



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

1 | 2016

Schwerpunkt
Globales Lernen

7,40 € (D)/7,61 € (A)/11,40 CHF



**WOCHE
NSCHAU
VERLAG**

Zeitung

Politikdidaktische Gesellschaft: Politische Bildung für Flüchtlinge!

Fachbeiträge

Jörg Robert Schreiber
Globales Lernen für die ganze Schule

Anna-Lena Lillie, Jasper Meya
Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für
nachhaltige Entwicklung

Sebastian Fischer, Malte Kleinschmidt, Florian Fischer,
Dirk Lange
Globales Lernen: Politik statt Kompetenz

Marie Bludau
Inklusion und Globales Lernen in der politischen Bildung

Didaktische Werkstatt

Sönke Zankel
„Einen Zusammenhang herstellen zwischen der Schule
und unserer Gesellschaft“ –
Schüler organisieren eine Flüchtlingskonferenz

DVPB aktuell

Impuls
Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus

MIT POLITIKUM EINFACH BESSER INFORMIERT

Komplexe politische Themen im einfachen Zugriff: Renommierte Experten aus Wissenschaft und Politik präsentieren fundierte und hochaktuelle Analysen auf prägnante und verständliche Weise.

NEU



Vierteljahrzeitschrift | 2. Jahrgang | Frühling 2016



FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN WWW.POLITIKUM.ORG



WOCHE
SCHAU
VERLAG

Editorial

Seit mehr als zwei Jahrzehnten gibt es in Deutschland Bildungsansätze zu globalen Problemlagen, die in unterschiedlicher Weise globale politische Fragen thematisieren. Dabei geht es um ein Begreifen des globalen Wandels mit dem Ziel, Kompetenzen für weltweite Veränderungsprozesse zu entwickeln. Fragen globaler Gerechtigkeit, von Macht- und Herrschaft oder auch Rassismus, werden in unterschiedlicher Weise und Akzentuierung angesprochen. Dies ist seit einigen Jahren auch in den Curricula der Länder angekommen.

Robert Schreiber stellt hier die Neuauflage des „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz vor, der globale Fragen in fast alle Fächer der Schule bringen will. Hierbei wird deutlich, dass Globales Lernen heute weitgehend als Teil von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gesehen wird. Die anderen Beiträge liefern verschiedene Perspektiven auf Globales Lernen. So analysieren Anna-Lena Lillie und Jasper Meya den Beitrag von BNE für die politische Bildung. Fischer u.a. stellen die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vor, das Schülervorstellungen von Globalisierung nachgegangen ist. Das Arbeitsfeld der Inklusion kommt auch aus dem internationalem Kontext in deutsche Schulen. Marie Bludau diskutiert Zusammenhänge zum Globalen Lernen.

Globales Lernen thematisiert schon sehr lange Problemlagen, die mit Fluchtursachen in ganz direktem Zusammenhang stehen. Sönke Zankel liefert in der Didaktischen Werkstatt einen Überblick über ein Schulprojekt, das sich in heimischen Gefilden mit globalen Fragen sehr praktisch befasst. Es geht um die aktuelle Flüchtlingssituation. Damit schließt sich der Kreis zwischen oft abstrakten globalen Problemlagen und einigen der Konsequenzen auf lokaler Ebene.

Bernd Overwien

POLIS

Globales Lernen

Zeitung

Politikdidaktische Gesellschaft: Politische Bildung für Flüchtlinge!	4
--	---

Fachbeiträge

<i>Jörg Robert Schreiber</i>	
Globales Lernen für die ganze Schule – Der neue KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung	8
<i>Anna-Lena Lillie, Jasper Meya</i>	
Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung	11
<i>Sebastian Fischer, Malte Kleinschmidt, Florian Fischer, Dirk Lange</i>	
Globales Lernen: Politik statt Kompetenz. Empirisch fundierte Zugänge zur Gestaltung von Globalem Lernen	15
<i>Marie Bludau</i>	
Inklusion und Globales Lernen in der politischen Bildung	18

Didaktische Werkstatt

<i>Sönke Zankel</i>	
„Einen Zusammenhang herstellen zwischen der Schule und unserer Gesellschaft“ – Schüler organisieren eine Flüchtlingskonferenz	21

DVPB aktuell

Impuls	26
Termine	27
Personen	28
Berichte	
Rheinland-Pfalz: Auftakt für die Würdigung bedeutender Politischer BildnerInnen durch den Landesverband	29
Sachsen-Anhalt: Landesverband trägt sich in das Lobbyregister ein	29
-: Politiklehrertag zum Thema „Den Islam verstehen – Islamismus entgegentreten“	29
Thüringen: Landesverband setzt auf Kontinuität	30
Hessen: Fachtagungen und bildungspolitische Auseinandersetzungen	30

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34



Zeitung

Flüchtlinge durch Bildung in das demokratische Gemeinwesen integrieren! GPJE nimmt Stellung.

Dortmund. Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE] hat sich im November 2015 in einer Stellungnahme zur „Politischen Bildung für Flüchtlinge“ an die Öffentlichkeit gewandt. POLIS dokumentiert diese Position der fachdidaktischen Schwesternorganisation der DVPB im Wortlaut:

In der Öffentlichkeit wird vorwiegend über sprachliche Kompetenzen und Berufsabschlüsse als Grundlage für eine gelingende Integration diskutiert, nicht minder wichtig sind aber Kenntnisse über die Grundlagen unseres demokratischen Zusammenlebens und über die Möglichkeiten zur Mitgestaltung unserer Demokratie.

Eine gelingende Integration erfordert zum einen die Akzeptanz der Grundwerte und zentralen Prinzipien unserer freiheitlichen Demokratie, zum anderen die aktive Mitwirkung unserer neuen Mitbürgerinnen und Mitbürger in unserer Gesellschaft – nicht nur am Arbeitsmarkt, sondern auch in der Gestaltung unseres Gemeinwesens und vor allem bei der Gestaltung der politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die eigene Integration in diese Gesellschaft.

Daher sieht die GPJE politische Bildung als durchgängige und zentrale Aufgabe der schulischen Betreuung von Flüchtlingskindern in Vorbereitungsklassen und im Regelschulsystem an. Während in Deutschland geborene

Schulkinder bereits über basale Vorstellungen von unserer Demokratie verfügen, ist das bei vielen Flüchtlingskindern nicht der Fall. Die Schule ist die einzige Institution, die eine flächendeckende Vermittlung von entsprechenden Kenntnissen, Werten und Partizipationskompetenzen sicherstellen kann, sodass die Chance ergriffen werden sollte, bereits in den Vorbereitungsklassen die Schülerinnen und Schüler auf das Leben als Bürgerinnen und Bürger in unserer Demokratie vorzubereiten.

