



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2015

Schwerpunkt
Ungleichheiten in
der Demokratie

Zeitung

Deutsches Kinderhilfswerk fordert verstärktes
Engagement bei politischer Bildung in Schulen

Fachbeiträge

Christoph Butterwegge
Risse im sozialen Fundament des Gemeinwesens

Steffen Mau
Die Rückkehr der sozialen Ungleichheit

Oliver Nachtwey
Elemente der Abstiegs-gesellschaft

Jochen Dallmer
„Das Gute Leben“ als Thema in Politik und politischer Bildung

Didaktische Werkstatt

Lukas Meya und Jasper Meya
Schuldenstreit
Ein Konferenzspiel zur Griechenlandkrise

DVPB aktuell

Kontrovers
Der Beutelsbacher Konsens und
die Gefahr der Indoktrination
durch externe Vorträge im Politikunterricht

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHEN-
SCHAU-
VERLAG**



Editorial

Vom 19. bis 21. März 2015 fand in Duisburg der 13. Bundeskongress Politische Bildung statt, den die DVPB wieder gemeinsam mit dem Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und der Bundeszentrale für politische Bildung veranstaltete. Mehr als 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschäftigten sich in 12 Sektionen und 78 Workshops mit unterschiedlichen Aspekten des Tagungsthemas „Ungleichheiten in der Demokratie“. Dabei ging es neben den eher klassischen Fragestellungen wie beispielsweise soziale Ungleichheit, Inklusion und Exklusion, Entwicklung der Städte oder den Wandel der Arbeitswelt auch um „neuere Themen“ wie Neuro-Enhancement oder Big Data. Die Bundeszentrale für politische Bildung dokumentiert den Bundeskongress ausführlich auf ihrer Homepage (<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/>).

Bevor der Tagungsband im kommenden Jahr erscheinen wird, dokumentieren wir vorab vier Kongressbeiträge: Christoph Butterwegge, Steffen Mau und Oliver Nachtwey waren so freundlich, uns ihre Beiträge zur Verfügung zu stellen, die sich auf unterschiedliche Weise mit Entwicklungen und Tendenzen der sozialen Ungleichheit beschäftigen. Jochen Dallmer zeigt in seinem Artikel die Relevanz des Themas „Glück und gutes Leben“ für die politische Bildung auf. In der „Didaktischen Werkstatt“ finden Sie ein Konferenzspiel zur Griechenlandkrise, das Jasper und Lukas Meya entwickelt haben. (Bitte beachten Sie, dass Sie dazu weiteres Material auf unserer Homepage finden: <http://dvpb.de/publikationen/zeitschrift-polis/>). Außerdem hat uns eine weitere Replik zum Beitrag von Dirk Lange und Moritz Peter Haarmann über den Einsatz von Jugendoffizieren in allgemeinbildenden Schulen (Heft 1/2015) erreicht, die wir Ihnen gerne zur Kenntnis geben.

Mit dieser Ausgabe verändert die POLIS nach vielen Jahren ihr Aussehen. Nachdem wir im vergangenen Jahr bereits kleinere Veränderungen im Verbandsteil vorgenommen hatten, erscheint die POLIS nun in einem neuen Layout. Wir hoffen, dass es Ihnen gefällt.

POLIS-Redaktion

POLIS

Ungleichheiten in der Demokratie

Zeitung

Deutsches Kinderhilfswerk fordert verstärktes Engagement bei politischer Bildung in Schulen.	4
Nachruf: Prof. Dr. Peter Henkenborg	7

Fachbeiträge

<i>Christoph Butterwegge</i>	
Risse im sozialen Fundament des Gemeinwesens	8
<i>Steffen Mau</i>	
Die Rückkehr der sozialen Ungleichheit	11
<i>Oliver Nachtwey</i>	
Elemente der Abstiegs Gesellschaft	14
<i>Jochen Dallmer</i>	
„Das Gute Leben“ als Thema in Politik und politischer Bildung	17

Didaktische Werkstatt

<i>Lukas Meya und Jasper Meya</i>	
Schuldenstreit	
Ein Konferenzspiel zur Griechenlandkrise.	20

DVPB aktuell

Kontrovers	
Der Beutelsbacher Konsens und die Gefahr der Indoktrination durch externe Vorträge im Politikunterricht	25
Termine	28
Berichte	
Berlin: Etablierung eines Gesprächskreises Politische Bildung	29
Mecklenburg-Vorpommern: Landesverband startet Kampagne zur Stärkung der Politischen Bildung	29
–: Ausschreibung „Preis für Politische Bildung“	29
Bremen: Street University zur Wahl in Bremen	29
Schleswig-Holstein: Aktivitäten des Landesverbandes im Sommer 2015	30
Thüringen: Tag der Politikwissenschaft 2015	30
–: Verleihung des Abiturpreises	31
Sachsen-Anhalt: Ankündigung: Politiklehrtage 2015	31

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34



Deutsches Kinderhilfswerk fordert verstärktes Engagement bei politischer Bildung in Schulen

Berlin. Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert die Bundesländer zu einem verstärkten Engagement im Bereich der politischen Bildung in Schulen auf. „Die rechtsextremistischen Ausschreitungen der letzten Tage und Wochen zeigen deutlich, dass bei der politischen Bildung in Deutschland an vielen Stellen dringender Handlungsbedarf besteht. Gerade in Schulen kann politisches Interesse geweckt werden, das belegen Umfragen des Deutschen Kinderhilfswerkes immer wieder. Fächer wie Politik, Sozialkunde oder Geschichte dürfen daher nicht weiter zugunsten Pisa-relevanter Fächer wie Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften aus dem Stundenplan zurückgedrängt werden“, betont Holger

Hofmann, Bundesgeschäftsführer des Deutschen Kinderhilfswerkes.

„Schule ist der Lernort für Politik schlechthin. Hier findet der Transfer sozialer Kompetenzen statt, politisches Interesse kann dort hervorgerufen werden. Politische Bildung in Schulen fördert unsere Demokratie und kann ein besseres gesellschaftliches Miteinander ermöglichen.“

„Neben der politischen Bildung ist aus Sicht des Deutschen Kinderhilfswerkes die Umsetzung des Rechtes auf Beteiligung laut UN-Kinderrechtskonvention ein zentraler Wert unserer demokratischen Gesellschaft. Demokratie zu lernen erfordert, Demokratie zu erleben. Deshalb sollte zukünftig sicherge-

stellt sein, dass Kinder und Jugendliche bei Entscheidungen, die ihre Interessen berühren mitreden können. Aus Sicht des Deutschen Kinderhilfswerkes werden damit sowohl die Kinder und Jugendlichen gestärkt, die durch Mitbestimmung schon in jungem Alter soziale Kompetenzen entwickeln, als auch langfristig unsere Demokratie“ so Hofmann weiter.

Nach Ansicht des Deutschen Kinderhilfswerkes braucht es in Deutschland in Sachen Beteiligung dringend ein gemeinsames Handeln von Bund, Ländern und Kommunen. Kinder und Jugendliche müssen über ihre Rechte aufgeklärt, Qualifizierungsangebote für die Unterstützung bei der Durchführung von Beteiligungsprozessen vermehrt aufgelegt werden. Und wir benötigen ein Programm, das gezielt Kinder anspricht, die von Armut betroffen sind und sie zur Mitwirkung motiviert.

Das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. ist seit mehr als 40 Jahren eine bundesweit tätige Kinderrechtsorganisation und Interessenvertreter für ein kinderfreundliches Deutschland. Der gemeinnützige Verein finanziert sich überwiegend aus privaten Spenden, dafür stehen seine Spendendosen an 50.000 Standorten in Deutschland. Das Deutsche Kinderhilfswerk fördert und initiiert Projekte zu Kinderrechten, zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und für die Überwindung von Kinderarmut in Deutschland. Internetadresse: <http://www.dkhw.de/>.

Uwe Kamp (DKHW)



Holger Hofmann ist Bundesgeschäftsführer des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (DKWH)

Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung

Darmstadt. Im Juni dieses Jahres ist auf Initiative von Prof. Dr. Andreas Eis (Oldenburg), Dr. Bettina Lösch (Köln), Prof. Achim Schröder (Darmstadt) und Prof. Gerd Steffens eine Erklärung zur aktuellen Relevanz einer kritisch-emanzipatorischen Theorie und Praxis Politischer Bildung veröffentlicht worden. Die Gruppe möchte eine Diskussion anstoßen und fordert zur Unterstützung ihrer Positionen auf. Neben 23 Mitautoren und Erstunterzeichnern haben bis Ende August insgesamt etwa 100 Personen diese „Frankfurter Erklärung“ im Internet (www.sozarb.h-de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklärung/die-unterzeichner/) durch ihre Unterschrift unterstützt. Hierbei handelt es sich um einen Personenkreis, der sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung umfasst. Der Text umfasst sechs Maximen, die jeweils in einem Absatz näher erläutert werden. Die sechs Leitsätze lauten:

- „1. Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.
2. Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.
3. Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.
4. Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.
5. Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.
6. Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.“

vO

DVPB hat Walter-Jacobsen-Preis 2015 verliehen.

Duisburg. Im Rahmen des Bundeskongresses Politische Bildung 2015 wurden am 20. März im Audimax der Universität Duisburg-Essen während eines unterhaltsamen Festaktes die diesjährigen Träger des Walter-Jacobsen-Preises geehrt. Die Urkunden und Geldpreise wurden von der Treuhänderin des Forschungsfonds „Psychologie der politischen Bildungsarbeit“ und Großnichte des Stifters Dr. Walter Jacobsen (1895-1986), Frau Birgit Kassovic überreicht.

Die DVPB verwaltet seit 1976 den Forschungsfonds im Sinne seines verstorbenen Anregers und Sinnstifters. Der Fonds dient dem Zweck, notwendige psychologische Forschungsarbeiten der Politischen Bildung zu initiieren und ihre Durchführung zu unterstützen. Die Preisvergabe steht unter der Leitfrage: Wie kann erreicht werden, dass sich Jugendliche zu selbständigen Persönlichkeiten mit politischer Urteilskraft entwickeln und in erhöhtem Maße bereit sind, sich in Staat und Gesellschaft verantwortlich und engagiert einzusetzen? Nach Beratung von Jury und Kuratorium wurden folgende Personen mit dem Walter-Jacobsen-Preis ausgezeichnet:

In der Kategorie „Innovation“ wurden Prof. Dr. Andreas Eis und Dr. David Salomon für die Aktualisierung von Fragestellungen einer kritisch-emanzipatorischen Politikdidaktik gewürdigt.

Der Preis in der Kategorie „Promotion“ wurde geteilt und je zur Hälfte für die Dissertationen von Prof. Dr. Sabine Achour „Bürger muslimischen Glaubens – Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam“ und Dr. Susann Gessner „Politikunterricht als Möglichkeitsraum – Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ vergeben.

In der Kategorie „Schatzkiste“ wurde die Zweite Staatsexamensarbeit „Concept Maps als diagnostisches Instrument – exemplarisch untersucht in einem 9. Jahrgang am Gymnasium im Fach Politik / Wirtschaft“ von Jessica Schattschneider gewürdigt.

Ausgezeichnet wurden Dr. Salomon (Universität Siegen) und Prof. Dr. Andreas Eis (Universität Oldenburg) für die Aktualisierung von Fragestellungen einer kritisch-emanzipatorischen Politikdidaktik. Die beiden Wissen-

schaftler sind Teil eines Netzwerks, das sich in den vergangenen Jahren unter dem Titel „Kritische Politische Bildung“ entwickelt hat. Dabei geht es um die Suche nach neuen didaktischen Antworten auf gesellschaftliche Entwicklungen. „Die beiden Preisträger haben als Tagungsveranstalter und Herausgeber maßgeblich zu der neuen Sichtbarkeit emanzipatorischer Ansätze der Politischen Bildung beigetragen“, heißt es in der Laudatio. Im Sammelband „Gesellschaftliche Umbrüche gestalten – Transformationen in der Politischen Bildung“ (Schwalbach/Ts. 2015) haben Salomon und Eis eine vorläufige Bilanz für das Netzwerk gezogen. Als innovativ betrachtet die Jury dabei insbesondere, dass die kritisch-emanzipatorischen Perspektiven der Politischen Bildung in einen didaktischen Kontext gestellt werden. Die Preisträger stellen die Frage, wie aktuelle Schlüsselprobleme und Krisenerscheinungen die politische Alltagswelt junger Menschen prägen.

In der Kategorie „Promotion“ wurde der Preis zu gleichen Teilen an Dr. Susanne Gessner (Universität Giessen) und Prof. Dr. Sabine Achour (Freie Universität Berlin) vergeben. Frau Gessner hat in ihrer Dissertation herausgearbeitet, dass der Politikunterricht in unterschiedlicher Weise Möglichkeitsraum für Jugendliche mit Migrationshintergrund sein kann. Sie hat nach dem Urteil der Jury auf überzeugende Weise die Wahrnehmung des Politikunterrichts durch Jugendliche mit qualitativen Verfahren ermittelt. Mit Hilfe der soziologischen Konzepte von Raum und Handlungschancen wurden die Aussagen der Probanden nach fünf Kategorien unterschieden: Politikunterricht als verschlossener Raum, als Tor zur Welt, als Schauplatz für politische Statements, als Hohlraum und als Entlastungsraum. Die Arbeit von Frau Achour wurde von den Laudatoren als „Meilenstein für die Suche nach Konzepten politischer Bildung in einer Gesellschaft mit mehrfachen Identitäten“ bezeichnet. Auf der Grundlage eines sozialwissenschaftlichen Zugangs zur Analyse unserer Migrationsgesellschaft entwirft sie islam-integrative Konzepte zu Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechten, in denen Strömungen des Islam sich mit säkularen Überzeugungen treffen könnten.

Die zweite Staatsexamensarbeit über „Concept Maps“ als Diagnoseinstrument von Jessica Schattschneider aus Salzgitter wurde in



Die Träger des Walter-Jacobsen-Preises 2015 in der Kategorie „Innovation“ bei der Preisverleihung: Dr. David Salomon (2. v. links) und Prof. Andreas Eis (2. v. rechts); rechts: Birgit Kassovic, die Treuhänderin des Forschungsfonds „Psychologie in der politischen Bildung“; links: der Bundesvorsitzende der DVPB, Prof. Dirk Lange.

der Kategorie „Schatzkiste“ prämiert. Die Autorin hatte zu einer Unterrichtsreihe über das Thema „Politische Repräsentation“ auf forschungsmethodisch innovative Weise untersucht, wie Wissenszuwächse von Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von kognitiven Begriffslandkarten (sogenannten „Concept Maps“) festgestellt werden können. Die Jury fand insbesondere die Verbindung von quantitativen und qualitativen Zugängen in dieser empirischen Arbeit von herausragender Qualität.

Die DVPB freut sich insbesondere darüber, dass die Verleihung der Preise an den Hochschulen und Studienseminaren sehr aufmerksam zur Kenntnis genommen worden ist. Wer sich über den Namensgeber des Preises näher informieren will, sei auf die Homepage der Walter Jacobsen Gesellschaft im Internet verwiesen: <http://www.wjg.kulturserver-hamburg.de/>.

VO

Jahresbericht 2014 des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten: Politische Bildung ist MehrWert.

Berlin. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) hat den Bericht über seine Arbeit im Jahr 2014 vorgelegt. In diesem Bericht werden Schwerpunkte, Themen, Veranstaltungen, Projekte und Publikationen eines arbeitsreichen Jahres vorgestellt. Der Jahresbericht gibt einen umfassenden Einblick über die internationalen und nationalen Projekte des AdB im vergangenen Jahr und dokumentiert die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes der politischen Bildung. Der Jahresbericht 2014 ist unter dem Titel „Politische Bildung ist MehrWert“ kostenlos über die Geschäftsstelle des AdB (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.; Unabhängige Institutionen für politische Bildung und Jugendarbeit; Mühlendamm 3, 10178 Berlin) zu beziehen und steht auf der Homepage des AdB unter <http://www.adb.de/jahresberichte> zum Download bereit.

AdB

Thomas Krüger zur aktuellen Flüchtlingsproblematik in Deutschland

Berlin. Angesichts der zahlreichen gewalttätigen Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte im Juli und August dieses Jahres hat der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung in den Medien zu den Ursachen und politischen Gegenmaßnahmen Stellung genommen:

„Der organisierte Rechtsextremismus in Deutschland ist durch diese Flüchtlingsbewegung ruckartig sichtbar geworden. Die Bereitschaft, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren und für die Idee einer homogenen Gesellschaft zu werben, hat sich radikal verstärkt. Ich würde nicht die gesamte Gesellschaft als mehrheitlich rechtsextrem bezeichnen, auch nicht die in Sachsen. Aber dort bestehen verfestigte organisierte rechtsextreme Strukturen, die so in vielen anderen vor allem westlichen Bundesländern nicht bestehen. Und diese wurden in Heidenau mobilisiert. Oft sind sie auch schon Bestandteil der Dorf- oder Stadtgemeinschaft und werden noch von außen verstärkt und unterstützt. Dabei muss man sagen, dass das Homogenitätsbedürfnis vieler Menschen in unserer Gesellschaft einfach da ist. Die Idee einer homogenen Nation hat im 20. Jahrhundert zu katastrophalen Ergebnissen geführt. Sie wirkt trotzdem nach. Dabei scheinen schrumpfende Regionen mit starker Abwanderung von jungen, gebildeten Leuten Zielgebiet für organisierten Rechtsextremismus zu sein. Dem muss man sich entgegenstellen.“

Es gibt einen relevanten Teil der Gesellschaft, der ein Homogenitätsbedürfnis hat, also am liebsten unter sich bleiben möchte. Doch das ist einfach ein großer Trugschluss. Und die Politik äußert sich dazu in den letzten Wochen ja schon sehr deutlich. Ich finde gut, dass Spitzenpolitiker in Orte wie Heidenau fahren. Der nächste Schritt muss sein, die Maßnahmen zu bündeln. Dazu gehört dann auch politische Bildung.“ (Berliner Zeitung, 24.08.2015)

Nachruf

Prof. Dr. Peter Henkenborg (1955–2015)

„Die Unvermeidlichkeit der Moral – Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft“, unter diesem Titel ist Peter Henkenborgs Dissertation 1992 erschienen. Die These im Titel dieser Arbeit könnte wie ein Motto über seinem wissenschaftlichen Lebenswerk stehen. Andere Themen kamen hinzu, wie Umweltbildung, Lehrer- und Unterrichtsforschung oder Kompetenzorientierung. Aber die Frage nach den moralischen Grundlagen eines gelingenden Zusammenlebens in Gesellschaften und die darauf aufbauende Frage danach, was Schule, Erziehung und politische Bildung zu einem solchen gelingenden Zusammenleben beitragen können, diese Fragen ließen ihn nicht mehr los.

Ob er für *Demokratie-Lernen* warb und sich gegen Rechtsextremismus und Populismus engagierte, ob er die Schule als einen Ort konzipierte, der von einer *Kultur der Anerkennung* geprägt sein soll, ob er Kompetenzen nicht ohne ihre Wertgrundlagen denken wollte, ob er *Lehrer als orientierende Erwachsene* verstand und sich guten Unterricht nur als einen vorstellen wollte, in dem Schülerinnen und Schüler sich als *beteiligte* und *ernst genommene* junge Menschen erfahren – immer wieder ist in Henkenborgs Schriften zu spüren, dass er um *moralische und politische Verantwortung der Wissenschaft* nicht nur wusste, sondern sie als einen Kern seines wissenschaftlichen Denkens betrachtete.

Wo lagen die Wurzeln für die starke moralisch-ethische Grundierung seines wissenschaftlichen Denkens? Peter Henkenborgs Sicht auf die Welt war stark geprägt von seiner tiefen Verwurzelung im *christlichen Glauben*. Darüber hat er, wie es leider mehr und mehr üblich geworden ist, wenig gesprochen, weil Religion heute meist als Privatsache angesehen wird. Aber wenn man beispielsweise seine zahlreichen, in der komplexen Sprache der Sozialwissenschaften verfassten Arbeiten zur Theorie der Schule als *Kultur der Anerkennung* daraufhin befragt, worum es bei einer solchen Kultur der Anerkennung letztlich gehen soll, dann findet man

einfache und klare Aussagen: um emotionale Zuwendung, um kognitive Achtung und um soziale Wertschätzung, die wichtiger sind als alle Erlasse, Prüfungen und Schulabschlüsse. Diesen ethischen Kern von Henkenborgs pädagogischem Denken wird man wohl in der Nächstenliebe begründet sehen dürfen.

Sein wissenschaftlicher Weg führte ihn, nach Studium und Lehramtsreferendariat, von der Universität Gießen auf eine Vertretungsprofessur in Kassel sowie Professuren in Dresden (1997 bis 2006) und Marburg (ab 2006). Über die universitäre Tätigkeit hinaus war er vielfältig für die politische Bildung engagiert. So war er zeitweilig sächsischer Landesvorsitzender und Mitglied des Bundesvorstands der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB), Mitglied des Sprecherkreises der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Redaktionsleiter der Zeitschrift POLIS, Mitherausgeber von „sowi-onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik“ sowie Redaktionsmitglied bei „kursiv – Journal für politische Bildung“. Er engagierte sich in der nebenberuflichen Ausbildung neuer Fachlehrer für die politische Bildung in den neuen Bundesländern nach der deutschen Vereinigung und bei der Entwicklung neuer Lehrpläne in Sachsen und Hessen. Nicht unerwähnt bleiben sollen auch Formen seines Engagements außerhalb von Wissenschaft und Beruf: Er war in den 1980er-Jahren Mitglied der Stadtverordnetenversammlung der Stadt Gießen und zeitlebens beknennender Fan des 1. FC Köln.

Am 22.8.2015, wenige Wochen vor seinem 60. Geburtstag, ist Peter Henkenborg überraschend verstorben. Die Didaktik der politischen Bildung verliert mit ihm einen engagierten, wo nötig auch streitbaren Vertreter des Faches und einen verlässlichen Kollegen.

Wolfgang Sander, Gießen



Auswahlbibliographie Peter Henkenborg

Bücher

Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Als Mitglied der Autorengruppe Fachdidaktik mit sieben weiteren Verfassern, Schwalbach/Ts. 2016 (i.E.).

Kompetenzorientiert Politik unterrichten. Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden. Eine Einführung. Hrsg., mit G. Mambour und M. Winckler, Schwalbach/Ts. 2014.

Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Mit J. Pinsler, R. Behrens und A. Krieger, Wiesbaden 2008.

Pädagogik der Anerkennung. Hrsg., mit B. Hafenecker und A. Scherr, Schwalbach/Ts. 2002.

Neuere Aufsätze

Politische Bildung als Schulprinzip. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2014.

Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In: Diendorfer, G. et al. (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach/Ts. 2012.

Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Erkennen, Urteilen und Handeln. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2/2012.

Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 3/2009.



