässt bei deutschen Jugendlichen sehr zu wünschen übrig. Nach aktuellen Umfragen können 40 Prozent aller Jugendlichen nicht zwischen Demokratie und Diktatur unterscheiden.

KRÜGER: Ja, und das ist absolut betrüblich. Unser Problem ist, dass der Föderalismus die politische Bildung in den Schulen den Ländern überlässt. Wir können die Arbeit dort folglich nur begleiten. Zu beobachten ist, dass der Geschichtsunterricht, wie aktuell in Bayern, drastisch gekürzt wird. Das führt dann früher oder später zu solchen Befunden wie in der vorliegenden Studie.

Wie ist diese Linie der Länder zu erklären?

KRÜGER: Das hat sehr stark mit Pisa, also dem Vergleich schulischer Leistungen, zu tun. Naturwissenschaftliche und sprachliche Fächer genießen bei der Pisa-Bewertung eine Schlüsselrolle. Daraus ergeben sich, übrigens flächendeckend und unabhängig von der Parteizugehörigkeit der Kultusminister, Konsequenzen für die Stundentafel. Zweitens hat die Verkürzung der Schul-

zeit einen Verdrängungswettbewerb der Fächer mit sich gebracht. Darunter leiden besonders Geschichte und Politik, obwohl gerade diese Fächer substantiell für bürgerschaftliches Selbstverständnis sind. Drittens schließlich sind die didaktischen Instrumente im Politik- und Geschichtsunterricht überschaubar, deshalb versuchen wir beispielsweise, bei der Vermittlung jüngerer Geschichte Zeitzeugen an die Schulen zu bringen. Wir dürfen nicht vergessen, dass ein Schüler, der heute in der 10. Klasse ist, nach der deutschen Einheit geboren wurde. Für den ist die DDR häufig genauso jenseits seiner Vorstellungskraft wie das Mittelalter. Das macht die Arbeit nicht leichter.

Brauchen wir vielleicht ein ganz neues Instrumentarium für die Wissensvermittlung, um junge Menschen zu erreichen?

KRÜGER: Die Tatsache, dass junge Menschen weniger Bücher lesen, heißt ja nicht, dass sie sich nicht für Politik interessieren. Aber es ist schon so: Das Internet spielt zur Information eine immer größer werdende Rolle. Die Leser wechseln zunehmend vom Buch ins Netz. Trotzdem vertreibt die Bundeszentrale noch über eine Million gedruckte Bücher im Jahr. Online registrieren wir im gleichen Zeitraum zwei Millionen Besuche mit 20 Millionen Seitenabrufen, und die Tendenz steigt. Dem tragen wir Rechnung: Unser Fachbereich Multimedia hat die klassische Domäne der Bundeszentrale, den Printbereich, inhaltlich und personell überholt. Wir wissen, dass besonders in bildungsbenachteiligten Milieus Schriftenreihen nicht weiterhelfen, da brauchen wir strategisch ganz andere Ansätze. Besonders wichtig ist hier der Einsatz von Bildern, das Medium Fernsehen spielt also eine starke Rolle. Unsere Strategie ist die Verzahnung von politischer Bildung mit Sozialarbeit und Sport. Ein Beispiel: Sido geht wählen. Das war ein Projekt in Zusammenarbeit mit einem Fernsehsender vor der Bundestagswahl. Der Rapper Sido ist zu Wahlkandidaten gegangen, aber auch in Altersheime und Kindergärten und hat Politik in seiner Sprache reflektiert, herausgefordert und letztlich aktiviert. Und Sido hat gesagt: Ich bin jetzt 27 Jahre und gehe zum ersten Mal wählen. Sowas hat Effekte.

Quelle: Das Parlament v. 27.08.2012



Prof. Dr. Dirk Lange ist Direktor der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. Er ist DVPB-Bundesvorsitzender und lehrt an der Leibniz Universität Hannover.

12. Bundeskongress für Politische Bildung in Berlin

Eröffnungsrede

von *Dirk Lange*

Sie qualifiziert zur politischen Partizipation in Staat und Zivilgesellschaft.

Im Kongressprogramm spiegeln sich vielfältige – konventionelle und unkonventionelle – Formen politischer Beteiligung und gesellschaftlicher Gestaltung. Wahlen und Abstimmungen haben auch in den Debatten der nächsten Tage einen hohen Stellenwert. Aber politische Partizipation ist mehr. Sie umfasst ein weites Spektrum, das von der Parteimitgliedschaft und dem Engagement in Interessenverbänden über Bürgerinitiativen und neuen Beteiligungsverfahren bis zu Demonstrationen und punktuellen Aktivitäten reicht.

In vielen Sektionen und Workshops wird insbesondere der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die mediale Entwicklung auf das Partizipationsverhalten der jüngeren Generation hat. Aber hinter den neuen Formen dürfen die Inhalte nicht verloren gehen. Gesellschaftspolitisch sollten wir als Politische Bildnerinnen und Bildner darauf hinwirken, dass die etablierten Wege der Beteiligung nicht zur formalen Hülle veröden. Es geht um politische Selbstwirksamkeit. Partizipation muss deshalb substanzielle Fragen behandeln, auch im Modus des Konflikts praktiziert werden

und auf gesellschaftliche Wirksamkeit abzielen.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung begreift es als zentrale Bildungsaufgabe, das rationale Urteil, die reflektierte Kritik und die politische Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern zu fördern. Eine zentrale Forderung unseres Verbandes lautet, dass hierfür in jeder Schulform und in jeder Jahrgangsstufe Politische Bildung als eigenes Fach mit zwei Stunden unterrichtet werden muss. Für dieses Ziel und für die Qualität des Faches engagieren sich unsere Mitglieder in den Landesverbänden der DVPB.

Erfolgreich waren die DVPB-Aktivitäten für eine sozioökonomische Bildung. Die Herauslösung eines marktaffinen Unterrichtsfaches Wirtschaft aus der Politischen Bildung konnte verhindert werden. Nicht zuletzt im Kontext der Finanz- und Wirtschaftskrise verloren entsprechende Initiativen an Argumentationskraft. Für die DVPB steht fest: Das Modell des egoistischen Nutzenmaximierers darf nicht zum Leitbild des Lernens über Wirtschaft werden. Urteilsbildung, Kontroversität und Partizipation – dafür setzt sich die DVPB ein – müssen auch für die sozioökonomische Bildung die zentralen Prinzipien sein.

Im Namen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung begrüße ich Sie ganz herzlich zu unserem 12. Bundeskongress für Politische Bildung in Berlin. Er steht dieses Jahr unter dem Motto „Partizipation“.

Eine demokratische Gesellschaft ist auf die Partizipation engagierte Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Das Eintreten für demokratische Werte, die Bereitschaft, zu umstrittenen Fragen Stellung zu beziehen und die Übernahme von gesellschaftspolitischer Verantwortung, sind nicht naturgegeben. Jede Generation politisiert sich aufs Neue. Politische Bildung begleitet diesen Prozess.





Das Ausmaß rechtsextremen Terrors, welches im letzten Herbst deutlich wurde, stellt auch die Politische Bildung – als Didaktik der Demokratie – vor neue Herausforderungen. Das Lernen von Demokratie bezieht sich einerseits auf die partizipativen Verfahren und die demokratischen Institutionen des Konfliktaustrags in pluralen Gesellschaften. Das Lernen von Demokratie muss sich aber andererseits auch auf demokratische Werte beziehen, die – bei aller Pluralität – einen Konsens der Gesellschaft darstellen.

Die Existenz des Rechtsextremismus macht deutlich, dass die demokratische Orientierung an der Aufklärung ein politisches Projekt darstellt, dass erkämpft wurde und zu gestalten ist. Die Politische Bildung steht in der Tradition dieses Demokratisierungsprozesses. Die Orientierung an der Menschenwürde sowie den Menschen- und Bürgerrechten, die Prinzipien der Gleichheit, der Solidarität, der Anerkennung und der Toleranz sind für uns unhintergebar. Deshalb ist Demokratiebildung immer auch Bildung gegen rechtsextreme Weltbilder.

Gerade dieses Feld der Demokratiebildung macht sichtbar, wie wichtig die Verzahnung der Politischen Bildung von Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung ist. Die Bundeszentrale für politische Bildung leistet auf diesem Gebiet seit Jahrzehnten eine ausgezeichnete Arbeit. Sehr geehrter Herr Präsident Tho-

mas Krüger, im Namen der DVPB gratuliere ich Ihnen ganz herzlich zum sechzigsten Jubiläumstag der bpb!

Die Tradition des Bundeskongresses Politische Bildung konnte nur in der Kooperation so erfolgreich entwickelt werden. Dass in diesem Jahr erstmalig der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) zu den Mitveranstaltern zählt, begrüße ich außerordentlich. Sehr geehrter Herr Vorsitzender Lothar Harles, so werden wir unserer Zusammenkunft im

Interesse Politischer Bildung eine gute Perspektive auch für die nächsten Jahrestage geben können.

Ich hoffe, Sie finden in den nächsten Tagen theoretische und praktische Anregungen, wie Sie das Thema Partizipation in Ihr Arbeitsgebiet integrieren können. Ich wünsche Ihnen eine angenehme Zeit auf unserem 12. Bundeskongress Politische Bildung in Berlin!

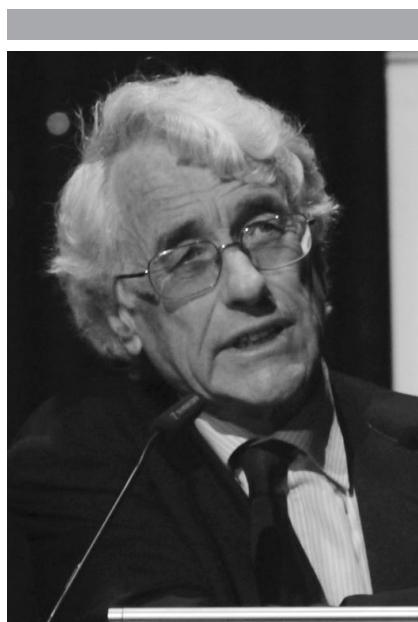


Der erste DVPB-Bundesvorsitzende aus dem Jahr 1965, Herr Adolf Brunner, berichtet der Delegiertenversammlung

Neue Formen der Partizipation als Markenzeichen der Postdemokratie?

Rede zum Bundeskongress politische Bildung

von *Colin Crouch*



Colin Crouch ist Professor emeritus, University of Warwick, UK, und Auswärtiges Wissenschaftliches Mitglied des Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln.

Wenn ich heute noch einmal meine zwei Büchlein Postdemokratie und Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus schreiben könnte, würde ich gewiss mit den kürzlich erfolgten Worten der Bundeskanzlerin Angela Merkel beginnen:

„Wir leben ja in einer Demokratie und sind auch froh darüber. Das ist eine parlamentarische Demokratie. Deshalb ist das Budgetrecht ein Kernrecht des Parlaments. Insofern werden wir Wege finden, die parlamentarische Mitbestimmung so zu gestalten, dass sie trotzdem auch marktkonform ist, also dass sich auf den Märkten die entsprechenden Signale ergeben.“

Man muss anmerken, dass sie zwar nicht ‚marktkonforme Demokratie‘ gesagt hat,

dies jedoch das ‚Unwort‘ ist, das man ihr zuschreiben wird. Ich erinnere mich daran, als Margaret Thatcher gesagt hatte: „There is no such thing as society“. Das ist ein berüchtigtes Unwort im Vereinten Königreich geworden. Sie hat diesen Satz zwar selbst so gesagt, aber es gab einen besonderen Zusammenhang. Während eines Radiointerviews diskutierte sie die Frage, ob Menschen bei ihren Problemen Hilfe von der Gesellschaft erwarten sollten. Frau Thatcher hatte hierauf geantwortet:

„There is no such thing as society. There is living tapestry of men and women and people and the beauty of that tapestry and the quality of our lives will depend upon how much each of us is prepared to take responsibility for ourselves and each of us prepared to turn round and help by our own efforts those who are unfortunate.“

In beiden Fällen könnte man die Thesen auf eine ganz bedenkenlose Weise verstehen. Möglicherweise wollte Frau Thatcher nur sagen, dass man ‚society‘ (die Gesellschaft) als kein einzelnes Individuum begreifen sollte, und dass ‚society‘ kein einzelnes Subjekt sein könne. Gesellschaft sei immer eine ‚rich tapestry‘ (reiche Gobelinstickerei), deren verschiedene Teile zu verschiedenen Zeitpunkten tätig werden. Diese Teile sind stets zu spezifizieren. Hieran gibt es nichts, was ein Soziologe kritisieren könnte.

Ähnlich könnte man anmerken, dass die Bundeskanzlerin Merkel lediglich sagen wollte, dass ein Parlament keine Haushaltspläne machen sollte, die es nur mit kontinuierlichen Schulden finanzieren könne. Es ist gewiss nicht demokratisch, die Wähler glauben zu lassen, dass sie öffentliche Dienste und soziale Un-

terstützungen in Anspruch nehmen könnten ohne dass der Staat Steuern beziehe. Die Institutionen der Demokratie benötigen Mechanismen, die ihre Integrität gewährleisten, auch gegen die Vertreter der Demokratie selbst. Dieses Konzept ist eine Erweiterung der Idee des Rechtsstaats. Man kann es auch zugunsten der Unabhängigkeit von zentralen Banken, des Schutzes des öffentlichen Funks und Fernsehen vor politischer Einmischung und der Autonomie der staatlichen statistischen Ämter übertragen. Solche Mechanismen, die die größeren öffentlichen Interessen vor der Manipulation der politischen Klassen schützen, stärken die Demokratie; sie schwächen sie nicht. Aus diesen Gründen widerstehe ich der Versuchung zu behaupten, dass der europäische fiskale Pakt meine Theorie der Postdemokratie stütze. Es mag sein, dass solche Maßnahmen die Demokratie vor sich selbst schützen. (Ich spreche hier über das allgemeine Konzept des langfristigen fiskalen Gleichgewichts, nicht über die spezifischen Bedingungen, die auf Regierungen übertragen werden, die oft mehr Schaden verursachen, als nützlich zu sein.)

Jedoch kann es auch sein, dass die zitierten Bemerkungen von Merkel und Thatcher deshalb eine starke öffentliche Resonanz erzielt haben, weil sie eine grundlegende Mentalität enthüllen, die jenseits der Wörter selbst steht. Und die Mentalität ist in beiden Fällen dieselbe: dass nur die Märkte wichtig seien, und dass die übrigen Lebensbereiche als Märkte gesehen werden sollten.

Es ist unglücklich, dass die politischen Debatten unseres Zeitalters die gesellschaftlichen Institutionen in zwei Pole trennen: den Markt einerseits und den Staat andererseits. Es ist ferner unglücklich, dass diese zwei normalerweise in einem ‚Null-Summen‘-Verhältnis zueinander stehen: d.h. wenn man ‚mehr Markt‘ habe, dann müsse man ‚weniger Staat‘ haben und vice versa. Beide Postulate sind aber falsch. Es gibt sehr viel mehr Institutionen als Markt und Staat, darüber hinaus stellen Markt und Staat oft eine gegenseitige Stütze füreinander dar.

Es ist klar, dass Margaret Thatcher sagen wollte, dass es zahlreiche andere

Institutionen neben dem Staat gäbe, und sie hat Bereiche genannt, die eindeutig keinen Teil des Marktes ausmachen. Sie hat die ‚zivile Gesellschaft‘ genannt. Ihre Regierung aber hatte sich oft den politischen Fragen auf der folgenden stereotypischen Weise angenähert: Auf der einen Seite stehe der Staat, auf der anderen Seite stünden gemeinsam der Markt und alle andere Institutionen. Dabei gebe es keine Spannung zwischen dem Markt und den anderen Institutionen (z.B. die Familie). Auch kam es oft



vor, dass sie vorgab, dass es normalerweise ein Null-Summen-Verhältnis zwischen dem Staat und allen anderen Institutionen gebe, aber fast nie zwischen dem Markt und den anderen Institutionen. Diese Mentalität hat die Politik dieser Regierung – und auch der ‚New Labour‘ Regierung, der sie gefolgt ist – sehr beeinflusst. Ein Beispiel ist die Privatisierung der Leistungen des Öffentlichen Dienstes. Die Leistungen wurden von privaten Firmen und auch wohltätigen Einrichtungen angeboten, als ob diese sich auf eine Weise ähneln würden. Stattdessen aber können die Firmen leicht mit den Einrichtungen konkurrieren. Deshalb assoziiert man mit dem ‚Thatcherismus‘ eine Verschiebung der öffentlichen Dienstleistungen vom Staat an den Markt. Mit der Ausnahme einiger religiöser Organisationen (wohltätige Einrichtungen) wurde die zivile Gesellschaft letztlich ignoriert.

Wenn wir aber über den Markt im Zusammenhang der Privatisierung sprechen, sollten wir eher ‚Unternehmen‘ anstatt ‚Markt‘ sagen. Normalerweise beinhaltet Privatisierung ein Verhältnis unter einer Abteilung einer nationalen oder lo-

kalen Regierung (der Kunde) und einer kleinen Gruppe von bevorzugten Firmen. Die Nutzer der Dienste sind nur Nutzer, keine Kunden. Dies entspricht nicht dem Markt der Wirtschaftstheorien, der eine Menge Kunden und Firmen benötigt.

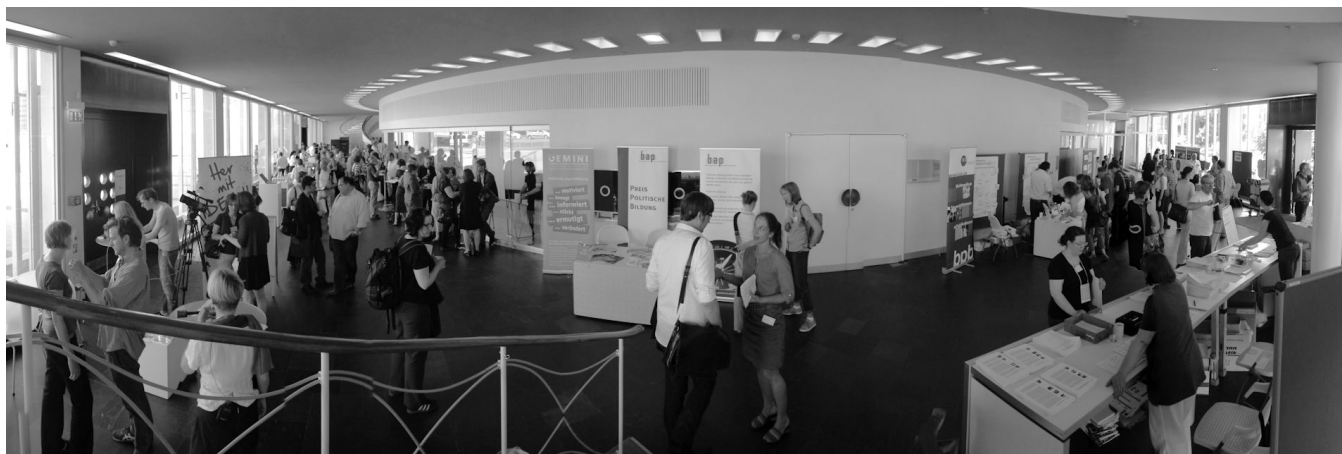
Man kann die Worte der Bundeskanzlerin Merkel ähnlich interpretieren. Sie hat nicht nur gesagt, dass man annehmen müsse, dass die öffentlichen Finanzen in einem marktkonformen Gleichgewicht stehen müssten, und dass man bezahlen müsse, für das, was man erhalte. Sie sprach über die ‚Märkte‘ im Plural, gemeint sind in der Regel die Finanzmärkte. Sie räumt den Finanzmärkten das Recht ein, die Haushaltspläne zusammen mit den demokratischen Einrichtungen mitzubestimmen.