Die politische Bildung muss deshalb angeichts der höchst unterschiedlichen Zuwanderungs- und Fluchtbiothraphien konsequent und stärker als bislang über alle Schulformen hinweg essentieller Bestandteil der schulischen Curricula sein, da punktuelle Bildungsanstrengungen nicht zu nachhaltigen Erfolg führen können. Wenn es nicht gelingt, die Wertebasis und die Institutionen unserer freiheitlichen Grundordnung dauerhaft und gefestigt in den Köpfen und den Herzen unserer Bürgerschaft zu verankern, wird der innere Frieden unseres Gemeinwesens gefährdet.

Politische Bildung für die Demokratie ist aber nicht allein eine schulische Angelegenheit. Wichtige Beiträge zur Vermittlung und Festigung von Bürgersinn und Bürgerbewusstsein können darüber hinaus auch außerschulische politische Bildungsangebote leisten. Anknüpfend an die Kursangebote, die auf die Einbürgerungstests vorbereiten, sollten hier weitere Formate entwickelt werden, um die

neuen Gruppen von Zuwanderern und Flüchtlingen gezielt anzusprechen und ihre politischen Kompetenzen und Einstellungen ebenso zielgerichtet zu fördern. Günstige Strukturen bieten dafür auch die Kooperationsmöglichkeiten von schulischer und außerschulischer politischer Bildung im Ganztagschulwesen.

Zu den offenen Fragen, wie eine entsprechende politische Bildung in Vorbereitungsklassen und im Regelschulsystem sowie in außerschulischen Angeboten gestaltet werden kann und wie Multiplikator/-innen für diese verantwortungsvolle und wichtige Aufgabe gewonnen und weitergebildet werden können, stehen wir gerne mit unserer Expertise als wissenschaftliche Gesellschaft der schulischen und außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung für einen Gedankenaustausch zur Verfügung.

Um längerfristig eine erfolgreiche Integration durch politische Bildung zu unterstützen, bedarf es zudem einer entsprechenden Begleitforschung. Der Herausforderung, dafür passende Forschungsdesigns zu entwickeln und Studien durchzuführen, stellen sich die in unserer Fachgesellschaft organisierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gerne. Die GPJE setzt darauf, dass alle für Wissenschaft und Forschung, für Schulen und Hochschulen zuständigen Institutionen sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst sind und dementsprechend aktiv werden.

Der Sprecherkreis der GPJE

Fachverbände sehen dringenden Reformbedarf bei den Integrationskursen für Zuwanderer

Berlin. In einem gemeinsamen Positionspapier haben die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der Deutschen Volks hochschul-Verband (DVV) und der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB) bereits 2015 gefordert, mit einer grundlegenden Reform die Integrationskurse für Zuwanderer den veränderten gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen.

„Der Integrationskurs ist das wichtigste staatlich geförderte Sprach- und Orientierungsangebot für Zuwanderer/-innen, das auch im Ausland hohe Anerkennung besitzt. Er hat maßgeblich zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration beigetragen. Seit 2005 haben bundesweit mehr als 1 Mio. Zugewanderte an einem Integrationskurs teilgenommen. Auf der gesetzlichen Grundlage des Aufenthaltsgesetzes und der Integrationskursverordnung beauftragt der Bund seit einem Jahrzehnt öffentliche und private Träger mit der Umsetzung des Kursangebots. Er bedient sich dabei der professionellen, zuverlässigen und flächendeckenden Strukturen der Weiterbildungsträger. Die Regierungsparteien haben im Koalitionsvertrag eine qualitative Weiterentwicklung der Integrationskurse sowie eine bessere Honorierung der Lehrkräfte angekündigt. Dieses Versprechen muss nun umgesetzt werden. Gleichzeitig geht es darum, das Integrationskurssystem an die Realitäten eines beliebten Einwanderungslandes anzupassen. Fachkräfte aus anderen EU-Ländern benötigen ebenso einen schnellen und verlässlichen Zugang zu Integrationskursen wie Menschen, die in Deutschland Schutz vor Krieg, Vertreibung oder politischer Verfolgung suchen und für längere Zeit hier leben wollen. Im 10. Jahr seines Bestehens genügt der Integrationskurs nicht mehr den Erfordernissen einer Einwanderungsgesellschaft.“

Die Integrationskurse bestehen bislang aus insgesamt 660 Unterrichtsstunden, die sich aus einem Basisprachkurs (300 Stunden), einem Aufbausprachkurs (300 Stunden) und einem Orientierungskurs zu Rechtsordnung, Geschichte und Kultur der Bundesrepublik (60 Stunden) zusammensetzen. Reformbedarf sieht das Bündnis insbesondere in drei Bereichen:

- Der Integrationskurs muss geöffnet werden für Asylsuchende und Geduldete. Denn für echte Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt müssen Einwanderer schnellstmöglich die Landessprache erlernen.
- Die Lehrkräfte müssen leistungsgerecht bezahlt und sozial abgesichert werden, entsprechend den hohen Anforderungen an ihre Qualifikationen und Leistungen.
- Die Träger brauchen mehr Planungssicherheit und müssen bürokratisch entlastet werden, um Zuwanderern einen orts- und zeitnahen Zugang zu einem zuverlässigen und differenzierten Angebot zu ermöglichen.

Für die Reform werden zusätzliche Mittel benötigt, die sich im Vergleich zu ihrem hohen Nutzen für Gesellschaft und Wirtschaft vergleichsweise bescheiden ausmachen.

Nahezu das gesamte Spektrum der Integrationskursträgerlandschaft hat sich dem Bündnis angeschlossen: die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben, die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB), die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, das Netzwerk Deutsch als Zweitsprache (DAZ) und der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit.

„Das Erlernen der deutschen Sprache ist einer der wichtigsten Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration“, sagt Wolfgang Biehl, Geschäftsführer des Diakonischen Werkes an der Saar. Nötig seien viele weitere Faktoren, damit die Menschen gut ankommen. „Das aktuelle Kurssystem ist weder auf die Asylsuchenden noch auf die Förderung von Fachkräften ausgerichtet“, kritisiert Biehl. „Gut ausgebildete Migrantinnen und Migranten brauchen ein auf sie zugeschnittenes Kursangebot.“ Ein Beispiel: 35 Prozent der Zugewanderten seien Jugendliche bis 25 Jahre, aber nur 3,5 Prozent der Integrationskurse seien für Jugendliche vorgesehen. Allerdings bräuchten die jungen Menschen mehr als nur Sprachvermittlung. Das Diakonische Werk fordert deshalb eine Aufstockung der sozialpädagogischen Begleitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Kursen. Die DVVP ergänzt, dass auch der Orientierungskurs inhaltlich und didaktisch weiterentwickelt werden muss.