Fachbeiträge

Christoph Butterwegge

Risse im sozialen Fundament des Gemeinwesens

Wie Armut und Reichtum die Demokratie bedrohen

Seit geraumer Zeit mehren sich die Anzeichen, dass der US-Amerikanisierung des Arbeitsmarktes (Herausbildung eines Niedriglohnssektors und eines lukrativen Bonussystems

sich dem Wahllakt aufgrund der nachvollziehbaren Überzeugung, mit ihrer Stimmabgabe wenig bewirken und nichts bewegen zu können.

Folgen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die politische Kultur bleiben. Zwar ist soziale Ungleichheit aufgrund des bei Unternehmern konzentrierten Privateigentums an Produktionsmitteln und der weitgehenden Mittellosigkeit vieler Arbeitskraftbesitzer für kapitalistische Industriegesellschaften konstitutiv. Verantwortlich für die besonders in den hoch entwickelten Industriegesellschaften wachsende soziale Ungleichheit ist jedoch nicht der Kapitalismus als solcher. Entscheidend war die anhaltende neoliberale Hegemonie, d.h. die öffentliche Meinungsführerschaft des Marktradikalismus bzw. sein Einfluss auf die Wirtschafts-, Finanz-, Steuer- und Sozialpolitik der besagten Staaten (vgl. Butterwegge u.a. 2015).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde die sozialökonomische Polarisierung durch mehrere Reformen der rot-grünen Koalition, insbesondere das als „Hartz IV“ bekannte Gesetz zur Modernisierung der Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, gefördert (vgl. hierzu: Butterwegge 2015, S. 204ff.). Mitglieder jener Gesellschaften, die ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit aufweisen, sind weniger glücklich, gesund und zufrieden. Zu viel Ungleichheit gefährdet darüber hinaus die Demokratie (vgl. Wilkinson/Pickett 2010, S. 331). Wenn man so will, führt die soziale Spaltung auch zu einer politischen Spaltung



Prof. Dr. Christoph Butterwegge lehrt seit 1998 Politikwissenschaft an der Universität zu Köln.

Erscheinungsformen, Entstehungsursachen und Folgen der sozialen Ungleichheit

Dass sich Deutschland immer stärker in Arm und Reich spaltet, ist seit dem im Frühjahr 2013 veröffentlichten 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung amtlich: Demnach verfügen die reichsten 10 Prozent der Bevölkerung über 53 Prozent des Netto-gesamtvermögens, die ärmere Hälfte der Bevölkerung hingegen nur über 1 Prozent. Laut neueren Studien des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) konzentrieren sich beim reichsten Prozent der Bevölkerung mehr als ein Drittel des Gesamtvermögens und beim reichsten Promille immer noch 23 Prozent, wohingegen 20,2 Prozent der Menschen keinerlei finanzielle Rücklagen und 7,4 Prozent sogar mehr Schulden als Vermögen haben. Folglich haben über 22 Mio. Menschen, die in der Bundesrepublik leben, nichts „auf der hohen Kante“, sind also bestenfalls eine Kündigung oder eine schwere Krankheit von der Armut entfernt.

Armut und Reichtum haben in Deutschland zuletzt Formen angenommen, die nicht ohne

für Spitzenverdiener), des Wohlfahrtsstaates (Reprivatisierung sozialer Risiken) und des Steuerstaates (Senkung der Gewinn- und Kapitalsteuern, Nivellierung der Steuersätze und Erhöhung der indirekten bzw. Konsumsteuern) eine US-Amerikanisierung der Sozialstruktur (Polarisierung in Arm und Reich), der Stadtentwicklung (Zerfall der Großstädte in Luxus- und Elendsquartiere), der politischen Kultur und des politischen Systems folgt. Letzteres repräsentiert höchstens noch die Angehörigen der Mittel- und Oberschicht, wohingegen die Mitglieder der Unterschicht zunehmend resignieren und sich aus dem öffentlichen Leben zurückziehen. Vor allem (Langzeit-)Arbeitslose und Arme verweigern

und der Tendenz nach zu Entsolidarisierung, Entpolitisierung und Entdemokratisierung (vgl. hierzu: Butterwegge 2002, S. 78ff.).

Die extreme soziale Ungleichheit im neoliberal bestimmten Gegenwartskapitalismus ist Gift für Demokratie und Parlamentarismus, weil sie deren Grundlagen zerstört – eine Gesellschaft materiell befriedeter und politisch auf gleicher Augenhöhe miteinander kommunizierender Bürger/innen. „Je ungleicher die Ressourcenverteilung, desto niedriger fällt die Partizipationswahrscheinlichkeit der am wenigsten Begünstigten aus, selbst wenn diese im internationalen oder historischen Vergleich über eine gute Ressourcenausstattung verfügen.“ (Schäfer 2015, S. 44) Die zunehmende Schieflage der Einkommens- und Vermögensverteilung zieht eine unterschiedlich hohe Wahlbeteiligung in einzelnen Stadtteilen deutscher Großstädte nach sich: Betrug die Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2009 etwa in Köln-Chorweiler, einer Hochhaussiedlung mit ganz wenigen Einfamilienhäusern, noch 43 Prozent, wurden dort vier Jahre später nicht einmal mehr 42,5 Prozent erreicht. Dagegen stieg die Wahlbeteiligung in Köln-Hahnwald, einem noblen Villenviertel, sogar von immerhin schon 87 Prozent (2009) auf fast 89 Prozent (2013).

Die politische Machtlosigkeit der Armen und die Übermacht der Reichen

In einem wohlhabenden Land wie der Bundesrepublik ist Armut ein *mehrdimensionales* Problem, das ökonomische (monetäre), soziale und kulturelle Aspekte umfasst (vgl. hierzu: Butterwegge 2012, S. 12 ff.). Neben weitgehender Mittellosigkeit oder gravierenden monetären Defiziten (sprich: miserablen Einkommens- und Vermögensverhältnissen) sowie einem länger dauernden Mangel an lebensnotwendigen bzw. allgemein für unverzichtbar gehaltenen Gütern und Dienstleistungen ist die Macht- bzw. Einflusslosigkeit der betroffenen Personen in allen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen (Wirtschaft, Politik, staatlicher Verwaltung, Wissenschaft und Massenmedien) für relative Armut kennzeichnend. Umgekehrt sind die Interessen der Reichen, bedingt durch Lobbyismus und andere Einflussmöglichkeiten (vgl. dazu: Leif/Speth 2006; Kleinfeld u.a. 2007), signifikant überrepräsentiert: Großbanken, Versicherungskonzerne und Kapitalanleger bestim-

men maßgeblich die staatliche Politik und darüber, wohin sich die Gesellschaft entwickelt. Wenn die Finanzmärkte im Gegenwartskapitalismus zum politischen Souverän avancieren, wird das auf den Verkauf seiner Arbeitskraft um fast jeden Preis zurückgeworfene Individuum entmündigt. „Politikverdrossenheit“ ist ein vager, missverständlicher und irreführender Begriff (vgl. dazu: Herles 1993; Maier 2000; Arzheimer 2002). Auch der mit ihm eng verwandte Terminus „Wahlmüdigkeit“ weist die Schuld den angeblich davon Befallenen zu, statt sie im Verantwortungsbereich des politischen Systems, seiner Strukturen und führenden Repräsentanten zu suchen. Bei der offenbar seit geraumer Zeit zunehmenden Indifferenz sozial Benachteiligter gegenüber demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen bzw. reinen Akklamationsprozeduren handelt es sich eher um die Folge einer sich als Repräsentationskrise (vgl. dazu: Horster 2008) manifestierenden Ungerechtigkeit im Hinblick auf die Verteilung von materiellen Ressourcen, Finanzmitteln und begehrten Gütern.

Wahlabstinenz ist häufig die Konsequenz einer prekären Existenz. Armin Schäfer (2015, S. 120) weist auf die soziale Verzerrung von Wahlergebnissen durch eine niedrige Beteiligung der Stimmbürger/innen hin, die sich nicht gleichmäßig über alle Gesellschaftsschichten erstreckt: „Je stärker Nichtwahl durch die soziale Lage beeinflusst wird und umso mehr soziale Gruppen Unterschiedliches wollen, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Interessen der Bessergestellten politisch stärker beachtet werden.“ Die verständliche Neigung, sich nicht mehr (regelmäßig) an Wahlen und Abstimmungen zu beteiligen, stärkt wiederum ausgerechnet jene politischen Kräfte, die um eine Sicherung der Privilegien kapitalkräftiger Interessengruppen bemüht sind. So entsteht ein Teufelskreis sich wechselseitig verstärkender Wahlabstinenz sozial Benachteiligter und einer deren Interessen vernachlässigenden Regierungspraxis. Wer abgehängt ist oder Angst vor einem sozialen Absturz hat und dem parlamentarischen Repräsentativsystem bzw. seinen Institutionen misstraut, sitzt auch leicht rechts-extremen bzw. -populistischen Demagogen auf, die es von Grund auf zu reinigen oder gar radikal zu beseitigen versprechen. „In einem Kontext, in dem der herrschende Diskurs

verkündet, es gebe keine Alternative zur heutigen neoliberalen Form der Globalisierung, weshalb wir ihre Diktate akzeptieren sollten, überrascht es nicht, wenn eine wachsende Zahl von Menschen jenen Gehör schenkt, die eben doch Alternativen ankündigen und den Menschen vorgaukeln, ihnen Entscheidungsmacht zurückzuerstatten.“ (Mouffe 2007, S. 93) Winfried Thaa (2011, S. 145) sieht in der zunehmenden Wahlabstinenz und der verbreiteten Enttäuschung vieler Bürger/innen über die sog. Volksparteien denn auch das Resultat des Versagens der politischen Eliten im Hinblick auf die Formulierung demokratisch entscheidbarer Handlungsalternativen.

Eine inklusive Gesellschaft – die Alternative zur „Ohne-uns-Demokratie“

Unter den Rissen im sozialen Fundament leidet die Demokratie – genauer: das parlamentarische Repräsentativsystem der Bundesrepublik – mit am meisten. Von einer angemessenen politischen Vertretung der Armen kann heute kaum noch gesprochen werden, wohingegen die Interessen der Reichen, bedingt durch einen von ihnen betriebenen Lobbyismus und andere Einflussmöglichkeiten, stark überrepräsentiert sind: Großbanken, Versicherungsgesellschaften, andere Kapitalanleger, Industriekonzerne und Wirtschaftsverbände bestimmen maßgeblich die staatliche Politik, also darüber, wohin sich die Gesellschaft entwickelt. Wenn die Finanzmärkte zum eigentlichen Souverän avancieren, wird das auf den Verkauf seiner Arbeitskraft um fast jeden Preis zurückgeworfene Individuum entmachtet und die Demokratie ihrer Substanz beraubt. Ein moderner Staat, welcher Armen und Reichen unterschiedlich große Chancen der politischen Partizipation und der parlamentarischen Repräsentation einräumt, verliert seine demokratische Legitimation.

Durch mehr Wahlkampfstände der Bundestagsparteien in sozial benachteiligten Quartieren und noch so gut beworbene Diskussionsveranstaltungen mit Spitzenpolitikern lässt sich der beklagte Zustand nicht ändern, sondern nur, wenn diese bereit wären, an den sozialökonomischen Rahmenbedingungen zu rütteln, die Verteilungsverhältnisse gerechter zu gestalten und die Reformen der marktradikalen „Agenda 2010“-Epoche baldmöglichst rückabzuwickeln. Demokratie ist

nämlich mehr als ein formales Regelwerk, das es Staatsbürgern erlaubt, alle vier oder fünf Jahre ihre Stimme abzugeben. Demokratie bedeutet, dass alle Wohnbürger eines Landes über dessen Entwicklung mitbestimmen (können), indem sie an den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen teilnehmen. Hierzu müssen sie über die materiellen Mittel verfügen, um auch in ferner gelegenen Orten stattfindende politische und Bildungsveranstaltungen sowie Aktionen, Kundgebungen und Demonstrationen zu besuchen. Wie aber soll dies eine alleinerziehende Mutter, die nicht weiß, ob sie am 20. des Monats noch eine warme Mahlzeit auf den Tisch bringt, oder eine Kleinstrentnerin tun, die befürchten muss, dass ihr der Strom abgestellt wird?

Arme steigen selten auf die Barrikaden, zumal sie die Bewältigung des Alltags so viel Zeit und Kraft kostet, dass für gesellschaftspolitisches Engagement, Protest und Widerstand wenig übrig bleibt. Da die Betroffenen selbst für ihre soziale Misere verantwortlich gemacht werden und diese Fremdzuschreibung teilweise übernehmen, ziehen sie sich häufig voller Scham aus dem öffentlichen Raum zurück, was die Gefahr ihrer sozialen Isolation, Vereinsamung und Ausgrenzung verstärkt. Wenn die zunehmende Wahlabstinenz und

die verbreitete Enttäuschung vieler Bürger/innen über die sog. Volksparteien ein Resultat des Versagens der politischen Eliten im Hinblick auf die Formulierung demokratisch entscheidbarer Handlungsalternativen ist, muss der Allparteienskonsens einer vermeintlichen Alternativlosigkeit des Regierungshandelns aufgebrochen, die Standortlogik widerlegt und eine neue Kultur der Solidarität begründet werden.

Nötig wäre ein Um- bzw. Ausbau des bestehenden Wohlfahrtsstaates zu einem Gemeinwesen aller Bürger/innen. In die solidarische Bürgerversicherung als Kern eines inklusiven Sozialstaates müssten Selbstständige, Freiberufler/innen und Beamte genauso einbezogen sein wie Abgeordnete und Minister/innen (vgl. hierzu und zum Folgenden: Butterwegge 2014, S. 387ff.). Sie würde alle Wohnbürger/innen vor den Standardlebensrisiken schützen. Die finanzielle Solidarität der Besserverdienenden willkürlich deckelnde Beitragsbemessungs- und Versicherungspflichtgrenzen wären auf- bzw. stark anzuheben, alle Einkommensarten, auch Kapitaleinkünfte (Tantiemen, Dividenden und Zinsen) sowie Miet- und Pachteinnahmen beitragspflichtig zu machen. In die solidarische Bürgerversicherung einzubetten ist eine soziale Grundversicherung, die den Namen im Gegensatz zu

Hartz IV wirklich verdient: Sie müsste bedarfsgerecht, armutsfest und repressionsfrei sein, die sozial Benachteiligten aus ihrem Helotendasein befreien, das ihnen die „Agenda“-Reformen mittels strenger Zumutbarkeitsregeln und harter Sanktionsdrohungen auferlegt haben.

Literatur

- Arzheimer, K.: Politikverdrossenheit. Bedeutung, Verwendung und empirische Relevanz eines politikwissenschaftlichen Begriffs, Wiesbaden 2002.
- Butterwegge, Ch. (2002): „Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat“ als Thema der politischen Bildung, in: ders./Hentges, G. (Hg.), Politische Bildung und Globalisierung, Opladen, S. 73-108.
- Butterwegge, Ch. (2012): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, 3. Aufl. Frankfurt am Main/New York.
- Butterwegge, Ch. (2015): Krise und Zukunft des Sozialstaates, 5. Aufl. Wiesbaden.
- Butterwegge, Ch. (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik?, 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Butterwegge, Ch./Lösch, B./Ptak, R. (2015): Kritik des Neoliberalismus, 3. Aufl. Wiesbaden.
- Herles, H./Husemann, F.W. (Hg.) (1993): Politikverdrossenheit. Schlagwort oder Zeichen der Krise?, München/Landsberg am Lech.
- Horster, D. (2008): Die Krise der politischen Repräsentation. Hannah-Arendt-Lectures und Hannah-Arendt-Tage 2007, Weilerswist.
- Kleinfeld, R./Zimmer, A./Willems, U. (Hg.) (2007): Lobbying. Strukturen. Akteure. Strategien, Wiesbaden.
- Leif, Th./Speth, R. (Hg.) (2006): Die fünfte Gewalt. Lobbyismus in Deutschland, Wiesbaden.
- Maier, J. (2000): Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Dimensionen – Determinanten – Konsequenzen, Opladen.
- Mouffe, Ch. (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt am Main.
- Roth, D. (1992): Sinkende Wahlbeteiligung – eher Normalisierung als Krisensymptom, in: Starzacher, K./Schacht, K./Friedrich, B. (Hg.), Protestwähler und Wahlverweigerer. Krise der Demokratie?, Köln, S. 58-68.
- Schäfer, A. (2015): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet, Frankfurt am Main/New York.
- Thaa, W. (2011): Die Krise politischer Repräsentation – eine Folge der Auflösung gesellschaftlicher Großgruppen und sozio-kultureller Milieus?, in: Linden, M./Thaa, W. (Hg.), Krise und Reform politischer Repräsentation, Baden-Baden, S. 125-147.
- Wilkinson, R./Pickett, K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, 3. Aufl. Frankfurt am Main 2010.



Viele der Hochhäuser im Kölner Stadtteil Chorweiler sind stark sanierungsbedürftig. In einigen leben drei Viertel der Bewohnerinnen und Bewohner von staatlichen Transferleistungen. Immer weniger Menschen beteiligen sich dort an Wahlen.

Steffen Mau

Die Rückkehr der sozialen Ungleichheit¹

Was den Umgang mit Ungleichheit angeht, stehen sich zwei Lager verständnislos gegenüber: Da sind zum einen die Ungleichheitskritiker, die in jeder Ungleichheit zugleich eine Ungerechtigkeit erkennen möchten. Zum anderen gibt es die Ungleichheitsbefürworter, die Ungleichheit als notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Dynamik und Prosperität ansehen. Die Zugehörigkeit zu einem der beiden Lager entscheidet darüber, ob man sich mit wachsender Ungleichheit zufrieden gibt – oder eben nicht.

Dabei lässt sich die Ungleichheitsfrage auch anders stellen. Dann nämlich, wenn man fragt, wie und wann Ungleichheit normativ, sozial und ökonomisch zum Problem wird: Wo unterminiert Ungleichheit den gesellschaftlichen Zusammenhalt, prosperierende Märkte und eine funktionierende Demokratie? Betrachtet man ausgehend von diesen Fragen den Strukturwandel der Ungleichheit, ergeben sich die kritischen Anschlussfragen schon fast von selbst, und man kann auf das übliche Lamento verzichten, dass die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer werden. Dann geht es darum, welche Wirkungen bestimmte Verteilungsmodelle gesamtgesellschaftlich haben.

War der Wohlstand-für-alle-Kapitalismus eine historische Ausnahme?

Gründe, die Zwei-Lager-Welt zu verlassen, gibt es zur Genüge. Spätestens mit Thomas Pikettys formidabilem Bestseller *Das Kapital im 21. Jahrhundert* hat sich das Ungleichheitsthema wieder ins öffentliche Bewusstsein katapultiert. Zwar versorgen uns die Sozialwissenschaften nun schon seit geraumer Zeit mit immer neuen Nachrichten über die sich immer weiter öffnende Ungleichheitsschere, aber Piketty bietet mehr als nackte Zahlen. Er behauptet, ein ebenso eingängiges wie umstrittenes Muster erkennen zu können: Über einen längeren Zeitraum betrachtet übertrifft die Rendite auf Kapital das Wirtschaftswachstum – und damit das Wachstum der Einkommen aus Erwerbsarbeit. Dies führe unweigerlich zu einer verstärkten Vermögenskon-

zentration. Statt eines Trickle-down-Effekts hätten wir es also mit einem Trickle-up-Effekt zu tun! Das so genannte Goldene Zeitalter nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, das durch starkes Wirtschaftswachstum, beträchtliche Einkommenssteigerungen und eine ausgeglichene Vermögensverteilung gekennzeichnet war, wird aus dieser Perspektive zur historischen Ausnahme.

Dabei hatte man sich die Entwicklung in den sechziger und siebziger Jahren, als der Sozialstaat kräftig expandierte, ganz anders vorgestellt. Damals ging man davon aus, dass der entfesselte Kapitalismus in der Frühphase der Industrialisierung und seine wohlfahrtsstaatliche Zähmung zwei aufeinanderfolgende evolutionäre Prozesse der Modernisierung seien. Wenn dieser Prozess auch nicht als prinzipiell unumkehrbar angesehen wurde, so weiteten sich soziale Bürgerrechte doch sukzessive aus, während soziale Ungleichheiten zumindest in den Industrienationen des Westens sozialpolitisch eingedämmt wurden. Vor diesem Hintergrund vertrat Ralf Dahrendorf, Vordenker des Sozialliberalismus, Anfang der achtziger Jahre seine These vom „Ende der Sozialdemokratie“. Er behauptete damit nicht etwa den Niedergang sozialdemokratischen Gedankenguts, sondern im Gegenteil seine allgemeine Verbreitung und Durchsetzung, weil vieles von dem, was die Arbeiterbewegung einst gefordert hatte, zum demokratischen Konsens der industriekapitalistischen Gesellschaften des Westens geworden sei. Am Ende des Jahrhunderts, schrieb Dahrendorf im Jahr 1983, „sind wir (fast) alle Sozialdemokraten geworden“. *Mission completed*, so sein Befund. Auch das Ungleichheitsproblem sei gelöst.

Die Spitzen der Einkommenshierarchie gewinnen, der „Rest“ kriecht hinterher

So ist es nicht gekommen, trotz der unbestrittenen Beharrungskraft der sozialpolitischen Kerninstitutionen. Denn: Die Ungleichheit wächst wieder. Die groß angelegten Ungleichheitsstudien der OECD haben gezeigt, dass die Kluft zwischen Arm und Reich in der gesamten westlichen Welt wächst. In den

englischsprachigen OECD-Ländern wie den Vereinigten Staaten und Großbritannien begann diese Entwicklung bereits in den siebziger Jahren, spätestens seit den neunziger Jahren betrifft das Problem aber auch Länder mit einer traditionell eher ausgeglichenen Verteilungsstruktur, etwa Dänemark, Schweden oder Deutschland. Die Muster gleichen sich: Die Spitzen der Einkommenshierarchie gewinnen, der „Rest“ kriecht hinterher oder

Dr. Steffen Mau ist Professor für Makrosoziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.



fällt sogar zurück. Zwar ist die Einkommensungleichheit in Deutschland geringer als in vielen anderen Ländern der Europäischen Union (vor allem den osteuropäischen Nachbarländern), aber auch hierzulande entwickeln sich die Löhne im langfristigen Trend auseinander. Mitte der achtziger Jahre verdienten hierzulande die reichsten zehn Prozent der Bevölkerung fünfmal so viel wie die ärmsten zehn Prozent. Heute liegt das Verhältnis bei sieben zu eins. Von 1999 bis 2009 wuchsen die verfügbaren Realeinkommen der Haushalte gerade einmal um drei Prozent. Bei 80 Prozent der Bevölkerung kam diese Steigerung aber nicht an, am unteren Ende der Einkommenshierarchie gab es sogar reale Einkommensverluste. Die Hauptursache für diese Einkommensspreizung ist das marktgetriebene wachsende Gefälle zwischen hoch- und geringqualifizierter Arbeit. Hinzu kommen die Schwächung gewerkschaftlicher Durchsetzungsmacht und die Durchlöcherung betrieblicher Tarifbindung, die vor allem für mittel- oder geringqualifizierte Beschäftigungsgruppen von Bedeutung ist. Auch die an die Lohnentwicklung gekoppelten Sozialleistungen waren von der stagnierenden Einkommensentwicklung betroffen. Was die jüngeren Entwicklungen angeht, so haben der relativ starke Beschäftigungszuwachs nach 2005 und die besseren Tarifabschlüsse in den vergangenen drei Jahren zu einer moderaten Steigerung bei den Realeinkommen geführt. Auch ist die Ungleichheit der Haus-

haltseinkommen leicht gesunken, allerdings weit weniger als man angesichts der erheblich gesunkenen Arbeitslosigkeit erwarten würde. So gesehen führt die Rede von einer Trendumkehr in die Irre, denn die Ungleichheit verbleibt auf einem vergleichsweise hohen Niveau. Empirisch lässt sich darüber hinaus feststellen, dass die Einkommensmobilität am oberen und unteren Ende der Verteilung schwächer wird, während die Volatilität in der Mitte leicht zunimmt. An den Rändern – also bei den Armen und den Wohlhabenden – gibt es also Verfestigungstendenzen, während die Mitte zunehmend mit Statusunsicherheiten zu kämpfen hat.