Doch geht sie vom Recht der Märkte oder von deren Macht aus? Oder muss man sagen, dass Macht Recht erzeugt? Gewiss, zumindest muss man die *fait accompli* annehmen, dass Macht Macht ist. Oder meint dies anstelle einer nicht marktkonformen Demokratie dann eine machtkonforme Demokratie? Hier muss man zwei Beobachtungen über diese Art von Macht machen.

Erstens, die Märkte des heutigen anglo-amerikanischen global deregulierten Finanzsystems haben extrem kurzfristige Zeithorizonte. Sie sind auch sehr spekulativ; die Kapitalanleger weichen ihren Wetten aus, damit ihre eigenen Risiken beschränkt bleiben, auch wenn ihre Tätigkeiten große Instabilität unter den Firmen und den Ländern erzeugen, mit welchen sie spielen. Es ist eine Art der Chaostheorie, wo kleine Bewegungen außerordentliche Folgen haben können. Hier aber sind die Ursachen des Chaos keine sinnlosen Phänomene wie ein Schmetterling im australischen Urwald wie im berühmten Beispiel der Chaostheorie, sondern sinnvolle, wenn auch verantwortungslose, Tätigkeiten menschlicher Akteure.

Viele Firmen in anderen Sektoren der Wirtschaft beklagen bitterlich die Kurzfristigkeit der Finanzmärkte, weil sie ihnen das Leben bei langfristigen Projekten sehr erschwert, dies gilt genauso für die Regierungen. Die Schaffung einer

Fachbeitrag



neuen fiskalen Architektur für die Europäische Union ist ein großes Projekt, das Zeit und ruhige, mühsame Planung benötigt. Die spekulativen Märkte fordern aber Tätigkeit in Panik. Man kann hier nicht behaupten, dass der Markt endlich für das Gemeinwohl agiere, weil in Paniksituationen nie gute Ergebnisse erzielt werden können. Die einzige Rechtfertigung der Macht der Märkte, der einzige Grund, wofür man immer ‚marktkonform‘ sein muss, ist, dass langfristig der Markt die gemeine Wohltätigkeit gewährleistet. Wenn die Struktur eines Marktes Panik verursacht und Chaos herstellt ohne dass jemand oder etwas das Chaos erzeugt hat und nun negative Folgen verursacht, dann weist das Marktsystem einen großen Fehler auf. Wenn diese Folgen Firmen in anderen Sektoren verwunden, entsteht eine wirtschaftliche Krise. Und wenn sie die Regierungskapazität der Staaten verwunden, bedeutet dies eine Krise der Demokratie. Wenn die Demokratie marktkonform sein muss, dann ist es auch notwendig, dass die Finanzmärkte demokratiekonform – oder wenigstens mit gutem Regieren konform – sind. Heute mangeln diese Umstände völlig.

Zweitens, was bedeutet es für die politischen Rechte aller Anderen, wenn die Demokratie marktkonform sein muss, nicht nur im einfachen Sinne, sondern wenn die spekulativen Finanzmärkte ein Veto über die politischen Entscheidungen besitzen? Die politische Klasse pflegt zu sagen, dass unsere politischen Tätigkeiten sich an den Wegen orientieren sollten, die zu dieser Klasse selbst führen. Wir sollen wählen und dann müssen wir die Ergebnisse der Wahlen annehmen. Sie werden ganz unbequem, wenn wir

Proteste, Demonstrationen usw. nutzen, um die Tätigkeiten demokratisch gewählter Politiker herauszufordern. Sie klagen nicht nur, dass unsere Aktionen keine demokratische Legitimität besäßen, sondern auch, dass wir die soziale Ordnung zerstören würden. Es mangelt den spekulativen Finanzmärkten aber auch an demokratischer Legitimität; auch sie können die soziale Ordnung zerstören, wenn sie Unordnung in das Leben der Bürger – wie etwa heute in Griechenland – bringen. Die Personen, die die Finanzmärkte operieren, haben das Argument, dass sie die Macht haben, zu tun, was sie für ihre eigenen Interessen für nötig erachten. Macht erzeugt Recht. Bedeutet dies, dass wenn Proteste und Demonstrationen genug Macht finden und mit Chaos drohen, die Regierungen auch ihnen zuhören werden? Möglicherweise ja. Dies ist jedoch ein gefährlicher Weg, den die Politiker stets vermeiden wollten. Deshalb sollten sie uns nicht so leicht sagen, dass wir die Macht der Märkte und der großen Unternehmen ohne Widerstand und ohne Reformen annehmen müssen.

Wenig dramatisch und ungefährlich finden heute immer mehr Gruppen von Bürgern neue Wege, um ihre Unzufriedenheit mit der sichtbaren Ohnmacht der formellen Politik vor der wirtschaftlichen Macht zu äußern. Sie suchen und finden neue Formen der politischen Teilnahme. Diese Tendenz ist jedoch in der Tat nicht so neu. Man hat sie während den 1960iger Jahren diskutiert; man erinnere sich an die Schlagworte von 1968 in Paris:

*Nous participons
Vous participez
Ils décident.*

Diese Fragen sind während der 1980er Jahren nach dem Erfolg der Partei Die Grünen an die Tagesordnung zurückgekehrt. Immer wieder spricht man über ‚neue‘ Formen der Teilnahme, die die Parteien usw. nicht in Anspruch nehmen. Sie sind zwar nicht neu, aber eine fortwährende, dauerhafte alternative Form der Politik, die immer ein Verhältnis von Spannung und Dialog gegenüber der Politik der Parteienerzeugt.

Die Kritik der ‚amtlichen‘ Demokratie der Parteien bringt immer dieselben Argumente, warum sich viele Menschen eher über Bürgerinitiativen engagieren:

- Die internen Prozesse von Parteien seien langweilig und von Leitern kontrolliert, welche fürchten, dass tätige Mitglieder extreme Aktionen machen würden. Deshalb wollen sie, dass ihre Mitglieder ruhig und passiv bleiben.
- Die externen Beschränkungen auf Regierungen (z.B. durch die Finanzmärkte) seien so streng, dass viele Leute glauben, dass die Unterschiede unter den Parteien immer kleiner werden; deshalb finden sie es zwecklos für eine Partei zu arbeiten.

Die Menschen interessieren sich für besondere Fragen und nicht für das gesamte Ausmaß der politischen Fragen. Parteien aber müssen eine Position zu fast allem haben. Das heißt, dass, wenn wir Parteimitglieder werden, wir uns mit Positionen identifizieren müssen, mit denen wir nicht sympathisieren oder übereinstimmen.

Und die Kritik aus Reihen der Parteimitglieder ist auch wohl bekannt:

- Wenn junge Menschen (und die Mehrheit der Anhänger der ‚neuen‘ Bewe-



gungen ist jung) die Parteien verlassen, wird die Demokratie schwach.

- Die so genannten ‚single-issue causes‘ (Kampagnen zu einzelnen Fragen) können nicht das ganze Ausmaß politischer Fragen zusammenbringen, und deshalb mangelt ihnen eine ausreichende Perspektive, die die Parteien jedoch haben müssen.
- Die Organisatoren dieser Kampagnen haben wenig Ausdauer, weil sie zu informell sind. Deshalb sterben sie rasch wieder.
- Auch weil sie so leicht organisiert sind, birgen sie die Gefahr von ‚Extremisten‘ übernommen zu werden.

Gegen diese Klagen der formellen Parteienpolitik können die Protagonisten der so genannten ‚neuen‘ Bewegungen konstatieren:

- Die formelle an die nationale Ebene gebundene Demokratie ist unfähig, gegen übernationale private wirtschaftliche Mächte zu kämpfen. Wie die Probleme der Europäischen Union uns zeigen, finden die Staatsnationen es sehr schwierig, übernationale Perspektiven anzunehmen und klammern sich stattdessen an ihre nationalen Beschäftigungen. Den neuen Bewegungen aber, da sie informell und flexibel organisiert sind, fällt es viel leichter, auf der internationalen Ebene zu agieren. Sie ähneln paradoxerweise den großen globalen Unternehmen in dieser geografischen Anpassungsfähigkeit noch eher als der formellen Politik.

- Die formelle Politik ist immer mehr von den großen Unternehmen dominiert ist. In vielen Ländern – besonders in den Vereinigten Staaten – sind die Parteien finanziell stark abhängig von Investitionen geworden. Auch wenn das nicht der Fall ist, müssen Regierungen und leitende Parteien immer vorsichtig sein, dass sie die globale Unternehmen nicht ‚verärgern‘, sonst werden diese drohen, ihre Investitionen in andere Länder zu verschieben. Übernationalen Bewegungen kann man mit diesen Argumenten nicht drohen.

Dennoch offenbaren die Schwächen der Politik den neuen Bewegungen eine wichtige Kritik der Weisen der alten Politik und ihrer Unfähigkeit im Zusammenhang der globalen Finanzwirtschaft sowie der Macht des übernationalen Kapitals. Wenn die Märkte, mit welchen die Demokratie ‚konform‘ sein muss, selbst schlecht funktionieren, haben wir ein großes Problem für die Demokratie, welches die ‚alte‘ Politik nicht konfrontieren kann.

Es gibt eine weitere interessante Entwicklung. Viele Organisationen in der Zivilgesellschaft, die sich normalerweise gar nicht als politisch oder als Protestgruppen sehen, finden, dass die immer kräftigeren Prozesse der Vermachtlichung und der Ver korporatisierung ihre Kerninteressen und Kernidentitäten herausfordern: Kirchen, Naturschutzgruppen, usw. Sie sind der Meinung, dass sie daher auf ungewöhnliche Weise kämpfen müssen. Ihr/das Problem ist, dass der Markt und die Geschäfte in immer mehr Lebensfelder eindringen, die in der Vergangenheit außer ihrer Reichweite zu sein schienen. Hier finden wir den Markt gegen die Zivilgesellschaft – was ein großer Schock ist für jene, die sich den Markt nur zusammen mit der Zivilgesellschaft gegen den Staat denken können.

Können die Bürger dort etwas erreichen, wo sie die formelle Politik als machtlos empfinden? Es gibt hierfür zwei Möglichkeiten:

- Wenn die neuen Bewegungen recht ernste Proteste werden, wie wir schon in Athen, London, Madrid, New York und anderswo gesehen haben, fürchten die politischen bzw. wirtschaftlichen Eliten die zukünftige soziale Sta-

bilität. Wenn sie der Meinung sind einfache Repression bei Demokratien sei noch unmöglich, müssen sie einige politische Einschränkungen anbieten: z.B. eine strengere Regulierung der globalen Finanzmärkte, eine Ermäßigung der Strengepolitik auf Griechenland, Italien, usw. imponiert, ein Rückkehr zur Politik der Nachhaltigkeit (was während der Krise gänzlich vernachlässigt worden war).

- Ohne das man einen gefährlichen Punkt der Proteste erreicht, fürchten die großen Parteien fürchten, dass sie die jungen Generationen verlieren und sich ihre Verhältnisse mit ‚Lobbyismus‘ und den mächtigen wirtschaftlichen Interessen revidieren.

Ich glaube, dass man schon bestätigen kann, dass ohne Protestbewegungen, Bürgerinitiativen, und ohne die neuen Sorgen der normalerweise zurückhaltenden Bevölkerungsgruppen (‚leisen, ehrbaren‘), das politische System nicht reagiert hätte. Ihr Zusammenleben (ein vollkommen/ganz marktwidriges Zusammenleben!) mit den großen Unternehmen war zu bequem. Die Tendenzen nach der Postdemokratie haben paradoxerweise ein positives Ergebnis erzielt: sie haben den langen, schon existierenden Prozess eines Zuwachses der Zivilgesellschaft gestärkt. Die Gestalten in der ‚reichen Gobelinstickerei‘ von Margaret Thatcher erquicken sich – wahrscheinlich auf eine Weise, die ihr gar nicht nicht lieb ist. Die Modelle der großen, bürokratisch organisierten politischen Parteien des letzten Jahrhunderts sind den jungen Generationen unattraktiv – auch ohne die Entwicklungen der Postdemokratie. Sie organisieren ihr Leben informeller; sie fügen sich den politischen Leitern nicht. Das heißt aber nicht, dass sie sich nicht für ernste Fragen interessieren. Sie finden vielmehr neue Möglichkeiten für ihr politisches Gefecht, wie beispielsweise in Form von neuen Bewegungen, social media, usw. Am Ende dieses Prozesses könnte ein erneuertes frisches politisches Leben entstehen. Ob dies genügt der wachsenden politischen Rolle der wirtschaftlichen Macht gegenzusteuern, bleibt eine schwierige Frage. ◆

Partizipation – ein Konzept für die politische Bildung?

Thesen zum Sektionsthema des Bundeskongresses

von Wolfgang Sander



Prof. Dr. Wolfgang Sander lehrt seit 1998 Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Von 2008 bis 2011 war er Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien.

Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen stellen eine schriftliche Ausarbeitung meines Diskussionsbeitrags auf dem Berliner Bundeskongress in diesem Jahr dar. Sie folgen in Struktur und Inhalt eng der Thesenreihe, die ich dort zur Diskussion gestellt habe. Wie unschwer zu erkennen ist, sind die Thesen von einer gewissen Skepsis gegenüber einer im Fach nach meinem Eindruck hier und da zu beobachtenden „Partizipationseuphorie“ getragen. Dies soll nicht als generelles Plädoyer gegen eine Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten verstanden werden – wohl aber als Plädoyer für eine differenzierende, Ambivalenzen, Chancen und Risiken von Fall zu Fall reflexiv-abwägende Position der politi-

schen Bildung gegenüber der populären Forderung nach mehr Partizipation. Ferner sollen die Thesen verdeutlichen, in welchen systematischen Zusammenhängen Partizipation ein wichtiger Gegenstand der didaktischen Reflexion ist – und in welchen nicht.

These 1: „Partizipation“ ist *kein* (Basis-) Konzept für politische Bildung. Basis-konzepte beziehen sich als fundamentale Vorstellungsräume auf den Bereich des politischen *Wissens*; Partizipation ist für politische Bildung hingegen zunächst unter dem Aspekt der *Ziele* von Bedeutung.

Der Begriff des „Konzepts“ steht in der Didaktik heute für *Wissenseinheiten*, der der Basiskonzepte für fundamentale, das fachliche Wissen strukturierende Vorstellungsbereiche (vgl. Sander 2008, 95ff.; Sander 2010). Basiskonzepte werden mit hoch abstrakten und komplexen Begriffen beschrieben. Das GPJE-Modell spricht von „konzeptuellem Deutungswissen“ als dem fachlich bedeutsamen Wissen und visualisiert dies grafisch als eigenes Feld hinter den Kompetenzbereichen. Partizipation ist dagegen ein *handlungsbezogener* Begriff. Seinen systematischen Ort in der Didaktik und im kompetenzorientierten Unterricht hat er nicht im Bereich des Wissens, sondern im Kompetenzbereich der *politischen Handlungsfähigkeit*, die der Sache nach nichts anderes meint als politische Partizipationsfähigkeit. Diese zu fördern – als Fähigkeit, nicht jedoch notwendigerweise auch als Bereitschaft, denn diese ist in der Demokratie der Entscheidungsfreiheit des Einzelnen überlassen –, ist in der Tat ein Ziel politischer Bildung.

These 2: Partizipation ist ferner ein bedeutsames *inhaltliches Gegenstandsfeld* politischer Bildung. Hierbei muss politische Bildung allerdings unterschiedli-

che und kontroverse politische und wissenschaftliche Positionen zum Stellenwert von Partizipation aufzeigen.

Politische Bildung wird sich nicht nur unter dem Aspekt der Förderung von politischer Handlungsfähigkeit, sondern bei ganz unterschiedlichen Themen und aktuellen Anlässen auch inhaltlich mit dem Stellenwert von Partizipation für Politik und Demokratie befassen müssen. Dieser Stellenwert ist in Wissenschaft und Politik aber umstritten und muss deshalb nach dem Beutelsbacher Konsens kontrovers behandelt werden. Es gibt keinen wissenschaftlichen oder politischen Konsens über „mehr Partizipation“. Ganz im Gegenteil wird dieser Stellenwert in unterschiedlichen Demokratietheorien – als beispielhafte Stichworte: in input- oder outputorientierten, elitentheoretischen oder deliberativen, liberal-repräsentativen oder kommunitaristischen Verständnissen – äußerst unterschiedlich gesehen.

These 3: Partizipation ist kein didaktisch-methodischer „Universalschlüssel“ für die Vermittlung von demokratie-relevanten politischen Lernerfahrungen; sie kann allerdings aus anderen Gründen als denen der politischen Bildung sinnvoll und wichtig sein.