Bundeszentrale bietet Grundgesetz auch auf Arabisch an

Bonn. Die Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) gibt das Grundgesetz jetzt auch auf Arabisch heraus und richtet sich damit besonders an Flüchtlinge. Die gedruckte Ausgabe kann kostenfrei und auch in größeren Mengen bestellt werden, teilte die Bundeszentrale am Donnerstag in Bonn mit. Außerdem sei ein ebenfalls kostenfreies Herunterladen aus dem Internet möglich. BPB-Präsident Thomas Krüger nannte das Grundgesetz die wichtigste „Orientierungshilfe“ für das Verständnis des politischen Systems Deutschlands. Das Angebot sei für die vielen hierher kommenden Flüchtlinge gedacht, die zum großen Teil aus arabischsprachigen Regionen stammten. „Weitere politische Bildungsangebote, auch zur Unterstützung der Arbeit der haupt- und ehrenamtlichen Helfer, werden folgen“, sagte Krüger. Seit über 60 Jahren erhalten Interessierte bei der Bundeszentrale für politische Bildung eine kostenlose Printausgabe des Grundgesetzes. Internet-Downloads sind auch in Deutsch und Türkisch möglich.

vO

Landeszentralen sind sehr unterschiedlich ausgestattet. Fehlt es Deutschland an politischer Bildung?

Berlin. Heidenau, Clausnitz und Bautzen sind die Namen der Orte, die deutschlandweit Empörung hervorgerufen haben. Der Grund dafür: dumpfe Parolen, grölende Idioten, rechte Rattenfänger. Sie versuchen, sich auf Kosten der Flüchtlingskrise zu profilieren. Würde mehr politische Bildung ihnen den Zulauf nehmen?

Wo immer gegen Flüchtlinge demonstriert wird, sind Unwissenheit und Ängste nicht weit. Um Populisten den Wind aus den Segeln zu nehmen, könnte mehr politische Bildung helfen. Die ist den 16 Bundesländern aber nicht überall gleich viel wert.

Die Landeszentralen für politische Bildung sind finanziell äußerst unterschiedlich ausgestattet, wie eine dpa-Umfrage ergab. Dabei kommt ihnen in diesem Punkt aus Sicht von Niedersachsens Ministerpräsident Stephan Weil (SPD) eine besondere Bedeutung zu. Er

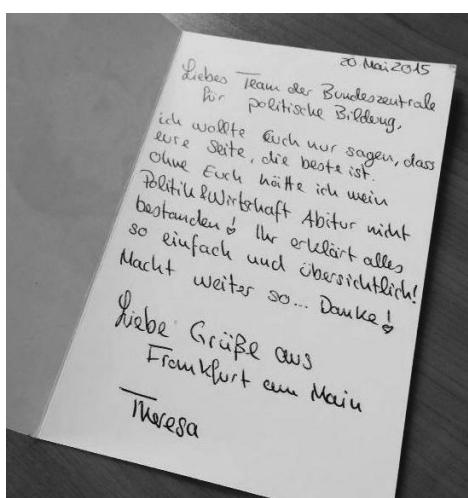
vO

weiß, wovon er spricht, denn sein Bundesland ist derzeit das einzige, das auf eine entsprechende Institution verzichtet. Das soll sich nun aber ändern.

Immer stärkere antidemokratische Tendenzen

Als Reaktion auf Demokratiefeindlichkeit braucht es nach Ansicht Weils mehr politische Bildungsangebote in Deutschland. „Nur die Vermittlung einer umfassenden demokratischen Grundbildung hilft uns, offenbar immer stärker werdenden antidemokratischen Tendenzen entgegenzutreten“, sagt er. „Ein kritischer, auch selbstkritischer Umgang mit Vorurteilen oder gar Hassiraden - wie sie zurzeit etwa in den sozialen Netzwerken verbreitet werden - ist eine wichtige Aufgabe für die gesamte Gesellschaft.“

In Niedersachsen hatten CDU und FDP um den damaligen Ministerpräsidenten Christian Wulff (CDU) 2004 die Abschaffung der Landeszentrale durchgesetzt. „Heute zeigt sich: Die Auflösung war schon damals ein riesiger Fehler“, sagt Weil. Nun will seine rot-grüne Koalition die Landeszentrale neu eröffnen. Der konkrete Termin ist noch offen, derzeit läuft die parlamentarische Beratung.



Finanzielle Ausstattung enorm unterschiedlich

Im bundesweiten Vergleich zeigt sich, dass die verschiedenen Bildungszentralen mit sehr unterschiedlichen Finanzmitteln auskommen müssen. Während Rot-Grün in Niedersachsen dafür 1,014 Millionen Euro für 2016 im Haushalt vorgesehen hat, reicht die Bandbreite der Ausgaben in den übrigen Ländern von 80.500 Euro im Saarland über rund 1,9 Millionen Euro

in Bayern bis hin zu rund 8,8 Millionen Euro in Nordrhein-Westfalen.

Auffällig ist dabei, dass die Größe oder generelle Finanzkraft eines Landes nicht automatisch in Relation dazu steht, wie viel Geld für politische Bildung bereitgestellt wird. Während der Stadtstaat Hamburg 1,275 Millionen Euro gibt, sind es im Flächenland Brandenburg nur 580.000 Euro.

Unverzichtbare Säule der Demokratiebildung

Abseits von Niedersachsen habe es noch in keinem anderen Bundesland Bestrebungen gegeben, eine Landeszentrale zu schließen, hieß es von den jeweiligen Regierungen unisono. Im Gegenteil. Die Zentralen für politische Bildung in Deutschland seien eine wichtige, aufklärende Schnittstelle zwischen Staat, Politik, Bildung, Wissenschaft und Medien, betont der Leiter der Saarländischen Landeszentrale, Erik Harms-Immand. In der globalisierten Informationsgesellschaft stellten sie eine „unverzichtbare Säule der Demokratiebildung dar“.

Sein Bremer Kollege Thomas Köcher ist sich sicher, dass die Bedeutung von politischer Bildung angesichts islamfeindlicher Bewegungen wie Pegida oder den Umfrageerfolgen der rechtspopulistischen AfD weiter steigen wird.