Ungleiche Verteilung der Vermögen

Auch bei den Vermögen und den Vermögenseinkünften tut sich einiges. Im Zeitfenster der vergangenen 25 Jahre lässt sich ein stärkeres Wachstum der Unternehmens- und Vermögenseinkommen im Vergleich zu den Erwerbseinkommen beobachten; beide driften auseinander. Die Erträge der gesamtwirtschaftlichen Leistungssteigerung sind heute also weniger gleich verteilt. Zudem tun steuerpolitische Weichenstellungen – etwa die Senkung der Unternehmenssteuern, die pauschale Besteuerung von Kapitalerträgen durch die Abgeltungssteuer oder die privilegierte erbschaftliche Übertragung von Familienunternehmen – ihr Übriges, so dass sich die Ungleichheitsschere nicht ohne Weiteres schließen lässt. Zwar schmolzen im Zuge der Finanzmarktkrise die Vermögen und die Kapitalrenditen etwas ab, aber anschließend kam es relativ schnell zu Erholungsgewinnen.

Mit dem Instrumentenkasten der empirischen Sozialwissenschaften auf die Entwicklung des Vermögens en détail zu schauen, ist allerdings ein schwieriges Unterfangen. Für Längsstudien stehen nur lückenhafte und qualitativ unzureichende Daten zur Verfügung, die Hochvermögenden tauchen auf den Radarschirmen der Surveyforschung kaum auf. Auf die Euroländer ausgerichtete Vergleichsdaten der Europäischen Zentralbank zeigen, dass der mittlere Haushalt in Deutschland über relativ geringe Vermögenswerte verfügt. Ein Grund dafür ist die breite und vergleichsweise gute Absicherung durch die sozialen Sicherungssysteme, insbesondere durch die Rentenanwartschaften. Akkumulierte Ansprüche auf Versorgung im

Alter sind nicht zuletzt ein Substitut familialer und individueller Vermögensakkumulation. In Deutschland sorgt zudem die recht niedrige Wohneigentumsquote für ein weniger hohes Vermögensniveau. Allerdings sind die Vermögen in keinem anderen Euroland so ungleich verteilt wie in Deutschland. Die neusten Berechnungen des DIW legen nahe, dass die bisherigen Annahmen zu Vermögensvolumen und -verteilung nach oben korrigiert werden müssen: Das Privatvermögen wird nun auf 8,5 bis 9,3 Billionen Euro (statt wie bisher auf 6,3 Billionen) geschätzt. Dem reichsten einen Prozent der Bevölkerung dürfte demnach etwa ein Drittel dieses Vermögens gehören; auf die obersten zehn Prozent entfallen 63 bis 74 Prozent des Vermögens.

Was bedeutet das nun? Mit einer gewissen Vorsicht könnte man davon ausgehen, dass wir uns am Übergang von einer durch ungleiche Erwerbseinkommen strukturierten Gesellschaft hin zu einer stärker auf Besitz von Vermögen gegründeten Sozialordnung befinden: Status durch Vermögen ersetzt (oder überlagert) den Status durch Erwerb. In der Generationenfolge führt das zu einer zunehmenden Vererbung von Statuspositionen, so dass die Zufälligkeit der Geburt größeres Gewicht gegenüber eigenen Anstrengungen und Leistungen erhält. Ohne politische Gegenmaßnahmen kann man hier mit einem langfristigen Kumulationseffekt rechnen, bei dem die „Gewinner der Sperminlotterie“, wie es der amerikanische Multimilliardär Warren Buffett einmal ausdrückte, ihren Vorsprung weiter ausbauen.

Steht das „Ende der Aufstiegsgesellschaft“ bevor?

Einschlägige Untersuchungen attestieren Deutschland immer wieder eine vergleichsweise starke Prägekraft des sozioökonomischen Hintergrundes für Bildungs- und Einkommenschancen. Investitionen in frühkindliche Bildung, verstärkte Förderanstrengungen von Schulen und Veränderungen der organisatorischen Struktur von Bildungsinstitutionen gelten als wirksame Mittel, um den Zusammenhang zwischen Herkunft und Zukunft von Kindern und Jugendlichen zu entkoppeln. In jüngerer Zeit zeigen sich hier leichte Tendenzen der Verbesserung, ohne dass Deutschland zum Vorreiter der Bildungsgerechtigkeit mutieren würde. An-

dererseits haben wir die Expansionsphase der Mittelschicht hinter uns gelassen, die bis Ende der achtziger Jahre dafür sorgte, dass Aufstiegsmobilität in die gesellschaftliche Mitte hinein eine wichtige Kernerfahrung vieler gesellschaftlicher Gruppen darstellte. Diese „Sättigung der mittleren Ränge“ lässt Aufstiegserfahrungen und -chancen erkennbar abnehmen, so dass mitunter schon vom „Ende der Aufstiegsgesellschaft“ gesprochen wird. Die Verbesserung von Bildungschancen scheint derartige Verfestigungen nur bedingt aufbrechen zu können. Zumindest was die oberen und die unteren Ränge der Gesellschaft angeht, gibt es durchaus Argumente für die These der „Refeudalisierung der Sozialstruktur“ (Sighard Neckel).

Wie die Oberschichten eine „Vermögensverteidigungsindustrie“ aufbauen

Aber warum ist die Entwicklung hin zu größerer Ungleichheit von den Wählern politisch gestützt oder zumindest hingenommen worden? Warum geht politische Gleichheit mit ökonomischer Ungleichheit einher? Hier muss man zwischen unterschiedlichen Statusgruppen differenzieren. Wir wissen, dass sozial schwache Gruppen ihr aktives Wahlrecht immer weniger ausüben: Eine sinkende Wahlbeteiligung gibt es in fast allen westeuropäischen Demokratien, was vor allem die unteren Schichten betrifft. Diese Entwicklung wird durch eine sich öffnende Ungleichheitsschere noch einmal forciert. Die Folge: Sie werden von den Parteien immer weniger adressiert und können daher weniger Einfluss auf das gesellschaftliche Verteilungsspiel nehmen. Zugleich ist es den Oberschichten gelungen, eine „Vermögensverteidigungsindustrie“ aufzubauen, wie es der amerikanische Politikwissenschaftler Jeffrey A. Winters ausgedrückt hat. Dabei handelt es sich um eine Armee von Anwälten, Lobbyisten, Vermögensverwaltern, Beratern und Think Tanks, die sich darum kümmert, dass die Interessen der Vermögenden im politischen Spiel besondere Berücksichtigung finden. Das strategische Ziel dieser Akteure ist der Schutz von Vermögen und die Schaffung von optimalen Bedingungen für die Vermögensvermehrung. Dies gelingt auch deswegen, weil die dahinter stehenden Vermögen immer mehr zu einem wirtschaftlichen Faktor geworden sind, die zu

ignorieren für die Politik oft schlicht zu riskant ist.

Hingegen haben die Mittelschichten an Einflussmacht verloren. Im Unterschied zu den Oberschichten verfügen sie über weit weniger Exit-Drohpotenzial, das sie in erpresserischer Weise nutzen können, um die Politik dazu zu bewegen, ihnen Vorteile zu gewähren. Anders als Investoren, Vermögende oder Reiche sind sie in der Regel an den Nationalstaat gebunden und können ihren Steuersatz nicht durch Mobilität und Wohnortwahl selbst bestimmen, wie etwa Gérard Depardieu, um ein prominentes Beispiel zu nennen.

Vermutlich steckt hinter der wachsenden Toleranz für soziale Ungleichheit aber noch mehr. In der Phase nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einer bis dahin nicht gekannten Aufwärtsmobilität breiter Wählerschaften, dem so genannten kollektiven Fahrstuhl nach oben. In gewisser Weise haben die materielle Besserstellungen der Mehrheitsklasse, die Vermögensbildung und Prozesse der Individualisierung den Weg zu einer eher skeptischen Sicht auf Umverteilungspolitik bereitet.

Was politische Gegenbewegungen gegen den Ungleichheitskult angeht, darf man heutzutage trotz eines weit verbreiteten Unbehagens an der Ungleichheit nicht allzu optimistisch sein. Die bisherigen Versuche, das Thema wahlpolitisch zu besetzen und in Stimmenzuwächse umzumünzen, sind zumindest in Deutschland nicht erfolgreich gewesen.

Die Toleranz für Ungleichheit scheint beim Wähler wie bei den politischen Akteuren anhaltend hoch zu sein. Vorschläge zur Erhöhung von vermögensbezogenen Steuern, die höhere Belastung von Spitzeneinkommen oder auch die Begrenzung von Managergehältern sind zwar durchaus populär, finden letztlich aber keine stabilen Mehrheiten.

Umverteilung als Wachstumsbremse?

Will man das Thema der Ungleichheit auf die Agenda setzen, muss man es vermutlich nicht nur als normatives, sondern auch als ökonomisches und soziales Problem kennzeichnen. Historische und internationale Vergleiche geben Anlass zu der Annahme, dass zu hohe Ungleichheiten wachstumsschädigend sein können und Umverteilung nicht pauschal als Wachstumsbremse zu disqualifizieren ist. Im Gegenteil: Länder mit geringerer Ungleichheit

nach Umverteilung weisen im Durchschnitt sogar höhere Wachstumsraten auf als Länder mit ausgeprägt hohen Einkommensgefällen. Bei großen Ungleichheiten kann es zu Marktverzerrungen oder Wachstumsproblemen kommen. So fließen Reichtumszuwächse überproportional in die Finanzmärkte, was diese stark aufbläht und zu Marktüberhitzungen führen kann. Ohne Einkommensgewinne in der Breite sinken die Konsumnachfrage und das Wachstum, zugleich steigt die Neigung zum Konsum auf Pump. Laut einer jüngeren OECD-Studie wäre das Wirtschaftswachstum zwischen 1990 und 2010 um sechs Prozent höher ausgefallen, wäre die Einkommensungleichheit stabil geblieben. Schließlich gilt auch, dass derartige Ungleichheiten die Marktprinzipien selbst unterminieren können, etwa wenn Wettbewerbsvorteile beziehungsweise -nachteile auf Dauer gestellt werden und das Prinzip des fairen Wettbewerbs ausgehöhlt wird. Auch für Märkte gilt: Die Zufuhr an Legitimation ist an gesellschaftliche Vorbedingungen geknüpft, die sie selbst nicht zu reproduzieren wissen.

Zweifellos brauchen wir eine erneuerte Idee von Verteilungspolitik, um ökonomische Effizienz, Fairness und ein breites Angebot an Lebenschancen miteinander in Einklang zu bringen. Sonst droht nicht nur eine Wiederkehr der Ungleichheit, sondern ihr fortwährender Triumph. Die bisherigen Instrumente der Ungleichheitspolitik müssen nicht nur überdacht werden, es bedarf auch neuer Akzente. Bildungspolitik – oft das Mittel der Wahl politischer Strategen – kann nur ein Instrument neben anderen sein, um Chancengerechtigkeit zu verwirklichen.

Die Idee des Lebenschancenkredits für alle

Ein von mir favorisiertes Modell ist der Lebenschancenkredit für alle. Der Lebenschancenkredit funktioniert nach dem Prinzip individueller Ziehungsrechte und würde als individuelles Anrechtskonto bis zum zwanzigsten Geburtstag durch einen jährlichen Beitrag aufgebaut werden. Finanzieren könnte man ein solches System durch eine moderate Erhöhung der Erbschaftssteuer. Der Lebenschancenkredit könnte für bestimmte vordefinierte Zwecke verwendet werden: für Weiterbildung, eine verbesserte Zeitsouveränität (um beispielsweise Kinder zu betreuen und Ange-

hörige zu pflegen) und zur Abfederung neuer sozialer Risiken.

Das Modell des Lebenschancenkredits bietet eine Antwort auf die Pluralisierung von Lebensformen, die neuen Anforderungen bezüglich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die sich stetig transformierenden Herausforderungen im Arbeitsleben. Darüber hinaus lassen sich Verteilungsfragen geschickt mit Fragen der verbesserten Lebenschancen verbinden. Da der Lebenschancenkredit allen – also auch potenziellen Erben – zugutekäme, würde er voraussichtlich auch auf gesellschaftliche Akzeptanz stoßen. Darüber hinaus bietet das Modell den Vorteil, dass Erbschaften, die eine Quelle der zunehmenden Vermögenskonzentration darstellen, zur Verbesserung der Lebenschancen aller genutzt werden könnten. Ein solcher Weg ergibt sich allerdings nicht von allein. Dafür ist eine Politik vonnöten, die sich mit der Ungleichheit und deren stiller Akzeptanz nicht zufrieden gibt, sondern erkennt, welche Risiken die wachsende Ungleichheit in sich birgt.«

Anmerkung

- 1 Gekürzter und überarbeiteter Wiederabdruck von Steffen Mau (2015): Die Rückkehr der sozialen Ungleichheit. In: Berliner Republik, 3 + 4, S. 54-61.

Oliver Nachtwey

Elemente der Abstiegs-gesellschaft

Die Krise, die haben die anderen. In Europa liegt die Arbeitslosigkeit auf Rekordniveau, in Deutschland gibt es so wenige Arbeitslose wie seit 20 Jahren nicht mehr. Und: Noch nie in der Geschichte der Bundesrepublik hatten



Oliver Nachtwey, Dr., geb. 1975 in Unna, ist Soziologe an der Technischen Universität Darmstadt. Zu seinen Forschungsgebieten zählt die Arbeits-, Wirtschafts- und Politische Soziologie.

so viele Menschen Arbeit. Auf eine zynische Art und Weise ist genau dies das Problem. Denn hinter den schönen Zahlen verbirgt sich ein fundamentaler Wandel der Gesellschaft. Aus der Aufstiegs-gesellschaft der alten Bundesrepublik ist eine Abstiegs-gesellschaft geworden.

Die alte Aufstiegs-gesellschaft

Die Aufstiegs-gesellschaft war ein Kind der drei Jahrzehnte des Nachkriegskapitalismus, jener kurzen Periode zwischen den Jahren 1950 bis 1973, als allein in Westeuropa das durchschnittliche Wirtschaftswachstum 4,8 Prozent betrug. In den letzten Jahren liegt es durchschnittlich unter 2 Prozent. Ein stetiges und hinreichendes Wirtschaftswachstum, ein sozialer Elitenkonsens, starke Gewerkschaften, der Ausbau des Wohlfahrtsstaates und des Bildungswesens führten zu einer sozialen Moderne, die bis heute als Folie der guten Gesellschaft dient. Erwerbsarbeit veränderte ihren Charakter, aus Proletariern wurden Bürger – allerdings nur eingeschränkt Bürgerinnen, denn die soziale Moderne beruhte im Kern auf dem Modell des männlichen Familienernährers. Die Arbeiter verfügten nun über wirtschaftliche Staatsbürgerrechte wie Kündigungsschutz und sozialstaatliche Leistungen, gesteigerte Konsummöglichkeiten, erweiterte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die alten Klassenschränken wurden abgebaut, soziale Mo-

bilität und Bildungschancen wuchsen. Die unteren Klassen fuhren durch den kollektiven „Fahrstuhleffekt“ mit nach oben, wie es der Soziologe Ulrich Beck genannt hat. Die Ungleichheiten zwischen Oben und Unten blieben zwar bestehen, verloren aber an Bedeutung, weil es allen besser ging. Bedeutsam war die Entwicklung vor allem, weil man davon ausging, dass durch den Wohlfahrtsstaat und das kollektive Emporkommen der alte Klassenkonflikt endgültig pazifiziert – oder, wie Jürgen Habermas es ausgedrückt hat – latentisiert werden konnte.

Die Erosion der sozialen Moderne

Die Entwicklung zur Abstiegs-gesellschaft begann bereits in den 1970er Jahren. Die Konstellation der sozialen Moderne verlor seit den siebziger Jahren nach und nach an Prägnanz – vor allem, weil der Kapitalismus nicht mehr die phänomenalen Wachstumsraten des Goldenen Zeitalters erreichte. Nach 1973 begann der lange Niedergang der westlichen Ökonomien – eine Krise, für die er bis heute keine Lösung gefunden hat. Alle Anstrengungen – ob nun keynesianische Programme, neoliberale Deregulierungen oder eine Flut billigen Geldes – haben nicht gefruchtet. Die Wirtschaftskrise infolge der Finanzkrise ist noch lange nicht überwunden, trotz massiver Interventionen der Nationalstaaten und Zentralbanken. Im Gegenteil: Es droht eine globale Stagnation.

Mit der Dauerschwäche der Wirtschaft schwanden die Ressourcen und der Wille zur sozialen Integration. Öffentliche Unternehmen gerieten unter Privatisierungsdruck, der Sozialstaat wurde umgebaut, die sozialen Bürgerrechte wurden reduziert. Markt- und Wettbewerbsmechanismen implementierte man – das ist die Signatur unserer Zeit – in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen. Am Ende wurden viele Errungenschaften der sozialen Moderne einer erneuten, aber diesmal *regressiven Modernisierung* unterzogen. Prozesse regressiver Modernisierung verknüpfen häufig gesellschaftliche Liberalisierungen mit ökonomischer Deregulierung. Horizontal, zwischen Gruppen mit unterschiedlichen se-

xuellen Orientierungen, Geschlechtern und in bestimmten Bereichen sogar zwischen den Ethnien, wird die Gesellschaft gleichberechtigter und inklusiver, vertikal gehen diese Gleichberechtigungen mit größeren ökonomischen Ungleichheiten einher.

Das versiegende Wirtschaftswachstum, die Globalisierung und der Bedeutungsgewinn der Finanzmärkte führten zu einem Wandel in der Unternehmenskultur: Konzerne und Firmen orientierten sich zunehmend am Shareholder-Value und begannen ihre Kernbelegschaften zu reduzieren und zu flexibilisieren. Die Regierungen kürzten ihre Ausgaben bei den Sozialleistungen, deregulierten und liberalisierten sowohl die Finanz- als auch die Arbeitsmärkte. Der wohl bedeutendste Wandel war die Einführung der Hartz-IV-Reformen. War in der alten Bundesrepublik die Arbeitslosenunterstützung auf die relative Sicherung des Lebensstandards ausgerichtet, so dauert es heute nur ein Jahr, bis man beginnt, alles zu verlieren. Die Treppe des Abstiegs ist jetzt steiler und kürzer.

Paternostereffekt

Den Fahrstuhleffekt gibt es nicht mehr. Vielmehr sehen wir jetzt einen Paternostereffekt. Während die einen, die ohnehin Wohlhabenden und Spitzenverdiener, weiter nach oben fahren, geht die Reise für die Mehrheit der Arbeitnehmer nach unten. Und dies trifft nicht nur die wachsende Anzahl von Armen, sondern durchzieht wesentliche Teile der Gesellschaft. Vor allem die inneren Bedingungen von sozialer Sicherheit und sozialem Aufstieg wurden ausgehöhlt – die Aufstiegs-gesellschaft ist zu einer Abstiegs-gesellschaft geworden.

Insgesamt war es ein in kleinen Dosen verabreichter, letztlich jedoch kumulativer Prozess. Bereits Anfang der 1980er begannen die Reallöhne erstmals zu fallen, obgleich der Trend für das gesamte Jahrzehnt insgesamt positiv blieb. Die Trendwende setzte schließlich schon vor mehr als 20 Jahren ein. Seit dem Jahr 1993 fallen die Realeinkommen, wenn auch mit Unterbrechungen. Die Analyse des relativen Niedergangs der Reallöhne – sie werden immer als Durchschnittswerte angegeben, in die sowohl hohe als auch niedrige Löhne eingehen – verdeckt zudem, dass die Lohnungleichheit zugenommen hat. Wie aus einer jüngst veröffentlichten Studie der OECD hervorgeht, ist

© https://commons.wikimedia.org/CCO 1.0



Demonstration im Frankfurter Bankenviertel im Oktober 2011. Occupy – eine originäre Protestform der Abstiegs-gesellschaft?

in Deutschland die Einkommensungleichheit sogar erheblich stärker gewachsen als in den meisten anderen OECD-Ländern. Noch länger – im Grunde seit der Regierungsübernahme durch Helmut Kohl im Jahr 1982 – fällt die Lohnquote. Diese ist das Gegenstück zur Gewinnquote, die die Einkommen aus Aktien, Mieten und Zinsen sowie Gewinnen aus unternehmerischer Tätigkeit darstellt. Kurzum: Vom gesamtwirtschaftlichen Kuchen erhalten die Arbeitnehmer einen immer kleineren Teil, während die Kuchenstücke der Oberklassen immer größer werden.

Soziale Mobilität

Dennoch, ist die Diagnose der Abstiegs-gesellschaft nicht zu drastisch? Zunächst verläuft die Entwicklung der Abstiegs-gesellschaft nicht hermetisch, sondern widersprüchlich. Die gesteigerte Erwerbstätigkeit von Frauen bedeutet sicherlich einen Emanzipationsgewinn. Aber in vielen Fällen bedeutet die gestiegene Frauenerwerbstätigkeit vor allem den Zwang von Familienmüttern, in Niedriglohnjobs Geld zu verdienen, weil das Haushaltseinkommen nicht mehr ausreicht.