Die Frage, ob Partizipationserfahrungen in sozialen Nahbereich, etwa in der Schule, ein solcher „Schlüssel“ für eine erfahrungsnahe Vermittlung von politisches Demokratieverstehen sind, war ja bekanntlich ein zentraler Streitpunkt in den kontroversen Debatten um das BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“ (2002-2007). Inzwischen liegen zahlreiche empirische Studien vor, die diese Frage verneinen oder zumindest mit großer Skepsis betrachten (vgl. den Überblick bei Reinhardt 2009). Recht ernüchternd muss schon wirken, wenn im Abschluss-



bericht zur Evaluation des BLK-Programms konstatiert wird: „Schließlich konnte eine allgemeine Steigerung des Niveaus demokratierelevanter Kompetenzen über alle Schulen hinweg nicht beobachtet werden.“ (Abs et al. 2007, S. 69) Noch klarer ist in dieser Hinsicht das Ergebnis einer großen Studie von Horst Biedermann, die unter anderem zu folgendem Ergebnis kommt: „Schließlich muss ... die dieser Arbeit zu Grunde gelegte Hauptfragestellung, ob bei jungen Menschen ... ein Zusammenhang zwischen dem Erfahren partizipativer Formen in alltäglichen Lebenswelten und individuellen Ausgestaltungen politischen Fühlens, Denkens, Handelns und Wissen besteht, grundsätzlich verneint werden.“ (Biedermann 2006, S. 388)

Dem steht nicht entgegen, dass solche Partizipationserfahrungen *andere* positive Effekte haben, so etwa für die Entwicklung von Selbstwertgefühl und *sozialen* Kompetenzen, und deswegen aus anderen Gründen als denen der politischen Bildung, so etwa aus schul- und allgemeinpädagogischen Erwägungen, als wichtiges Erfahrungsfeld für Jugendliche betrachtet werden können. Aber solche Erfahrungen führen eben nicht zu besserem Politik- und Demokratieverstehen, was angesichts der unterschiedlichen Handlungslogiken und systemischen Bedingungen zwischen – beispielsweise – einem Klassenrat und einem Parlament auch nicht verwunderlich ist und deshalb in Beiträgen aus der Politikdidaktik in den Kontroversen

um das BLK-Programm aus theoretischen Gründen auch immer wieder postuliert wurde.

These 4: Partizipation und Demokratie sind in einer spannungsvollen Beziehung miteinander verbunden: Einerseits setzt Demokratie Partizipation voraus; andererseits ist Partizipation nicht notwendigerweise an Demokratie gebunden und führt „mehr Partizipation“ keineswegs zwingend zu „mehr Demokratie“.

Der Partizipationsbegriff ist oftmals normativ hochgradig positiv besetzt; Biedermann spricht gar (kritisch) von einem „Mythos der Partizipation“ (Biedermann 2006, S. 13). In manchen sozialpädagogischen Theorien wird Partizipation sogar als zentrale Voraussetzung für gesundes Aufwachsen betrachtet (vgl. Betz et al., S. 13), in anderen sozialen Feldern geradezu als Allheilmittel gegen negative soziale Entwicklungen, vom Rückgang der Wahlbeteiligung bis Konflikten im Umfeld von Einwanderung.

Solche hypertrophen Erwartungen finden sich auch mit Blick auf das Verhältnis von Demokratie und Partizipation. Wie bereits in These 2 angedeutet, ist dieses Verhältnis aber durchaus nicht so einfach, wie die populäre Gleichung „mehr Partizipation = mehr Demokratie“ unterstellt. Gewiss ist eine Demokratie ohne ein Mindestmaß an Partizipationsbereitschaft bei „Aktivbürgern“ und bei der breiten Mehrheit der „Wahlbürger“ auf Dauer nicht lebensfähig. Andererseits ist

der Partizipationsbegriff ein schillernder Begriff, mit dem sich sehr verschiedene Erwartungen verbinden: „In den unterschiedlichsten Zusammenhängen hat Partizipation nahezu immer einen instrumentellen Charakter und stellt in der Praxis kaum einen bloßen Wert an sich dar.“ (Betz et al. 2010, S. 14) Partizipation dient oft schlicht der Integration und Loyalitätsbindung, der Befriedung potenzieller Unruheherde und der Krisenprävention und somit letztlich der Stabilisierung bestehender Strukturen. Insofern waren es keineswegs nur leere Worte, wenn in den deutschen Diktaturen im 20. Jahrhundert Partizipation propagandistisch hochgehalten werden: „Jugend führt Jugend“ war ein Slogan, den die Hitlerjugend von der Jugend- und Wandervogelbewegung übernahm und der heute noch ein Pfadfindermotto ist; der Grundsatz „Arbeite mit, plane mit, regiere mit“ in der Verfassung der DDR von 1974 führte zu zahlreichen Mit-Mach-Kampagnen. Hier zeigen sich Ambivalenzen von Partizipation, die durchaus nicht auf eine „demokratischere“ Machtverteilung zielen muss.

Ein ganz anderes Beispiel: Eine erst noch zu schreibende Geschichte der unter dem Motto von Demokratisierung und Partizipation durchgeführten deutschen Hochschulreformen in den 1970er-Jahren würde sicher zeigen können, wie die vorherigen hierarchischen, aber transparenten Machtstrukturen durch informelle und intransparente, die neu gebildeten Gremien beherrschende Klüngelrunden abgelöst wurden und wie die negativen Effekte dieser Entwicklung den Boden bereiteten für die derzeit laufende, durchaus problematische Umwandlung der Universitäten in unternehmensähnliche Einrichtungen.

Nicht anders wird man bei Öffnungen des politischen Systems der repräsentativen Demokratie für mehr Partizipation die Ambivalenzen solcher Entwicklungen beachten müssen: Die Beteiligung an Volksabstimmungen und Direktwahlen von Oberbürgermeistern ist auch nicht höher als die bei Parlamentswahlen, gut gemeinte Einflussweiterungen für die einzelnen Wahlbürger durch Kumulieren und Panaschieren führen zu teilweise gänzlich unübersichtlichen Entscheidungssituationen und die Erweiterung von Betei-

Fachbeitrag

ligungsräumen für Bürgerinitiativen und ähnliche Gruppen führt potenziell zu einer Stärkung des Einflusses jener Gruppen und Schichten aus den mittleren und höheren Schichten und Milieus, die über genügend kulturelles Kapital verfügen, um ihre Interessen zur Geltung zu bringen. Dies führt zur letzten These:

These 5: Partizipation ermöglicht die Wahrnehmung demokratischer Rechte und die Vertretung eigener Interessen. Sie ist eine notwendige Bedingung für politische Öffentlichkeit in der Demokratie, erweitert aber zugleich den Raum für den Einfluss partikularer Interessen auf politische Entscheidungen.



Das Demokratieprinzip wird in Artikel 20 des Grundgesetzes bündig wie folgt formuliert: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.“ Die Ambivalenz von Partizipation mit Blick auf dieses Demokratieprinzip besteht darin, dass einerseits, wie schon erwähnt, demokratische Institutionen ohne ein Mindestmaß an Partizipation nicht funktionieren, dass aber andererseits die Erweiterung von Partizipationsräumen auch den Einfluss dieser Institutionen und damit den des demokratischen Souveräns, aus dessen Wahlentscheidungen sie hervorgehen, schwächen können. Es gibt gute Gründe für die Autonomisierung von Schulen und Hochschulen, aber *demokratischer* ist ein System autonomer Bildungseinrichtungen keineswegs, bedeutet es doch, dass viele Entscheidun-

gen, die zuvor von demokratisch gewählten Parlamenten und Regierungen zu treffen waren, nunmehr nicht mehr auf Entscheidungen des Volkes, wie sie in Artikel 20 definiert werden, zurückzuführen sind. Auch wird allzu leicht ein Zusammenhang übersehen, den Sibylle Toennies kürzlich zugespitzt so formuliert hat: „Partizipation‘ und ‚Teilhabe‘ sind die Maximen, die in den vergangenen Jahrzehnten ... dominiert haben. Dass mit ihnen Lobby und Bestechung salonfähig wurden, ist niemanden aufgefallen.“ (Toennies 2012, S. 13) Man muss ihrem Plädoyer für eine Rückbesinnung auf das Hegelsche Staatsverständnis nicht unbedingt folgen, um ihrer Diagnose zu-

stimmen zu können, dass mehr Partizipation die Vertretung partikularer Interessen gegenüber den demokratisch gewählten Institutionen stärkt. Das gilt nicht nur für die Finanzwirtschaft, die dies derzeit

überzeugend vorführt und auf die Toennies sich auch bezieht; dies gilt auch für Interessengruppen wie Greenpeace und die tausende anderer NGOs, deren Ziele man sympathischer finden mag, die aber aus politikwissenschaftlicher Sicht auch Lobbyisten sind, die wie viele Lobbyisten die Interessen, für die sie eintreten, als die der Allgemeinheit ausgeben. Nur weil viele NGOs anders als die meisten Banken Mitgliedervereinigungen sind, ist ihr Einfluss auf Regierungshandeln noch lange kein Ausdruck der Volkssouveränität.

Schlussbemerkung

Es sei abschließend nochmals betont, dass diese skeptischen Überlegungen nicht als ein grundsätzliches Plädoyer gegen die Ausweitung von Partizipationsräumen zu verstehen sind. Aber man muss jeweils konkret prüfen, worauf man sich bei der

Einführung neuer Partizipationsmöglichkeiten einlässt, und mit welchen unerwünschten Nebenwirkungen zu rechnen ist. In inhaltlicher Hinsicht ist genau dies, die abwägende kritische Prüfung und die kontroverse Debatte über Vor- und Nachteile, die Haltung, die die politische Bildung zum Problemfeld Partizipation auch in ihrer pädagogischen Praxis einnehmen sollte. ◆

Literatur

- Abs, H.J./Roczen, N./Klieme, E. 2007: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt/M.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) 2010: Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.
- Biedermann, H. 2006: Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster.
- Reinhardt, S. 2009: Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 1/2009.
- Sander, W. 2008: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchgesehene Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, W. 2010: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 1/2010.
- Toennies, S. 2012: Behemoth und Leviathan. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 6.5.2012.



Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung

von Reinhold Hedtke



Reinhold Hedtke ist Professor für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Wir leben nicht im Zeitalter der Partizipation. Nicht erst im Kontext der anhaltenden Finanz- und Wirtschaftskrisen sanken die durchschnittlichen politischen Partizipationschancen der Normalbürgerin deutlich. Schon im Zuge der allgemeinen Globalisierung gewannen Wirtschaftsorganisationen und von Wahlen unabhängige ökonomische und administrative Eliten an Macht. Zugleich dehnt sich einerseits die Partizipation an politischen Entscheidungen durch organisierten Lobbyismus aus, während andererseits finanz- und kapitalismuskritische Protestbewegungen öffentliche Aufmerksamkeit erregen.

Im jungen 21. Jahrhundert werden Formen der Bürgerpartizipation oft politisch instrumentalisiert. Wir erleben eine Welle von Versuchen meist staatlicher und halbstaatlicher Akteure, Bürgerinnen zu *mehr* oder zu *anderer*

politischer und gesellschaftlicher Partizipation zu motivieren. Von mehr wirtschaftlicher Partizipation, etwa durch Demokratisierung ökonomischer Organisationen oder Überwindung ungleicher Verwirklichungschancen, ist dabei meist keine Rede. Wir beobachten, wie sich einerseits Aktivistinnen gelegentlich von unten nach oben mehr Partizipation erkämpfen, während andererseits von oben nach unten gewährte Partizipationsangebote nicht selten ungenutzt bleiben oder nur die Gruppen erreichen, deren Interessen politisch seit jeher überrepräsentiert sind. Wir sehen aktuell auch, wie unkonventionelle bis revolutionäre Partizipation zwar Regierungen stürzt, am Auswechseln der herrschenden Eliten jedoch meistens scheitert.

Die um sich greifenden staatlichen oder staatsaffinen Politiken zur Förderung von Partizipation motivieren sich zuvorderst aus den Risiken, die eine sinkende politische Beteiligung, vor allem aber eine steigende politische Unzufriedenheit für das politische System und Herrschaftsverhältnisse bergen. Befähigung zu und Motivation für Partizipation im Rahmen obligatorischer Schulbildung gilt als eine Strategie, diese Risiken zu mildern.

Die Unzufriedenen sollen sich einbringen

Partizipationspolitik als Bildungspolitik setzt in der Regel nicht auf eine Umverteilung von Macht zu Gunsten der Bürgerinnen, sondern auf eine Verschiebung von Verantwortung für das Funktionieren des demokratischen Systems auf ihre Schultern. Statt die eher schwachen Leistungen des politischen Systems verbessern, zieht die Politik es vor, die damit potenziell Unzufriedenen zu mehr Mitmachen zu motivieren. In der Schule betrifft dies die Jugend, die die unbefriedigenden Verhältnisse und (Fehl-)

Leistungen erleidet, nicht aber dafür verantwortlich ist. So engagiert sich etwa die EU-Kommission für „education for active citizenship“ in ihren Mitgliedsstaaten, während sie selbst echte Bürgerpartizipation nur unzureichend institutionalisiert.

Politische Bildung, so meine erste These, darf sich nicht für funktionalistische Partizipationspolitiken instrumentalisieren lassen (vgl. Busch/Grammes/Welniak 2012). Sie sollte vielmehr über Geschichte, Theorie, Legitimation, Funktionen und – vor allem! – über reale *Ergebnisse* politischer Partizipation aufklären. Sie hat die Bildungssubjekte dabei zu unterstützen, auf der Basis funktionaler und kritischer Analysen eine *eigene* Position zu den Chancen und Risiken politischer Partizipation unter realen politischen und persönlichen Bedingungen zu entwickeln. Zu enthusiastischen Partizipationskonzepten sollte sie auf reflektierte Distanz gehen.

Nach Armin Nassehi ist „Partizipation mehr eine Problemformel als eine Lösung. Denn ein erfolgreiches politisches Gemeinwesen ist auf ein Vertrauensverhältnis zwischen Staat und Gesellschaft angewiesen, das ohne die Zumutung permanenter und unmittelbarer Beteiligung auskommt“ (Süddeutsche Zeitung, 21.5.2012). Dieses Vertrauen gründet sich vor allem auf Verfahren, die einen möglichen Regierungswechsel mittels fairer Wahlen garantieren, und auf Ergebnisse, die das politische System produziert.

Politische Partizipation als Affirmation?

Politische Partizipation, das ist meine zweite These, ist keineswegs ein Wert an sich. Vielmehr muss man zwischen demokratischer und nicht-, pseudo- oder antidemokratischer Partizipation unterscheiden; auf die vielfältige gesellschaftliche Parti-

Fachbeitrag

zipation kann ich hier nicht eingehen. Es macht einen Unterschied, ob Regierungen, Behörden oder Parteien die Bürgerinnen zur Partizipation auffordern oder ob diese selbst Partizipation in Staat und Politik fordern. Auch sind Partizipationspolitiken, die in sozialtechnischem Geist auf mehr oder weniger affirmative

pation inhaltsleer. Zu klären ist, wer wobei warum wie und wozu partizipieren soll. Soll der Bankenverband seinen Einfluss auf den politischen Entscheidungsprozess steigern oder attac oder beide oder keiner von beiden? Politische Partizipation impliziert immer Einflussnahme und Machtkonflikte, mehr

einmal als Palliativ. Historisch ist das keine neue Erkenntnis. Albert O. Hirschman hat sie vor dreißig Jahren erneut in seinem Buch „Engagement und Enttäuschung“ formuliert: „Enttäuschung entsteht aus dem Mißverhältnis zwischen der Erwartung einer befriedigenden Tätigkeit und der tatsächlichen Erfahrung“, insbesondere hinsichtlich des Zeitaufwands, der Qualität der Aktivitäten und der unvermeidlichen Ernüchterung (1988, S. 106). Skeptisch fasst Hirschman zusammen, dass „sich bei einer Teilnahme am öffentlichen Leben lediglich die unbefriedigende Wahl zwischen übermäßiger und unzulänglicher Beteiligung bietet, und daß Engagement daher in jedem Falle auf Enttäuschung der einen oder anderen Art hinauslaufen wird“ (S. 131).

Politische Bildung hat dann nicht die vorrangige Aufgabe, zum persönlichen Engagement zu motivieren, um so Politik-Enttäuschung mittels mehr Partizipation zu überwinden. Vielmehr hat sie zunächst die Risiken

Aktivitäten und die Ausbildung von Governmentality im Foucaultschen Sinne zielen, nicht schon deshalb legitim, weil sie die gute Sache der Demokratie fördern sollen. Demokratische Politik und Partizipation führen keineswegs automatisch zur Umsetzung von Menschenrechten. Vielmehr charakterisieren asymmetrische Partizipation und systematische Exklusion die deutsche Demokratie, man denke an die „ausländische“ Wohnbevölkerung, die internierten Asylbewerberinnen oder die wirtschaftlich „Überflüssigen“. Politiken der Partizipation und der Exklusion stammen übrigens aus demselben Ministerium.

Nicht zuletzt bedienen(t)en sich faschistische, autoritäre und kommunistische Regimes wie auch defekte Demokratien politischer Partizipation, in deren Formen sie Kinder und Jugendliche hineinsozialisieren. Die Partizipationspolitik von Regierung und Regierungspartei der Russischen Föderation ist nur ein Beispiel von vielen – mit einer atemberaubenden historischen Kontinuität. Politische Bildung muss also nach Legalität, Legitimität, legitimer Illegalität von und Widerstandsrecht gegen Partizipation fragen.

Deshalb bleibt eine allgemeine Forderung nach mehr politischer Partizi-

politische Partizipation verlangt mehr persönliches Engagement und bringt mehr Konflikte um Macht – und mehr Ohnmachtserfahrungen für die am Ende mehr oder weniger Unterlegenen. Dies wird dadurch verstärkt, dass die strukturellen Vorteile, die systematisch organisierte, professionelle und ressourcenreiche Partizipateure – vulgo: Lobbyisten – genießen, asymmetrische Strukturen politischer Partizipationsprozesse bewirken. Das gilt entsprechend auch für Agendasetting und Generierung öffentlicher Aufmerksamkeit.

Mehr Partizipation, mehr Enttäuschung

Damit komme ich zu meiner dritten These: Tendenziell produziert mehr politische Partizipation mehr politische Enttäuschung, Partizipation eignet sich nicht

von Partizipation zu thematisieren und Formen zu entwickeln, wie man mit persönlicher politischer Enttäuschung durch Partizipation sinnvoll umgehen kann. Das ist im Übrigen eine genuin pädagogische Aufgabe.

Vor diesem Hintergrund sollte politische Bildung viertens in der Auseinandersetzung mit politischer Partizipation systematisch herausarbeiten, dass alle Demokratiemodelle unausweichlich mit je typischen Problemen und Mängeln und daraus resultierenden Enttäuschungen verbunden sind. Dazu gehören bekanntlich beispielsweise die Tyrannei der Mehrheit, politische Prokrastination durch Dauerwahlkampf und Kommerzialisierung der Politik, Dominanz von Machtkämpfen und sinkende Problemlösefähigkeit durch Lähmungseffekte des organisierten Pluralismus (z. B. Schmidt 2008, S. 458-465). Diese inhärenten Schwächen der demokratischen



Systeme treffen auf die von der Politik und der Politikdidaktik oft beklagten Mängel im politischen Wissen und Urteilen ihrer Bevölkerungen – die man gerne auch als generelle Argumente gegen breite politische Partizipation jenseits von Wahlen ins Feld führt.