Hoher Informationsbedarf im Osten

Internationale Krisen, die Flüchtlingssituation in Europa und die Aufklärung über den Islam spielen eine immer größere Rolle in der Arbeit, heißt es aus den Zentralen. „Es gibt einen hohen Informationsbedarf dazu im Osten Deutschlands“, sagt der Leiter der Thüringer Landeszentrale, Franz-Josef Schlichtinger. Auch mit Blick auf anstehende Landtagswahlen kommt den Einrichtungen eine wichtige Rolle zu. Unter dem Motto „Demokratie stärken“ soll etwa in Sachsen-Anhalt gezielt gegen die sinkende Wahlbeteiligung vorgegangen werden.

Auch aus Sicht der Politikwissenschaft sind die Landeszentralen unverzichtbar. „Natürlich war es ein Fehler, in Niedersachsen die Landeszentrale zu schließen“, sagt Wichard Woyke von der Universität Münster. Nur eine permanente politische Bildung helfe gegen Verunsicherungsstrategien, wie sie derzeit etwa im Umgang mit den Flüchtlin-

gen kursierten. Kostendruck und Sparzwang erschweren den Landeszentralen jedoch die Aufklärungsarbeit. „Viele Seminare zur Korrektur von Fehlurteilen konnten nicht gegeben werden.“

Marco Hadem (dpa)

Berliner Landeszentrale für politische Bildung zieht ins Amerika-Haus

Berlin. Lange Jahre hatte sich in der Landeszentrale offenbar nicht allzu viel getan. „Sie war ein wenig dem Dornröschenschlaf verfallen“, sagt die zuständige Bildungssenatorin Sandra Scheeres (SPD) mit recht deutlichen Worten. „Es hatte sich dort ein 1970er-Jahre-Touch erhalten.“ Tatsächlich wussten bisher nicht wirklich viele Berliner wo die Landeszentrale ihren Sitz hatte. Die Berliner Tageszeitungen berichten Ende Februar einhellig, dass nun alles besser werden soll: Die Landeszentrale für politische Bildung hat jetzt ihren Räume in zentraler Lage bezogen und an prominentem Ort noch dazu. Im Amerika-Haus direkt am Bahnhof Zoo. Gut erreichbar über öffentliche Verkehrsmittel. Es gibt einen hellen Eingangsraum mit offener Fensterfront zur Hardenbergstraße. Hier können Bücher über deutsche Politik, den Nationalsozialismus, die Globalisierung oder die Wirtschaftsordnung gelesen werden. Es handelt sich um eine Präsenzbibliothek. Zahlreiche Broschüren, etwa über die Arbeit des Parlaments oder zum



Der Leiter der Landeszentrale Thomas Gill und die Berliner Bildungs- und Wissenschaftssenatorin Sandra Scheeres in dem neuen Besucherraum der Landeszentrale.

Foto: Dobberke

Thema Flucht und Migration, können mitgenommen werden.

Zwölf Mitarbeiter hat die Landeszentrale und einen jährlichen Etat von 1,3 Millionen Euro. Es gibt zudem einen Seminarraum, in dem 100 Leute Platz finden. „Diesen Raum sollen auch politisch aktive Gruppen mieten können“, sagt Thomas Gill, Leiter der Zentrale. Der Internetauftritt wird gerade überarbeitet und aufgefrischt. In den kommenden Wochen setzen Gill und seine Leute auf erwartbare Themen: Es wird Veranstaltungen zum Thema Flucht und Asyl geben. Und ab März ist eine Veranstaltungsreihe „Berlin-Amerika“ geplant. Für Letzteres ist das Amerika-Haus natürlich

ein geeigneter Ort. Schließlich hatten die USA das Haus vor 60 Jahren eingerichtet, um für demokratische Werte zu werben, vor dem Mauerbau sollte es auch Ost-Berliner anlocken. Ab 1968 drehte sich dann auch in West-Berlin der Wind, das Amerika-Haus wurde aus Protest gegen den Vietnam-Krieg selbst Ziel von Farbbeuteln und Steinwürfen. 2006 gaben die USA die Immobilie an das Land Berlin zurück. Nun soll das Haus wieder zum offenen Dialog einladen. Schüler sollen kommen, sie waren zuletzt durch Gebühren verprellt worden. Jetzt können sie sich immerhin fünf Publikationen pro Quartal kostenfrei ausleihen.

vO

</p



Fachbeiträge

Jörg-Robert Schreiber

Globales Lernen für die ganze Schule

Der neue KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Die zweite, erweiterte und aktualisierte, Ausgabe des KMK-Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erscheint zu einem Zeitpunkt, zu dem sie dringender denn je benötigt wird.¹ Sie bezieht



Jörg-Robert Schreiber, langjährig Lehrer in Hamburg und Mitarbeiter der dortigen Schulbehörde, einer der Autoren und Mitherausgeber des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung.

sich auf die Primarstufe und Sekundarstufe I und schafft Grundlagen für die Erweiterung in die gymnasiale Oberstufe. Darüber hinaus ist sie von allgemeiner Bedeutung, insbesondere auch für zivilgesellschaftliche Bildungsakteure und den Prozess des lebenslangen Lernens.

Transformation von Bildung muss sich schneller vollziehen

Feststellungen in den Medien wie, „unsere Regierung ist in der Globalisierung angekommen“ und die fast banale Erkenntnis, dass sich unsere Probleme nur europäisch und an den Ursachen lösen lassen, zeigen, dass sich die Transformation in der Bildung schneller

und konsequenter vollziehen muss, um mit der allgemeinen Beschleunigung politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen Schritt zu halten. Die politische Bildung scheint zu erkennen, dass besonders sie vor Herausforderungen steht, übergreifend die Grundlagen für ein demokratisches Werteverständnis und für Haltungen zu schaffen, die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben und eine nachhaltige globale Entwicklung sind.

Dabei geht es um fachliches Wissen, aber auch, und wohl in höherem Maße, um angemessene Lernformen, Kernkompetenzen, reflektierte Grundhaltungen bei Lehrenden und Lernenden, systemische Entwicklungen, verbesserte Kommunikationsformen innerhalb von Schulen und mit ihrem Umfeld, vor allem aber um die fortlaufende Aushandlung eines zukunftsfähigen Leitbildes.

Der neue Orientierungsrahmen liefert dafür nach intensiven Vorarbeiten und zahlreichen Erprobungsvorhaben vielfältige Impulse und Hilfen und vor allem – wie der Titel beansprucht – Orientierung. Neu ist dabei, dass kein Fach und kein Bereich von Schule ausgenommen sind. Es geht nicht um Anweisungen oder vorgabengetreue Umsetzung, sondern um selbstbestimmte Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation, um Offenheit für Neues, um die permanente Verständigung auf Grundwerte und gemeinsame Ziel-

setzungen sowie den Übergang vom Wissen zum Handeln.