Ist nicht auch die soziale Mobilität, d.h. die beruflichen Aufstiegs- und Abstiegsdynamiken, in den letzten 40 Jahren in Deutschland nahezu gleich geblieben bzw. hat kaum nachgelassen? Nur auf den ersten Blick. Die

Anzahl der Aufstiege liegt zwar immer noch ein mehrfaches über den Abstiegen, aber für Männer in Westdeutschland hat sich vor allem für die Geburtsjahrgänge der heute 30-40jährigen die relative Mobilität abgeschwächt, für Männer in Ostdeutschland sogar dramatisch. Zwar haben sich für Frauen in Westdeutschland die Aufstiegschancen in den letzten 50 Jahren kontinuierlich verbessert, für Frauen in Ostdeutschland ist das seit der Wiedervereinigung jedoch nicht der Fall. Insgesamt hat sich aber auch die Zahl der Abstiege erhöht. Beide Entwicklungen haben vor allem mit dem Wandel der Berufsstruktur in der Dienstleistungsgesellschaft zu tun. Es gibt z.B. weniger Landwirte und Facharbeiter, dafür aber mehr Jobs mit hoher Qualifikation. Gleichzeitig steigt gerade im Dienstleistungsbereich die Zahl von einfachen, schlechtbezahlten Jobs: von den Paketboten bis zu Burgerbratern.

Diese Befunde über soziale Mobilität haben zudem eine Sechschwäche: Denn hier steht der Beruf im Vordergrund, nicht das Arbeitsverhältnis. Wenn der Sohn eines kaufmännischen Angestellten beispielsweise promoviert und wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Universität wird, verfügt er formal über eine höhere Qualifikation und ein größeres Sozialprestige. Er wäre nach der Berufsklassifikation aufgestiegen. In aller Regel arbeitet

er aber in einem befristeten Arbeitsverhältnis mit unsicheren Zukunftsaussichten.

Abstieg durch Prekarität

In den 1980er Jahren erwarteten einige Sozialwissenschaftler das Ende der Arbeitsgesellschaft – sie hätten sich nicht gründlicher täuschen können. Die Arbeitsgesellschaft ist nicht am Ende, sondern beginnt gerade neu. Es ist nicht die Arbeit, die uns ausgeht, sondern die *gute Arbeit*. Was sich dramatisch ändert, ist, in welchen Verhältnissen wir arbeiten und arbeiten werden.

Hier liegt der Kern der Abstiegs-gesellschaft: In den Arbeitsverhältnissen. In der Aufstiegs-gesellschaft war das sogenannte Normalarbeitsverhältnis, die unbefristete Stelle, die dem Kündigungsschutz unterliegt und soziale Sicherheit gewährt, Quelle und Ausdruck sozialer Integration. Doch der Radius der Normalität wird immer kleiner. Nur noch ca. 60 Prozent der Beschäftigten, immerhin noch die Mehrheit, aber seit zwei Jahrzehnten in sinkender Zahl, arbeiten in einem Normalarbeitsverhältnis. Auf der anderen Seite haben prekäre Jobs massiv zugenommen. Die Zahl atypischer Beschäftigungsverhältnisse – Teilzeitjobs, geringfügige oder befristete Arbeitsverhältnisse und Leiharbeit –, also in der Regel prekäre Jobs, ist von 1991 bis 2010 um mehr als 3,5 Millionen gestiegen, während gleichzeitig die Zahl der Normalarbeitsverhältnisse um fast 3,8 Millionen gesunken ist. Damit erklärt sich teilweise auch der Aufschwung auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Jeder zweite neugeschaffene Job seit der Krise 2008 war ein prekärer.

Die Gewerkschaften konnten diesem Trend bislang nur wenig entgegensetzen. Das Tarifsystem, der Grundpfeiler des Normalarbeitsverhältnisses, erodiert ebenfalls gefährlich. 2011 waren nur noch 54 (West) bzw. 37 Prozent (Ost) Prozent der Beschäftigten in einem Betrieb mit Branchentarifvertrag beschäftigt. Fünfzehn Jahre zuvor waren es noch 70 (West) und 56 Prozent (Ost).

Die Folge ist eine effektive Dualisierung des Arbeitsmarktes mit drastisch steigender Lohnungleichheit. Die Tariflöhne, die von den Gewerkschaften erstritten wurden, können sich noch sehen lassen. Aber aus der wachsenden Zahl prekär Beschäftigter werden häufig Niedriglohnbezieher. Im Jahr 2010 arbeiteten 23,1%, also fast jeder Vierte, der Be-

schäftigten für einen Niedriglohn. Prekarität, ein Randphänomen in der sozialen Moderne, ist nun als wachsender Teil des Arbeitsmarkts institutionalisiert.

Ein neuer sozialer Konflikt?

Die Diagnose der Abstiegs-gesellschaft bedeutet nicht, dass die sich Lebenslage aller Menschen kontinuierlich verschlechtert. Aber die Zonen der Stabilität und Sicherheit schrumpfen, in den Familien der Mittelschicht haben sich Abstiegsängste breitgemacht, jeder kennt im Freundes- oder Bekanntenkreis Menschen mit prekären Jobs oder Abstiegs-erfahrungen. Die Abstiegs-gesellschaft bedeutet vor allem soziale Unsicherheit. Bei den jüngeren Generationen hat sich die Erwerbs-biographie verändert. Man ist heute viel länger prekär beschäftigt und landet erst später, wenn überhaupt, in einem gesicherten Arbeitsverhältnis. Der Lebensstandard sinkt jedoch nicht unmittelbar, weil man vom Wohlstand der Eltern-generation zehrt. Durch den Umbau des Sozialstaats und den Rückbau sozialer Staatsbürgerrechte kehren „Klassenstrukturierungen“ auf die Bühne sozialer Ungleichheit zurück. Gleichwohl präsentieren sich soziale Klassen vorerst nicht als kollektive Milieus mit kampferprobten Organisationen wie im späten 19. Jahrhundert. Deshalb erfährt der traditionelle Klassenkampf keine Neuauflage, obwohl es eine Vielzahl neuer sozialer Konflikte gibt. In der Abstiegs-gesellschaft entzündet sich der Konflikt an der Spannung zwischen Kapitalismus und Demokratie, zwischen Freiheit und Gleichheit.

Abstiegsängste führen häufig zu Statuskämpfen, zu mehr Bildungswettbewerb, etwa wenn Mittelklasse-Eltern ihre Kinder schon in jungen Jahren Chinesisch lernen lassen. Teilweise führen sie auch zu Abgrenzungen nach unten, wie in den neubürgerlichen Diskursen über die plebejischen Makel der Unterschicht oder der neosozialen Xenophobie Thilo Sarrazins. Auch Pegida ist ein Ausdruck dieser Entwicklung.

Aber auf der anderen Seite entsteht auch ein neuer sozialer Konflikt. Der Klassenkonflikt war elementar in der Entwicklung der Industriegesellschaften, der postmaterielle Konflikt in der sozialen Moderne. Es ist noch unklar, welche Form die Auseinandersetzungen der Abstiegs-gesellschaft annehmen werden. In

Europa toben bereits verschiedene Abstiegs-konflikte, die politisch durch die Postdemo-kratie durchgesetzt werden. Auf der anderen Seite regt sich ein zuweilen neuartiger Pro-test, bei dem es sowohl um soziale Themen als auch um demokratische Partizipation geht. Ob bei den Gebäudereinigerinnen, in den Kitas, bei Amazon oder in Krankenhäusern: Es wird wieder vermehrt gestreikt – und zwar von Gruppen, von denen man früher annahm, sie ließen sich gewerkschaftlich nur schlecht organisieren, weil die Jobs häufig temporär und prekär waren. Dazu war mit Occupy eine unkonventionelle Protestbewegung entstanden, die über Monate öffentliche Plätze besetzt hielt. Bei Occupy handelt es sich um eine basisdemokratische Bewegung, die an den etablierten linken Organisation wie Gewerkschaften und Parteien – nicht immer, aber oftmals – vorbei agierte, weil diese von den Protestierenden als Teil des Establishments, als Teil des Problems wahrgenommen wurden. Sowohl die neuen Streikbewegungen als auch Occupy sind originäre Protestformen der Abstiegs-gesellschaft. Abstiegsangst und Prekarität werden nicht länger als individuelles Schicksal wahrgenommen, es handelt sich vielmehr um eine kollektive Erfahrung.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main.
- Brinkmann, U./O. Nachtwey, O. (2014): Prekäre Vollbeschäftigung als Zukunftsmodell?, in: Schaal, G. S./M. Lemke/C. Ritz, Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland, Wiesbaden, S. 131-150.
- Castel, R./K. Dörre (2009), Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt am Main.
- Castel, R. (2011): Die Krise der Arbeit, Hamburg.
- Nachtwey, O. (2015): Rechte Wutbürger. Pegida oder das autoritäre Syndrom, in: Blätter für deutsche und internationale Politik (60) 3, S. 81-90.
- Nachtwey, O. (2013): Zur Remoralisierung des sozialen Konflikts, in: Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung (10) 2, S. 69-80.
- Wehler, H.-U. (2013): Die neue Umverteilung. Soziale Ungerechtigkeit in Deutschland, München.



Demonstration anlässlich des bundesweiten Kita-Streiks im Mai 2015 in Speyer. Ausdruck eines neuen sozialen Konfliktes?

© J. Priester; <https://www.flickr.com/photos/95369038@N04/17374516718/in/photostream/>

Jochen Dallmer

„Das Gute Leben“ als Thema in Politik und politischer Bildung

Die Frage, was ein gutes und glückliches Leben sei, ist so alt wie die Menschheit. In den letzten Jahren erlebt sie aber eine neue Konjunktur in Wissenschaft, Politik und auch in der Bildung. So hat die Einführung des Unterrichtsfaches „Glück“ an baden-württembergischen Schulen die Diskussion belebt. Im Bereich der politischen Bildung beschäftigt man sich hingegen weniger mit dem Glück und Vorstellungen vom „guten Leben“, gleichwohl es hier vielfältige Anknüpfungspunkte gibt.

Glück und gutes Leben: Forschung, Indikatoren, Tretmühlen

Glück und das „gute Leben“ waren für lange Zeit Gegenstand philosophischer Erörterungen und Diskurse. Daneben entwickelt sich seit ca. 30 Jahren die sogenannte Glücksforschung, die bereits viel empirisches Material sammeln konnte, das nun erlaubt, sich des Themas konkreter anzunehmen. Das Verständnis von einem guten und gelungenen Leben oder auch von Glück bezieht sich in der Regel auf das Konzept des subjektiven Wohlbefindens. Dieses beinhaltet Selbsteinschätzungen zur Zufriedenheit mit dem eigenen Leben insgesamt sowie mit Einzelkomponenten wie Einkommen, Arbeit, Gesundheitszustand, Sozialkontakten, Lebensumfeld, Umweltqualität u.v.m.

Die Glücksforschung hat sich intensiv mit der Frage der empirischen Erforschbarkeit von subjektivem Wohlbefinden befasst und ein inzwischen recht solides Set an Möglichkeiten entwickelt. Auch wenn sich Glück nicht messen lässt, so kann man dennoch bestimmen, ob und wie Menschen sich selbst als glücklich erachten.

Auch in der Politik wird seit einigen Jahren intensiv nach neuen Indikatoren Ausschau gehalten, welche die Lebensqualität der Bevölkerung differenziert erfassen und den bisherigen Leitindex des BIP ablösen können. Im Staat Bhutan erhebt man das Bruttonationalglück, das bei den UN als Index diskutiert wird. Einige Länder wie Großbritannien ha-

ben schon umfassende Indikatorensets entwickelt, in der Bundesrepublik Deutschland ist man aber über einen ersten Entwurf im Rahmen der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ noch nicht hinaus gekommen. Der daraus hervorgegangene Bürgerdialog „Gut Leben in Deutschland“ beflügelt den Diskurs hierzulande leider kaum. Im Alltag stellt sich der gegenwärtige Trend der Glückssuche eher als ein Arrangement von „Tretmühlen“ dar: Jedes Glücksversprechen ist mit neuem Aufwand verbunden, lässt einen nie ankommen, um das versprochene Glück auch zu ernten und zu genießen. Ganz zentral sind dabei die Glücksversprechen der Warenwelt in unserer Konsumgesellschaft, der Unterhaltungsindustrie und der mannigfaltigen Ratgeberliteratur. Geboten wird hier aber nur der Rausch eines Oberflächen-glücks. Wer Tiefergehendes sucht, findet vor allem vielfältige Antworten in religiösen Lehren, esoterischen Schulen oder aber auch in ideologischen Angeboten politischer Gruppen. Beim letzten Punkt wird der Bezug zur politischen Bildung besonders deutlich, aber auch die zuvor genannten stehen in Relation zum Politischen, wenn es zum Beispiel in Anbetracht zunehmender Kommerzialisierung um die Implikationen für das Zusammenleben der Menschen in unserer Gesellschaft geht. Den meisten Angeboten sowie den Berichten in Medien und Ratgebern gemein ist eine eher oberflächliche Behandlung des Themas, wobei zwei Schwerpunktsetzungen deutlich werden: Zum einen wird das Thema Wohlbefinden individualisiert bzw. dem gesellschaftlichen Kontext enthoben dargestellt und zum anderen mit normativen Annahmen des fertigen Glücks versetzt. Auch hier zeigt sich Bedarf für eine politische Sichtweise.

Glück als Thema in der Bildung? Bedarf ist gegeben.

Eine grundlegende Argumentation für die Thematisierung des Glücks in der Bildungsarbeit hat bereits die amerikanische Philosophin und Pädagogin Nel Noddings entwickelt, die

in ihrem Publikation „Happiness and Education“ sehr anschaulich darauf verweist, wie begrenzt (und merkwürdig) es ist, dass wir in unserer Gesellschaft die formelle Bildung vor allem als Berufsqualifikation ausgestalten und Aspekte des „guten Lebens“ und der Kompetenz, das Leben entsprechend zu gestalten, außer Acht lassen. Noddings kann mit vielen Beispielen verdeutlichen, was ein „gutes Zuhause“ ausmacht und wie wichtig es ist, einen (Rückzugs)Ort zu haben. Pointiert fragt sie, warum alle Schulkinder zahlreiche mathematische Formeln lernen müssen, von denen nur

Jochen Dallmer ist Promovend an der Universität Kassel und Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung.



wenige von ihnen jemals praktisch anwenden werden, während jedoch kaum Wissen über gesunde Ernährung, solide Haushaltsführung und das für sich selbst sorgen könne vermittelt wird, obwohl dies alle Menschen und die Gesellschaft elementar betreffe. Die bis dato gängige Praxis, diese Themen dem Privaten zu überlassen, erscheint auf den ersten Blick in einer liberalen Gesellschaft stimmig, auf den zweiten aber schon zweifelhaft, weil die vermeintliche freiheitliche Chancengleichheit sehr relativ ist: Wessen Eltern sind Experten oder Vorbilder für ein gelungenes und glückliches Leben? Und wo, wenn nicht in der Schule können alle jungen Menschen gleichermaßen erreicht werden, um ihnen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, ein gelungenes Leben zu gestalten wie auch die bestehenden Angebote und Versprechungen kritisch einschätzen zu können.

Wenn sich subjektives Wohlbefinden ermitteln lässt (s.o.), stellt sich für den Bildungsbe-reich die Frage, ob und wie sich entsprechend auch Glück vermitteln lässt? Zunächst lässt sich Glück, verstanden als subjektives Wohlbefinden, per definitionem nicht beibringen. Es lässt sich also nicht lehren, sehr wohl aber erlernen. Dazu bedarf es grundlegenden Wissens über Ideen des guten Lebens, viel Raum für praktische Erfahrungen und Austausch, um die subjektive Perspektive entwickeln zu



© Pixabay/ferobanjo/CC0 Public Domain

Lassen sich Glücklichkeit und Lebensfreude lernen? Das eigene Leben steht im Unterrichtsfach „Glück“ mittlerweile in immer mehr Schulen auf dem Lehrplan.

können. In der Suche nach dem guten Leben spiegelt sich die mangelnde Kompetenz, kritisch mit den Angeboten und Versprechungen umgehen zu können, wider. Bildung kann entsprechende Lernerfahrungen vermitteln und Lernräume anbieten. Grundlegend lehnt sich dies an die Idee von Kompetenzen und ihrer Vermittlung an, wie sie sich in vielen gegenwärtigen Bildungskonzepten finden. So wird im Personalmanagement und in der Persönlichkeitsentwicklung mit dem Begriff der „Glückskompetenz“ gearbeitet, der zunächst etwas groß erscheint, aber zumindest als Arbeitstitel tauglich ist, um das Feld praktisch wie theoretisch weiter zu erkunden.

Bildung und Glück zwischen Selbstoptimierung und Emanzipation

Bildung zum Thema Glück bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Selbstoptimierung und Emanzipation, was sich auch in den bereits bestehenden Formaten zeigt. Angebote wie das Schulfach Glück (Fritz-Schubert 2008) beruhen oftmals auf Aktivitäten im Bereich des sozialen Lernens: Es geht um den Umgang mit Emotionen, um Koopera-

tion und Teamgeist, um grundlegende Sozialkompetenz, die oftmals durch ein positives Gruppenerlebnis eingerahmt, vermittelt und vielleicht auch erzeugt werden.

Die elaborierte Weiterentwicklung des Ansatzes bezieht sich gezielter auf die Stärkung des Individuums als Akteur, bzw. Performer in der Gesellschaft. Paradebeispiel dafür ist das in den USA durchgeführte Programm der „Positive Education“, entwickelt und wissenschaftlich begleitet durch den für die Verbreitung des Ansatzes der positiven Psychologie bekannten Psychologen Martin Seligman. Im Konzept der Positive Education geht es zentral um die Stärkung von Resilienz. Hier sollen Schüler_innen und Studierende ihre Stärken kennen lernen und sich mehr auf die positiven Geschehnisse in ihrem Leben konzentrieren. Dies stärkt ihr Wohlbefinden ebenso wie ihre Gesundheit – und sie werden somit widerstandsfähiger gegenüber dem üblichen Stress ihres Schulalltags. Die begleitenden Studien zeigen erfolgreiche Ergebnisse bei den Schüler_innen. Was auf den ersten Blick als erfreulich erscheint, lädt auf den zweiten Blick in doppelter Hinsicht zur Skepsis ein.

Zum einen ist der sehr individuelle oder gar individualistische Ansatz des Konzepts zu kritisieren. „Positive Education“ fokussiert auf die Resilienz von Schüle_innen im bestehenden Schul- und Gesellschaftssystem, das unhinterfragt angenommen wird und somit eine Affirmation und Reproduktion erlebt. Die sich eigentlich aufdrängende Frage, warum denn das bestehende System solche Belastungen für das Individuum erzeugt, gegen die junge Menschen nun gestärkt werden müssen und ob an diesem System vielleicht etwas zu ändern wäre, damit Menschen weniger Stress erleben und glücklicher sein können, werden nicht gestellt.

Zum anderen besteht Grund zur Skepsis, selbst wenn man die oben benannte grundlegende Kritik nicht berücksichtigt: Es geht um die Nachhaltigkeit solcher Projekte zur Resilienzstärkung. Wenn in einer sich fortwährend weiterentwickelnden Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft durch Stärkentraining einige Menschen leistungsfähiger werden, so führt das lediglich zu einer Verdrängung und letztendlich einem Fahrstuhleffekt, bei dem alle in der gleichen Wettbewerbslogik ver-

bleiben und im Muster des sich mit anderen Vergleichens folglich immer nur ein gewisser Anteil erfolgreicher Gewinner und nach dieser Lesart „glücklich“ sein kann.

Diese doppelte kritische Perspektive zeigt, dass eine solche auf Selbstoptimierung reduzierte Bildungsarbeit, kein vernünftiges und nachhaltiges Anliegen sein kann. Das Individuum zu stärken, auch gegen strukturelle Anforderungen, ist durchaus richtig und wichtig. Wenn es aber nicht gleichzeitig eine Befähigung gibt, die es Individuen ermöglicht, diese von außen gestellten Anforderungen auch zu hinterfragen, zu verhandeln und nach Möglichkeit die Rahmenbedingungen anders zu gestalten, wird ein solcher Bildungsansatz zu einer Befriedungsstrategie, einem „Social Engineering“.

Ein Gegenpol zu solchen Ansätzen der Selbstoptimierung ist die Stärkung des Individuums in einem Prozess der Emanzipation. Die Idee des mündigen Individuums ist das zentrale Ziel der politischen Bildung. Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“ ist eine bekannte Referenz der (politischen) Bildung, weniger bekannt sind hingegen Adornos Äußerungen zum Thema Glück, das für ihn eng mit der Mündigkeit verbunden ist und daher ebenso gut als Referenz dienen kann. Nach Adorno bedarf es zur Erlangung der „subjektiven Fähigkeit zum Glück“ einerseits der Freiheit, dies zu erleben (bezogen auf gesellschaftliche Umstände), andererseits aber auch der Erfahrungsfähigkeit, im geistigen wie im somatischen Sinne. Erst so kommt jene Differenziertheit zustande, derer das Glück des Menschen bedarf. Es verknüpft also die Kompetenz sich um sich selbst zu sorgen und das Leben freudig zu erleben mit einer kritischen Reflektion dieses Erlebens. In dieser Hinsicht politisiert es die Frage nach dem guten Leben und hebt es sowohl aus den Bereichen des individualistischen Glücksstrebens, das mit Politik scheinbar nicht viel zu tun hat. (Sona 2004)

Glück als Thema in der politischen Bildung – Ansätze und Beispiele

Erste Anknüpfungspunkte für die politische Bildung wurden bereits aufgezeigt, die am eigenen Erleben und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ansetzen. Aber wie lässt sich dies nun konkret umsetzen?

Ein Ausgangspunkt könnte dabei die kritische Auseinandersetzung mit dem politischen Sys-

tem und zentralen Grundannahmen über die gesellschaftliche Ordnung sein. Das derzeit prägende Modell ist jenes der liberalen Demokratie und Privatwirtschaft. Raymond Geuss (2004) bezeichnet Glück, Sicherheit und Freiheit als „eine ideologische Dreieinigkeit, der sich moderne europäische Staaten verschrieben haben.“ Jedoch werde dabei das Glück vollständig privatisiert und die moderne Freiheit als eine Freiheit von der Politik verstanden. Die freie Lebensgestaltung sei jene, die ohne die Verpflichtung auskomme, an irgendwelchen gemeinschaftlichen Beratungs- oder Entscheidungsprozessen teilnehmen zu müssen. Wird dies mit den empirischen Ergebnissen der Glücksforschung kontrastiert, zeigen sich jedoch deutliche Differenzen. Die Veröffentlichung „Gleichheit ist Glück“ von Wilkinson/Pickett (2010) lädt zur kritischen Debatte über Sozialsysteme, Wettbewerb, etc. ein, gelangt zu der Erkenntnis, dass Menschen, die in Staaten mit größerer sozialer Gleichheit leben, sich ein durchschnittlich höheres Wohlbefinden zuschreiben.