Dies spricht dafür, dass Lernende in der politischen Bildung prüfen, ob es aus *systematischen* Gründen überhaupt realistisch ist, durch kritisches partizipatives Engagement erheblich bessere Systemleistungen zu erreichen. Sie müssen diskutieren, ob womöglich nur *anders* enttäuschende, nicht aber nicht oder wenigstens weniger enttäuschende Systeme erreichbar sind. Dann bliebe politischer Partizipation im gesellschaftlichen Normalzustand bestenfalls die letztlich systemkonservative Funktion, das existierende System inkrementell zu verbessern, nicht aber es durchgreifend oder gar grundlegend zu verändern. Diese Perspektive könnte allerdings die politische Unzufriedenheit erheblich mildern, indem sie die Erwartungen an die politisch möglichen Ergebnisse anpasst. Auf Systemveränderung hoffende politische Bildnerinnen wird das enttäuschen.

Das kritische Denken der ignoranten Bürgerin

Leitbild partizipatorischer Bildung wäre vor diesem Hintergrund die informierte, kritische, distanzierte Bürgerin, die die systematischen Gründe ihrer potenziellen Enttäuschung schon kennt – und gerade deshalb vernünftig damit umgehen und von Partizipation klug Gebrauch machen kann (Hedtke/Zimenkova 2012). Sie sieht sich als politisches oder unpolitisches Subjekt, nicht als Objekt politischer Partizipationsbildung. Sie missachtet als „ignorant citizen“ ganz bewusst die normativen Rollenvorgaben für die Bürgerin (Biesta 2011, S. 152); dies schließt selbstverständlich ihr Recht auf Nicht-Partizipation ein. Von den üblichen Kompetenzkatalogen partizipatorischer Bildung lässt sie sich nicht einschüchtern, sondern entscheidet unabhängig davon, ob und wie sie aktiv wird (vgl. Sack 2012, Tab. 2).

Sie findet durch kritisches Denken, das mit Techniken der systematischen

Infragestellung arbeitet, heraus, wofür sie selbst steht, ob und wofür sie sich engagieren, was sie als wertvoll beurteilen will und was davon in der politischen Wirklichkeit tatsächlich realisiert und nicht nur in normativen Diskursen behauptet ist (vgl. Splitter 2011, S. 19-20). Politikdidaktik und politische Bildung sollten diese Bürgerin durch eine kritische Position gegenüber der Instrumentalisierung von Partizipation durch Regierungen, Bildungsbehörden, Schulleitungen und Nicht-Regierungsorganisationen stützen. Das fällt nicht immer leicht, da die staatlichen und quasi-staatlichen Akteure ihre Partizipationspolitiken teils mit finanziellen und personellen Ressourcen ausstatten und Didaktiken und Bildungsträger meist chronisch unterfinanziert sind. Nichtregierungsorganisationen haben ebenfalls Eigeninteressen an Partizipationspolitik und -bildung. So überrascht es nicht, dass sich eine Art von Partizipationsindustrie herausbildet (vgl. Splitter 2011).

Fünftens unterscheiden sich die Vorstellungen von politischer Partizipation und Kompetenzen erheblich danach, von welchen Demokratietheorien, politischen Systemen und Kulturen man ausgeht. Auch die Politikdidaktik hat sich seit langem ausführlich mit unterschiedlichen Bürgermodellen oder Leitbildern beschäftigt (z. B. Detjen 2007, S. 215-226). Sie setzt ihre Leitbilder aber nicht systematisch mit unterschiedlichen Theorien, Institutionen und Kulturen von Staat und Demokratie, Bürgerschaft und Partizipation in Beziehung. Würde sie die Differenz in den theoretischen Fundierungen und in den politischen Kulturen innerhalb eines Landes und zwischen Ländern herausarbeiten, sähe sie, dass es Bildung für politische Partizipation nur im Plural geben kann. Spiegelbildlich wäre empirisch zu prüfen, welche realen Effekte Formen politischer Partizipation jenseits von Wahlen dauerhaft bewirken und ob sie die üblichen politischen Ungleichheiten verschärfen, abmildern oder nicht berühren.

Schließlich kommt es in der politischen Bildung zum Thema Partizipation meistens darauf an, sich über die Kriterien zu verständigen, an denen man den Erfolg von partizipatorischer Bildung und praktischer Partizipation messen will. Neben Kriterien aus den oben angedeuteten

Ansätzen kann man ganz schlicht zwei klassische Evaluationsdimensionen unterscheiden: Partizipation als Prozess und Produkte von Partizipation. Politische Bildung muss vermeiden, dass sie im staatlich-halbstaatlichen Kontext geduldige Bürgerinnen für partizipative Beschäftigungstherapien mit hohem Enttäuschungspotenzial fördert. Deshalb fragt sie als politische *Bildung* nach dem konkreten Beitrag politischer Partizipation zur Entwicklung von Persönlichkeit, Mündigkeit und Kompetenz der lernenden Subjekte und als *politische* Bildung nach dem konkreten politischen Ertrag von Partizipation in Form von besseren Leistungen des Systems für die Subjekte und ihre Verwirklichungschancen. Insbesondere der zweite Aspekt kommt in der Politikdidaktik bisher systematisch zu kurz. Als *kritische* politische Bildung fragt sie nicht zuletzt danach, wem Partizipationspolitiken und Partizipationen nützen und wen sie politisch marginalisieren oder ausschließen. ◆

Literatur

- Biesta, G.: The Ignorant Citizen. Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. In: *Studies in Philosophy and Education* 30. Jg. 2011, S. 141-153.
- Busch, M./Grammes, T./Welniak, C.: „Es kann sehr nett werden, wenn künftig die Schüler so Politik treiben“. In: *Polis* 16. Jg. 2012, H. 1, S. 18-20.
- Detjen, J.: *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München, Wien 2007.
- Hedtke, R.: Who is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In: Hedtke/Zimenkova (Hg.) 2012 (i.E.).
- Hedtke, R./Zimenkova, T. (Hg.): *Education for civic and political participation. A critical approach*. New York u.a. 2012 (i.E.).
- Hirschman, A. O.: *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl*. Frankfurt/M. 1988 (Orig. 1982).
- Sack, D.: *Dealing with Dissatisfaction. Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education*. In: Hedtke/Zimenkova (Hg.) 2012, Kap. 2 (i. E.).
- Schmidt, M. G.: *Demokratietheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden 2008.
- Splitter, L. J.: Questioning the "Citizenship Industry". In: *Journal of Social Science Education*, 10. Jg. 2011, Nr. 1, S. 12-22 (<http://www.jsse.org/2011/2011-1/splitter-jsse-1-2011> besucht 4.6.2012).

Partizipation als Artikulation und Unterbrechung

Politische Einsätze unter den Bedingungen der Postdemokratie

von *Werner Friedrichs*



Dr. Werner Friedrichs ist Fachleiter für Werte und Normen am Studienseminar Celle für das Lehramt an Gymnasien, Studienrat am Gymnasium Soltau und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover.

Aktivierung oder Steuerung: Partizipation in der Gegenwart

Beim Thema „Partizipation“ stößt man gegenwärtig auf ausgesprochen gegensätzliche Zugriffsweisen. Einerseits ist eine durchaus überbordende Geschäftigkeit in Sachen Partizipation unübersehbar. Für eine Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen werden mit dem ausgewiesenen Ziel einer zivilgesellschaftlichen Stärkung der Demokratie neue Beteiligungsformen aufgelegt. Eine stärkere Einbindung von Bürgerinnen und Bürgern soll die Gesellschaft nachhaltig vor einem drohendem Legitimationsverlust schützen, der sich durch eine zunehmende Distanzierung des Volkes von etablierten politischen Institutionen in vielen Indikatoren anzukündigen und zu verstärken scheint. Längst

ist die Rede von Politik-, Parteien- und Politikerverdrossenheiten, die sich in immer neuen Negativrekorden bei Parteimitgliederzahlen und vor allem in der Wahlbeteiligung zu erkennen geben. Bürgerinnen und Bürger wenden sich offenbar von eingerichteten Möglichkeiten politischer Beteiligung ab, da sie – so die gängige Interpretation – nicht mehr von der Wirksamkeit ritualisierter Beteiligungsformen überzeugt sind. Der umfassende Versuch der Einrichtung und Bewerbung neuer Partizipationsmöglichkeiten verdeutlicht an dieser Stelle einmal mehr, dass der Fortbestand einer modernen Demokratie im Kern von der Einbindung der Bürgerinnen und Bürger abhängt. Andererseits werden genau jene Partizipationsprogramme verdächtigt, Bestandteil einer umfassenden Regierungsstrategie zu sein. Letztere gründet nicht auf einer Logik, die auf die hierarchische Einrichtung eines Gemeinwesens abstellt, in dem qua physischer Macht Ordnungsverhältnisse installiert werden, sondern es geht um die Regierung (*gouverné*) des Bewusstseins (*mentalité*) – um die *gouvernementalité*. Die Regierungskunst der *Gouvernementalité* (vgl. statt vieler Foucault 2004) besteht dem Grunde nach in einer Umschrift der Kräfteverhältnisse: Eine Durchsetzung von Machtverhältnissen erfolgt nicht gegen sondern mit der Bevölkerung. Partizipation nimmt darin die Stellung eines viel umfassenderen Machtmittels ein als die alten Kategorien von Staatsgewalt, Herrschaft und Unterwerfung – denn anders als in hierarchischen Entscheidungsstrukturen kann niemand gegen Partizipation, gegen die Aufforderung sich zu beteiligen, sein (vgl. dazu Junge 2008). Wenn die Bürgerinnen und Bürger aber nur noch einer Partizipationsaufforderung nachkommen, kann hier im emphatischen Sinne nicht mehr von einer „echten“ Mit-

bestimmung gesprochen werden – vielmehr sind sie als „Adressen“ in eine Regierungslogik eingegliedert.

Verabschiedung der Mitbestimmung in der Postdemokratie?

Die beiden Zugriffsweisen auf die Partizipation treffen sich im stillen Einvernehmen in der Diagnose „Postdemokratie“, die im Wesentlichen in der Einschätzung besteht, dass die politischen Beteiligungsmöglichkeiten einer deutlichen Einschränkung unterliegen: „Der Begriff bezeichnet ein Gemeinwesen, in dem zwar nach wie vor Wahlen abgehalten werden, Wahlen, die sogar dazu führen, dass Regierungen ihren Abschied nehmen müssen, in dem allerdings konkurrierende Teams professioneller PR-Experten die öffentliche Debatte während der Wahlkämpfe so stark kontrollieren, dass sie zu einem reinen Spektakel verkommt [...]. Die Mehrheit der Bürger spielt dabei eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle, sie reagiert nur auf Signale, die man ihr gibt.“ (Crouch 2008, S. 10) Mit dem Versuch, ein vermeintliches Gegengift zu verabreichen, etwa die Entwicklung neuer Beteiligungsformen, wird dem Grunde nach nur eingestanden, dass die Diagnose zutrifft, auf den ausgetretenen institutionalisierten Beteiligungswegen Politik nicht mitgestalten zu können. Die *gouvernementalitätstheoretische* Perspektive zeigt sich dann in der Einrichtung jener Beteiligungsformen, die jeweils wieder ein vernünftiges, beteiligungswilliges und informiertes Subjekt voraussetzen (produzieren): In der „Expertokratie“ wird durch Partizipation regiert.

Für die politische Bildung scheint sich damit eine unbefriedigende Situation zu ergeben. Als Produzentin von Mustern für neue Formen politischer Partizipati-



on sieht sie sich in der postdemokratischen Konstellation dem Vorwurf ausgesetzt, Bestandteil und möglicherweise sogar Multiplikatorin einer umfassenden Regierungslogik zu sein. Sie entwirft ein Partizipationsdispositiv, das Bürgerinnen und Bürger in die Regierungslogik der Gouvernamentalität umfassend einbindet, d. h. regierbar macht, und ist damit auf die Funktion eines Steigbügelhalters für die reibungslose Reproduktion staatlicher Machtverhältnisse zurückgeworfen. Bezieht die Politische Bildung dagegen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Ansprüche (die mindestens in der Förderung eigenständiger Urteilkraft bestehen) explizit kritisch Stellung zu den gouvernementalen Verhältnissen, verläuft die Fluchtlinie der Positionierungsmöglichkeiten über eine radikale Systemkritik bis hin zur Selbstauflösung der Politischen Bildung.

Umschrift des Politik- und Partizipationsbegriffs in den neuen Demokratietheorien

Reflektiert man diese Anforderungssituation vor dem Hintergrund der jüngsten Diskussion um die neuen Demokratietheorien sowie insbesondere um den Begriff des Politischen, wird sichtbar, dass sich die Aporetik der Konstellation für die Politische Bildung vor allem aus der klassischen Vermessung des Politik- und Partizipationsbegriffes ergibt. Demnach wird der Politikbegriff in den einschlägigen Dimensionen vermessen und politische Prozesse vor allem auf gesellschaftlich etablierte und

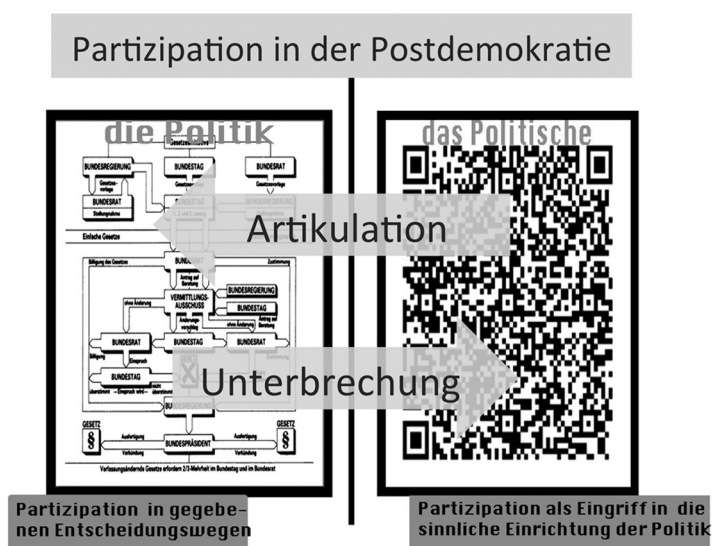
einschlägige Institutionen bezogen, an denen sich auch die neuen Partizipationsformen orientieren – etwa in Bürgerforen oder Initiativprogrammen (vgl. dazu z.B. Nanz/Fritzsche 2012). Nur durch einen solchen Anschluss kann dann auf die mitgedachte Funktion die Politik, welche nach gängiger Lesart darin besteht, kollektiv verbindliche Entscheidungen bereitzustellen, nachhaltig Einfluss genommen werden. Ein Partizipationsverständnis, das an diese Grundvermessung politischer Prozesse anschließt, lässt sich auf dem Raster der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion abtragen: Man kann die an dem Entscheidungsprozess beteiligten und nicht-beteiligten Bürgerinnen und Bürger unterscheiden. Partizipation erscheint auf dieser Folie als „politische Inklusionsformel“ (Bora 2004, vgl. auch die Beiträge in Gusy 2004), die sich an ihren Zugriffsweisen dechiffrieren lässt: Bemühungen um eine stärkere Einbindung von Bürgerinnen und Bürgern können als Verstärkungen der Inklusionsbemühungen und somit auch als Regierungshandeln im Sinne einer gouvernementalität verstanden werden. Eine konsequente kritische Reflexion im Sinne einer radikalen Eigenständigkeit des Subjekts in politischen Prozessen droht dagegen in einer Exklusion zu kulminieren.

Nicht zuletzt aufgrund der hier nur angedeuteten Konsequenzen, die sich durch die Statik der Grundvermessung des Politischen ergeben, hat sich in der politischen Theorie eine Diskussion um den Begriff des Politischen ergeben. Ausgangspunkt ist unter anderem die Wahrnehmung, dass sich sogar in den

institutionalisierten Räumen politischer Entscheidungsfindung, in denen Inklusion qua Prozess gegeben ist, keine Beteiligungsmöglichkeiten in einem emphatischen Sinne ergeben. „Man wird sagen, dass gerade die gereinigte Politik die der Beratung und der Entscheidung des Gemeinwohls eigenen Orte gefunden habe: die Parlamente, wo man diskutiert und Gesetze verabschiedet, die Sphären des Staates, wo man entscheidet, die Höchstgerichtsbarkeit, die die Übereinstimmungen der Beratungen und Entscheidungen mit den Grundgesetzen der Gemeinschaft verifiziert. Unglücklicherweise breitet sich gerade an diesen Orten die resignierte Meinung aus, dass es wenig zu beraten gibt, sich die Entscheidungen von selbst aufdrängen.“ (Rancière 2002, S. 2) M.a.W. die politischen Räume sind abgesteckt, vermessen, metrisiert, so dass sich ein grundlegend politisch-kontroverses Moment nicht entfalten kann.

Um dieses Phänomen der entpolitisierten Politik zu erfassen, wird der Begriff der Politik vom Begriff des Politischen unterschieden. In unvertretbarer Kürze lässt sich Politik als das empirische Gebiet der Politik verstehen, das die vielfältigen konventionellen Praktiken der Politik umfasst, während das Politische die grundsätzliche Frage aufwirft, wie diese Praktiken eingerichtet sind (vgl. dazu Mouffe 2007, S. 15ff.). Wesentlich dabei ist, dass die den Begriff der Politik konturierenden konventionellen Praktiken in einem umfassenden Sinne gedacht sind. Mit ihnen wird auf gesellschaftlich formatierte Praxen abgehoben im Sinne einer sozialen Topologie: Es wird festgelegt, welche

Fachbeitrag



Verbindungen hergestellt werden dürfen, welche Äquivalenzen zugelassen und welche ausgeschlossen sind. Es ist nicht von einer unendlichen Vielfalt möglicher Positionierungen auszugehen, sondern es wird in der Politik eine bestimmte Vielfalt von Verknüpfungen durch die Herrschaft eines hegemonialen Diskurses installiert. D.h. es gibt weder eine vorgängig logische Kohärenz sozialer Positionen noch ein subjektives Apriori. Alles wird erst durch eine historische Praxis eingesetzt und stabilisiert. (vgl. dazu Laclau/Mouffe 1991, S. 144ff.) Der Begriff der Politik ist somit antiessentialistisch, diskursiv, umfassend und grundlegend gedacht. Er ist dem Grunde nach als ein „Regime des Sinnlichen“ (Rancière 2002, S. 112) zu denken: die Einrichtung der gesellschaftlichen Meinung, die Festlegung der Kataloge von Mitspracherechten usw. Die Dimension des Politischen liegt dagegen „vor“ dem der Politik; in ihr stehen dem Grunde nach unterschiedliche Arten, die Einrichtung des Sinnlichen zu denken, in Konkurrenz zueinander.