Wenn die Botschaft aus zahlreichen empirischen Studien die ist, dass genau dort die Bruchstelle unserer Bildungsarbeit liegt, dann ist das eine Aufforderung, noch stärker auf das in der Pädagogik schon seit langem propagierte Erfahrungslernen umzusteuern und von vordergründigen moralischen Erwartungen Abstand zu nehmen. Das heißt auch, nicht nur Wissensvermittlung und gelegentliche Kooperation mit externen Partnern anzustreben, sondern sich auf fachübergreifende Projektarbeit und Kollaboration im Sinne von Mark Terkessidis (2015) einzulassen und bei einer als wesentlich erkannten Aufgabe mit unterschiedlichen Partnern zusammenzuarbeiten.

Bildungsqualität neu definieren

Der Orientierungsrahmen ist zugleich auch eine Aufforderung, Bildungsqualität in unseren Schulen neu zu definieren. In dieser Hinsicht versteht er sich als ein Beitrag zur nationalen Strategie „vom Projekt zur Struktur“ im Anschluss an die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und im Hinblick auf das neue BNE-Weltaktionsprogramm sowie die 2030-Agenda der globalen Staatengemeinschaft. Bereits die Agenda 21 von Rio 1992 hat der Bildung für den Übergang in eine

nachhaltige Entwicklung eine zentrale Aufgabe und Verantwortung zugeschrieben. Das ist jetzt, nahezu ein Vierteljahrhundert später, nicht anders, wenn die UNESCO in einer hochwertigen Bildung das Fundament für die Umsetzung der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) der 2030-Agenda sieht und unter Bildungsqualität Lernprozesse zu den wesentlichen Elementen einer nachhaltigen Entwicklung versteht, wie sie in Target 4.7 von einer weltweiten Open Working Group bestimmt wurden.² In Bildungsberichten wird hierzulande stets darauf verwiesen, dass hinsichtlich der Bildung für nachhaltige Entwicklung viel erreicht wurde, und doch kann man davon ausgehen, dass trotz zahlreicher beeindruckender Projekte unser Bildungssystem noch nicht entschlossen auf dem Weg in eine zukunftsfähige Gesellschaft ist.

Der Orientierungsrahmen verstärkt für diesen Weg die Impulse und verdeutlicht die sich schnell verändernden Rahmenbedingungen, v.a. aber die komplexen Zusammenhänge mit den großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen und ihren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche und deren derzeitige und künftige Lebenswelt.

In seinem Anliegen, wichtige Bildungsziele zusammenzuführen und die oft beklagte Silomentalität von Fach- und Verantwortungsstrukturen aufzubrechen, gleicht er den für alle geltenden nachhaltigen Zielen der 2030-Agenda. Die Integration von Globalem Lernen, Umweltbildung, Interkulturellem Lernen, Global Citizenship Education und anderen Bildungsansätzen unter dem Dach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bei gleichzeitiger Wertschätzung jeweiliger Schwerpunkte soll vorangetragen werden. Gemeinsam ist ihnen die Ausrichtung an einem offenen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Die stärkere Einbindung aller Schulfächer in eine umfassende gesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung und ihre fachübergreifende oder fächerverbindende Zusammenarbeit ist zentrale Botschaft des Orientierungsrahmens. Viele Fragen sind da-

bei noch offen und bedürfen weiterer Erprobungsvorhaben und fachwissenschaftlicher Unterstützung. Das gilt auch für die virulenter gewordene Infragestellung eines alles dominierenden Wachstumsparadigmas, mit der sich auch Schülerinnen und Schüler in angemessener Form auseinandersetzen müssen.

Die Bereitschaft und Fähigkeit zu Integration, Kohärenz und wirkungsvoller Zusammenarbeit zwischen Politik bzw. Verwaltung und Zivilgesellschaft sind zu wichtigen politischen Herausforderungen geworden und müssen bereits früh in schulischen Lernprozessen entwickelt und gestärkt werden. Der Politischen Bildung kommt dabei eine über das Schulfach hinausgehende Bedeutung zu, d.h. bei dem Lernen und Einüben von Demokratie und dem Bewusstwerden eigener Werte sowie der Abwehr von radikalen Tendenzen, populistischen Verführungen und unzeitgemäßen Nationalisierungsversuchen.

Das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung zum Kompass machen

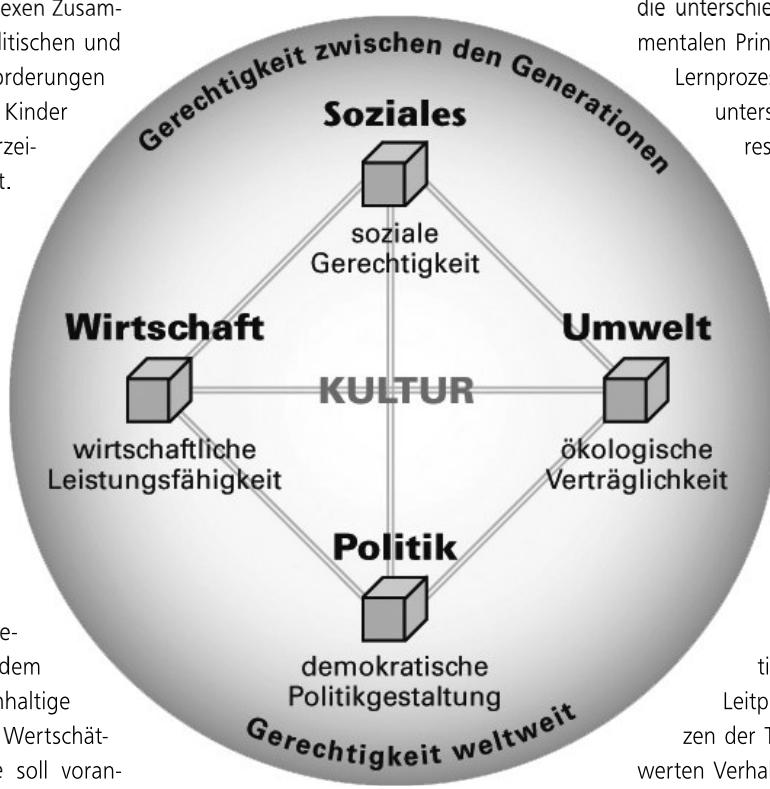
Nachhaltige Entwicklung ist dauerhaftes Ziel und nicht erreichte Realität. Der von der Kultusministerkonferenz für die Schulen herausgegebene Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung versteht unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung eine Orientierung an vier Zieldimensionen im Spannungsfeld von Umwelt und Entwicklung. Nachhaltig oder zukunftsfähig ist eine Entwicklung, die Umwelt, Wirtschaft und Soziales als gleichermaßen wichtige und v.a. durch politisches Handeln aufeinander abzustimmende Handlungsfelder begreift, in denen Betroffene und Akteure demokratische Möglichkeiten der Mitgestaltung erhalten.