Die Publikation „Wieviel ist genug?“ (Skidelsky/Skidelsky 2013) bietet sich an, wenn es um eine kritische Auseinandersetzung mit der Ausrichtung der Wirtschaftsstruktur und den Widerspruch zum Wachstumsparadigma unserer Wirtschaft und Gesellschaft gehen soll. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Glück und gutes Leben“ ermöglicht eine deutliche Verbindung von Glück und Gerechtigkeit. Während einerseits Glück nur individuell, im Sinne von subjektiv, gefunden und empfunden werden kann, ist es in einer Ausprägung als hochindividualisiertes Streben nach Glück oft wenig zielführend. Es mag zwar jeder „seines Glückes Schmied sein“, um ein altes Sprichwort zu bemühen, aber damit auch jeder sein Glück schmieden kann, bedarf es, um weiter im Bild zu bleiben, auch des Zugangs zu einer entsprechenden Schmiede, zu Werkzeug und Rohmaterial, zu Wissen und Können des Handwerks und nicht zuletzt eines Erste-Hilfe-Sets in der Werkstatt. Übersetzt sind dies ein Sozialsystem, Gesundheitsvorsorge, Bildung, Rechtssystem, etc. Hier knüpfen z.B. die Erkenntnisse der Glücksforschung an Martha Nussbaums Capability Ansatz an.

Es zeigt sich, dass es über ein Schlagwort wie „Glück“ durchaus gelingen könnte, auch für komplexe gesellschaftliche Fragen Interesse und Verständnis zu generieren und politische

Debatten attraktiv zu machen. Das Thema „Glück“ kann also Räume bearbeiten, die sich zwischen der Auseinandersetzung mit klassischen Texten in Ethik und Philosophie einerseits und dem gemeinschaftlich-integrativen Sportfest andererseits eröffnen.

Lernen bedeutet in diesem Fall neben der Vermittlung theoretischen Wissens auch, Erfahrungsräume zu schaffen und kritische Reflexion zu ermöglichen. Projektbausteine rund um das Thema „Glück und gutes Leben“ sind denkbar in Form von Interviews in der Familie bis hin zu Erlebnispfaden für Sinneseindrücke. Bei der Frage des „guten Lebens“ im Bereich der politischen Bildung ist (bildlich gesprochen) also nicht nur das Leben im luftleeren theoretischen Raum zu sehen, sondern der Raum ist konkret zu benennen. Wie sollte ein Zuhause aussehen, in dem es einem jungen Menschen gut geht, wie eine Schule, die dem Wohlbefinden zuträglich ist, wie ein öffentlicher Raum der Begegnungen und Erfahrungen erlaubt, wie ein Gesellschaftssystem, das Sicherheit und Freiheit bietet? In der Bildungsarbeit lassen sie sich auch ganz praktisch angehen, etwa indem ein Glücksatlas des eigenen Wohnortes angelegt, für die Schule ein Indikatorenset zum Wohlbefinden entwickelt oder über die Rolle von Mitbestimmung für das gute Leben debattiert wird.

Literatur

- Fritz-Schubert, E. (2008): Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg.
- Geuss, R. (2004): Glück und Politik. In: Kern, A.; Menke, C. (2004): Raymond Geuss. Glück und Politik. Berlin.
- Noddings, Nel (2003): Happiness and Education. Cambridge.
- OECD (2013): OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being.
- Seligman, M. et al. (2009): Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education. Vol 35. No 3, pp. 293-311.
- Skidelsky, R.; Skidelsky, E. (2013). Wie viel ist genug? Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens. München.
- Sona, R. (2004): Der Begriff des Glücks bei Adorno. Masterarbeit FU Berlin. (Veröffentlicht unter http://www.kritiknetz.de/Der_Begriff_des_Gluecks_bei_Adorno.pdf) (Letzter Zugriff: 03.08.2015).
- UN (2012): Defining a New Economic Paradigm: The Report of the High-Level Meeting on Wellbeing and Happiness.
- Wilkinson, R.; Pickett, K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Frankfurt/Main.



Didaktische Werkstatt

Lukas Meya und Jasper Meya

Schuldenstreit

Ein Konferenzspiel zur Griechenlandkrise

Jahrzehntelang vor allem mit Gurkenkrümmungsgraden assoziiert, ist Europa seit der Finanz- und Staatsschuldenkrise plötzlich sehr politisch. Insbesondere seit die linksradikale SYRIZA in Athen regiert, die die bestehenden

ischen Union (EU) können wie unter einem Brennglas beobachtet werden. In diesem Beitrag wird ein Konferenzspiel vorgestellt, welches die Verhandlungen um ein Hilfspaket für Griechenland als EU-Gipfel im Klassenzimmer erlebbar macht.

der europäischen Ebene wiederum die Zustimmung der nationalen Ebene. Der Spagat des griechischen Premiers Tsipras zwischen dem heimischen „OXI“ und den Verhandlungen im Rat zeigt die daraus resultierenden Widersprüche exemplarisch.

Schließlich werden auch unterschiedliche ökonomische Theorieschulen vertreten: Auf der einen Seite sehen Verfechter einer angebotsorientierten Wirtschaftspolitik Strukturreformen und Einsparungen als Weg zu mehr Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaftswachstum. Anhänger einer nachfrageorientierten Politik betonen dagegen den resultierenden Einbruch der Binnennachfrage und fordern stattdessen Wachstumsimpulse durch Konjunkturprogramme und progressive Besteuerungen. Auch über den Umgang mit den Schulden herrscht Uneinigkeit: Während viele Geberstaaten eine mit Austeritätspolitik verbundene Rückzahlung der Schulden fordern, halten andere Akteure die Schuldenlast für ökonomisch nicht tragbar und fordern einen Schuldenschnitt.

Didaktisch-methodische Überlegungen

Gipfelpolitik stellt kein Abstraktum, sondern eine klare Konstellation von Personen, Regeln und ästhetischen Dimensionen dar. Die „Natur des Gegenstandes“ (Diesterweg 1958, 134) enthält also bereits eine Methode, die es für die didaktische Inszenierung zu verwenden gilt (Grammes, 1998, 54). Das mit dem



Lukas Meya studiert Sozialkunde und Kunsterziehung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und am SciencesPo Rennes.



Jasper Meya hat Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und Mathematik an den Universitäten Bremen und Edinburgh studiert.

Sachanalyse

Am Fall der Griechenlandkrise können die Zielvorstellungen Europas, die Institutionen der EU sowie konkurrierende ökonomische Theorieschulen thematisiert werden.

Angesichts eines möglichen GREXITS prallen zwei *Perspektiven der EU* aufeinander. Verfechter eines Bundesstaates argumentieren für eine verstärkte Zusammenarbeit in der europäischen Wirtschafts- und Finanzpolitik in Form eines europäischen Finanzministers, eines Eurozonenparlaments oder innereuropäischer Transferzahlungen. Dementgegen steht die Vorstellung eines Staatenbundes, in welchem intergouvernementalem Regieren eine zentrale Bedeutung zukommt und die Krise als Scheitern einer immer tieferen Integration gelesen wird.

Der Konflikt offenbart auch die Funktionsweise der *Institutionen der EU*: Der Rat der europäischen Staats- und Regierungschefs gewinnt an Bedeutung. National für unterschiedliche Forderungen gewählte Regierungen müssen Kompromisse schließen und gesamteuropäisch entscheiden. Im Mehrebenensystem der EU brauchen Einigungen auf

Reformaufgaben ablehnt, wird in einer Serie von Krisengipfeln um die Zukunft Europas gerungen. Das vorläufige Verhandlungsergebnis stellt der Kompromiss vom 13.07.2015 dar (FAZ 2015).

Zumindest aus didaktischer Perspektive ist die Krise auch eine Chance: Institutionelle und sozialwissenschaftliche Aspekte der Europä-

Planspiel verwandte Konferenzspiel kommt dem Charakter der Gipfeldiplomatie nahe, indem es die Schüler_innen in die Rollen zentraler Politiker_innen schlüpfen lässt und sie den offiziellen wie inoffiziellen Regeln der Gipfeldiplomatie aussetzt. Dazu werden Positionen ausgewählt, die Eurokrisenpolitik prägenden, Akteure identifiziert (Tabelle 1).

Der „notwendigerweise *lebensweltfern[e]*“ Gipfel (Petrik 2013, 64), auf dem sich die Schüler_innen taktisch verhalten sollen, vermittelt insbesondere *institutionelles Wissen*. Das Schmieden von Allianzen, wert- wie interessen geleitete Argumentationen und Druckmittel werden entgegen der politischen Realität unmittelbar sichtbar. *Sozialwissenschaftliches Wissen* wird systematisch erst in der Auswertung behandelt. Das Konferenzspiel ermöglicht eine hohe Kontroversität der politischen Positionen im Sinne des Überwältigungsverbots, wobei die Homogenisierung von Ländern durch die Einbindung innenpolitischer Machtkonstellationen vermieden wird. Die Beobachterrolle der Lehrkraft soll Schüler_innenzentrierung gewährleisten und fördert, da die Aushandlung konfliktreich und eigenverantwortlich stattfindet, primär die Konfliktfähigkeit der Schüler_innen. Diese sind zur Perspektivenübernahme angehalten und werden möglicherweise zum Überdenken von vorpolitischen Fehlkonzeptionen,

wie der „Illusion der Homogenität von Interessen“ (Petrik 2013, 226) oder – siehe Schuldenchnitt – der „Identität von Moral und Recht“ (Petrik 2013, 229), motiviert.

Das Konferenzspiel

Die Leitfrage des Konferenzspiels lautet „Soll Griechenland weitere Hilfskredite bekommen? Wenn ja, zu welchen Konditionen?“ Die für die Schüler_innen in der Vorbereitung nicht zu überschauenden komplexen Interessenlagen (Tabelle 1) prallen in der Konferenz aufeinander. Dabei sind die Rollenkarten so ausgestaltet, dass sie im Regelfall auf eine, an der tatsächlichen Einigung vom 13.07.2015 orientierte, Lösung hinauslaufen.

Vorbereitung, Durchführung und methodische Reflexion sind für zwei Schulstunden konzipiert. Die *erste Unterrichtsstunde* dient der *Rollenrecherche* mittels Rollenkarten und der Erarbeitung von *Handlungsstrategien* in vier- bis fünfköpfigen Gruppen (Schrittfolge der Methode nach Petrik 2013, 66). Jede Gruppe wird in der Konferenz durch eine Person vertreten, nur die Konferenzleitung (EU-Kommission) sollte mit zwei Schüler_innen besetzt werden, da dieser auch die Verantwortung zufällt, den Zeitplan einzuhalten. Die Konferenzleitungsgruppe recherchiert die Positionen der Konferenzteilnehmer_innen, indem sie die anderen Gruppen besucht.

In jeder Gruppe wird ein_e Protokollant_in ernannt, der/die Äußerungen einer gruppenfremden Position auf einem Plakat notiert, sodass diese für anschließende inhaltliche Auswertungen zur Verfügung stehen. Die Lehrkraft steht den Gruppen beratend zur Verfügung.

Die *zweite Stunde* beginnt mit der *Interaktionsphase* (20 min). Ein Konferenztisch mit Namensschildern, bühnenartig umringt von den Stühlen der Zuschauenden, verleiht der Szenerie Ernsthaftigkeit. Die Lehrperson beobachtet und bewertet (*inhaltlich, rhetorisch, sozial*) das Verhalten der konferierenden Schüler_innen. Die Kommission führt in den Gipfel ein, bittet um Eingangsstatements und führt die Verhandlungen. Wenn es zu einer Entscheidung gekommen, diese von der Konferenzleitung festgehalten worden und die Konferenz beendet ist, übernimmt die Lehrkraft abschließend gemeinsam mit den Schüler_innen die *Rollendistanzierung* und *methodische Auswertung*: Zuerst werden die Konferenzteilnehmer_innen gefragt, wie sie das Ausüben ihrer Rolle empfunden haben, anschließend wird die Reflexion zum Plenum hin geöffnet. Schließlich sollte die Lehrkraft einen kurzen *Realitätsabgleich* vornehmen und etwaige Abweichungen vom realen Verlauf thematisieren.

Tabelle 1: Positionen der verschiedenen Akteure in den Verhandlungen um neue Hilfskredite für Griechenland

Verhandlungsgegenstand	Griechenland	Deutschland	Spanien	Frankreich	Kommission	IWF
Neue Hilfskredite bei Lockerung der Sparauflagen für Griechenland	+++	-	-	+	+-	-
Neue Hilfskredite bei Weiterführung des Sparprogramms	-	+++	+	-	+	+
Neue Kredite bei zusätzlichen Sparauflagen, Privatisierungen und der Aussicht auf Schuldenerleichterung	+-	+	+	+-	+	+
Schuldenchnitt	+++	-	-	+	-	+++
Europäische Transferzahlungen	+	-	+	+	+	+
Europäisches Konjunkturprogramm	+	-	+	+	+	+
Lockerung der Sparauflagen für alle	+	-	+++	+	-	-
Gemeinsame europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik	+-	-	+	+++	+	+
+++ : Maximalziel; +: Zustimmung; +-: Zustimmung ohne Glaube an Lösung/ unentschieden; -: Ablehnung						

Einbettung des Konferenzspiels in eine Unterrichtsreihe

Das dargestellte Konferenzspiel bietet sich als handlungsorientierter Kern einer Unterrichtsreihe zum Thema EU in der Oberstufe wie in leistungsstarken Klassen der Mittelstufe an. Die vorgelegten Arbeitsaufträgen und Rollenkarten umfassen alles Nötige für die Rollenrecherche und die Phase der *Möglichkeitserörterung* (Petrik 2013, 66). Als Einstieg in das *Szenario*, beziehungsweise *Situationsanalyse* bieten sich Karikaturen zu

verschiedenen Aspekten der Eurokrise (Vorurteile, Dominoeffekte, öffentliche Wahrnehmung der Verhandlungen) sowie Statistiken zur sozioökonomischen Lage in der Eurozone (Arbeitslosigkeit, Lohnstückkosten, Schuldenlast, Wachstum) an. In der abschließenden *Urteilsphase* sollte die Eurokrise *inhaltlich* von verschiedenen sozialwissenschaftlichen Standpunkten aus betrachtet werden (Abschnitt 2), um eine Grundlage für die *eigene Positionierung* der Schüler_innen zu schaffen.

Literatur

- Diesterweg, A. (1958). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Paderborn.
- Grammes, T. (1998). Kommunikative Fachdidaktik. Opladen.
- Mussler, W. (2015). Brüsseler Ergebnisse. Ein Kompromiss mit deutscher Handschrift. FAZ, 13.07.2015, <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/eurokrise/griechenland/bruesseler-ergebnisse-ein-kompromiss-mit-deutscher-handschrift-13700887.html>, Abruf am 29.07.2015
- Petrik, A. (2013). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen/Berlin/Toronto.

Materialkarten

Schuldenstreit – EU-GIPFEL ZUR GRIECHENLANDKRISE – ARBEITSAUFTRAG

Darum geht es beim EU-Gipfel:

Die europäische Schuldenkrise hat dazu geführt, dass das hochverschuldete, fast zahlungsunfähige Euromitglied Griechenland von den anderen Ländern Hilfskredite in Anspruch nehmen musste. Diese Hilfen sind an die Einhaltung von harten Sparauflagen unter anderem im sozialen Bereich geknüpft, aber auch andere Länder stehen unter starken Reform- und Spardruck. Die Anfang 2015 neu gewählte griechische Regierung ist jedoch nicht länger bereit, diese Sparauflagen wie bisher umzusetzen und fordert eine Neuaushandlung des Rettungsprogramms, außerdem bringt sie einen Schuldenschnitt ins Spiel. Aufgrund des Drucks seitens der Finanzmärkte und der Schuldenlast ist eine Einigung dringend notwendig.

Die Leitfrage der Verhandlungen lautet: *Soll Griechenland weitere Hilfskredite kriegen? Wenn ja, zu welchen Konditionen?*

Beim EU-Gipfel sind die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, sowie der EU-Kommissionspräsident vertreten, als zusätzlicher Kreditgeber ist außerdem der Internationale Währungsfonds an den Verhandlungen beteiligt. Für eine Einigung ist die Zustimmung aller beteiligten Länder notwendig.

Arbeitsauftrag (für EU-Kommission abweichend auf der Rollenkarte)

1. Lest euch eure Rollenkarte einzeln durch.
2. Erschließt euch gemeinsam die Argumente und eure Verhandlungsposition.
3. Bestimmt einen Gruppensprecher, der eure Rolle bei der Konferenz vertritt. Bestimmt einen Protokollanten, der die Argumente und Positionen eines anderen Konferenzteilnehmers mitschreibt.
4. Verfasst ein kurzes Eingangsstatement und wenn ihr noch Zeit habt, trainiert euren Gruppensprecher für die Konferenz.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung



Für den Unterricht

Heinz Jacobs (Hrsg.)
Die EU im Unterricht
Neun Unterrichtsvorschläge für den Politik- und Ökonomieunterricht

ISBN 978-3-7344-0144-2,
80 S. + 170 S. auf CD-ROM,
€ 19,80

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschauverlag.de | Jetzt anmelden!

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

Schuldenstreit – EU-GIPFEL ZUR GRIECHENLANDKRISE – ROLLENKARTE GRIECHENLAND / ALEXIS TSIPRAS**Die Situation eures Landes:**

Die Sparauflagen haben einen Anstieg der Schulden nicht verhindern können. Griechenlands Wirtschaft ist wegen mangelnder Investitionen am Boden. Die Arbeitslosigkeit, besonders die der jungen Menschen, ist sehr hoch. Es kommt zu Massendemonstrationen und Streiks. Viele Menschen sind in existentiellen Nöten. Als neugewählte linksgerichtete Regierung habt ihr euren Wählern ein Ende der Sparpolitik versprochen.

Eure Ziele beim EU-Gipfel:

- Ihr wollt ein Ausscheiden aus der Währungsunion vermeiden, also neue Hilfskredite. Dies muss unbedingt erreicht werden.
- Ihr wünscht euch einen Schuldenschnitt für euer Land.
- Ihr fordert ein Ende der Sparauflagen (Privatisierung, Stellenabbau, Einschnitte bei Renten, Sozialhilfe, Arbeitnehmerrechten und Absenkung des Mindestlohns)
- Ihr wollt selbst über die Maßnahmen, wie ihr aus der Krise kommt, entscheiden und fordert daher, dass die Troika (europäische Kommission, europäische Zentralbank, IWF) euer Land verlässt. Im Wahlkampf hattet ihr zum Beispiel angekündigt, die Steuerhinterziehung und Korruption stärker zu bekämpfen.
- Ihr wollt andere Krisenländer (z.B. Spanien) auf eure Seite bringen.
- Ihr fordert ein Sozial- und Konjunkturprogramm für ganz Europa.

Eure Argumente:

Die Sparauflagen sind wirkungslos und verschlimmern die Situation in Griechenland. Euer Land wird auf diese Weise nie seine Schulden bezahlen können. Die Hilfskredite sind vor allem den europäischen Banken zu Gute gekommen. Europa und Griechenland brauchen Investitionen. Die europäische Politik darf nicht mehr auf Kosten der einfachen Bürger gehen und die Reichen und Unternehmen verschonen. Griechenland hat nach Jahren der Misswirtschaft durch die alten Parteien recht auf einen Neuanfang und Solidarität. Eine europäische Abwärtsspirale bei Steuern und Sozialausgaben kann Griechenland nur verlieren.

Damit könnt ihr Druck ausüben:

- Wenn Griechenland aus der Eurozone ausgeschlossen wird, könnte die gesamte Europäische Union in Gefahr geraten (Dominoeffekt).
- Ihr könnt euch nach anderen Geldgebern (z.B. China) umsehen und euch von Europa abwenden.
- Wenn euch die europäischen Partner nicht entgegenkommen, werdet ihr die Schulden nie zurückzahlen können. Dies kann nicht im Interesse der Geldgeber sein.
- In anderen Bereichen der europäischen Zusammenarbeit könntet ihr euch querstellen (z.B. den EU-Sanktionskurs gegen Russland in der Ukraine-Krise aufkündigen).
- Ihr seid für eine Erleichterung des Sparkurses gewählt worden und in einem demokratischen Europa müssen Wahlen einen Unterschied machen können.



Schuldenstreit – EU-GIPFEL ZUR GRIECHENLANDKRISE – ROLLENKARTE DEUTSCHLAND / ANGELA MERKEL

Die Situation eures Landes:

Ihr steht als wirtschaftlich stärkstes Land in der Eurokrise gut dar. Die Arbeitslosigkeit ist niedrig. Durch die harte Reformpolitik von 2002 bis 2004 (Hartz IV, Leiharbeit) ist Deutschland sehr wettbewerbsfähig. Das Vertrauen der Märkte in Deutschland ist so hoch, dass ihr beim Verkauf von Staatsanleihen kaum Zinsen zahlen müsst. Die große Koalition unter Führung der konservativen Bundeskanzlerin Merkel steht für einen exportorientierten und wirtschaftsfreundlichen Sparkurs.

Eure Ziele beim EU-Gipfel:

- Griechenland soll die bisherigen Sparauflagen aufrechterhalten.
- Einen vollständigen Schuldenschnitt für Griechenland lehnt ihr ab. Nur unter Zähneknirschen seid ihr bereit die Umstrukturierung der griechischen Schulden in Aussicht zu stellen.
- Ihr wollt nicht, dass auch die anderen Länder, welche unter Sparauflagen und wirtschaftlichen Problemen leiden, ähnliche Forderungen wie Griechenland stellen.
- Ihr seid nicht bereit, Griechenland mehr Autonomie bei der Umsetzung des Reformkurses zuzusprechen.
- Griechenland soll in der Eurozone gehalten werden, um einen Dominoeffekt zu verhindern. Jedoch nicht um jeden Preis. Hilfskredite gibt es nur für Sparmaßnahmen und Schuldentilgung.

Eure Argumente:

Griechenland hat jahrelang über seine Verhältnisse gelebt. Einmal gemachte Zusagen zu Sparauflagen, die Bedingung für die Kredite waren, dürfen nicht einfach aufgekündigt werden. Eine Regierung darf ihrem Volk nicht das Blaue vom Himmel versprechen. Eine Alternative zum Sparen gibt es nicht, nur so kann die griechische Wirtschaft wettbewerbsfähig werden. Der Sparkurs ist zwar schmerzhaft, es gibt aber auch erste kleine wirtschaftliche Erfolge in Griechenland, die Hoffnung machen. Ihr könnt euren Wählern nicht erklären, warum Deutschland für Griechenland weitere Zahlungen ohne Gegenleistungen tätigen soll. Ähnlich verhält es sich mit den baltischen Staaten: Dort wurde ein hartes Sparprogramm auferlegt, obwohl diese Länder ohnehin schon einen weitaus niedrigeren Lebensstandard aufweisen als Griechenland. Von diesen Ländern kann Griechenland somit eures Erachtens keine Solidarität einfordern.