Partizipation als Unterbrechung und Artikulation

Die Unterscheidung von der Politik und dem Politischen legt nahe, dass Partizipation in der Dimension der Politik nur bedeuten kann, dass eingerichtete Entscheidungswege nachvollzogen werden. Dagegen geht es in der Dimension des Politischen um eine grundsätzlichere Form der

Formen ist indes anspruchsvoll, auch weil die Ebene des Politischen sich einer klaren Darstellbarkeit entzieht. Sie ist nur durch die Ebene der Politik hindurch sichtbar – sie lässt sich sogar als das „Undarstellbare der Politik“ (Butler 1998) bezeichnen. Auch wenn in der Diskussion der „neuen Demokratietheorien“ das der Politik „vorgängige“ Politische in einem gewissen Sinne als die „Eigentlichkeit“ der Politik erscheint, kann es nicht um die Abschaffung oder gar Zerstörung der Ebene der Politik gehen, denn dann verschwände auch das Politische. Erst im Unbehagen einer spezifischen Einrichtung der Politik und ihrer Artikulation wird das Politische sichtbar.

Genau an dieser Stelle ergibt sich die Möglichkeit, Politische Bildung und Partizipation zu denken, ohne in die aporetische Anforderungssituation zu geraten, entweder eine Apologie der Politik zu betreiben oder deren Abschaffung zu fordern. Denkt man Partizipation mit Hilfe der Unterscheidung von Politik und Politischem, geht es nicht mehr um Inklusion vs. Exklusion, sondern um Formen der Artikulation und Unterbrechung. Wenn man davon ausgeht, dass die Dimension der Politik in einer hegemonialen Ordnung besteht, nach der alle Elemente dadurch ihre Bedeutung, ihre Identität erhalten, dass sie durch eine festgelegte Anzahl von Relationen in einer „strukturierten Totalität“ verortet sind, kann durch eine Artikulation das spezifische „Gefüge“ um die je spezifische Identität modifiziert werden. Demnach kann eine Artikulation als Praxis

Partizipation. Es geht um die Frage, wie die gesellschaftlichen Denkformen, Verteilungen, Muster, Auswahlmöglichkeiten eingerichtet werden.

Die Umsetzung und Denkweise solcher Partizipations-

aufgefasst werden, „die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, dass ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird“ (Laclau/Mouffe 1991, S. 155). Politische Partizipation wäre in diesem Sinne umfassender zu verstehen – als Artikulation von spezifischen Zusammenhängen, die bislang nicht in der „strukturierten Totalität“ vorkommen. So lassen sich etwa die Aktivitäten der Piratenpartei als die Artikulation eines Mitbestimmungsanspruches ohne vorherige umfassende Orientierung im Wissen verstehen. In einer „gegenläufigen“ Bewegung lässt sich Partizipation als „Unterbrechung“ denken. Es geht um eine Unterbrechung der „Idee der Dispositionen“ (vgl. Rancière 2008, S. 15ff.). In der Idee der Dispositionen werden Modi des Sprechens und der Beteiligung festgelegt – eine Partizipation bestünde darin, genau diese Modi zu unterbrechen. Darstellungen, Experimente, Demonstrationen, Selbstdarstellungen oder Ausdrucksformen verschaffen entsprechenden Momenten Geltung. Partizipation als Unterbrechung öffnet den Raum der Politik durch Irritationen zum Raum des Politischen hin – Partizipation als Artikulation formuliert Positionen aus dem Raum des Politischen in den Raum der Politik hinein. ◆

Literatur

- Bora, A.: „Partizipation“ als politische Inklusionsformel. In: Gusy 2005, S. 15-34.
- Butler, J.: Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien 1998.
- Crouch, C.: Postdemokratie. Frankfurt/M. 2008.
- Foucault, M.: Geschichte der Gouvernementalität. 2 Bde., Frankfurt/M. 2004.
- Gusy, C. (Hg.): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt/M. 2005.
- Junge, T.: Gouvernementalität der Wissensgesellschaft. Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens. Bielefeld 2008.
- Laclau, E./ Mouffe, C.: Hegemonie und radikale Demokratie. Wien 1991.
- Mouffe, C.: Über das Politische. Frankfurt/M. 2007.
- Nanz, P./Fritzsche, M.: Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Bonn 2012.
- Rancière, J.: Das Unvernehmen. Frankfurt/M. 2002.
- Rancière, J.: Zehn Thesen zur Politik. Berlin 2008.

Partizipation durch Klassenrat¹

Ein vernachlässigtes Potenzial für politische Bildung und Schulentwicklung

Von *Oskar Brilling*



Dr. phil., Dipl.-Soz.Wiss. *Oskar Brilling*, Sozial- und Erziehungswissenschaftler, Lehrer an einem Gymnasium für die Fächer Politik, Sozial- und Erziehungswissenschaften. Lehrbeauftragter für Umweltbildung 1994-2001 an der Universität Wuppertal.

Einleitende Gedanken

Die Idee des Klassenrates ist nun keineswegs neu. Sie lässt sich mindestens bis zu verschiedenen Vertretern einer pädagogisch heterogenen Reformpädagogik zurückverfolgen. Dabei liegt es auf der Hand, dass die aktuelle Legitimationskrise von Politik und die damit einhergehende mangelnde gesellschaftliche Integration (sbereitschaft) verschiedener sozialer Gruppen² eine zentrale Herausforderung darstellt, die nicht ohne eine weitreichendere Partizipation der Bürger bewältigt werden kann. Diese im ge-

samten Sozialisationsprozess der Individuen wirkenden Widersprüche und Herausforderungen stellen auch neue Herausforderungen an die schulpädagogische Praxis. Es sei vorausgeschickt, der Klassenrat ist nicht nur eine Gelegenheit für den Politikunterricht.

Partizipation

Der Begriff Partizipation als pädagogisches Ziel und didaktische Dimension in politischer Bildung ist zentral. Was heißt Partizipation? Die Akzentuierungen und Gradationen können dabei unterschiedlich angelegt und bewertet werden, womit der demokratietheoretische Bezugspunkt des jeweiligen Autors dann implizit aufscheint. Daher sei auf Vilmars verwiesen, demnach Demokratie ohne Partizipation nicht denkbar ist: „P[artizipation] und ‚Demokratisierung‘ konvergieren dabei begrifflich als der subjektive und der objektive Ausdruck desselben Sachverhaltes einer Erweiterung demokratischer Strukturen in unserem gesellschaftlichen Leben“ (1986, S. 339). Damit ist auf ein Mehr an Partizipation verwiesen. Gleichzeitig ist damit die Frage nach dem Grad an Partizipation aufgeworfen, der sich je nach Form unterscheidet, aber auch als Prüfstein für Demokratie oder demokratische Verhältnisse gelesen werden kann, wenngleich in Schule verschiedene Ansätze institutionalisierter Formen von Partizipation vorliegen. In Rekurs auf Arnstein (1969) referiert Schnurr acht Stufen, die von Manipulation im Stufenabschnitt der Nicht-Beteiligung bis hin zur Übertragung von Macht und Kontrolle durch die Bürger im Stufenabschnitt der Verortung von Macht bei den Bürgern reichen (vgl. Schnurr 1999,

Didaktische Werkstatt

S. 1337). Hiermit kann nicht nur der Demokratisierungsgrad in Organisationen und Gesellschaften beurteilt werden, sondern diese Stufen können auch als kritische Referenzfolie bei der Implementation von Klassenräten und zur Beurteilung ihres Entwicklungsgrades in Schulen genutzt werden, um Grenzen als auch Notwendigkeiten erweiterter Partizipation in Schulen zu erkennen, zu diskutieren und zu vereinbaren.

Innerschulisch ist dann die Frage zu diskutieren: Welchen Stellenwert soll Partizipation an unserer Schule haben?³

Die Demokratiekompetenz „Partizipation“ beim Demokratie-Lernen

Die Entfaltung der didaktischen Bezugspunkte durch den Klassenrat kann hier nicht umfassend vorgenommen werden, so dass hier nur Andeutungen unter Rückgriff auf Reinhardt (2005) stattfinden. Demnach beinhaltet Partizipation im Demokratie-Lernen „Wissen, Urteilen, Können und Wollen auf Seiten der Subjekte“, um die „Wahrnehmung und Ausübung von (politischen) Teilhaberechten“ realisieren zu können (ebd., S. 25). Und kritisch weiter, während „über Alltagsrollen in Gesellschaft und Wirtschaft unvermeidlich teilgenommen wird, drängt sich die Teilnahme am demokratisch-politischen System nicht auf,



sondern sie bedarf der subjektiven Entscheidung. Vom Aktivbürger über den interventionsfähigen und den reflektiert zuschauenden Bürger reicht die Palette möglicher Partizipation bis zum Desinteressierten, der vermeintlich unpolitisch



ist und nicht an der – idealiter – gemeinsamen Regelung gemeinsamer Angelegenheiten mitwirkt“ (ebd.). Der Klassenrat kann demnach zentrale Anliegen politischer Bildung als Lern- und Partizipationsprozess anbieten. Partizipation durch den Klassenrat findet dann in der (Groß)Gruppe Klasse im Nahraum der durchaus komplexen Institution Schule statt, die zugleich als politisch verfasste Institution bestimmten Regularien und Grenzen unterworfen ist.

Partizipation verwickelt die SchülerInnen als Akteure in soziale und politische Bezüge mit unterschiedlicher Reichweite und Konflikthaftigkeit (vgl. ebd.), die mitunter auch den lebensweltlichen Zusammenhang von Schule, Stadtteil, Netzcommunity, Freizeit und Familie ansprechen. Zugleich stellt der Klassenrat ein Lernfeld zur Verfügung, in dem für das Demokratie-Lernen die schon angesprochene Konfliktfähigkeit, die Perspektivübernahmen als auch die politisch-moralische Urteilsfähigkeit (vgl. ebd., S. 23ff.) durch die Einmischung in die eigenen Angelegenheiten (Max Frisch) gelernt werden.

Dies ist als fächerübergreifender Zusammenhang wie als progressiver Lernprozess in der Sekundarstufe I zu denken.

Ein vergessener Zusammenhang – die pädagogisch-anthropologische Begründung

Der Mensch ist als Einzelwesen, als Individuum nicht überlebensfähig. Das ist eine konstitutive Bedingung, die ihn immer auf ein – wie auch immer geartetes – Zusammenleben in Gruppen verweist. Damit ist die Organisation dieses Zusammenlebens zentral und für unseren kulturellen und historischen Kontext die Dimension des Politischen gesetzt. Damit ist anthropologisch der Mensch als Zoon politikon begründet. Die jeweilige Ausgestaltung des Politischen ist eine sozio-kulturelle Frage und findet z.B. Ausdruck in der Forderung nach Partizipation.

Beobachtungen zur Praxis Klassenrat

Der Klassenrat ist Legion in vielen Gesamtschulen, aber auch zunehmend in Grundschulen. Das Motiv zur Implementation wird dabei unterschiedlich sein und reicht damit von der Befähigung zur politischen Partizipation (incl. der o.g. Kompetenzen) bis hin zum besseren Klassenmanagement bei zunehmend als schwierig erscheinenden SchülerInnen und Klassenzusammensetzungen. Dies zeigt unterschiedliche Zielsetzungen bei der Implementation der Institution Klassenrat in Schulen auf, die auch jenseits der vorgenannten pädagogischen und didaktischen Zusammenhänge liegen.

In den Jahrgangstufen 5 und 6 ist der Klassenrat selbst noch primär Lernfeld, in dem die vorgenannten Kompetenzen entlang verschiedener Aufgaben, Rollen und Problemstellungen in unterschiedlicher Weise aufgebaut werden können. In den Nachfolgejahrgängen 7-9/10 rücken die eigenen Angelegenheiten mehr in den Vordergrund, wenngleich durch die heterogene entwicklungspsychologische Entwicklung der Schüler hier binnendifferenziert zu denken ist. Am augenscheinlichsten ist hier die Differenz zwischen Jungen und Mädchen in der Wahrnehmung und moralischen Beurteilung von Problemstellungen bis hin zur Fähigkeit der Empathie als Voraussetzung für konstruktive Konfliktlö-

sungen. Schon das zeigt, dass in der Differenz auf der Gleichaltrigenebene eine Entwicklungschance liegt, die für die Identitätsentwicklung bedeutsam ist. Diese unterliegt der situativen Rahmung durch die Institution Klassenrat.

Die Schulklasse hat ja mindestens drei Gruppenformationen zu lernen und zu meistern: a.) die „Schulklasse“ im informellen Bereich (z.B. der Pause), b.) die Schulklasse im formellen Bereich Unterricht (z.B. mit fester Sitzordnung etc.) und c.) die Schulklasse als Klassenrat mit seiner spezifischen Form und Zielstellung. Die Schanierstelle und konstruktive Funktion des Klassenrates wird schon bei dieser Betrachtung deutlich.

Grundsätzlich realisiert sich im Klassenrat Partizipation aus Sicht politischer Bildung auf zwei Ebenen, in Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen (vgl. Vilmar 1985, S. 339).

Bewegen sich die auf der Agenda des Klassenrates eingebrachten Themen von der „Anklage“ (Kritik) bestimmten Verhaltens von Mitschülern, Abläufen im Schulalltag etc., über das Planen verschiedener Vorhaben bis hin zur Zuständigkeit für bestimmte Aufgaben, bei Regelverletzungen etc., so reicht der Modus der Interaktion von der Information bis zur notwendigen Abstimmung über verschiedene Problemperspektiven und Vorschläge. In diesen Auseinandersetzungen wird deutlich, dass das Gelingen und die Anerkennung von Demokratie auch an Emotionen hängt! Eine eigentümliche Betrachtung? Das Reden, Beraten unter Beteiligung der Betroffenen verlangt – im geregelten Ablauf – das Aushalten von Kritik und „Niederlagen“! Die SchülerInnen lernen die sachlich vorgetragene Kritik z.B. an störendem Verhalten von der Kritik an der Gesamtperson zu trennen! – Das stärkt die Regulation der persönlichen Emotionen und die Ich-Identität.

Hierbei tritt ein anderes zentrales Moment von Demokratie (oder Partizipation) in den Vordergrund: die Wahlentscheidung. Vorgängiges Wissen und Urteilsbildung kulminieren jetzt in der Wahlentscheidung in ein gefordertes, prozedurales Wollen – der Wahl für einen Lösungsvorschlag, ein Ausflugsziel etc. Hiermit tritt das Freinet'sche Credo, „den Kindern das Wort geben“, in erweiterter Bedeutung in Form der

Stimmabgabe als „den Kindern eine Stimme geben“ auf. Die Beobachtung in den jüngeren Jahrgängen lehrt, dass es gilt eine „eigene Stimme“ zu haben und nicht die „Gruppenstimme“ aus dem Peer Group-Bezug abzugeben. Hier kann und soll die Emanzipation von Gruppenzwängen hin zu einem politisch mündigen Subjekt gelernt und erfahren werden.

Dies gewinnt eine besondere Bedeutung, wenn die Beobachtung des Leh-

ne konterkarierende Erfahrung eröffnet werden, die sie ermutigen kann. Jedem Schüler ein Wort und Stimme geben gewinnt dann noch eine erweiterte Bedeutung.

Die Beobachtung einer Klassenratsitzung in einer 6. Klasse (ein Jahr nach der Einführung) ergab, dass eine stille, zurückhaltende Schülerin nun recht souverän die Gesprächsleitung übernommen hatte, um eine wohl strukturierte und Ergebnisse generierende Sitzung zu leiten. Im selbstbestimmten Modus der Ämter-Wanderung konnten sich die Schüler in dieser Klasse in den verschiedenen Ämtern und den damit verbundenen Herausforderungen erproben. Selbstwirksam erfahren sie hier unmittelbar den Erfolg oder Misserfolg ihres Handelns, allerdings ohne Risiko des unterstellten Notendrucks. Der soziale Druck bleibt.

	P	olitik
	h	A ndeln
	Ve	R antwortung
Konflikt	T	oleranz
Init	I	ative
	Z	ukunft
	I	nteresse
	P	rozess
An	A	lyse
Mi	T	verantwortung
	I	deen
	O	rganisation

Methode **N**

Partizipation –
Kreuzwort nach Helmut Bieber

ners zur Erkenntnis reift, dass Schüler im eigenen Klassenverband Schüler unterdrücken. Dieser Umstand spiegelt sich nicht nur in Noten sondern auch in einer Entwicklungshemmung für betroffene Schüler wider. Den betroffenen Schülern kann entgegen dieser asymmetrischen Interaktionsstruktur auf Schülerebene durch den Klassenrat – durch das Führen von Rednerlisten und einem geordneten Gesprächsablauf – ei-

Beiträge zur Schulentwicklung

Der thematische Kontext Schulentwicklung verweist darauf, dass für das Gelingen der Implementation und eine anspruchsvolle Umsetzung (i.S. echter Partizipation durch Klassenrat) das System Schule, seine Strukturen und Akteure umfassender in den Blick zu nehmen sind. Nicht pädagogische und didaktische Fragen spielen eine Rolle, sondern zunächst der systemische Blick auf Strukturen, Entwicklungen und Akteure.⁴ Was kann das heißen? Nachfolgend werden Hinweise aus dem Prozess der Implementation an einem Gymnasium im Ruhrgebiet gegeben.

Das Selbstverständnis der Schule

Passt es zum Selbstverständnis eines Gymnasiums, dass an diesem die Institution Klassenrat implementiert wird? Diese Frage wird von Fall zu Fall eine strittige, innenpolitische Diskussion in der Schule hervorrufen können, manchmal auch Diskussionen auf den Hinterbühnen der Lehrer- und Elternschaft. Grundsätzlich aber ist diese Zielsetzung nicht nur in den Landesverfassungen gegeben, sondern kann auch in den Leitbildern der Schulen Eingang finden, um dies aus dem Diskussionsprozess inner-

Didaktische Werkstatt

halb der Schulgemeinde heraus zu manifestieren. – Wünschenswert zur Absicherung dieser Institution wäre dies allemal.

So ist es doch reichlich verwunderlich, dass dies für Schulen in einer demokratischen Gesellschaft nicht zu einer Selbstverständlichkeit, zur „natürlichen“ Einübung durch Demokratie-Lernen gehört, und dies unabhängig von der Schulform.⁵

Der Leidens- und Entwicklungsdruck

Eine andere Perspektive gewinnt die Einführung des Klassenrates, wenn der Leidens- und Entwicklungsdruck einer Schule Triebfeder für pädagogische Innovationen wird. Dies kann durch die o.g. veränderte Schülerschaft, veränderte Anforderungen an das Klassenmanagement, erweiterte Lernziele (wie z.B. Team- und Kritikfähigkeit etc.), die Einführung von Inklusion u.a.m. hervorgerufen sein. Mit dem Leidensdruck ist aber noch nicht der konstruktive, der pädagogische Blick auf notwendige Prozesse der Schulentwicklung automatisch impliziert, so dass der pädagogischen Organisationsentwicklung von Schulen anheim steht die pädagogische und curriculare Bedeutung des Klassenrates zu erkennen. Die Zielsetzungen, die mit der Einführung des Klassenrates verbunden werden sind vielfältig (s.o.).