Die durchgehende Ausrichtung des Lernfeldes Globale Entwicklung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beruft sich auf einen Grundkonsens der Staatengemeinschaft seit mehr als 20 Jahren und achtet dabei auf die unterschiedliche Funktion dieses fundamentalen Prinzips in Politik und schulischen

Lernprozessen: „Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Handlungsin-
teressen der Akteure und unter Berücksichtigung kultureller
Diversität bietet das Konzept
Orientierung für die Analyse von Entscheidungen und Prozessen auf ver-
schiedenen Ebenen und einen Einblick in ihre
Verflechtung. Dabei
ist zu berücksichtigen,
dass das zentrale Leit-
bild der nachhaltigen
Entwicklung – anders als
in der Politik – nicht primär
als ein normatives Nachhal-
tigkeitsparadigma im Sinne von
Leitplanken und definierten Gren-
zen der Tragfähigkeit oder wünschens-
werten Verhaltensmustern zu verstehen ist,
sondern in Lernprozessen Orientierung für
Analyse, Bewerten und Handeln gibt.“³

Allgemeines Orientierungsprinzip und Lernfeld zugleich

Der Orientierungsrahmen gilt für einen Lernbereich Globale Entwicklung. Damit ist nicht unbedingt „ein in den Stundentafeln ge-
sondert zu berücksichtigender Fachbereich“



Eine immer wieder auszuhandelnde Ausrichtung an einem universellen aber offenen Leitbild nachhaltiger Entwicklung ist auszubalancieren durch gleichzeitige Wertschätzung von Vielfalt und Freude am Perspektivenwechsel.

gemeint. Es sollen vielmehr die didaktischen Konzepte der Fächer nach und nach neu orientiert, die fachliche Abstimmung erleichtert, fachübergreifende und projektorientierte Unterrichtsformen angeregt und ein wirkungsvoller Zusammenhang mit außerunterrichtlichen Aktivitäten bzw. mit dem Schulleben hergestellt werden.“⁴ Die Grundorientierung ist für alle gleich, darf sich aber vor kontroversen Positionen nicht scheuen. Sie muss im Lernprozess, im täglichen Handeln und bei politischen Entscheidungen konkrete Umsetzung erfahren. Der Orientierungsrahmen schlägt dafür 21 Handlungsfelder vor, von *Vielfalt der Werte bis Kommunikation im globalen Kontext*. Er ist Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehr-/Bildungsplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten aber auch Anregung und Hilfe für Steuerung und Verwaltung sowie die Lehrerbildung – kurz: mit seinem *whole school approach* Impulsgeber für die selbstverantwortliche Schule als Ganzes.

Anmerkungen

- 1 Die 2. (erweiterte und aktualisierte) Ausgabe wurde mit Unterstützung des BMZ/ Engagement Global durch eine Projektgruppe und über 50 Autoren erstellt und am 11. Juni 2015 im Plenum der KMK verabschiedet. Sie umfasst etwa 500 S., wird im Frühjahr 2016 vom Schulbuchverlag Cornelsen veröffentlicht und ist kostenlos zu beziehen. Eine Downloadmöglichkeit besteht auf dem Portal www.globaleslernen.de
- 2 Ziel 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens für alle fördern, Target (Unterziel) 4.7: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.
- 3 Zusammenfassung (Vorabdruck 2015), S. 17
- 4 Zusammenfassung (Vorabdruck 2015), S. 16

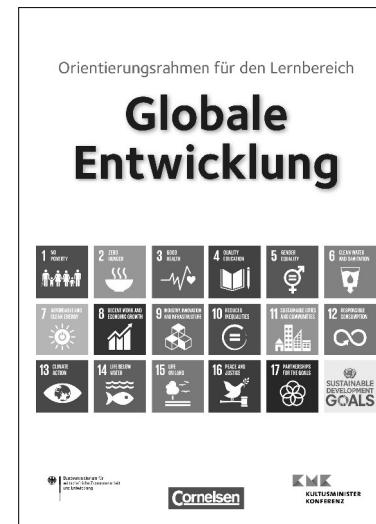
Literatur

- Schreiber, J.-R. (2015): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Pädagogik 7–8, S. 33–37
 Terkissides, M. (2015): Kollaboration Berlin: Suhrkamp.

Im Orientierungsrahmen berücksichtigte Fächer, Fach- und Bildungsbereiche

	neu/aktualisiert im Orientierungsrahmen 2015	Kap.	unverändert aus Orientierungsrahmen 2007 übernommen	Kap.
	Grundschule (Sachunterricht und weitere Fächer)	4.1		
sprachl.-liter.-künstl. Aufgabenfeld	Deutsch			
	Neue Fremdsprachen	4.2.2		
	Bildende Kunst	4.2.3		
	Musik	4.2.4		
Gesellschaftswiss. Aufgabenfeld	Geschichte	4.3.3	Politische Bildung	4.3.1
			Geografie	4.3.2
			Religion/Ethik	4.3.4
			Wirtschaft	4.4.4
Math.-naturwissen-schaftlich-technisches Aufgabenfeld	Mathematik	4.4.1		
	Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie, Chemie, Physik)	4.4.2		
	Sport	4.5		
			Berufliche Bildung	4.6

nach: Orientierungsrahmen, S. 116; vgl.: www.orientierungsrahmen.de



Anna-Lena Lillie und Jasper Meya

Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Stetig wachsender Ressourcenverbrauch und steigende Schadstoff-Emissionen des globalen Wirtschaftswachstums machen die gesellschaftliche Transformation zu einer nachhaltigeren Entwicklung immer drängender. *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (im Folgenden BNE) wird dabei eine hohe Bedeutung zugeschrieben und setzt in der schulischen Praxis neben fächerübergreifenden Ansätzen auch die Integration in den Fachunterricht voraus. Dieser Artikel geht daher der Frage nach, welchen spezifischen Beitrag die *politische Bildung* zur Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten kann. Dazu werden Gemeinsamkeiten und Schnittmengen aus beiden Perspektiven entlang fachdidaktischer Prinzipien, Kompetenzen und Inhalten herausgearbeitet und Kennzeichen einer *politischen Bildung* für nachhaltige Entwicklung umrissen.