Damit könnt ihr Druck ausüben:

- Deutschland ist der größte Kreditgeber Griechenlands. Ohne eure Kredite droht der Staatsbankrott.
- Viele andere, vor allem nord- und osteuropäische Länder unterstützen den deutschen Kurs (Finnland, Niederlande, Österreich, Lettland).
- Falls Griechenland die Bedingungen nicht akzeptiert, habt ihr bereits Pläne für einen Austritt Griechenlands aus der Eurozone ausgearbeitet.

**Weitere Rollenkarten (Spanien, Frankreich, IWF, EU-Kommission)
auf der Homepage der DVPB unter
<http://dvpb.de/publikationen/zeitschrift-polis/>**



Kontrovers

Der Beutelsbacher Konsens und die Gefahr der Indoktrination durch externe Vorträge im Politikunterricht

**Eine Replik auf den Beitrag
„Politische Bildung oder politische
Öffentlichkeitsarbeit“
von Dirk Lange und Moritz Peter
Haarmann (POLIS Heft 1-2015)**

von Ulrich Schnakenberg

Die Zusammenarbeit öffentlicher Bildungseinrichtungen mit externen Institutionen aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft wird seit jeher kontrovers diskutiert. In diesem Zusammenhang steht in letzter Zeit vor allem die Kooperation mit der Bundeswehr in der Kritik.¹ Angesichts dieser aktuellen Diskussionen muss sich die Politische Bildung der Frage stellen, inwieweit u. U. tendenziöse oder kontroverse externe Vorträge mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens zu vereinbaren sind. Es ist daher zu begrüßen, dass nun auch der Vorsitzende der DVPB, Dirk Lange, in der Debatte das Wort ergriff. In seinem Beitrag „Politische Bildung oder politische Öffentlichkeitsarbeit? Zur Kritik des Einsatzes von Jugendoffizieren an allgemeinbildenden Schulen“² fordert Lange gemeinsam mit Koautor Moritz Peter Haarmann zwar kein direktes „Hausverbot“ für die Bundeswehr; dennoch setzen sich die Verfasser äußerst kritisch mit den von Jugendoffizieren angebotenen Vorträgen zur Außen- und Sicherheitspolitik an Schulen auseinander. Grundtenor ihrer

Ausführungen: Politiklehrerinnen und -lehrer sollten am besten auf die entsprechenden Angebote verzichten und die Thematik anderweitig erarbeiten.

Im Kern werfen Lange/Haarmann dem Bundesverteidigungsministerium (BMVg) vor, durch den Einsatz von Jugendoffizieren als Referenten an Schulen unter dem Deckmantel der Politischen Bildung Werbung für die Bundeswehr zu machen, „das Verständnis für politische Maßnahmen [der Bundesregierung] zu erhöhen“, Außen- und Sicherheitspolitik aus einem einseitigen, nationalzentrierten Blickwinkel darzustellen sowie unerlaubt Daten zur politischen Einstellung von Schülerinnen und Schülern an Schulen zu erheben und hieraus einen „Lagebericht zum politischen Denken“ der Lernenden zu erstellen (S. 24). Anstatt Politische Bildung zu betreiben, so die Autoren, gehen die Jugendoffiziere einem Informations- und Vermittlungsauftrag nach. Damit verstießen sie insbesondere gegen das Überwältigungsverbot sowie das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses. Das Urteil der Autoren: „Jugendoffiziere stehen mit ihrer Tätigkeit also nicht nur jenseits des Spektrums politischer Bildungsarbeit – ihre an die Interessen des Bundesverteidigungsministeriums gebundene politische Informationsarbeit kann die Ziele Politischer Bildung sogar konterkarieren“ (S. 24) – wobei am Ende der

Lektüre der Eindruck entsteht, dass man das „kann“ wohl durch ein „muss“ ersetzen sollte.

Fragwürdige Interpretation des Beutelsbacher Konsenses

Was die Datenerhebung in Klassen ohne Genehmigung anbelangt, ist Lange/ Haarmann in ihrer Kritik zunächst einmal zuzustimmen. Gleiches gilt für den Verweis darauf, dass jeder Vortrag eines Jugendoffiziers zumindest indirekt „Werbung“ für die Streitkräfte und den Soldatenberuf darstellt. Das BMVg hat unzweifelhaft ein Interesse daran, das Verständnis in der Bevölkerung für Entscheidungen der Bundesregierung die deutsche Außen- und Sicherheitspolitik betreffend zu fördern. Aber ist dies tatsächlich ein Skandal? Sollte Politiklehrerinnen und Politiklehrer aus diesem Grund keinen Jugendoffizier, ja, in der Konsequenz, überhaupt keine externen Referenten,

Mit der Rubrik ‚Kontrovers‘, die von nun an gelegentlich die DVPB aktuell eröffnet wird, möchte die Redaktion zentrale verbandspolitische Kontroversen widerspiegeln. Wenn Sie an dieser Stelle einen Beitrag veröffentlichen möchten, wenden sie sich bitte an m-p.haarmann@ipw.uni-hannover.de.

die ja alle in irgendeiner Form „Werbung“ machen, mehr in ihren Unterricht einladen? In ihrer nachdrücklichen Warnung vor einem Vortrag von Vertretern der Streitkräfte beziehen sich die Autoren immer wieder auf den Beutelsbacher Konsens. In dessen zweitem Grundsatz heißt es: „[W]enn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“, denn „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“³ Was aber ist nun die Konsequenz aus diesen Überlegungen? Ein Hausverbot für das Bundesverteidigungsministerium, wie es etwa Teile der GEW fordern?⁴ Oder spricht man den Schülerinnen und Schülern nicht gerade dadurch, dass man unerwünschte Positionen im Unterricht einfach weglässt, die Mündigkeit ab? Sind Kontroversen nicht gerade das „Salz politischer Bildung“?⁵ Wenn man wirklich eine objektive, multiperspektivisch angelegte Debatte über die Bundeswehr, die deutsche Außenpolitik oder Auslandseinsätze will, warum dürfen dann – ausgerechnet – Vertreter dieses Staates nicht die offizielle Position der Bundesregierung im Unterricht vortragen? Und schließlich: Wieso will man professionellen Politiklehrerinnen und Politiklehrern, die doch die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses verinnerlicht haben sollten, vorschreiben, ob sie Bundeswehrvertreter an die Schule einladen oder nicht? Weshalb kann ein nach diesen Prinzipien ausgebildeter Politischer Bildner nicht selbst entscheiden, ob er einen von Externen gehaltenen Vortrag in seinen Unterricht einbinden möchte?

Betrachten Politiklehrer/innen Jugendoffiziere tatsächlich als „Politische Bildner“?

Dass die Jugendoffiziere nicht, wie die Autoren konstatieren, „Politische Bildung“ im Sinne des Beutelsbacher Konsens betreiben, trifft sicherlich zu – auch wenn Vertreter des BMVg in der Vergangenheit z. T. das Gegenteil behauptet haben. Jedoch scheint der an der einen oder anderen Stelle geäußerte Anspruch der Bundeswehr, die „politische Bildung“ an Schulen zu fördern, weniger – wie Lange/ Haarmann nahe legen – eine bewusste Irreführung der staatlichen Kultusministerien, sondern eher eine inkorrekte Begriffsver-

wendung von Nicht-Politikwissenschaftlern zu sein. Davon abgesehen ist der Streit über die Verwendung des Begriffes „politische Bildung“ durch das BMVg ein rein akademischer. Denn welcher hohe Beamte in einem Kultusministerium, welcher „einfache“ Politiklehrer ist so naiv zu glauben, die Bundeswehr würde „Politische Bildung“ im Sinne des Beutelsbacher Konsens vermitteln? Schließlich eigenen sich die von Lange/ Haarmann angeführten Belege für die inkorrekte Verwendung des Begriffes auch deshalb nicht als Skandalon, als das Bundesverteidigungsministerium die wirklichen Ziele seiner Öffentlichkeitsarbeit ja keineswegs verheimlicht. Wie die Autoren selbst aus dem „Handbuch: Der Jugendoffizier“ zitieren, „müssen sie [die Jugendoffiziere] sich immer an politische Grundsatzaussagen [...] aus den Bereichen der Sicherheits- und Verteidigungspolitik des BMVg [...] halten“ (S. 23).

Indoktrination durch einen zweistündigen Vortrag?

Absehen von diesen Wortklaubereien lautet der zentrale Vorwurf der Autoren, Jugendoffiziere würden mit ihren Vorträgen gegen das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses verstoßen. Unbestritten wird das Referat eines jungen, vielleicht sympathischen Jugendoffiziers, das eventuell mit Action-, Abenteuer- und Kriegsbildern oder kurzen Filmen garniert ist, eine gewisse Faszination auf den einen oder anderen – insbesondere – männlichen Schüler ausüben. Aber ist der Vortrag eines Angehörigen der Bundeswehr tatsächlich so gefährlich, dass man die Lernenden davor schützen muss?

Im ersten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens heißt es, „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern.“ Gegen das pauschale Etikett der „Indoktrination“ (S. 23) spricht allein schon der zeitliche Umfang der schulischen Veranstaltungen. In der Regel nimmt der Vortrag eines Jugendoffiziers eine Doppelstunde in Anspruch. Ein Schuljahr besteht aus ca. 30 bis 40 Wochen, was für einen dreistündigen Oberstufenkurs 90 bis 120 Stunden bedeutet. Zieht man also die zwei Stunden für den Vortrag ab, bleiben noch 88 bis 118 Politikstunden, in denen Lehrkraft und Schüler den Vortrag inhaltlich vorbereiten,

problematische Aussagen des Referenten kritisch untersuchen und nachbereiten sowie weitere Perspektiven einbringen können.

Germanozentrismus und fehlende Multiperspektivität?

In diesem Zusammenhang monieren die Autoren zudem, dass die Jugendoffiziere Aspekte der Sicherheits- und Verteidigungspolitik allein aus der deutschen Warte darstellen. Damit verstießen sie gegen das Prinzip der Multiperspektivität. Aber wie realistisch ist es zu erwarten, dass etwa der UN-mandatierte Afghanistaneinsatz der NATO – in 90 Minuten – über die deutsche Perspektive hinaus auch aus amerikanischer, pakistanischer, russischer oder afghanischer Sicht betrachtet wird? Würde dies nicht zu einer Art „zappendem Dauerrelativismus“ (Tilman Grammes) führen? Zumal es ja „die“ amerikanische Sicht genauso wenig gibt wie „die“ afghanische Position, sondern hier wiederum zwischen der Sicht eher freiheitlich orientierter Afghanen, konservativer Muslime, islamischer Fundamentalisten, Frauen und Männern, Bewohnern der eher weltoffenen Hauptstadt und der rückständigen Provinz unterschieden werden müsste?

Außerdem: Kann man, muss man von einem Jugendoffizier überhaupt eine uneingeschränkt objektive, multiperspektivische Darstellung eines Themas wie die ISAF-Mission erwarten? Selbstverständlich verfolgen Jugendoffiziere bzw. ihre Vorgesetzten eine „Agenda“ – genauso wie ein Referent von Greenpeace seine eigene Agenda verfolgt. Und von einem SPD-Bundestagsabgeordneten, den man an die Schule einlädt, verlangt man doch auch nicht, dass er neben der eigenen Position noch gleichberechtigt die Parteiprogramme von CDU, Linken und Grünen präsentiert. Oder um ein klassisches Beispiel aus dem Schulalltag zu nehmen: Wenn ein Unternehmer in einer Klassendiskussion auf das Thema Mindestlohn zu sprechen kommt, wird man als professioneller Politiklehrer eher nicht erwarten, dass er die Vorzüge des neuen Gesetzes herausstellt. Stattdessen wird man in der Stunde danach – oder besser noch, davor, damit die Schülerinnen und Schüler den Argumenten der Arbeitgeberseite in der obligatorischen Abschlussdiskussion etwas entgegensetzen können – Argumente Pro-Mindestlohn erarbeiten lassen.

Mehr Vertrauen in die Politiklehrerinnen und -lehrer!

Am Ende ihres Beitrags stellen Lange/ Haarmann scheinbar die Professionalität der Unterrichtenden heraus: „Nur ausgebildete Politiklehrerinnen und Politiklehrer garantieren eine Politische Bildung nach den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens – auch zu Fragen der Verteidigungs- und der Sicherheitspolitik.“ (S.25) Doch hierbei handelt es sich um ein vergiftetes Lob. Wenn die Autoren von einem Bundeswehr-Vortrag abraten, weil dieser die Gefahr einer Überwältigung und politischer Indoktrinierung mit sich bringt, so verrät ihre Haltung ein erhebliches Misstrauen gegenüber den Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Einen kritischen Umgang mit dem Referat eines Jugendoffiziers trauen sie offenbar weder Oberstufenschülern, die doch kurz vor der Entlassung ins „echte Leben“ stehen und in vielen Jahren Politikunterricht zur Mündigkeit – dem Leitziel des Politikunterrichts – erzogen sein sollten, noch deren Lehrerinnen und Lehrern zu. Im Gegensatz zu Lange/ Haarmann hält der Verfasser die meisten Kolleginnen und Kollegen dagegen für so professionell, dass sie nicht von den Jugendoffizieren erwarten, dass diese ihnen das – zugegeben manchmal mühsame – Geschäft der Politischen Bildung abnehmen, sondern die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu Mündigkeit und Selbstbestimmung selbst in die Hand nehmen (und darüber hinaus den Erfolg der eigenen Bemühungen immer wieder selbstkritisch evaluieren). Denn Politiklehrerinnen und -lehrer sind schließlich „Spezialisten fürs Kontroverse, für streitige Diskussionen“.⁶ Wenn man davon ausgeht, dass die Mehrheit der Politiklehrerinnen und -lehrer im Laufe des Studiums bzw. des Referendariats die Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens verinnerlicht hat, sollte man von ihnen erwarten können, dass sie spätestens in der Stunde nach dem Besuch des Jugendoffiziers dessen Vortrag – gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern – kritisch diskutieren.⁷ Tun sie das nicht, hätten sie die Gefahr der Überwältigung entweder nicht erkannt – oder aber bewusst gegen ein zentrales Prinzip des Politikunterrichts verstoßen. Beides bedeutete mit hoher Wahrscheinlichkeit, dass ihre Schutzbefohlenen auch in anderen thematischen Kontexten und in Abwesenheit externer Referenten – vermutlich vor allem

von der politischen Meinung des Fachlehrers – regelmäßig „überwältigt“ werden würden. Dann aber hätte die Politische Bildung an Universität und Studienseminar in den letzten Jahrzehnten völlig versagt.

Kontroversität als Chance

„Was in Politik und Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, muss auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden“: Wenn also Jugendoffiziere z. B. den Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan rechtfertigen, so müssen dieser Position Gegenpositionen entgegengesetzt werden. Aus dem gleichen Grunde darf sich Politikunterricht, um bei dem Beispiel zu bleiben, nicht auf die Kritik am Afghanistan-Einsatz beschränken.⁸ Sutor weist zurecht darauf hin, dass tragfähige Konsense „in der Moderne nur über konfliktreiche Auseinandersetzungen erreicht werden“ können.⁹ In Anbetracht der empirisch belegten überwältigenden Ablehnung von Auslandseinsätzen in der deutschen Bevölkerung müsste man eventuell sogar zu diskutieren, ob der Lehrer nicht gerade den Argumente pro Afghanistan-Intervention breiteren Raum einräumen muss, dieser also, wie Wehling schreibt, „solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.“¹⁰ Grammes geht sogar noch weiter wenn er feststellt, „Bildung verlangt auch das ‚dogmatische‘ längerfristige Sich-Einlassen und Sich-Versenken in eine Sache unter einer Perspektive.“¹¹ Schließlich gilt es nicht nur das Überwältigungsverbot, sondern zugleich auch das Zumutungsgebot zu beachten.

Unbestreitbar ist jeder Vortrag eines Jugendoffiziers direkt oder indirekt eine Form von „Werbung“ für Außen- und Verteidigungspolitik der Bundesregierung, die Akzeptanz der Bundeswehr und auch für den Soldatenberuf. Ein solcher Vortrag ist deshalb mit gewissen Risiken verbunden. Ich behaupte jedoch, dass die große Mehrheit der Politiklehrerinnen und Politiklehrer sich dieser Risiken bewusst ist und mit ihnen professionell umgehen kann. So werden Politiklehrerinnen und Politiklehrer immer abwägen zwischen den Risiken und den unterrichtlichen Chancen, die mit einem externen Referat einhergehen, insbesondere einer Erhöhung der Schülermotivation durch eine reale Begegnung sowie das Einüben ei-

ner kritisch-hinterfragenden Haltung (gerade wenn der Vortrag einseitig ist).

Aber während Grammes und andere Autoren Kontroversen als „Salz in der Suppe“ und „Potentiale der Erkenntnis“ sehen, werden die potentiellen Chancen eines solchen externen Referats von Lange/ Haarmann noch nicht einmal im Ansatz diskutiert.¹² Auch der Vortrag eines Jugendoffiziers, selbst wenn er kontrovers oder tendenziös ist, konterkariert die Ziele Politischer Bildung keinesfalls (s. S. 24), sondern fördert diese sogar in besonderem Maße – wenn, und davon geht der Verfasser aus, die Politiklehrerinnen und -lehrer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen solchen Vortrag einer kritischen Betrachtung unterziehen. Die Verantwortung für die kritische Nachbesprechung eines Vortrags Externer sowie für die multiperspektivische Betrachtung eines Themas liegt schließlich bei den Politiklehrerinnen und -lehrern – und es wäre eine Beleidigung ihres professionellen Selbstverständnisses, ihnen diesbezügliche Sensibilität und Fähigkeit abzusprechen.

Ulrich Schnakenberg ist Studienrat für Englisch, Politik und Geschichte an einem Gymnasium in Moers und Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen.

Anmerkungen

- 1 Schulen sprechen sich gegen Vorträge von Jugendoffizieren zur Außen- und Sicherheitspolitik aus und werden dafür mit einem „Friedenspreis“ ausgestattet, Fachbereiche und Senate an zahlreichen deutschen Universitäten verabschieden so genannte „Zivilklauseln“, obwohl – oder gerade weil – das Bundesverteidigungsministerium (BMVg) zuletzt Kooperationsverträge mit mehreren Bundesländern abgeschlossen hat. Vgl. etwa <http://www.spiegel.de/schulspiegel/abi/bundeswehr-an-schulen-30-millionen-euro-fuer-nachwuchswerbung-a-1027935.html>, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/bundeswehr-darf-an-schulen-in-baden-wuerttemberg-nicht-offen-werben-a-986135.html>, <http://www.zeit.de/2013/48/soldaten-deutschland/komplettansicht> und <http://www.zeit.de/2013/50/entgegnung-wullers-politikunterricht-schule/komplettansicht>.
- 2 POLIS 1, 2015, S. 22-25.
- 3 Hans-Georg Wehling in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 179f, zit. n. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.
- 4 Vgl. die Kampagne „Bundeswehr raus aus den Schulen!“, https://www.gew.de/Zivilklausel_an_Hochschulen_und_Forschungseinrichtungen.html.

- 5 Schiele, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Schiele, Siegfried und Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996, S. 10.
- 6 Grammes, Tilman: „Kontroversität“, in: Handbuch politische Bildung, hrsg. v. Wolfgang Sander, Schwalbach 2005, S. 135.
- 7 Hierzu bieten sich etwa Artikel zur Verleihung des Aachener Friedenspreises an. Vgl. z. B. https://www.gew.de/Schulen_ohne_Bundeswehr_erhalten_Aachener_Friedenspreis.html, <http://www.taz.de/!115942/>
- 8 Ein weiterer Aspekt, der hier aber nicht weiter untersucht werden kann, ist die Frage, ob der

Glaubenssatz der Vertreter einer „kritischen Friedenserziehung“ der 1970er und 1980er Jahre, den „Krieg als unzweckmäßig und unmoralisch zu erkennen“, nicht in Anbetracht der Bürgerkriege in Ex-Jugoslawien oder Ruanda neu gefasst werden müsste. So fragt etwa Wolfgang Sander, ob diese strikt pazifistische Position „wirklich für jede militärische Intervention“ gilt. Ders.: „Friedenserziehung“, in: Handbuch politische Bildung, hrsg. v. Wolfgang Sander, Schwalbach 2005, S. 442-455.

9 Bernard Sutor, „Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung“, in: Handbuch politische Bildung, hrsg. v. Wolfgang Sander, Schwalbach 2005, S. 365.

- 10 Hans-Georg Wehling in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 179f, zit. n. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.
- 11 Grammes, Tilman: Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele, Siegfried und Schneider, Herbert: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996, S. 152.
- 12 Grammes, Tilman: „Kontroversität“, in: Handbuch politische Bildung, hrsg. v. Wolfgang Sander, Schwalbach 2005, S. 129.

TERMINE

Oktober 2015

19./20.10.2015 **Hessen**
Fachtagung zum Thema „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?“
Heppenheim: Haus am Maiberg.

November 2015

20./21.11.2015 **Berlin**
DVPB-Jahrestagung mit Festakt zum 50. Verbandsjubiläum u. Sitzung des Erweiterten Bundesvorstandes
Berlin: Hotel Armony (Mariannenplatz, Friedrichshain-Kreuzberg)
Programm und Anmeldeformalitäten werden über den Erweiterten Bundesvorstand kommuniziert.

05.11.2015 **Nordrhein-Westfalen**
Landesforum zum Thema „Brennpunkte politischer Bildung“, anschließende Mitgliederversammlung mit Vorstandswahlen
Landesforum zum Thema „Brennpunkte politischer Bildung“, anschließende Mitgliederversammlung mit Vorstandswahlen
Essen, Unperfekthaus.

09.11.2015 **Schleswig-Holstein**
9.00–17.00 Uhr Fachtagung für Lehrkräfte des Faches Wirtschaft/Politik zum Thema „Ukraine – Schauplatz des neuen Ost-West-Konflikts“ (in Kooperation dem Verband der Schulgeographen und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein)
Kiel, Hermann-Ehlers-Akademie Kiel
Referenten (u.a. Dr. Jan Asmussen (Politikwissenschaftler, Universität Kiel), Studienrätin Johanna Arp (didaktische und unterrichtspraktische Bearbeitung des Themas).

10.11.2015
18.30 Uhr

Thüringen

Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung, Thema: „Chancen und Risiken des Freihandelsabkommens TTIP“
Jena, Friedrich-Schiller-Universität.

19.11.2015

Sachsen-Anhalt

Politiklehrtage 2015
Halle/Saale, Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung (LISA)
Weitergehende Informationen über die Politiklehrtage befinden sich im Berichtteil.