Schülerirritationen

Die Neueinführung eines Klassenrates bringt mitunter auf Seiten der Schüler Irritationen hervor. „Wann gibt es Noten?“, „Wie können Sie Noten bilden?“, fragen die Schüler. „Es gibt hier keine Noten. Nein, es darf hier gar keine Noten geben!“, lautet meine Antwort. So fördert diese Anekdote aus dem Schulalltag zutage, dass aus dem Schülerhabitus eindimensionale Leistungserwartungen generiert werden, die auf die vorgängige Schülersozialisation zurückgehen. Es bleiben Fragen: Engagieren sich Schüler vor diesem Hintergrund überhaupt noch im Klassenrat?, Macht die Sitzung für die Schüler überhaupt noch Sinn, wenn der ‚Sinnspender‘ No-



te entfällt? Die bisherige Erfahrung lehrt, dass zwar das Anliegen, sich in die eigenen Angelegenheiten im Schulalltag einzumischen für die ungeübten Schüler eine Herausforderung darstellt, aber genügend Motivation birgt, um sich im Klassenrat zu engagieren.

Hieran wird deutlich, die Schule als Bildungseinrichtung und Erfahrungsraum gewinnt ein weiteres – nicht noteninduziertes – Lernfeld hinzu, das eine komplementäre Lernsituation zu den traditionellen darstellt.

Schulbühnen

Der Schulalltag kann nach Zinnecker auch in der Dichotomie einer Vorder- und Hinterbühne gelesen werden. Ereignisse auf der Hinterbühne beeinflussen mitunter nachhaltig das unterrichtliche Geschehen auf der Vorderbühne. Der Klassenrat als Institution kann eine Vermittlung zwischen diesen Welten schaffen und das mitunter nicht konstruktive Verhältnis verbessern helfen, indem Themen der Hinterbühne in der Öffentlichkeit des Klassenrates diskutiert werden. Das ist eine Chance für das Schulklima, die Klassengemeinschaft, die mit pädagogischem Fingerspitzengefühl seitens der anwesenden Lehrer behandelt werden muss, um den Klassenrat als Raum der „Selbst- und Mitbestimmung“ (Kieper 1997) nicht zu gefährden.

Schülerdiskurse und -strategien

Bei aufgeworfenen Problem- und Fragestellungen sind SchülerInnen durch das Regularium des Klassenrates gerahmt zu erstaunlichen Reflexionsprozessen in der Lage, die aus dem Unterrichtsgespräch im Fach Politik so nur schwerlich zu generieren sind.

Mitunter nehmen Schüler eigenständig Vernetzungen zum Fachunterricht vor, z.B. der Wahlmodus für Entscheidungen im Klassenrat im Vergleich zu verschiedenen Wahlrechtssystemen etc.

Schüler agieren aus ihrem Erfahrungsschatz im Klassenrat auch strategisch. Sie antizipieren die Reaktionen der Mitschüler auf ein eingebrachtes bzw. auf der Wandzeitung platziertes Thema und formulieren ihren Themen entsprechend, bilden Fraktionen, denken über Mehrheiten für ihre Vorschläge nach, versuchen Themen zu verhindern, indem sie die Vorschläge von der Wandzeitung „stehlen“. Dies zeigt zweierlei, die Schüler beschäftigen sich zwischen den Sitzungen mit den anstehenden Themen und der Klassenrat stellt eine (Klassen)Öffentlichkeit mit besonderem Gewicht dar.

Vernetzungsaspekte auf der Schülerebene

Um das Prinzip der Partizipation institutionell im Schulleben weiter zu verankern, bieten sich verschiedene Anlässe. Diese werden als Anstoß genommen, ohne diese Vernetzung institutionell –

lehrerzentriert – vorzugeben. Beispiele:
i.) Probleme bei der aktuellen Pausenregelung ergeben während der Klassenratssitzungen die Einsicht, dass dies den gesamten 7. Jahrgang betreffen könnte. Daraufhin wird im Klassenrat beschlossen, dass Vertreter aus den Parallelklassen eingeladen werden, um das Problem gemeinsam zu beraten und eine gemeinsame Problemlösung zu finden. Die Idee zu einem Jahrgangsrat in größeren Zeitabständen steht im Raum. ii.) Vertreter der SV wollen von ihrem Schülerzeitungs-Projekt berichten. Dazu kommen sie eher zufällig in eine Klassenratsstunde. Dieser lässt die ad-hoc-Berichterstattung unter dem Tagesordnungspunkt „Aktuelles?“ zu.

Sieht es die aus der Beratungsliteratur zu entnehmende Tagesordnung unter „Bericht aus der SV“ formal vor, so entstand aus dieser konkreten Situation seitens der Schülersprecher die Idee, dass die SV-Arbeit und der Klassenrat doch in Zukunft besser zu vernetzen seien. (Die Nachhaltigkeit dieser Idee wird in Zukunft zu fördern und zu überprüfen sein.)

Schwierigkeiten bei der Implementation an einem Gymnasium

Die erste Schwierigkeit ist auch hier die Ressourcenfrage, da die Klassenratsstunde nicht, wie an Gesamt- und Grundschulen, am Gymnasium in der Unterrichtsverteilung eine gesetzte Größe darstellt. Damit ist es für eine Schule immer auch eine innenpolitische Fragestellung, die zu Diskussionen im Kollegium um knappe Ressourcen führt, da die durchgehende Implementation des Klassenrates schnell das Volumen einer ganzen Lehrerstelle ausmacht, je nach Größe der Schule auch mehr.

Schnell taucht vor diesem Hintergrund die Frage auf, wo die Klassenratsstunde in den jeweiligen Jahrgängen angesiedelt werden kann und soll. Dabei treten dann mehr oder weniger überzeugende Argumente im Rahmen der Lehrerkonferenzen zutage. Die Win-Win-Situation wird dann gern zulasten anderer Fächergruppen belassen. Die Ansiedlung bei den sog. Ori-Stunden⁶ ist wenig überzeugend, da der Klassenrat dann zu einer Reststunde für diver-



se organisatorische Angelegenheiten verkommt, was den Zielsetzungen und Möglichkeiten durch den Klassenrat widerspricht. Dann plädieren wir eher für einen Verzicht auf das Modell Klassenrat, da den SchülerInnen der zugestandene, eigenverantwortliche Raum zur Verhandlung und Regelung ihrer Angelegenheiten genommen wird. Die Klassenratsstunde muss unangetastet bleiben!

Chancen und Grenzen für LehrerInnen

LehrerInnen lernen Klassenrat? Die Erfahrungen der Implementation zeigen, dass in einem gymnasialen Rahmen der Lernprozess auch auf Seiten der LehrerInnen zu beachten ist. Der Rollentausch, die Zurücknahme der Führungsrolle z.B. im Ggs. zum Unterrichtsgespräch, beim Agenda-Setting in der Stunde bis hin zur Abwehr adressierter Verantwortungsübernahme u.a.m. ist zu lernen. Die Einnahme, das Einlassen auf die Perspektive „Augenhöhe“ durch Platznahme im Sitzkreis kann eine neue bis hin zu einer herausfordernden Aufgabe auf dem Weg zur weiteren Ausdifferenzierung einer professionellen Lehrerpersönlichkeit sein. Die Beziehung und das Machtverhältnis zu den Schülern sind neu zu strukturieren und im Unterricht wieder in die richtige Balance zu bringen. Der Lehrer muss einen neuen Spieler in seinem inneren Team haben, den er auf das pädagogische Feld im Klassenrat schicken kann (vgl. Lohmann

2005). Gleichzeitig ermöglicht dies den Schülern eine differenzierte, situationsabhängige Wahrnehmung des Lehrers im Schulalltag.

Zudem gilt es die Beiträge der Schüler als moralische Urteile, differenziert konstruktive Lösungsvorschläge, selbstkritische Kommentare bis hin zu Zivilcourage im Rahmen der sozialen Gruppe Klasse zu würdigen. Eine Klassenratsstunde ist anders zu lesen als „konventionelle“ Unterrichtsstunden. Sie führen zudem zu einem erweiterten Schülerbild, das vom Lehrer mit in die Unterrichtsstunde genommen werden kann und ihm dort eine andere Wahrnehmung von Schülern ermöglicht, was dort wiederum neue Kommunikations- und Interaktionsstrukturen ermöglicht.

Klar ist, dass der den Klassenrat einführende Lehrer im Lern- und Entwicklungsprozess zwei gegenläufige Prozesse beachten muss, um die Balance für gelingende Sitzungen zu finden: Die Abgabe der Definitions- und Handlungsmacht des Lehrers muss mit einer gleichlaufenden Verantwortungsübernahme (Machtgewinn) seitens der SchülerInnen einhergehen. Ohne diese Bereitschaft des Lehrers kann der Klassenrat nicht gelingen. Den Schülern sollte die Teilautonomie mit selbstbestimmten Regeln, Sanktionen und Abläufen zugestanden werden.

Ausblick

Der Klassenrat als anspruchsvolles Modell zur Partizipation im pädagogischen

Didaktische Werkstatt



Raum kann als leichtes Gegengift gegen Desintegration und Legitimationsprobleme bei postdemokratischen Entwicklungstendenzen wirken. Partizipation durch Klassenrat ist gelebte Demokratie in der Schule.

Es ist schon verwunderlich, dass dieses Modell für Partizipation in der Schulpädagogik wie politischen Bildung nicht schon einen größeren Stellenwert besitzt. Aber auch das wird eine eher ökonomische, denn eine prinzipiell pädagogische Frage sein, die zu beantworten wieder auf die Ebene der Schulen selbst zurückgeworfen wird, zumindest im Rahmen der Stundenverteilung bzw. -ressourcen im gymnasialen Bereich. Damit wird wieder einmal einer Gruppe die Verantwortung zugeschoben, die nicht mit Ressourcen zum verantwortungsvollen Umgang mit derartigen Vorhaben ausgestattet ist. ♦

Anmerkungen

- 1 Dieser Diskussionsbeitrag ist als Nachtrag zum Workshop 27 „Demokratie vererbt sich nicht! – Im Klassenrat kann Partizipation in der Schule erlernt und (er-)lebt werden!“ gedacht, der beim 12. Bundeskongress „Zeitalter der Partizipation“ 2012 in Berlin von Helmut A. Bieber (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Gelsenkirchen & dvpb-nw e.v.) und Dr. Oskar Brilling gemeinsam geplant und durchgeführt wurde.
- 2 Vgl. z.B. Heitmeyer 1998; Heitmeyer/Mansel 2003; Heitmeyer/Imbusch, 2005; El-Mafaalani/Toprak 2011; Crouch 2008; Welzer 2008; Faigle/Hugendick 2010; Eikel, 2006
- 3 Vgl. auch Fußnote 4.

- 4 Anregenswert sind die Überlegungen, die – über das Modell des Klassenrates hinaus – im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ angestellt werden, um mit einer breiter angelegten Partizipationsförderung die gesamte soziale System Schule in den Blick zu nehmen (vgl. Eikel 2006).
- 5 Unterschiedliche Perspektiven und Rahmungen ergeben sich im Ansatz des Just Community-Konzeptes bzw. dem Ansatz der Demokratischen Schulgemeinde, die im Anschluss an Kohlberg den moralischen Diskurs als Leitfaden zur praktizierten Partizipation aufnehmen (vgl. Reinhardt, 1999, S. 123ff.). Ein anderer Ansatz i.S. von demokratischer Schulentwicklung geht auf das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zurück (vgl. Eikel 2006).
- 6 Dies ist eine Verfügungsstunde für den Lehrer, in der i.d.R. der Klassenlehrer in lehrerzentrierter Weise Informationen gibt und Klassenangelegenheiten mit und für seine Klasse regelt. Dies verfehlt die pädagogischen und didaktischen Intentionen des Klassenrates.

Literatur

- Arnstein, S.R.: A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planner, 35. Jg., 1969, S. 216-224.
- Bergmann, K.: Zuhören – eine Kompetenz demokratischen Handelns. In: Burk, K./Speck-Hamdan, A./Wedekind, H. (Hg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt/a.M. 2003, S. 232-238.
- Baacke, D./Brücher, B.: Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim 1982
- Blum, E./Blum, H.-J.: Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim a.d. Ruhr 2006.
- Crouch, C.: Postdemokratie. Frankfurt/M. 2008.

- De Boer, H.: Klassenrat als interaktive Praxis. Wiesbaden 2006.
- Dies.: Der Klassenrat – kein Gremium für interindividuelle Konflikte. In: Möller, K./Beinbrech, C./Kleickmann, T./Schäges, R. (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden 2007, S.179-179.
- Eikel, A.: Demokratische Partizipation in der Schule. (BLK-Programm „Demokratie lernen & leben). Berlin 2006.
- El-Mafaalani, A./Toprak, A.: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. (Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.) Sankt Augustin 2011.
- Faigle, P./Hugendick, D.: „Da geht die Demokratiesirene an“. In: Die Zeit, 16.09.2010 (<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2010-09/sarrazin-demokratie-partizipation>).
- Friedrichs, B.: Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim 2009.
- Heitmeyer, W./Imbusch, P.: Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden 2005.
- Heitmeyer, W./Mansel, J.: Entleerung der Demokratie. In: Heitmeyer, W.: (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 2. Frankfurt/M. 2003; S. 35-60.
- Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim 1998.
- Herndon, J.: Die Schule überleben. Stuttgart 1972.
- Kieper, H.: Selbst und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler 1997.
- Kleinespel, K.: Schulpädagogik als Experiment. Weinheim 1998
- Lohmann, G.: Mit Schülern klarkommen. 3. Aufl. Berlin 2005.
- Reinhardt, S.: Werte-Bildung und politische Bildung. Opladen 1999.
- Dies.: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005.
- Schnurr, S.: Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. München 2005, S.1330-1345.
- Student, S.: Mehr Demokratie ... durch Klassenrat. Beteiligung und Verantwortung von Schülerinnen und Schülern (Hg. Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Rheinland-Pfalz) o.O. 2009.
- Tuckmann, B.W.: Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin, Vol. 63, No. 6, 1965, p. 384-399.
- Vilmar, F.: Partizipation. In: Mickel, M. (Hg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1986, S.339-344.
- Welzer, H.: Die Demokratie – ein Auslaufmodell. In: Die Welt, 02.08.2010.



Verbands- politische Rundschau

Analysen Positionen Informationen Diskussionen

zur Arbeit der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte ·

Bayern



Die **Jahrestagung** findet von 12.-14. Oktober an der Akademie für politische Bildung in Tutzing statt. Thema: „Finanzkrise-Schuldenkrise-Systemkrise“. Referenten sind u.a.: Dr. Theo Waigel, Bundesfinanzminister a.D., Prof. Dr. Hans-Werner Sinn, Direktor des Ifo-Instituts, Dr. Jens Bastian, EU-Kommission, Außenstelle Athen, Dr. Thomas Mayer, ehem. Chefvolkswirt Deutsche Bank Group, Frankfurt/M., Franz Josef Benedikt, Vertreter des Präsidenten der Hauptverwaltung in Bayern der Deutschen Bundesbank, Prof. Dr. Bernd Overwien, Uni Kassel, Prof. Dr. Peter Hampe, TU Dresden. Anmeldungen und Infos über www.apb-tutzing.de

Der Landesvorstand hat in der Frage der **Neuorientierung der bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit** beratende Unterstützung angeboten. Unregelmäßigkeiten auf der Leitungsebene hatten im Herbst vergangenen Jahres eine breite öffentliche Diskussion evoziert, in der von mehreren Mitgliedern des parlamentarischen Kontrollgremiums auch die zu enge Anbindung der BLZ an die Staatsregierung moniert wurde. Im Hinblick auf ein Symposium, das im Herbst stattfinden soll, werden derzeit die Kontakte zum parlamentarischen Beirat (Kontrollgremium) der Landeszentrale intensiviert.

Unter dem Dach des Landesverbandes hat sich ein neuer **Arbeitskreis POLITIKDIDAKTIK** konstituiert, der sich am 2. August zu seiner Halbjahressitzung in Nürnberg zusammengefunden hat. Neben dem Projekt „virtuelle Hochschule“, das von dem Kollegen Dr. Peter Herdegen (Universität Regensburg) initiiert wurde, steht vor allem eine Diskussion über die **Situation der politischen Bildung an den bayerischen Hochschulen** auf der Tagesordnung. Beratungsgrundlage war der empirische Befund, dass sowohl auf universitärer Ebene als auch im Bereich der schulischen Politischen Bildung Bayern im Ländervergleich hinterherhinkt. Ein von den Kollegen Prof. Brunold und Dr. Ohlmeier (Universität Augsburg) verfasstes Positionspapier wurde inzwischen dem Wissenschaftsministerium und dem Kultusministerium zugeleitet. Ein erstes Beratungsgespräch fand am 7. August 2012 im Kultusministerium in München statt. Zur effektiveren Außenpräsentation einigte sich der Arbeitskreis darauf, dass Prof. Dr. Andreas Brunold und Akad. Dir. Dr. Peter Herdegen vorläufig die Funktion des Sprechers übernehmen. Die nächste Sitzung des AK POLITIKDIDAKTIK findet am 14. Februar an der Ludwig-Maximilians-Universität München statt.

Auf Initiative des Landesvorsitzenden werden in die anstehenden **Lehrplanarbeiten** die Hochschuldidaktiker einbezogen. Der für das Fach Sozialkunde zuständige Mitarbeiter am Staatsinstitut für Schulentwicklung und Bildungsforschung (ISB) hat mit dem Arbeitskreis POLITIKDIDAKTIK Kontakt aufgenommen. Die Einbindung der universitären Politikdidaktik soll dabei gewährleisten, dass die neuere fachdidaktische Diskussion über Kompetenzen und Basiskonzepte bei der Lehrplanentwicklung angemessen berücksichtigt wird. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat dabei insbesondere Interesse an dem an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg entwickelten Konzept integrativen Unterrichtens im Fächerverbund Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde (GSE) an der Haupt- und Mittelschule bekundet.