Zum Verhältnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung und politischer Bildung

Seit den 1990er Jahren etabliert sich auf internationaler Ebene das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, in dessen Kontext Bildung und Erziehung eine Schlüsselrolle zugeschrieben wird. So heißt es im Abschlussbericht der UN Konferenz von Rio, dass nachhaltige Entwicklung neben technologischen und politischen Veränderungen insbesondere auch einen globalen Mentalitätswandel voraussetze, für den Bildung unablässig sei (UNCED 1992, S.29). Auch Bundestag und Landesparlamente betonen seit Mitte der 1990er Jahre die Bedeutung der BNE.

Parallel vollzieht sich im wissenschaftlichen Diskurs ein Paradigmenwechsel von der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Anstelle der Auseinandersetzung mit Umweltproblemen, welche für die 1970er

und 80er Jahre prägend war, tritt nun die Befähigung zur aktiven Gestaltung der Zukunft und das Ziel einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformation (de Haan 2004). Ange-sichts der damit verbundenen Politisierung (Kahlert 2005, S.432) wird die Bedeutung der politischen Bildung für die BNE von Vertretern beider Seiten gleichsam betont (z. B. Erben/de Haan 2014, S.24; Overwien 2014).

Dennoch verlaufen die Diskurse bislang weitgehend getrennt voneinander und die didaktische Diskussion um BNE wird in Deutschland vor allem von Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler geprägt (Brunold/Ohlmeier 2013, S. 10). Auch deshalb scheint die politische Dimension von Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklung nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Brunold fordert daher eine „systematische politikdidaktische Aufarbeitung, um Tendenzen zur Entpolitisierung relevanter Themengebiete [...] zu verhindern“ (2009, S.320).

Ebenso wird Nachhaltigkeit in der politischen Bildung, gemessen am Stellenwert in den sozialwissenschaftlichen Bezug disziplinen, kaum behandelt (Peter et al. 2011, S. 124). Der zentrale Referenzrahmen der politischen Bildung ist bislang das politische System des Nationalstaates und dessen gegenwärtige Bevölkerung (Brunold 2009, S. 327). Bemerkenswerte Ausnahmen stellen Beiträge von Overwien (2014), Peter et al. (2011), Brunold (2009), Humpert (2009) und Zeuner (2008) dar.

Didaktische Prinzipien im Vergleich

Didaktische Prinzipien gelten als Leitlinien zur Inhaltsauswahl und Gestaltung von Unterricht. Bereits bei der Gegenüberstellung der im Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Bund-Länder-Kommission (BLK 1998, S. 27–34) formulierten Prinzipien mit denen der politischen

Bildung (Tabelle 1) zeigen sich Anknüpfungspunkte einer *politischen Bildung* für nachhaltige Entwicklung.

Das Prinzip der *Systemorientierung* hebt für die BNE einen interdisziplinären und multiperspektivischen Themenzugang hervor, der „ökologische, ökonomische, soziokulturelle und politische Entwicklungsfaktoren“ (BLK 1998, S.28) miteinander vernetzt, und zeigt damit Parallelen zur *Wissenschaftsorientierung* (Juchler 2014) der politischen Bildung. Deren Interdisziplinarität und Multiperspektivität folgt schon aus den vier Bezugsdisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaften (GPJE 2004,

Anna-Lena Lillie, MEd, hat Politikwissenschaft und Germanistik an der Universität Bremen, der Universität Bergen sowie der Freien Universität Berlin studiert und absolviert derzeit ein Volontariat in einem Schulbuchverlag.



Jasper Meya, MSc, MEd, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Umwelt- und Entwicklungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.



S.9–10). Die *Systemorientierung* fordert zudem ausdrücklich eine globale sowie eine Zukunftsperspektive, die die Bedürfnisse kommender Generationen miteinbezieht (BLK 1998, S.28). Beides erinnert an das Prinzip der *Zukunftsorientierung* (Weinbrenner 1997), das in der politischen Bildung allerdings wenig zentral ist.

Die *Problemlöseorientierung* der BNE (BLK 1998, S.31) ähnelt grundsätzlich der *Problemorientierung* der politischen Bildung (Goll 2014). Während die BNE über die Auseinandersetzung mit Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklung „kreative[r] Problemlösekompetenz“ (BLK 1998, S.27-28) herausbilden möchte, werden Probleme in der Politikdidaktik allerdings primär zum Gewinn von Einsichten in das Politische (Goll 2014, S.260) thema-

tisiert. Neben der inhaltlichen Dimension der Probleme (*policy*) wirft problemorientierte politische Bildung den Blick stets auch auf die beteiligten Akteure und Interessen (*politics*) sowie Institutionen der demokratischen Problembehandlung (*polity*).

Auch die BNE geht von gegensätzlichen Interessen und Entscheidungskonflikten im Rahmen des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung aus, zielt mit den Prinzipien *Verständigungs-, Wert- und Kooperationsorientierung* jedoch auf die Fähigkeit, sich „konstruktiv mit Interessengegensätzen, Zielkonflikten und auch Missverständnissen auseinanderzusetzen“ (BLK 1998, S. 29), und die Bereitschaft zur interdisziplinären, internationalen und interkulturellen Kooperation (ebd., S.30). Dies steht im Spannungsverhältnis zum politikdidaktischen Prinzip der *Konfliktorientierung*, welches hervorhebt, dass die den Konflikten zugrunde liegenden Interessengegensätze nicht gänzlich aufgelöst werden können. Die Schülerinnen und Schüler sollten Konflikte daher als „unvermeidlich, als berechtigt, sogar als sinnvoll“ (Reinhardt 2009, S. 77) erfahren und, neben dem mit der BNE geteilten Ziel des Demokratielernens, zur „Streitkultur“ (ebd.) befähigt werden.

Die starke Lebensweltorientierung der BNE, die sich im Prinzip der *Situationsorientierung* ausdrückt, findet in der *Adressatenorientierung* ebenfalls ein politikdidaktisches Pendant. Allerdings verweisen Politikdidaktikerinnen und -didaktiker auf Probleme zu großer Alltagsnähe und die Notwendigkeit von „Fremdheitszumutungen“ (Petrik 2014, S.245) auch im adressatenorientierten Unterricht. Mit der *Partizipations- und Handlungsorientierung* fordert die BNE praktisches Lernen, das in der Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der Lebenswelt münden soll. Auch in der politischen Bildung existiert das didaktische Prinzip der *Handlungsorientierung*. Zugleich wird jedoch auf die Gefahr verwiesen, dass Handeln im sozialen Nahraum unpolitisch wird, sofern es nicht demokratisch-konfliktthaft ist und im Zusammenhang mit politischen Institutionen steht (Reinhardt 2014, S. 280).