Wintersemester
2015/2016
Dienstags,
16:00-18:00 Uhr

Ringvorlesung: Fragen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung an der FU Berlin

Otto-Suhr-Institut (Innestr. 21, 14195 Berlin, Raum 21/A), konzipiert vom Berliner Landesverband und dem Gesprächskreis Politische Bildung der Landeszentrale für politische Bildung.

Voraussichtliche Vortragende und Themen:
Thomas Krüger (Bildungsbenachteiligte Zielgruppen), Thomas Gill LpB (Inklusion), Prof. Dr. Bernd Overwien (Globales Lernen), Prof. Dr. Ingo Juchler (Historisches Lernen an außerschulischen Lernorten), Ina Bielenberg (außerschulische Politische Bildung), Prof. Dr. Barbara Schäuble (Rechtsextremismus), Prof. Dr. Peter Massing/ Dr. Helle Becker (Kompetenzen), Prof. Dr. Sabine Achour/ Mirko Niehoff (postmigrantische Perspektiven), Julia Bürgin (Arbeit und pB), Prof. Dr. Eckart D. Stratenschulte/ Staatssekretär Mark Rackles (Europa), Dr. Sandra Reitz (Menschenrechte), Markus End (Antiziganismus), Dr. Gabi Elverich/ Christine Reiche (Kooperationen schulische und außerschulische Politische Bildung).

Berlin

Etablierung eines Gesprächskreises

Politische Bildung

Nach „PEGIDA“ – Gesellschaftspolitische Fragestellungen und Antworten der Politischen Bildung“ hieß die Veranstaltung, zu der am 03. Juli die Landeszentrale für politische Bildungsarbeit und die DVBP in Berlin eingeladen hatten. Hintergrund der Veranstaltung ist die Etablierung eines Gesprächskreises zur stärkeren Vernetzung von schulischer und außerschulischer Politischer Bildung. Neben dem Leiter der Landeszentrale, Thomas Gill, und der DVBP-Vorsitzenden Prof. Dr. Sabine Achour gehören zu dem Gesprächskreis: Prof. Dr. Bernd Overwien, DVBP-Vorsitz Hessen, Ina Bieleberg vom Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten, Prof. Dr. Barbara Schäuble (Alice Salomon Hochschule, Berlin), Prof. Dr. Peter Massing (FU Berlin) und Prof. Dr. Ingo Juchler (Uni Potsdam).

Rund 120 Gäste – darunter auch erfreulich viele junge Teilnehmende, neben zahlreichen Studierenden und Referendar/innen so zum Beispiel auch ein Politik-Leistungskurs aus Niedersachsen – fanden sich ein, um gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Politik, politischer Bildung und Wissenschaft das Phänomen „PEGIDA“ in den Fokus zu rücken. Neben den Vertreter/innen des Gesprächskreises diskutierten Dr. Dietmar Molthagen von der Friedrich Ebert Stiftung, Jeanne Grabner von der Stiftung SPI, Carsten Koschmieder und Mirko Niehoff (beide FU Berlin), Esra Küçük von der Jungen Islam Konferenz, Thomas Heppener vom BMFSFJ, Asye Öztürk von der bpb sowie Daniela Kolbe (MdB, SPD Leipzig).

Ob die „PEGIDA“-Bewegung als Symptom einer „postdemokratischen“ Gesellschaft zu werten sei wurde diskutiert, sich verdichtende Anzeichen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven problematisiert und über eine mögliche Verschiebung des politischen Diskursraumes durch die „PEGIDA“-Bewegung reflektiert. Bei hochsommerlichen Außentemperaturen mündete die Veranstaltung im weniger hitzig debattierten Konsens, dass politische Bildungsarbeit mehr denn je gefordert sei, Dialogbereitschaft zu fördern, Stereotype und Vorurteile abzubauen und gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis der Sozialwissenschaften Konzepte und Antworten als Reaktion auf das Phänomen „PEGIDA“ zu entwickeln und voranzubringen.

Dr. Katharina Röhl-Berge (Landesverband)



v. l. n. r.: Carsten Koschmieder (Politikwissenschaftler FU Berlin), Esra Küçük (Leitung Junge Islam Konferenz), Prof. Dr. Bernd Overwien (Uni Kassel, DVBP Hessen), Mirko Niehoff (Politikwissenschaftler FU Berlin, DVBP Berlin) (Foto: Landesverband)

Mecklenburg-Vorpommern

Landesverband startet Kampagne zur Stärkung der Politischen Bildung

Im Frühjahr 2015 startete der Landesverband M-V seine Kampagne „Für eine Stärkung der Politischen Bildung“ mit einem Schreiben an das Bildungsministerium. Angesichts der gesellschaftlichen und politischen Herausforderung muss die Politische Bildung als Daueraufgabe sowohl in den Schulen als auch als außerschulisches und Angebot und Projekt der Erwachsenenbildung ausgebaut werden.

Im September 2016 wählt das Mecklenburg-Vorpommern ein neues Parlament – diese Phase erhöhter Politisierung soll genutzt werden, um Politische Bildung zum Thema zu machen. Dafür werden auch mit den bildungspolitischen SprecherInnen der demokratischen Landtagsfraktionen, GewerkschaftsvertreterInnen und anderen möglichen UnterstützerInnen Gespräche geführt.

Im Mittelpunkt der Kampagne stehen vier Forderungen, die hier verkürzt wiedergegeben werden. Das komplette Kampagnenpapier finden Sie auf der homepage: www.dvpb-mv.de.

1. *„Wir fordern eine Stärkung der politischen Bildung in den Schulen des Landes!“* Die Steigerung der Qualität soll durch die Verbesserung der Ausbildung der Referendare (Erarbeitung eines fachspezifischen Curriculums; Trennung der Referendare Sozialkunde und „Arbeit-Wirtschaft – Technik“ in der zweiten Ausbildungsphase) und durch den Abbau des Einsatzes fachfremder KollegInnen gestärkt werden.
2. *„Sozialkunde / Politische Bildung muss gerade in der gymnasialen Oberstufe einen festen Platz im Fächerkanon erhalten!“* Die zentrale Forderung ist die Aufwertung des Faches in der gymnasialen Oberstufe. Der Verband fordert die Trennung des Faches „Geschichte/Politische Bildung“ in die Fächer Geschichte und Politische Bildung und die feste Verankerung beider im Kanon der gymnasialen Oberstufe.
3. *„Die außerschulische Politische Bildung ist ein zentrales Feld der Erwachsenenbildung und lebt von der Vielfalt und Professionalität der Anbieter – dies gilt es zu stärken und zu erhalten!“* Gerade die Breite des Trägerspektrums ist ein Qualitätsmerkmal. Die aktuellen Finanzierungsgrundlagen und Förderrichtlinien gefährden diese Vielfalt jedoch. Zum einen ist seit Jahren kein Zuwachs der Finanzierungsmittel im Bereich der politischen Bildung im engeren Sinne zu verzeichnen. Zum anderen gefährdet die reine Projektfinanzierung den Erhalt von Trägern und die Sicherung der Qualität. Um innovative Projektideen und neue Formen der Vermittlung entwickeln und ausprobieren zu können, bedarf es einer nachhaltigeren Finanzierungsstruktur.

4. Die Unterstützung der Qualitätsbemühungen der Anbieter und Träger der politischen Bildung ist das Anliegen der DVBP. „Aus Sicht des Verbandes kann die Qualität nur durch eine finanzielle Sicherung der Träger und ihrer Arbeit und durch eine Stärkung der Landeszentrale für politische Bildung als Koordinator und Ideenpool für die Politische Bildung in MV gesichert werden!“

Eine Stärkung der schulischen wie der außerschulischen politischen Bildung bedarf es einer öffentlichen Wertschätzung! Der Landesverband schreibt daher jährlich den „Preis für Politische Bildung MV“ für Schülerarbeiten sowie alle zwei Jahre für Projekte der Träger der politischen Bildung aus. Weitere Informationen auf der Homepage des Landesverbandes (www.dvpb-mv.de) oder per E-Mail an gudrun.heinrich@uni-rostock.de

Bildung als Koordinator und Ideenpool für die Politische Bildung in MV gesichert werden!“

Eine Stärkung der schulischen wie der außerschulischen politischen Bildung bedarf es einer öffentlichen Wertschätzung! Der Landesverband schreibt daher jährlich den „Preis für Politische Bildung MV“ für Schülerarbeiten sowie alle zwei Jahre für Projekte der Träger der politischen Bildung aus.

Weitere Informationen auf der Homepage des Landesverbandes (www.dvpb-mv.de) oder per E-Mail an gudrun.heinrich@uni-rostock.de

Dr. Gudrun Heinrich (Landesvorsitzende)

Ausschreibung „Preis für Politische Bildung“

Bewerbungen: Einzureichen sind Arbeiten von Schülerinnen oder Schülern aus der Regionalen Schule (Klasse 9/10) oder der Gymnasialen Oberstufe

Form der Arbeiten: Facharbeiten im Umfang von 5 bis 20 Seiten; aussagekräftige PowerPoint-Präsentationen

Inhalt: Themen der Politischen Bildung
Eingereicht werden die Arbeiten inkl. einer kurzen Stellungnahme der betreuenden Lehrkraft durch die Lehrerinnen und Lehrer

Einreichungsform: E-Mail oder Ausdruck

Einreichungsfrist: 15. März 2016

Einzureichen an: DVBP Mecklenburg-Vorpommern, Dr. Gudrun Heinrich, Universität Rostock, Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften, Ulmenstr. 69, 18057 Rostock (E-Mail: gudrun.heinrich@uni-rostock.de)

Preis: für die Schülerin/den Schüler: 150 Euro sowie ein Bücherpaket für die betreuende Lehrkraft
Information über die Preisvergabe: zum Schuljahresende 2016, Veröffentlichung der Preisträger auf der Homepage des Landesverbandes (www.dvpb-mv.de)

Vergabe des Preises: im Rahmen des „Jahreskongresses Politische Bildung“, Sommer 2016

Wir freuen uns auf Ihre Einreichungen!

Der Landesvorstand

Bremen

Street University zur Wahl in Bremen

Am 10. Mai 2015 fanden im Bundesland Bremen gleich drei Wahlen statt. Gewählt wurden Bürgerschaft, Stadtbürgerschaft sowie die Beiräte in Bremen bzw. die Stadtverordnetenversammlung in Bremerhaven. Doch wie funktioniert eigentlich das Bremer Wahlrecht? Wer darf wen wählen und wer von wem gewählt werden? Was ist eine Personen- und was eine Listenwahl? Sollte man überhaupt wählen gehen und – wenn man denn geht – wie kann man eigentlich eine gute Wahlentscheidung treffen?

Ausgehend von diesen und weiteren Fragen hat sich der Bremer Landesverband der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung gemeinsam mit seinen Kooperationspartnern – dem Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS) sowie dem



Info- und Mitmach-Stand der Street University: Prof. Andreas Klee (zweiter von links) und Hendrik Schröder (Mitte) im Gespräch mit Interessierten. Bremer probieren den „Wahl-O-Mat“ der bpb aus (rechts außen). (Foto: Marc Partetzke)

Zentrum für Arbeit und Politik (zap) der Universität Bremen – dazu entschlossen, am Freitag vor der Wahl mit interessierten Bremer_innen ins Gespräch zu kommen. Das Besondere: anders als gewohnt kamen dieses Mal nicht die Menschen in die Universität, sondern die Universität zu den Menschen! So hatten die Bremer_innen, aber auch zahlreiche Tourist_innen, die Gelegenheit, zusammen mit Politikwissenschaftler_innen, Politikdidaktiker_innen, Soziolog_innen, Erziehungswissenschaftler_innen sowie politischen Jugend- und Erwachsenenbildner_innen an einer „Street University“ auf dem Bremer Marktplatz teilzunehmen. In unterschiedlichen „Seminaren“ wurde hier rund um das Thema „Wahl“ informiert, kontrovers über ein Wahlrecht für Kinder und Jugendliche diskutiert, alternative politische Partizipationsformen ausgelotet oder der Wahl-O-Mat der Bundeszentrale für politische Bildung ausprobiert. Wer mochte, konnte anschließend in einem kleinen „Wahl-Quiz“ einen „Bachelor of Election“ erwerben – eine Möglichkeit, von der nicht wenige Gebrauch gemacht haben.

Nun lässt sich über den (Un-)Sinn derartiger Formate sicher trefflich streiten und aus der Ferne ist so mancher Unkenruf bereits leise zu vernehmen. Eines hat unsere „Street University“ jedoch eindrucksvoll gezeigt: der Graben, der sich zwischen den Menschen und der (traditionellen) Politik auftut, ist unübersehbar, wenn er nicht sogar größer zu werden droht! Da Politische Bildung (auch) mit dem Anspruch auftritt, zur Überwindung eben dieses Grabens einen Beitrag zu leisten, sollten politische Bildner_innen – zumal jene, die sich tagtäglich in den Institutionen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bewegen und insofern überwiegend formale Lehr-Lern-Prozesse gewohnt sind – unseres Erachtens nicht zuletzt deshalb den Mut aufbringen, ausgetretene Pfade zu verlassen und neue Wege zu gehen. Ob die „Street University“, die wir derzeit auszuweiten und zu verstetigen versuchen, solch' ein Weg sein kann, wird sich – hoffentlich – zeigen.

Der Landesvorstand

Schleswig-Holstein

Aktivitäten des Landesverbandes im Sommer 2015

Am 8. Juli fand im Landtag eine Anhörung zum Projekt „Demokratie lebt von Beteiligung“ statt. Die Landtagsfraktionen hatten Verbände um Stellungnahmen zu zwei Anträgen zur Stärkung von Wahlbeteiligung und politischer Partizipation gebeten. Der DVPB-Landesverband hat die Initiativen begrüßt, und der Vorsitzende hat in seinen Anmerkungen zu den Vorschlägen insbesondere auf die Bedeutung einer früh einsetzenden politischen Bildung in allen Schulformen hingewiesen.

Der Vorstand hat sich mit dem vom Bildungsministerium vorgelegten Entwurf der *Fachanforderungen für das Fach Wirtschaft/Politik* an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien befasst und dazu eine Stellungnahme erarbeitet (siehe www.dvpb-sh.de). Anders als in den meisten anderen Fächern werden die Fachanforderungen Wirtschaft/Politik nach einer Überarbeitung erst zum Schuljahr 2016/17 in Kraft treten.

Im Juli hat das Kuratorium des *Landesbeauftragten für politische Bildung* getagt und nach Anhörung einer Reihe von Interessenten einen Vorschlag für die Leitung des Amtes an die Landtagsfraktionen erarbeitet. Das Amt des/der Landesbeauftragten nimmt die Funktionen der Landeszentrale für politische Bildung wahr und der/die Landesbeauftragte berät Landtag und Regierung in Fragen der politischen Bildung. Der Besetzungsvorschlag wird nach der Sommerpause voraussichtlich im September im Landtag beraten und beschlossen.

Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber
(erster Landesvorsitzender)

Thüringen

Tag der Politikwissenschaft 2015

Einer langen Tradition folgend richtete das Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena am 11. Juni den Tag der Politikwissenschaft aus. Er stand dieses Mal unter dem Themenschwerpunkt „Menschenrechte“.

Gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung, dem Thilm und dem Landesverband der DVPB veranstaltete die Professur Didaktik der Politik am Vormittag das politikdidaktische Symposium – eine Veranstaltung, die besonders auf die Verknüpfung politikdidaktischer Theorie mit Unterrichtspraxis zielt und auf große Resonanz stieß. Zunächst referierte Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche (Universität Magdeburg) zum Zusammenhang von Menschenrechten und politischer Bildung. Der Vortragende stellte u.a. unter historischer, rechtlicher und ökonomischer Perspektive verschiedene Zugänge zum Gegenstand der Menschenrechte heraus. Dabei wies er der politischen Bildung eine privilegierte Position zu, betonte aber gleichzeitig die Notwendigkeit fächerübergreifender Anstrengungen.

In einem der folgenden Workshops ging Mareike Niendorf (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin) zunächst auf Grundlagen der Menschenrechtsbildung ein, wie die UN-Menschenrechtskonvention oder implizite und explizite Zugänge. Anschließend stellte sie Materialien für den Unterricht vor und wendete diese mit den Teilnehmern an. Ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Vermittlung von Menschenrechten, wie der Berücksichtigung aktivierender Methoden, verschiedener Dimensionen des Politischen oder einer restriktionsfreien Lernumgebung, stellten Anselm Cypionka und Toralf Schenk (beide Fachleiter am Studienseminar Gera und Landesvorsitzende der DVPB) verschiedene Methoden und Unterrichtsentwürfe vor. Darüber diskutierten sie sehr angeregt mit den Teilnehmern.

Der Abend galt den Absolventen des vergangenen Jahres. Nach dem Grußwort von Prof. Dr. Wolfgang Seufert (Dekan der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften), dem Rückblick des Absolventen Steve Biedermann auf das Studium und den Berichten der Alumni, Romy Arnold und Toralf Schenk, zu Karrieremöglichkeiten für Politikwissenschaftler und Lehramtsstudierenden, stand der Höhepunkt des Tages an. Dr. Mario Vogt (MdL und Vorsitzender des Institutsfördervereins) verlieh die Examenspreise an 13 Absolventen für hervorragende Abschlussarbeiten und zeichnete eine Dissertation aus.

Vor allem zu Ehren der Preisträger sprach Roland Jahn (Bundesbeauftragter für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR) in einer eindrucksvollen Festrede zu den Lebensumständen in der sozialistischen Diktatur, die sich ständig zwischen Anpassung und Widerspruch bewegten. Der anschließende Empfang, auf dem die Absolventen Urkunden zum erfolgreichen Abschluss des Studiums erhielten, rundete den Tag ab.

Ein ausführlicher Bericht und Bilder der Akademischen Festveranstaltung sind unter dem Link <http://www.powi.uni-jena.de/Institut/Tag+der+Politikwissenschaft/Tag+der+Politikwissenschaft+ft+2015.html> einzusehen.

Benjamin Moritz (erweiterter Landesvorstand)

Verleihung des Abiturpreises

Am 7. Juli 2015 verlieh der Landesverband im Thüringer Landtag den diesjährigen Abiturpreis. Damit wurden bereits zum sechsten Mal herausragende Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich des Gymnasiums und besonderes ehrenamtliches Engagement der Abiturienten gewürdigt. In diesem Jahr lobte die Jury zwei Bewerbungen aus. Den ersten Preis erhielt Felix Schuster von der Kooperativen Gesamtschule Erfurt, den zweiten Preis bekam Laura Oertel vom Orlatal-Gymnasium aus Neustadt/Orla. Zur Feststunde fanden sich neben dem DVBP-Vorstand aus Thüringen der Landtagspräsident Christian Carius, der stellvertretende Direktor des ThILLM, Martin Seelig, sowie der Präsident der Thüringer Landeszentrale für politische Bildung, Franz-Josef Schlichting, ein. Alle würdigten in kurzen Ansprachen die Leistungen der Preisträger und stellten die große Bedeutung ihres Engagements für die Gesellschaft heraus.

Carius betonte in seiner Rede, „dass ein demokratischer Staat aktive Bürgerinnen und Bürger braucht, die das Gemeinwesen als ihre eigene Sache verstehen. Aus diesem Grund unterstützt der Thüringer Landtag alle Bildungsangebote, die auf Auseinandersetzung und Engagement, Aktivierung und Partizipation abzielen.“

Der Vorstand des Landesverbandes der DVBP Thüringen wählte unter den zahlreichen Bewerbungen zwei würdige Preisträger aus und begründete die Auswahl in den Laudationes, die von den Landesvorsitzenden Anselm Cypionka und Toralf Schenk verlesen wurden.

Felix Schuster aus Erfurt überzeugte die Jury neben seinen hervorragenden schulischen Leistungen auch durch seine Erfolge bei Schulwettbewerben, so z.B. beim der Bundeswettbewerb „Jugend debattiert“. Hinzu kommt sein großes Engagement für die Schule als langjähriger Klassen- und Schülersprecher, als Organisator von Gesprächsrunden mit Politikern, als Unterstützer des Fördervereins der Schule und durch seine kritische Seminarfacharbeit, die sich mit der Endlagerung radioaktiven Materials in Deutschland kontrovers auseinandersetzte. Da der Preisträger seit dem 1. Juli seinen Dienst bei der Bundeswehr leistet, nahm sein Vater die Auszeichnung stellvertretend für ihn in Empfang.

Persönlich begrüßen konnten die gut 20 Teilnehmer der Preisverleihung die zweite Preisträgerin Laura Oertel aus Neustadt/Orla. Sie überzeugte die Jury neben ihren schulischen Leistungen v.a. durch ihre Teilnahme an politischen Projekten, wie z.B. „Bermun“ in Berlin oder „Demokratie wagen“ und ihr Engagement als Schul- und Kreisschulsprecherin. In ihrer Seminarfacharbeit setzte sie sich mit dem Schicksal evangelischer Christen zur Zeit des Nationalsozialismus in ihrer Heimatstadt auseinander.

Im Beisein von Eltern, Lehrern, Schülern und einigen Abgeordneten des Landtags überreichte der Landtagspräsident die Buch- und Sachpreise, die neben der einjährigen kostenlosen Mitgliedschaft im Landesverband ausgelobt worden waren.

Bilder von der Preisverleihung und ein kurzer Filmbeitrag sind auf der Seite des Thüringer Landtages unter <http://www.thueringer-landtag.de/landtag/aktuelles/data/82640/index.aspx> einzusehen.

Toralf Schenk (zweiter Landesvorsitzender)



Preisträger und Initiatoren des Thüringer Abiturpreises 2015 (v.l.): Prof. Dr. Michael May (FSU Jena), Herr Schuster in Vertretung für seinen Sohn Felix (1. Preisträger), Franz Joseph Schlichting (Leiter der Landeszentrale für Politische Bildung), Laura Oertel (2. Preisträgerin), Christian Carius (Landtagspräsident), Martin Seelig (stellvertretender Direktor des ThILLM), Anselm Cypionka (Landesvorsitzender der DVBP)

Sachsen-Anhalt

Ankündigung: Politiklehrtage 2015

Unter dem Themenschwerpunkt „Den Islam verstehen – Dem Islamismus entgegengetreten“ werden am 19.11.2015 die diesjährigen Politiklehrtage des Landes Sachsen-Anhalt im LISA Halle/Saale stattfinden (vgl. „Termine“).

Der Landeszentrale für politische Bildung und dem Vorstand der DVBP-LSA ist es gelungen Aiman Mazyek, Vorsitzender des Zentralrates der Muslime in Deutschland, Prof. Dr. Sabine Achour, FU Berlin sowie Dr. Frank Donath, Projekt „Salem Aleikum – Prävention gegen Islamismus“ als Referentin und Referenten, für den Vormittag zu gewinnen. Alle Referentinnen werden im Anschluss am ihre Impulsreferate gemeinsam mit Bernhard Bönisch, MdL CDU und Sebastian Striegel an der Podiumsdiskussion teilnehmen.