Prof. Dr. Armin Scherh

Schleswig-Holstein



Tagungen in Kiel

Der Landesverband Schleswig-Holstein plant für den Herbst Tagungsangebote zu aktuellen Themen der Europa- und Weltpolitik. Am 11. November befassen wir uns in der Hermann-Ehlers-Akademie in Kiel unter dem Arbeitstitel **„Von der Schuldenkrise zur Politischen Union?“** mit Perspektiven der europäischen Integration. Im Anschluss wird eine außerordentliche Mitgliederversammlung stattfinden, um eine Satzung für den Landesver-

band zu beschließen: Das Finanzamt verlangt dies als Voraussetzung für die Bescheinigung der Gemeinnützigkeit. Am 3. Dezember, also nach den USA-Wahlen, wird – ebenfalls in der Hermann-Ehlers-Akademie Kiel – eine Tagung zum Thema „Die USA vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“ stattfinden. Näheres zum Programm werden wir zeitnah auf unserer Homepage ankünden.

Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber



Verband

Hessen



Bericht aus dem hessischen Landesverband

Im Herbst und Frühjahr 2011/12 hat die hessische DVPB zwei Tagungen im Haus am Maiberg mit veranstaltet.

Im Juni 2010 gab es, veranstaltet vom Haus am Maiberg, dem deutschen Polen-Institut und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Hessen, eine Tagung, bei der Praktiker und Interessierte des deutsch-polnischen Jugendaustausches erörterten, wie die deutsch-polnischen Beziehungen mit Jugendlichen gestaltet werden können. Die erfolgreiche Tagung hat die Organisatoren dazu bewogen, ein weiteres Treffen ins Auge zu fassen.

Zeitgleich ergab sich der Kontakt mit dem deutschen Spanischlehrerverband. So ergab sich dann die Tagung „**Gegenwärtige Vergangenheiten – Erinnerungspolitik in Polen, Spanien und Deutschland**“, die am 10./11. November 2011 stattfand

und sich an Multiplikatoren aus Schule und Jugendbildung richtete. In Gesellschaften, die einen Wechsel von Diktaturen oder totalitären Regimen zu demokratischen und rechtsstaatlichen Verhältnissen hinter sich haben, entstehen zwar nicht dieselben Fragen, dennoch aber gibt es gemeinsame Erfahrungen im Umgang mit der Vergangenheit. In der Bildungsarbeit mit Jugendlichen ist es unumgänglich, eine entsprechende Aufarbeitung zu thematisieren, die allerdings hohe Anforderungen an das pädagogische Personal stellt, weil es sich um sensible und teilweise auch emotionale Aspekte handelt. Im Mittelpunkt der Tagung stand die vergleichende Beschäftigung mit den Diskursen über die Erinnerungskultur in Polen, Spanien und Deutschland. Die Tagung öffnete einen Raum für entsprechende, teils durchaus emotionale Diskussionen.

Anfang März 2012 wurde dann die Diskurstagung „**Was heißt heute Kritische Politische**

Bildung?“ durchgeführt. Unter sehr zahlreicher Beteiligung von Akteuren aus der schulischen und außerschulischen Bildung sowie den Hochschulen kam es zu durchaus kontroversen Diskussionen zum Thema. Das 2011 erschienene Handbuch „Kritische politische Bildung“ hatte ja in Fachkreisen der Politischen Bildung schon kontroverse Diskussionen ausgelöst, die nun konkret ausgetragen werden konnten. Es ging dabei um die Frage, was denn heute unter „kritischer politischer Bildung“ zu verstehen sei und ob es sinnvoll sei, dass eine Gruppe von Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen mit diesem Anspruch arbeitet. Gefragt wurde auch, ob Politische Bildung nicht per se einen kritischen Auftrag hat. Die Tagung war gezielt diskursiv angelegt und es wird einen Ergebnisband geben, der der Weiterführung der Diskussion dient.

Prof. Dr. Bernd Overwien

Niedersachsen



Didaktikforum „Planspiele in der Politischen Bildung“

Vom 26. bis 28. November 2012 wird in der Politischen Bildungsstätte Helmstedt das Didaktikforum „Planspiele in der Politischen Bildung“ in Zusammenarbeit mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen, der Bundeszentrale für politische Bildung und der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung – Landesverband Niedersachsen stattfinden. Ähnlich der Planspielkonferenz in Bayern wird das Seminar einen Überblick über die Entwicklungen der Planspielmethode in der Politischen Bildung geben. Es dient dem fachdidaktischen und interdisziplinären Austausch über die Planspielmethode und dem Kennenlernen von Angeboten von Planspielen aus Niedersachsen und den Nachbarländern. Neue Planspielprodukte der Bundeszentrale für politische Bildung

werden präsentiert. Eine kritische Reflexion der Methode und ihrer Grenzen wird nicht zu kurz kommen. Auch Fragen der Weiterentwicklung werden diskutiert. Schließlich muss auch die Frage gestellt werden, wie und ob überhaupt die Planspielmethode politische Beteiligung befördern kann. Eingeladen sind Lehrkräfte und ReferendarInnen aus Niedersachsen und den Nachbarländern, Mittlerinnen und Mittler der außerschulischen Bildung sowie Dozentinnen und Dozenten aus dem Hochschulbereich. Anette Werhahn (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung – Hannover) Detlef Dechant (Bundeszentrale für politische Bildung – Bonn) sowie von der DVPB Markus W. Behne (CIVIC-Institut für internationale Bildung – Düsseldorf) und Horst Lahmann (Niedersächsische Extremismus Informationsstelle NEIS – Hannover), würden sich freuen, Sie als Gäste der Veranstaltung begrüßen zu können.

20. Tag der Politischen Bildung

Die Landtagswahlen in Niedersachsen im Januar 2013 nimmt die DVPB Niedersachsen zum Anlass, sich bei allen Landtagsfraktionen und dem Kultus- sowie dem Wissenschaftsministerium für die Unterstützung und ein offenes Ohr für die Anliegen der Politischen Bildung in der ablaufenden Legislaturperiode zu bedanken. Wir werden nach dem 20. Tag der Politischen Bildung am 27.09.2012 erneut an alle wahlkämpfenden Parteien einen Appell richten, die Bürgerinnen und Bürger und ihr Recht auf eine unabhängige, kritische Politische Bildung zu fördern und für eine ausreichende institutionelle Unterstützung zum Beispiel in Form einer Landeszentrale für Politische Bildung zu sorgen.

Fachtagung zur politisch-historischen Bildung

Im Frühjahr 2013 wird zum dritten Mal eine Fachtagung zur politisch-historischen Bildung in Hannover mit Unterstützung des niedersächsischen Kultusministeriums stattfinden. Ausgetragen wird die Veranstaltung wie in den vorangegangenen Jahren durch den Geschichtslehrerverband, die DVPB und den Volksbund Kriegsgräberfürsorge. In diesem Jahr wurde das Thema „Völkermord“ unter verschiedenen Aspekten beleuchtet und für die schulische und non-formale Bildung aufbereitet. In der niedersächsischen Fachzeitschrift „Politik unterrichten“ (1.2012) ist der Bericht von Manfred Quentmeier (stellvertretender Vorsitzender DVPB-Nds.) hierzu veröffentlicht.

Markus W. Behne

Thüringen

Prof. Michael May – neu in Jena



Prof. Dr. Michael May

Beim Stammtisch des DVPB-Landesverbandes Thüringen am 26. Mai diesen Jahres im Gasthaus „Zur Noll“ in Jena hatten die Mitglieder des Landesverbandes der DVPB Thüringen die Möglichkeit, den neuen Inhaber der Jenaer Professur für die Didaktik der Politik, Professor Dr. Michael May, näher kennenzulernen.

May, der in Sachsen-Anhalt geboren wurde und sein Abitur in Querfurt abgelegt hat, studierte zwischen 1993 und 2000 die Fächer Sozialkunde und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der University of Aberdeen in Großbritannien. Nachdem er das Erste Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien abgelegt hatte, war er zwischen 2000 und 2002 Referendar am Staatlichen Studienseminar in Halle, wo er 2002 mit dem Zweiten Staatsexamen abschloss. Gefördert durch ein Landesgraduiertenstipendium des Landes Sachsen-Anhalt war Michael May sodann Doktorand am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) in Halle und promovierte 2006 mit einer Arbeit über „Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Normative und kompetenztheoretische Grundlagen der politischen Bildung“. Zwischen 2002 und 2012 unterrichtete May durchgängig an Gymnasien in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen sowie kurzzeitig an einer privaten Berufsschule und im außerschulischen Bereich (Museumpädagogik). In Niedersachsen war er Mitglied der Abi-

turkommission für Politik-Wirtschaft und zwischen 2009 und 2012 Fachleiter für Referendarrinnen und Referendare am Studienseminar Braunschweig. Zudem nahm er zwischenzeitlich Lehraufträge an den Universitäten Halle, Göttingen und Jena wahr und ist nun seit 2012 Inhaber der Professur „Didaktik der Politik“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Schwerpunkte seiner Arbeit: Zum einen sei es ihm ein Anliegen, an die Theorie des „situierten Lernens“ anzuknüpfen, in deren Mittelpunkt typische fachspezifische „Anforderungssituationen“ stünden. Konzeptionell gehe es ihm dabei um die Frage, wie sich an eben diese Anforderungssituationen Lernwege für Schüler und Schülerinnen anschließen ließen, die einer kompetenzorientierten politischen Bildung entsprächen. Empirisch sei für ihn sodann von Interesse, wie Schüler und Schülerinnen mit diesen Anforderungssituationen konkret im Fachunterricht umgingen. Als einen weiteren Baustein seiner Arbeit identifizierte May „außerschulischen Lernorte“, deren Schwerpunkt auf der historisch-politischen Bildung läge.

Im Anschluss an diese Skizzierung seines wissenschaftlichen Programms hatten die Gäste des Stammtisches noch Gelegenheit, mit Professor May ins Gespräch zu kommen. Dabei ergaben sich schnell die ersten potenziellen Kooperationsmöglichkeiten, so z.B. mit den Staatlichen Studienseminaren für die Lehrerbildung in Thüringen. Deutlich wurde aber auch, dass durch den ehemaligen Inhaber der Professur, Professor em. Dr. Carl Deichmann, ein gut funktionierendes Netzwerk von Institutionen der Politischen Bildung im Freistaat etabliert werden konnte. Über die Existenz dieses Netzwerkes (u.a. in Form der Landeszentrale für Politische Bildung, dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien sowie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung) zeigte sich May sehr erfreut und verwies auf seine Absicht, diese erfolgreichen und fruchtbringenden Kooperationen – u.a. in Gestalt der „Jenaer Gespräche zur politischen Bildung“ – konsequent fortzuführen.

Marc Partetzke



Abiturpreis für Hendrik Bachmann

Hendrik Bachmann besuchte von 2004 bis 2012 das Pestalozzi-Gymnasium in Stadtroda/Thüringen. Hier legte er ein hervorragendes Abitur (1,4) ab. Besonders gute Leistungen erreichte Hendrik in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Dies ist auch auf sein großes Interesse und Engagement für gesellschaftliche und politische Themen zurückzuführen.

Als Schülersprecher des Gymnasiums und als Kreisschülersprecher des Saale-Holzland-Kreises setzte er sich für die Belange seiner Mitschüler ein. So favorisierte er z. B. die Direktwahl des Schülersprechers an Thüringer Schulen.

Des Weiteren betätigte sich Hendrik sehr aktiv als Redakteur der Schülerzeitung „LUX“.

Über die Schule hinaus beteiligte sich Hendrik sehr erfolgreich an zahlreichen Seminaren und Wettbewerben, so z.B. an den Schülerpolitiktage 2008/2009, am Schülerzeitungsseminar der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2009, am Seminar „Wer keinen Mut zum Träumen hat, hat keine Kraft zum Handeln“ der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2010, an der Demokratiewerkstatt „Schule“ der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2010 und war zugleich auch Sieger beim Wettbewerb „Schlag den Prof.“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2011.

Beim Wettbewerb und Workshop für engagierte Schüler der TU Dresden 2011 errang Hendrik Bachmann den 1. Platz und einen 2. Platz beim Schülerwettbewerb „Alles was Recht ist – Verfassung lebt! Thüringen als Verfassungsort in Europa“ 2011 des Thüringer Justizministerium. Erfolgreich nahm Hendrik 2011 am 3. Thüringer Jugendkongress „Nachhaltig dabei sein“ und am Projekt Politikorange „Abgestimmt“ – Ausgabe zum SPD-Parteitag teil.

Mit dem Abiturpreis würdigt der Landesverband der DVPB Thüringen das überdurchschnittliche außerschulische Engagement Hendrik Bachmanns und seine sehr guten schulischen Leistungen. Als Anerkennung dafür erhielt er eine einjährige kostenlose Mitgliedschaft im Landesverband der DVPB und bezieht da-



Hendrik Bachmann mit Auszeichnung

mit auch die Verbandszeitung POLIS. Zudem wurde ihm im Rahmen der Abiturfeier eine Bücherauswahl der Landeszentrale für Politische Bildung überreicht.

Auf diesem Weg übermittelt der Landesverband der DVPB aus Thüringen dem Preisträger die besten Glückwünsche.

Ellna Rohländer
Toralf Schenk

Neue Lehrpläne in Thüringen

In den zurückliegenden zwei Jahren sind die Thüringer Lehrpläne der Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes für den haupt- und realschulbezogenen Abschluss und für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife überarbeitet und weiterentwickelt worden. Alle Fachlehrpläne für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht folgen einer gemeinsamen Konzeption, die durch Kontinuität, Qualifizierung und Innovation gekennzeichnet ist.

Kontinuität – Was ist unverändert?

- Die Fachlehrpläne sind verbindliche zentrale Steuerungsinstrumente für die Lernkompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, für die Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse.
- Das Thüringer Kompetenzmodell bildet die Basis für die lehrplandidaktische Konstruktion. Die Ziele für die Kompe-

Verband

tenzentwicklung werden im fachlich-inhaltlichen (Sachkompetenz), methodisch-strategischen (Methodenkompetenz), sozial-kommunikativen (Sozialkompetenz) und selbst-regulierenden Lernen (Selbstkompetenz) beschrieben.

Qualifizierung – Was wird verbessert?

- Die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz umfassen, werden gestärkt und in jedem Unterrichtsfach fachspezifisch ausgeprägt.
- Das fächerübergreifende Arbeiten und fächerübergreifende Abstimmung wird optimiert und eine inhaltliche Überfrachtung abgebaut.
- Die weiterentwickelten Lehrpläne verstärken Freiräume und unterstützen die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.
- Die Abschlussprofile sind als Anschlussprofile konzipiert.

Innovation – Was ist neu?

- Die weiterentwickelten Lehrpläne sind standard- und out-

putorientiert. Sie beschreiben gemeinsame gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld. Durch die Vernetzung der Fächer können Synergien genutzt und Lernunterstützung ermöglicht werden.

- Die Fachlehrpläne Sozialkunde greifen die fachdidaktische Diskussion um Basiskonzepte der politischen Bildung auf. Als grundlegende Vorstellungen, die für politisches Wissen prägend und strukturbildend sind, werden in Anlehnung an Wolfgang Sander die Basiskonzepte Macht, Öffentlichkeit, Gemeinwohl, System, Konflikt und Knappheit identifiziert. Die Lernbereiche der Sozialkundelehrpläne nehmen die Basiskonzepte in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf.
- Als Handlungsanforderungen für den Sozialkundeunterricht werden fachspezifische Kompetenzen ausgewiesen, die sich an den GPJE- Bildungsstandards orientieren.
- Die Ziele in den einzelnen Lernbereichen werden als beobachtbare und einschätzbare Kompetenzen beschrieben. Dieser Zugang setzt die Ver-

wendung von Deskriptoren und Operatoren voraus.

- Aussagen zur Lernausgangslage sind Bestandteil der Zielbeschreibungen und beziehen sich auf die Fächer der jeweiligen Schulart, die eher einsetzen.

Zusammenfassung

Die neuen Thüringer Lehrpläne erhöhen die Eigenverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für die Inhaltsauswahl, die Lernergebnisse, für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie für die schulinterne Lernplanung. Zudem wächst der Anspruch an Aufgaben und Lernarrangements hinsichtlich der Kompetenzentwicklung im Unterricht, der Überprüfung des Lernstands und der Ableitung von Fördermaßnahmen.

Die Thüringer Lehrpläne sind unter <http://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene> abrufbar.

Dr. Sigrid Biskupek

Vorankündigungen

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 Thüringen 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 in der Carl-Zeiss-Straße 3 der Friedrich Schiller Universität Jena zum Thema: „Meine Eltern erzählen mir aber etwas anders ... – politisch-historische Bildungsarbeit zur DDR-Diktatur mit Schülern und Jugendlichen“; angefragte Podiumsgäste: Dr. M. Wanitschke; Dr. P. Wurschi, Dr. F. König; Moderation: Prof. Dr. M. May; nähere Infos auf unserer Homepage www.dvpb-thueringen.de

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

Toralf Schenk

Mecklenburg-Vorpommern



Programm für den Herbst 2012

Im November 2012 findet zum fünften Mal in Kooperation der Landeszentrale für politische Bildung mit dem Landesverband der DVPB in Mecklenburg-Vorpommern der **Jahreskongress Politische Bildung** statt. „**Ist Europa in der Krise?**“ heißt es am 16. November in Greifswald. Die Zusammenarbeit mit der LpB ist inzwischen zu einer geschätzten Tradition geworden.

Angesichts eines sehr dünnen Angebotes an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer des Faches Sozialkunde von Seiten des Ministeriums, hat der Landesverband begonnen, kleinformatige Fortbildungsveranstaltungen an unterschiedlichen Orten im Land anzubieten. Den Auftakt

für dieses dezentrale und kleinformatige Programm machte eine **Fortbildung** zum Thema **„Europäisches Recht nach dem Vertrag von Lissabon“**. Im Mai folgte eine Veranstaltung in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung, der Europaschule Rövershagen und dem Verein „politische Memoriale“ zu Fragen historisch-politischer Bildung. Im Rahmen der Nachmittagsveranstaltung wurde u.a. ein in der Europaschule erarbeiteter Geschichtskoffer vorgestellt, der Materialien und Arbeitsvorschläge zur Aufarbeitung der Außenlager des KZ Ravensbrück enthält. Dr. Gudrun Heinrich (DVPB) referierte zur Frage: **„Welche Rolle spielt das Wissen über die NS-Geschichte für die Auseinander-**

setzung mit Rechtsextremismus?“

Im Rahmen unserer Fortbildungsreihe bieten wir bewusst Veranstaltungen in unterschiedlichen Regionen des Landes an und beschränken sie zeitlich auf einen Nachmittag, um so den Kolleginnen und Kollegen vor Ort die Möglichkeit geben, die Teilnahme in den normalen Arbeitsalltag zu integrieren. Wir hoffen, damit stärker miteinander ins Gespräch zu kommen, den Verband bekannter zu machen und damit auch die Bedeutung der Wertschätzung der strukturschwachen Räume betonen zu können. Für den Herbst und Winter 2012 sind Veranstaltungen zur **Frage der Energiewende (Abiturschwerpunkt 2013) und Methoden der politischen Bildung** geplant.

Aktuelle Informationen zu den Veranstaltungen finden Sie unter: www.dvpb-mv.de.

Unsere nächste Mitgliederversammlung findet am 18.10.2012 in Güstrow im Haus der Kirche statt. Eine persönliche Einladung an alle Mitglieder wird noch verschickt.

*Dr. Gudrun Heinrich,
Landesvorsitzende*

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Auf zur Verteidigung des Selbstverständlichen!

Reinhold Hedtke / Carolin Uppenbrock: Atomisierung der Stundentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. (working paper Nr. 3 der iböb – Initiative für eine bessere ökonomische Bildung) Bielefeld 2011, 108 S., im Internet unter: <http://www.iboeb.org>.

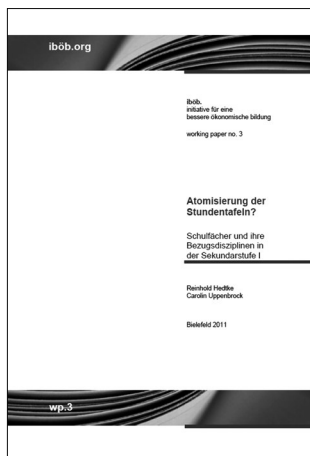
Es handelt sich bei diesem working paper um das Bemühen, den „didaktischen Disziplinismus“ zu widerlegen, der darauf abzielt, einzelnen reinen Hochschuldisziplinen entsprechend lupenreine Schulfächer zuzuordnen und dies schulpolitisch rigoros in die Tat umzusetzen. Insbesondere geht es dabei um die derzeit von interessierten Kreisen erhobene Forderung nach einem Schulfach klinisch reiner Ökonomie, welcher neuerdings ein theoretischer Überbau zur Begründung dieses „didaktischen Disziplinismus“ beigegeben wird.

Im ersten Teil des working paper Nr. 3 mit dem treffenden Titel „Atomisierung der Stundentafel“ wird dagegen überzeugend dargestellt, was später zusammenfassend resümiert wird:

- Ein strukturelles Ergebnis: Ein Schulfach bezieht sich immer auf eine Mehrzahl wissenschaftlicher Disziplinen. (Und das ist gut so!)
- Der didaktische Disziplinismus erweist sich als wissenschaftlich unhaltbar und organisatorisch undurchführbar.

Die Beweisführung hierzu von Reinhold Hedtke und Carolin Uppenbrock ist mehr als erschöpfend; sie ist geradezu erdrückend und vernichtend. Bei der Lektüre hatte der Rezensent an manchen Stellen das Bedürfnis, die hoffnungslos unterlegenen Vertreter des „didaktischen Disziplinismus“ zur Aufgabe aufzufordern.

Wie bei einem Boxkampf unter völlig ungleichen Kämpfern, wo das Publikum nach einiger Zeit dem Ringrichter „aufhören aufhören“ zuruft, er möge endlich den aussichtslosen Kampf abbrechen! Zugleich fragt man sich: Warum ist es offenbar notwendig, das an sich Selbstverständliche so



ausführlich zu belegen und zu beweisen? Sind die Adressaten dieser Beweisführung etwa extrem harthörig oder etwa so starrköpfig? Eben dies ist offenbar der Fall.

Dabei beschränken sich die Autoren Hedtke und Uppenbrock im Wesentlichen auf wissenschaftssystematische und organisatorische Beweisführungen, um die disziplinorientierte Abbilddidaktik ad absurdum zu führen. Bei Bedarf könnte man auch noch folgende weitere Thesen aufstellen und belegen:

- Der didaktische Disziplinismus widerspricht den Interessen von Schülern; es entspricht vielmehr den Schülerinteressen, dass Schulfächer sich auf eine Gruppe von wissenschaftlichen Disziplinen beziehen.
- Der didaktische Disziplinismus widerspricht auch den Interessen der Gesellschaft (der Eltern; der Bildungspolitik), es entspricht vielmehr den Interessen der Gesellschaft (der Eltern, der Bildungspolitik), dass sich Schulfächer auf Gruppen von wissenschaftlichen Disziplinen beziehen.

Wenn erforderlich, kann auch dies noch üppig belegt werden. Vorläufig reichen die Beweisführungen der Autoren aber sicherlich für alle Interessenten aus, denen unverhofft ein „didaktischer Disziplinismus“ über den Weg läuft.

HK

Wirtschaft – politikdidaktisch gesehen

Klaus Moegling: Ökonomische Bildung im Politikunterricht. Didaktische Konzepte, Modelle und Praxis politisch-ökonomischer Bildung. Immenhausen: Prolog-Verlag 2012, 183 S., 24,80 EURO

Klaus Moegling legt ein Werk vor, welches eine politikdidaktische Sicht auf die Ökonomie repräsentiert. Die Ökonomie ist ein unerlässlicher Bestandteil der heutigen politischen Bildung. Insbesondere die Finanzkrise von 2008, die anschließende Weltwirtschaftskrise und die nur schwer in den Griff zu bekommende Eurokrise machen deutlich, dass ökonomisches Wissen ein wichtiger Bezugspunkt des politisch denkenden und handelnden Bürgers ist. Entsprechend hoch ist auch ihr Stellenwert im Politikunterricht.

Im ersten Teil widmet sich der Autor der Didaktik der politisch-ökonomischen Bildung im Politikunterricht. Dabei geht er auf die notwendigen Kompetenzen, Standards und Indikatoren sowie auf die didaktisch-inhaltlichen Notwendigkeiten eines zeitgemäßen ökonomischen Unterrichts ein. Auch Genderaspekte hinsichtlich der politisch-ökonomischen Bildung werden in diesem Kapitel aufgegriffen. Anschließend legt Moegling im zweiten Teil des Buches das seiner Ansicht nach politisch-ökonomische Grundlagenwissen für Politiklehrer/-innen dar. Kurz und prägnant geht er auf die verschiedenen Aspekte ein.

Im dritten Teil des Buches erläutert der Autor unterschiedliche Praxisbeispiele der politisch-ökonomischen Bildung in den Sekundarstufen I und II. Dabei liegt der Fokus zunächst auf verschiedenen Methoden der politisch-ökonomischen Bildung. Anschließend wird anhand konkreter Unterrichtsumsetzungen gezeigt, dass die politikdidaktische Einbettung des Wirtschaftsunterrichts absolut sinnvoll ist. Im Mittelpunkt der angeführten Praxisbeispiele stehen z.B. Fragen, wie in betrieblichen Zusammenhängen Entscheidungen gefällt werden und die Konfliktlinien in den Betrieben verlaufen. Ausführlich werden auch Unterrichtsbeispiele zur Finanz- bzw. Weltwirtschaftskrise

und zur Eurokrise dargelegt. Welche verschiedenen politischen Bewältigungsstrategien der Krisen stehen auf staatlicher Seite zur Verfügung? Was bedeuten die ausgehandelten Hilfspakete für die politische Union Europas?

Abschließend lenkt der Autor den Fokus auf die politisch-ökonomische Bildung in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. Er kommt zu dem Schluss, dass ökonomische Inhalte unbedingt eine auf den Politikunterricht zugeschnittene Didaktik benötigen und unbedingt von wirtschaftswissenschaftlichen Angeboten im Rahmen des betriebswirtschaftlichen oder volkswirtschaftlichen Studiums abzugrenzen sind. Dies hat die Finanz-, Weltwirtschafts- und Eurokrise in den letzten Jahren eindrucksvoll gezeigt, denn in diesem Rahmen sind die gegenseitigen Abhängigkeiten von politischen und ökonomischen Handlungsspielräumen sowie deren gesellschaftliche Bedeutung besonders deutlich geworden.

Das Buch richtet sich gleichermaßen an Studierende des Faches Politik und Wirtschaft wie auch an Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst und an die Fachkollegen/innen in den Schulen.

Dem Buch ist anzumerken, dass Klaus Moegling weiß, wovon er schreibt. Als Fachleiter für Politik und Wirtschaft und Lehrer mit jahrzehntelanger Berufserfahrung beruhen seine theoretisch fundierten Ausführungen auch auf den eigenen Erlebnissen und Tätigkeiten. Seine Unterrichtsumsetzungen sind dabei sehr komplex und umfassend, was insbesondere Berufseinsteigern eventuell das Gefühl geben kann, dass eine solche Arbeitsweise sie überfordert. Diesbezüglich wäre eine zusätzliche Unterrichtskonzeption mit verschiedenen Texten, Arbeitsblätter, Karikaturen o.ä. zum Einstieg in diesem Band durchaus wünschenswert. Nichtsdestotrotz muss es aber Ziel sein, dass projektorientierter und durch Schülerfragen geleiteter Unterricht Bestandteil des Schulalltags sind und werden.

Klaus Moegling leistet mit diesem Buch einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion der ökonomischen Bildung. Insbesondere die Kombination aus theoretisch-didaktischer Einbettung und – allesamt erproben – Praxisbeispielen machen das Buch nicht nur lesenswert, sondern auch zum Fundus konkreter Unterrichtskonzepte.

Kerstin Otto

Politik sichtbar machen!

Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm. Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1138), Bonn 2012, 127 S., 1,50 EURO



„Rap-Musik kann eine wichtige Einflugschneise politischer Bildung sein.“ (S. 59) Mit dieser konkreten didaktischen Schlussfolgerung bringen Marc Calmbach und Silke Borgstedt vom SINUS-Institut Heidelberg ihre Studie zur Lebenswelt und zum Milieu bildungsferner Jugendlicher auf den Punkt (vgl. die Besprechung zu dem Band: Wie ticken Jugendliche. Düsseldorf 2011, in POLIS 2/2012 S. 33). Die soziologischen Befunde zu diesem Teil-Milieu der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren stehen im Zentrum des hier anzuzeigenden gehaltvollen Bändchens. Die beiden jungen Herausgeberinnen arbeiten in dem seit 2007 aufgebauten Fachbereich „Politikferne Zielgruppen“ der Bundeszentrale für politische Bildung, die sich konzeptionell offensichtlich die qualitative SINUS-Studie zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht hat. Elementarisierung und Lebensweltorientierung kennzeichnen schlagwortartig diesen Ansatz.

Die Aufsatzsammlung stellt sich bei näherer Lektüre als klein aber fein heraus. Die insgesamt acht Beiträge sind in drei Teile gruppiert. Theoretische Artikel von Hochschullehrern der Soziologie (Stefan Hardil; Jürgen Gerdes mit Uwe Bittlingmayer) führen gut verständlich in fachwissenschaftliche Grundüberlegungen zur Milieuforschung und zur demokratischen Partizipation

ein. Der zentrale Aufsatz von Autoren aus dem SINUS-Institut von Calmbach und Borgstedt fasst die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der oben angesprochenen Studie zu Lebenswelten von Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Angehörigen des sozial randständigen Milieus mit niedrigem Bildungsniveau zusammen. Die graphisch reichhaltig mit zum Teil farbigen Schaubildern und Fotos ausgestattete Broschüre schließt mit fünf anschaulichen Praxisberichten über pädagogische Projekte mit dieser Zielgruppe.

Der Band beschäftigt sich mit dem bedrängenden Problem, wie und durch welche Bildungsangebote verhindert werden kann, dass die bereits häufig konstatierte Politikdistanz, Demokratieskepsis und geringe Engagementbereitschaft von Jugendlichen aus unteren sozialen Milieus weiter ansteigt und in manifeste soziale und politische Desintegration umschlägt. (vgl. auch hierzu die Veröffentlichung: Frank Nonnenmacher und Benedikt Widmaier (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts. 2012) Alle Autoren des hier besprochenen Buches gehen von der gut belegten Analyse aus, dass Interesse an gesellschaftlichen Themen bei bildungsfernen Jugendlichen durchaus vorhanden ist. Beispielsweise werden Diskriminierungserscheinungen sensibel registriert, soziale Ungerechtigkeit wahrgenommen und es existiert eine Problembewusstseins in Bezug auf das multikulturelle Zusammenleben in Deutschland; aber – das ist das Vertrackte – diese Fragen werden als unpolitisch verstanden. Ein Interesse an Politikinhalten im engeren Sinne (Parteien, Wahlen, Parlament) ist extrem gering. Politik ist für diese Jugendlichen gleichsam verdeckt oder unentdeckt.

Die zentrale These dieses Bandes ist: „Das politische Interesse und Potenzial jedenfalls schlummert in dieser Gruppe – wenn auch ‚unsichtbar‘“ (S. 79) – sowohl für sie selbst als auch bislang für die politische Bildung. Konstruktiv gewendet weist dieser Ansatz darauf hin, dass zum Beispiel die Texte von Rap-Songs oder das subjektive Bedürfnis der Jugendlichen nach ‚Respekt‘ Ansatzpunkte politik-aufdeckender Bildung werden können.

Es leuchtet ein, dass das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen bei dieser Zielgruppe eine besondere Bedeutung be-

sitzt. Gerdes und Bittlingmayer verweisen nun überzeugend in ihren Überlegungen einerseits darauf, dass demokratiepädagogische Ansätze dazu neigen, die Differenz zwischen Politik und Gesellschaft zu unterschlagen, und andererseits politikdidaktische Fachpositionen die Tendenz zeigen, der Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für das politische Lernen einen zu geringen Stellenwert einzuräumen. Das Autorenpaar plädiert vielmehr: „Insgesamt käme es aber darauf an, eine pädagogische Übersetzung von sozialem und politischem Lernen konzeptionell zu verankern und damit eben nicht auf eine unorganisierte und unsystematische Arbeitsteilung von Demokratiepädagogik und Politikunterricht zu vertrauen, sondern ein integriertes Konzept anzuvizieren, das es ermöglicht, verschiedene Kompetenzen (erfahrungsorientierte Handlungskompetenz, kognitive Sachkompetenz, praktische Methodenkompetenz und politische Partizipationskompetenz) an ein und demselben Thema zu lernen.“ (S. 36)

Die fünf Berichte, die die Veröffentlichung abschließen, skizzieren Vorgehen und Resultate von neuen Projekten aus der ganzen Bundesrepublik. Anregungen aus der Markenwerbung werden geprüft, Erfahrungen bei der Produktion von politischen Unterhaltungsformaten vorgestellt, die Herstellung von Kurzfilmen durch Jugendliche beschrieben, die Qualifizierung von Jugendlichen für die Peer-to-Peer-Kommunikation dargestellt und die Organisation von direkten Gesprächen zwischen Jugendlichen und politisch Verantwortlichen ausgewertet. Alle Beispiele sind ideenreich und inspirierend, aber über methodisch belastbare evaluative Urteile zu Wirkungen erfährt man hier noch nichts. Auffällig ist auch, dass alle fünf vorgestellten Ansätze außerhalb allgemeinbildender Schulen ansetzen. Desto interessanter wird deshalb eine Auseinandersetzung mit dem Projekt „VorBild“, in dem an der PH Freiburg ein Konzept für die politische Bildung an Förderschulen entwickelt wird. Auch hier sollte sich die integrative, lebensweltorientierte Politische Bildung bewähren können. [vgl. <http://www.bpb.de/mediathek/vorbild/> und <https://www.ph-freiburg.de/soziologie/forschung/projekte/vorbild.html>]

vO

Vorpolitische politische Bildung

Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2012, 158 S., 19,80 EURO



Der auf der vorhergehenden Seite besprochene Titel „Unsichtbares Politikprogramm“ und der hier anzuzeigende Sammelband ergänzen sich gut, aber überschneiden sich auch teilweise inhaltlich (vgl. zum Thema auch den Thementeil des Heftes 3/2011 von POLIS). Die Aufsatzsammlung mit 11 Beiträgen ist aus Vorträgen der Fachtagung „Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen“ in der Akademie für politische und soziale Bildung „Haus am Maiberg“ der Diözese Mainz in Heppenheim hervorgegangen. Eine größere Anzahl der Beiträge hat ihren Schwerpunkt im Bereich der Sozialen Arbeit und im außerschulischen Handlungsfeld; im engeren Sinne

politikdidaktisch argumentierende Aufsätze fehlen – sieht man einmal von Siegfried Schieles Ausführungen (S. 77-88) zur Elementarisierung als neuer Strategie der politischen Bildung ab.

Die beiden Herausgeber zeichnen in ihrer Einführung die Diskussion um politische Bildung mit „bildungsfernen Zielgruppen“ in Deutschland seit 2007 begrifflich genau nach. Stünden anfangs plakative Etikettierungen wie „abgehängtes Prekariat“ im Vordergrund, so wird von dieser Autorengruppe nun im Anschluss an die Diskussion in der Sonder- und Heilpädagogik von „Bildung unter erschwerten Bedingungen“ gesprochen und damit deutlicher soziale Benachteiligungen, physische und psychische Beeinträchtigungen und Mechanismen sozialer Ausgrenzung dieser Adressatengruppe akzentuiert.

Viele theoretische und praktische Ansätze, die hier dokumentiert sind, belegen, dass Debatten und Konzeptentwicklungen auf diesem Gebiet erst am Anfang stehen – gleichwohl aber von grundsätzlicher Bedeutung sind. Während beispielsweise das Freiburger Soziologenteam aus dem Projekt „VorBild“ (Bittlingmayer/Gerdes/Schrai, S. 130-148) für eine „vorpolitische politische Bildung“ an Förderschulen argumentieren, erhebt Albert Scherr in seinen grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen (S. 62-76, hier S. 73) Einwände gegen Positionen, die alltagsweltliches Lernen als notwendige oder hinreichende Voraussetzung politischer Bildung ansehen. Ganz zugespitzt formuliert Siegfried Schiele die Herausforderung so: Man hätte bisher in der Bundesrepublik nicht mehr als eine „elitäre politische Bildung“ aufgebaut: „Es gibt keine Breitenarbeit politischer Bildung“ (S. 87). vO

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

VORSCHAU

POLIS 4/2012
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 3/2013
Professionalisierung in der Politischen Bildung
(erscheint am 01.10.2013)

polis 3/2012

POLIS

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

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe
Prof. Dr. Dirk Lange

Verantwortlich für die Verbandspolitische Rundschau
Prof. Dr. Armin Scherb

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: 6,80 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 22,80 € 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.: po3_12

Bildnachweise für die Fotos in den Beiträgen:
Alle Fotos vom Bundeskongress (S. 11, 12, 14, 15, 17, 20, 23, 25, 26, 27): bpb / Christian Plähn • S. 8 /10: Hannes Macher • S. 22: „Freistil Fotografie“ • S. 9: Jürgen Bauer