Am Nachmittag haben die Teilnehmer die Möglichkeit, einen der fünf Workshops zu besuchen.

„Alle gegen einen?“. Antimuslimischer Rassismus und islamistische Propaganda

Sindyan Qasem, Ufuq – Verein für Jugendkultur, Medien und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Berlin

Perspektiven auf den Politikunterricht von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Dr. Susann Gessner, Justus Liebig Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik

Praxisbeispiel: Einwohnerversammlung „Wir wünschen uns AsylbewerberInnen“

Eva-Maria Vester

Interreligiöser Dialog in der Schule

Rena Farajova, Landesnetzwerk Migrantenorganisationen in Sachsen-Anhalt (LAMSÄ)

Islam und Jugendkultur

Viola Rieck, Landesnetzwerk Migrantenorganisationen in Sachsen-Anhalt (LAMSÄ), Dr. Frank Donath, Multikulturelles Zentrum Dessau e.V.

Den Abschluss des Tages wird die Mitgliederversammlung der DVBP LSA bilden, die in diesem Jahr auch die Wahl des Vorstandes beinhalten wird.

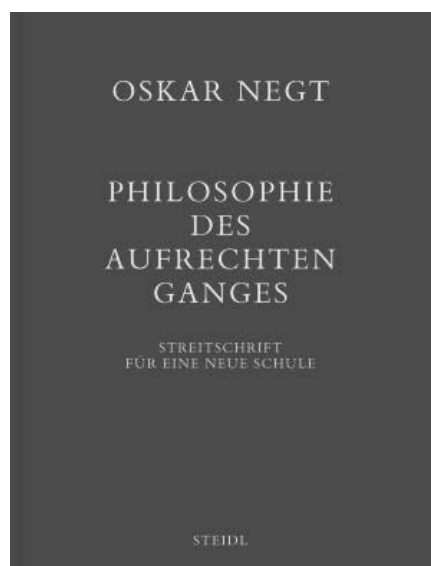
Wir bitten alle interessierten Kolleginnen und Kollegen, sich diesen Tag bereits jetzt im Kalender zu notieren und einen Fortbildungstag zu reservieren.

Annette Adam (Landesvorsitzende)



Kritik der betriebswirtschaftlichen Pädagogik

Oskar Negt: Philosophie des aufrechten Ganges. Streitschrift für eine neue Schule, Göttingen: Steidl-Verlag 2014, 128 Seiten, 18,00 €



Leistungskontrollen, Bildungsstandards, Evaluationen, Lernstandserhebungen, Output-Orientierung, Sponsoren, Drittmittel-Akquise ... Die Schulen, Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind wie nahezu jeder Teilbereich der Gesellschaft einem „betriebswirtschaftliche(m) Imperialismus“ unterworfen (S. 122). Da gibt es erstaunlich wenig Gegenwehr. Aber wo immer man in diesem von neoliberaler Ideologie durchdrungenem Denken eine zuverlässige und starke Gegenposition sucht, bei Oskar Negt wird man sie finden.

So ist auch dieser Band, der 19. einer Werkausgabe, von eindeutiger Klarheit. Schon der Titel ist Programm, war doch der „aufrechte Gang“ das von Ernst Bloch formulierte Motto der Befreiung und Emanzipation. Davon spricht heutzutage kaum noch einer im Zusammenhang mit Bildung. Aber genau dafür plädiert Negt mit seiner „Streitschrift für eine neue

Schule“. Schon rein optisch erscheint der Band wie ein Gegenmodell zu vielem, was heutzutage schnell auf dem Markt kommt: Er ist fein ausgestattet, mit Hardcover aus Leinen, sauber gesetzt und enthält – was ebenfalls außergewöhnlich ist – keinerlei werbende Hinweise auf andere Verlagsprodukte – und das für einen erschwinglichen Preis!

Oskar Negt untersucht also den gegenwärtigen Zustand unserer Schulen, und schon in seiner Vorrede spricht er Klartext: Sie „sind ... in einem erbärmlichen Zustand“ (7). Die Gründe liegen auf der Hand: Es ist einmal der von ihm konstatierte Zusammenhang von „öffentliche(r) Armut und räuberischer Akkumulation privaten Reichtums“ (13). Und zum anderen ist es „die pestartig verbreitete, gleichsam auf dem Weg der Kontamination zur Ideologie verfestigte betriebswirtschaftliche Mentalität ...“ (14). Sie ist auch in Kultur und Schule eingedrungen. Dagegen setzt Negt sein Verständnis von Bildung, nämlich: „jede menschenwürdige Bildung muss ein einen umfassenden Begriff von Vernunft und Bildung haben“ (18). Das benötige unsere Gesellschaft „dringend“; „aber wo man auch hinsieht, nirgendwo findet Bildung als kritisches Weltverständnis besondere Beachtung. Das muss sich ändern. Wenn die Gesellschaft nicht auseinanderfallen soll“ (19). Angesichts der gegenwärtigen Lage haben wir „es heute buchstäblich mit einem Orientierungsnotstand zu tun“ (20). Damit ist der Rahmen gesteckt; es gibt keine Alternative als Aufklärung und „Bildung der Urteilskraft und Selbstdenken“ (25).

Die einzelnen Kapitel in Negts Buch sind Programm, z.B.: „Das gebrochene Verhältnis von Bildung und Lernen“ (26 - 36), „Europa als Lernprojekt – Die Schule als Kinderstube der Demokratie in einer Zeit der bindings- und Orientierungslosigkeit“ (37 - 46). Auch da gibt es kein Missverständnis bei seiner Bilanz: Wir leben „in einer Gesellschaft, die durch betriebswirtschaftlich verarmte Vernunft definiert ist“ (37). Dagegen setzt Negt die These, „dass Kindertagesstätten und Schulen die Kinderstube der Vernunft sind“ (39). Da ist allerdings angesichts der konstatierten Umstände eine „gewagte“ Annahme, wie er selbst einräumt (39). Aber Oskar Negt ist nicht nur Sozialphilosoph und kritischer politischer Bildner, er war auch erfolgreicher und glücklicher Mitbegründer einer Alternativschule: der Glocksee-Schule in Hannover. Mit diesem Fundus an Erfahrungen (47- 54) hat er eine gesicherte Basis für seine dem derzeitigen Mainstream entgegengesetzte Idee von dem, was Schule sein soll: Kinder und Jugendliche sollen sich in

ihr wohlfühlen (55), sollen „angstfrei ihrer Probleme austragen“ (56). Dazu bedarf es auch einer räumlichen Gestaltung und Architektur, die keine „Fremdheit und Entfremdung“ auslösen (59). Auch ist der Leistungsbegriff neu zu definieren und zu erweitern, und zwar „vom Kind her“ (67).

Doch sind dazu Staatsschulen imstande? Oskar Negt meint nach einigem Abwägen: „Ich kann mir eine blühende Schullandschaft vorstellen, in der die jetzige Staatsschule mit ihren verallgemeinerten Lehrplänen, mit festgelegten Stundenreglements und unverrückbaren Jahrgangsklassen übergegangen ist in ein reichhaltiges Angebot verschiedener Schultypen ...“ (77 f.). Allerdings gibt es da ein „ungelöst(es)“ (91) Problem: Die soziale Frage im Bildungssystem. Hier ist „ein an Marktgesetze(n) totalitär fixierter Kapitalismus“ (98) Verursacher der zunehmenden sozialen Spaltung, gleichzeitig verhindert er ihre Überwindung. Es ist selbstredend, dass sich Oskar Negt dem gegenwärtigen Drang zur Elite- und Begabtenförderung und der Privatisierung von Gemeinwesenstätigkeit widersetzt, und zwar ohne Wenn und Aber: „Die Schule muss eine öffentliche Einrichtung bleiben. Sie gehört zu den unverkäuflichen Gütern der Gesellschaft. Gerade in einer Zeit, in der die soziale und kulturelle Polarisierung auch in den reichen Ländern fortschreitet, also die Zahl der Verlierer wächst, darf der Gemeinwesenauftrag der Schule nicht angetastet werden.“ (120)

Dazu gibt es keine Alternative, und wenn der Staat „sich zum Handlanger betriebswirtschaftlicher Interessen macht“ (123), also freies, gemeinwesenorientiertes Lernen verhindert, dann „riskiert (er) seine demokratische Legitimation“ (123). Bildung ist auch „Entwicklung von Eigensinn“ und „nicht immer unmittelbar anwendungsfähig“. „In diesem Sinne kann und muss die Schule ... einen zentralen Beitrag leisten zum Erlernen des aufrechten Ganges, der nicht früh genug erprobt werden kann.“ (123)

Das sind Worte, die heute so anachronistisch wie notwendig sind. Solche Souveränität ist im immer gleichen Konzert der PISA- und Bolgna-„Reformer“ unserer Schul- und Bildungswesens nicht zu vernehmen. Warum traut sich kaum noch jemand so zu denken, zu sprechen und zu schreiben? Sind denn alle Professoren und Lehrer so glatt geschmiegelt worden, dass sie – vielleicht zähneknirschend, aber willig – den Diktaten der Bildungstechnokraten und -ökonomen folgen?

Klaus-Peter Hufer

Umweltgeschichte als neues Lernfeld ?

Dietmar von Reeken, Indre Döpke, Britta Wehen-Behrens (Hrsg.): Umweltgeschichte lehren und lernen. Keine Katastrophe! (Buch und CD-ROM) Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts. 2015, 240 S., 29.80 Euro



Vor zehn Jahren haben die Vereinten Nationen die Dekade der Umwelterziehung ausgerufen: „Education for Sustainable Development“. Umfassende Umwelterziehung in allen Schultypen und auf allen Schulstufen wird gefordert. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, der Bund-Länderkommission und die Richtlinien der Bundesländer haben das aufgegriffen und umreißen eine weite Definition von Umweltunterricht; Umweltgeschichte jedoch wird nur selten genannt. Gerade deshalb fällt das hier zu besprechende Unterrichtswerk eine bedauerliche Lücke.

Lehrerinnen und Lehrer mögen mit Hinweis auf die bestehenden Belastungen wenig Neigung zeigen, sich auf ein weiteres Lernfeld einzulassen, das für die Mehrheit eine zusätzliche didaktische Aufgabe bedeutet; viele werden es allenfalls einem Leistungskurs Geschichte zuweisen wollen. Doch unter dem Eindruck der globalen ökologischen Situation sollte die Geschichte des Verhältnisses Mensch - Natur ein reflektiertes Verhalten befördern.

Didaktische Grundlagen

Das Buch bietet grundlegende didaktische Überlegungen durch den Wiederabdruck von Aufsätzen älterer Autoren: Leidinger, von Borries, Radkau und Grewe, eine redaktionelle Entscheidung, die das weite Feld der schon seit den achtziger Jahren vorliegenden Ansätze verdeutlicht. Es folgen Erfahrungsberichte aus Unterrichtsprojekten und fachwissenschaftlich untermauerte Unterrichtsbausteine. Ergänzendes Quellenmaterial ist auf einer CD-ROM zusammengefasst. Die Veröffentlichung enthält die Ergebnisse eines Verbundprojektes der Universitäten Oldenburg und Osnabrück sowie des Museumsdorfes Cloppenburg.

Paul Leidinger spricht schon 1986 von „Historischer Ökologie“, „die die Geschichte des Menschen von seinen Anfängen bis zur Gegenwart in allen Ländern, Kontinenten und Kulturen“ umfassen solle, eine bisher nirgends eingelöste Idealvorstellung. Er unterstreicht den revolutionierenden, Natur verändernden Zugriff des europäischen im Vergleich zum eher bewahrenden Vorgehen des asiatisch-chinesischen Kulturkreises. Hier ist Globalgeschichte gefordert.

Auch Bodo von Borries greift zur näheren Bestimmung von Umweltgeschichte bis in die menschliche Vorgeschichte zurück, warnt jedoch vor „im Denkansatz kühnen, aber im Detail unausgeführten universalgeschichtlichen Entwürfen“, wenn er auch an anderer Stelle „ökologische Deutungen der Universalgeschichte“ für die Oberstufe empfiehlt. Zentrales Unterrichtsziel müsse „eine Wende der Mentalität“ sein, um „die unfruchtbare Scheinalternative zwischen Umweltschutz und Arbeitsplatzsicherung“ zu bekämpfen.

Nach Joachim Radkau bietet „der umwelthistorische Zugang“ „dem Geschichtsunterricht einzigartige Chancen, eine universalhistorische Dimension zurückzuerlangen“. Auch das in der Umwelterziehung oft zur Leerformel verkommene Richtziel „Nachhaltigkeit“ lasse sich mit dem historischen Zugang in idealer Weise erreichen. Von Herodot („Ägypten, ein Geschenk des Nils“) bis Ludwig Klages („Mensch und Erde“, 1913) findet Radkau Anregungen für umwelthistorischen Unterricht.

Auch aus dem Beitrag von Bernd-Stefan Grewe lassen sich nur einige Akzente hervorheben. Umweltfragen sollten „zu einem Kernbereich historischer Bildung werden“, doch sollte ihre stärkere Berücksichtigung nicht zu ihrer Verabsolutierung führen. Umweltgeschichte sei keine Katastrophengeschichte, trotz der „Tragedy of the Commons“, dem Problem des häufig zerstörerischen Umgangs mit der Allmende.

Projektvorschläge und Unterrichtsmaterialien

Die Erfahrungsberichte aus den Unterrichtsprojekten beginnen mit dem Hinweis, dass in den Rahmenrichtlinien und Kerncurricula der Bundesländer eine Konkretisierung der Themenschwerpunkte zur Umweltgeschichte oftmals ausbleibt. Die Mehrzahl der Lehrer stehe der Thematik ebenfalls noch fern. Eine nicht repräsentative Analyse von Schulbüchern legt den Schluss nahe, „dass die Schulbücher gegenwärtig nur bedingt geeignet sind, um umwelthistorische Bezüge erfolgreich in den Unterricht einzubauen“. Es folgen Berichte zu Unterrichtsprojekten über die Nutzung der Ressource Holz im Fachwerksbau, zu einem Projekt Landschaftsmalerei und zu einem Lehrgang Umweltgeschichte in der Sekundarstufe II mit je zwei Wochenstunden über zwei Schuljahre. Gerade dieses nur unter besonderen schulischen Bedingungen durchzuführende Großprojekt zeigt die Schwierigkeiten, die in der Komplexität der Thematik liegen; es gäbe dazu kaum ein überzeugendes Lehrwerk, führt der Berichterstatter aus. Nicht alle Unterrichtsziele seien erreichbar gewesen, doch habe sich ein „Gespür für die langfristigen natürlichen Grundlagen menschlichen Lebens und seiner Kultur“ entwickeln können.

Aus mehreren Gründen ist das 5. Kapitel des Lehrbuchs hervorzuheben: Hier werden „didaktische Überlegungen und Materialien zur Umweltgeschichte“ angeboten; die Beiträge sind curricular offen gestaltet und damit in unterschiedlichen Schultypen und Altersstufen zu verwenden; die Buchtexte wer-

den mit weiterführenden, häufig zeitgenössischen Quellen und Arbeitsvorschlägen ergänzt.

Hier gelingt es auch, in dem wichtigen Beitrag von Britta Wehen-Behrens zur Klimageschichte über die Geschichte im engeren Sinne hinauszugehen und mit dem Beginn des Eiszeitalters vor 2,6 Millionen Jahren einzusetzen. Mit den allzu knappen Hinweisen auf die erste Revolution in der Menschheitsgeschichte, die neolithische, vergibt man jedoch „die einzigartige Chance, eine universalhistorische Dimension zurückzuerlangen“ (Radkau). Eine didaktisch ergiebigere Thematik ist dann die „Kleine Eiszeit“, zu der, vor allem mit den Quellentexten auf der CD-ROM, fachübergreifend sozialhistorische, medizingeschichtliche und klimageschichtliche Zugänge geboten werden.

Der Baustein „Landwirtschaft und Ernährung von der Antike bis zur Gegenwart“ von Indre Döpke „ist chronologisch aufgebaut und beinhaltet Materialien zu den Themen Ernährung, Bodenbewirtschaftungsformen und Düngung in den vergangenen ca. 3000 Jahren“. Die Möglichkeit eines thematischen Längsschnitts, von den zehn ägyptischen Plagen über Cato den Älteren („De agricultura“), der Einführung der Kartoffel in Europa und der landwirtschaftlichen Revolution des 18. Jahrhunderts bis zum „Stummen Frühling“ der Rachel Carson läßt sich erkennen. Hier wird Unterricht vorbereitet, der Überblickswissen ermöglicht und ebenso Schwerpunkte setzen kann und über die historische Dimension Kompetenzen zur Beurteilung gegenwärtiger Probleme erreichen lässt – ein gelungener und didaktisch gut begründeter Baustein.

„Holz und Wald als Ressourcen“ ist der Titel eines Beitrags von Sylvia Kasmann. Sie weist darauf hin, dass das Konzept der Nachhaltigkeit im 18. Jahrhundert ökonomischen Berechnungen entsprang und „daher nicht mit unserem heutigen ökologischen Verständnis gleichgesetzt werden kann“. Sustainability heißt eben „Erhaltung“ und wird mit „Nachhaltigkeit“ historisierend zutreffend doch ungenau übersetzt. Mit den Unterrichtsbausteinen verfolgt die Verfasserin das Ziel, „mittels der historischen Analyse von Rohstoffen und ihrer Nutzung die Ursprünge unseres heutigen Umgangs mit ihnen transparent zu machen“ und „Orientierungshilfen für die Zukunft zu vermitteln“. Die auf der zugehörigen CD-ROM gebotenen Grimmschen Märchentexte und erschließenden Arbeitsaufträge lassen sich mit Gewinn von der Primar- bis zur Sekundarstufe II verwenden.

Manche der knappen Hinweise hätte man, wie schon angedeutet, gern weiter ausgeführt oder problematisiert gesehen, so „der Wandel zum naturwissenschaftlich-rationalen Weltbild“, der als „positive Entwicklung“ beurteilt wird (S. 163 f.). – Was fehlt, wenn man die Postulate der zitierten Geschichtsdidaktiker ernst nimmt, ist die Behandlung der menschlichen Vorgeschichte. „Global Education“, im angelsächsischen Sprachraum seit langem gepflegt, umfasst eben „die Geschichte des Menschen von den Anfängen bis zur Gegenwart“, um nochmals Leidinger zu zitieren. Zweieinhalb Millionen Jahre menschlicher Vergangenheit sind ein keineswegs vergangenes Erbe. Der Rezensent kann nicht umhin, hier auf eigene Arbeiten, die die Vorgeschichte einbeziehen, hinzuweisen: (Der Mensch in seiner Umwelt. Einsichten aus der ökologischen Vergangenheit. Politisches Lernen 3-4, 2003 und 3-4, 2004 sowie: An Ecological Approach to Global Education. International Journal Citizenship Teaching and Learning V, 1, 2009 (<http://www.citized.info>)).

Umweltgeschichte ist in der Tat weit davon entfernt, eine Katastrophengeschichte zu sein. Die Notwendigkeit und Möglichkeiten, Umweltgeschichte zu lehren und zu lernen, werden mit dem besprochenen Werk des Wochenschauverlags in gelungener Weise erschlossen.

Dieter Schmidt-Sinns

Demokratische Bildung muss inklusiv sein!

Christoph Dönges, Wolfram Hilpert, Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1617). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Erscheinungsdatum: 16.09.2015, Bestellnummer: 1617, 296 S., Schutzgebühr: 4,00 Euro

Dies ist keine Buchbesprechung, sondern eine Ankündigung der herausgebenden Institution. Bei Redakti-

onsschluss war der Sammelband noch nicht erschienen, aber er wird zum Erscheinungstermin dieses Heftes bestellbar sein. Weil diese Veröffentlichung zu einem hochaktuellen Thema Interesse weckt und neugierig macht, weist POLIS hier die Leserinnen und Leser bereits auf sie hin und behält sich eine spätere Rezension vor:

„Die Publikation geht der Frage nach, wie durch politische Bildung, inklusiv geplant und gestaltet, die politische Teilhabe aller ermöglicht werden kann. Denn Inklusion ist eine Menschenrecht, eine Aufgabe für alle. Der Fokus liegt auf der Förderung der Politikkompetenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Durch den Prozess der Inklusion wird sich Gesellschaft verändern, soziale Ungleichheiten sollen reduziert werden. Inklusion ist ein Menschenrecht für alle und eine Aufgabe für alle. In dieser Publikation wird der Fokus jedoch auf Menschen mit Lernschwierigkeiten gelegt. Diese Schwerpunktsetzung erfolgte, weil es sich um einen Personenkreis handelt, der von der politischen Bildung bisher kaum in den Blick genommen wurde. Es wird der Frage nachgegan-

gen, wie die Politik- und Demokratiekompetenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten gefördert werden kann, um ihnen politische Teilhabe und die Vertretung ihrer Interessen zu eröffnen.

Für diese Publikation wurde ein Autorenteam zusammengestellt, das sich aus unterschiedlichen Professionsfeldern zusammensetzt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Praktikerinnen und Praktiker der schulischen und nonformalen/außerschulischen politischen Bildung, der Sonderpädagogik und der Soziologie haben sich mit folgenden Fragestellungen auseinandergesetzt: Auf welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen trifft Inklusion? Was sind die Aufgaben, Ziele und Konzepte einer inklusiven politischen Bildung? Ist Leichte Sprache ein Instrument zur Förderung politischer Teilhabe? Wie können Lehr- und Lernprozesse in der politischen Bildung inklusiv konzipiert werden? Auf welche Lehr-/Lernmethoden kann sich die inklusive politische Jugend- und Erwachsenenbildung stützen? Welchen Beitrag kann die Medienpädagogik leisten?

bpb

Die nächsten Hefte

POLIS 4/2015 (22. Dezember): 50 Jahre DVPB

POLIS 1/2016 (1. April): Globales Lernen

POLIS 2/2016 (1. Juli): Rassismuskritische Bildung

POLIS 3/2016 (1. Oktober): Digitalisierung und politische Bildung

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

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, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

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)
19. Jahrgang 2015

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
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb
Moritz Peter Haarmann

Verantwortlich für diese Ausgabe

ist die gesamte Redaktion

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Moritz Peter Haarmann

Herstellung

Susanne Albrecht, 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: 7,40 € zzgl. Versandkosten.

Standardabonnement: 24,80 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2015

Anzeigenleitung

Brigitte Bell

Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577

brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt/M., Kto. 000 377 0608,
BLZ 500 100 60,
IBAN DE68 5001 0060 0003 7706 08,
BIC PBNKDEFFXXX

© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnementausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei: Katalog „Jugend- und Erwachsenenbildung“ und Flyer „Politikum“.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_15

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven.fotolia.com;

„Didaktische Werkstatt“: © Robert Neumann.fotolia.com;

„Literatur“: © adistock.fotolia.com