Schließlich wird in der BNE wiederholt die *Ganzheitlichkeit* des Lernens unterstrichen, zum Beispiel über ein „bewusstes Einbeziehen körperlicher Empfindungen“ (BLK 1998, S. 33). Obwohl die politische Bildung im Rahmen der *Handlungsorientierung* betont, dass

Tabelle 1: Entsprechung didaktischer Prinzipien der BNE in der politischen Bildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BLK 1998)	Politische Bildung (Reinhardt 2009; Sander 2014)
System- und Problemlöseorientierung	Wissenschafts-, Zukunfts- und Problemorientierung
Verständigungs- und Wertorientierung	Konfliktorientierung
Kooperationsorientierung	
Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung	Handlungs- und Adressatenorientierung
Ganzheitlichkeit	(Handlungsorientierung)
Selbstorganisation	-

auch emotionale, motivationale und pragmatische Dimensionen des Lernens angesprochen werden sollten (Reinhardt 2009, S. 28), bleibt sie oft rein kognitiv ausgerichtet.

Kompetenzziele im Vergleich

Im Zentrum der Diskussion um BNE steht die *Gestaltungskompetenz* (de Haan et al. 2008, S. 237-242), die die Lernenden zur aktiven und eigenverantwortlichen Gestaltung der Zukunft befähigen soll. Gemeint ist die Kompetenz, „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“ (ebd., S. 187). Auch wenn das Konzept in vielen Beiträgen zu einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegriffen wird, wurde bislang kein Versuch unternommen, es mit dem Kompetenzentwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (GPJE 2004) zu vergleichen.

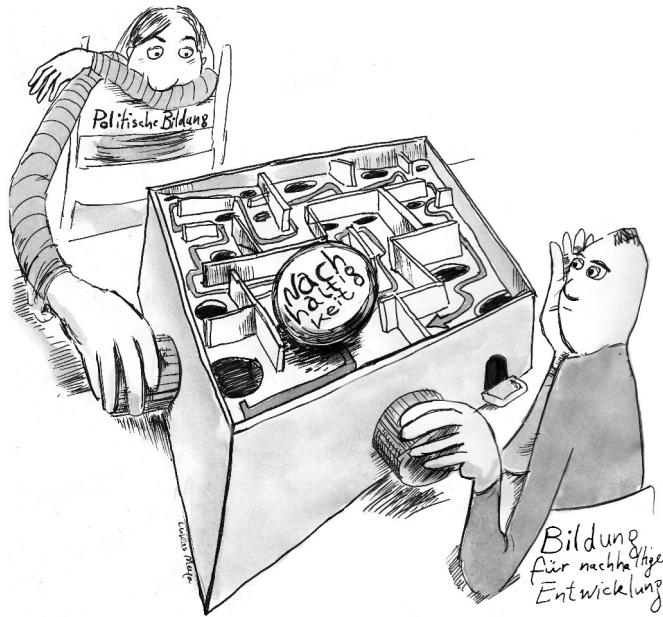
Im Rahmen der Urteilskompetenz spiegelt sich in der Gestaltungskompetenz insbesondere die zeitlich und räumlich erweiterte (Urteils-)Perspektive der BNE wider (de Haan et al 2008, S.237ff.). Zwar fordert auch der Kompetenzentwurf der GPJE (2004, S.16) die Analyse von langfristigen Zusammenhängen und Verflechtungen auf globaler Ebene, spricht dabei aber weder explizit von nachfolgenden Generationen, noch von Bedürfnissen und Anspruchsrechten räumlich entfernt lebender Menschen. Ein wesentlicher Unterschied liegt außerdem darin, dass de Haan et al. vor allem auf Sachurteile fokussieren, während über das Sachurteil hinaus die Befähigung zum eigenständigen Werturteil ein zentrales Ziel politischer Bildung darstellt (ebd., S. 13f.).

Im Bereich der *Handlungskompetenz* stellt die Gestaltungskompetenz die Kooperationsfähigkeit in den Vordergrund: Die Lernenden sollen „Meinungsverschiedenheiten und Konflikte in Bezug auf Fragen der (nicht) nachhaltigen Entwicklung konstruktiv bewältigen“ (de Haan et al 2008, S. 240) können. Im Gegensatz dazu sollen sie im GPJE-Entwurf „in politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen können“ (GPJE 2004, S.17).

Beide Kompetenzmodelle teilen das Ziel der Perspektivübernahme, allerdings mit unterschiedlichem Anspruch: Innerhalb der Gestaltungskompetenz sollen die Lernenden neben gegenwärtigen auch zukünftige Bedürfnisse identifizieren können (de Haan et al 2008, S.238) und Möglichkeiten kennen, sich für die Interessen zukünftiger Generationen einzusetzen (ebd., S. 242) sowie „Empathie und Solidarität mit Armen, Bedürftigen und Unterdrückten (sic!) Menschen und Gemeinschaften lokal und global“ (ebd.) auszuüben. Insgesamt offenbart die Gestaltungskompetenz hier ein sehr anspruchsvolles Bürgerleitbild, wenn die Schülerinnen und Schüler ergänzend zum eigenen Handeln auch andere dazu motivieren können sollen, im Sinne nachhaltiger Entwicklung aktiv zu werden (ebd., S. 241). Der GPJE-Entwurf (2004, S. 17) fordert dagegen lediglich, dass die Lernenden eigene politische Interessen erkennen und verfolgen können, gemäß der allgemein akzeptierten Umformulierung des dritten Prinzips des Beutelsbacher Konsenses sollen sie dies allerdings „unter der Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze“ (Reinhardt 2009, S. 31).

Ferner ist Handlungskompetenz innerhalb der BNE breiter gefasst. Sie umfasst zivilge-

Foto: Sandra Rokahr



Beide Dimensionen werden gebraucht: Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung.

sellschaftliches Engagement ebenso wie Fragen der Lebensführung, beispielsweise Konsumententscheidungen. Diese werden im GPJE-Entwurf (2004, S. 17) zwar auch genannt, jedoch von stärker institutionalisierten Formen des Handelns umrahmt, die als politisches Handeln im engeren Sinne gelten können. In der Gestaltungskompetenz wird die „Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen“ (de Haan et al. 2008, S. 241) hingegen nur am Rande erwähnt und auch die Kompetenz zur Überwindung „individueller Entscheidungsilemmata“ (ebd., S. 240) bezieht sich ausschließlich auf lebensweltliche Kontexte, während politische Lösungen von überregionalen Allmende-Problemen keine Erwähnung finden.

Inhalte im Vergleich

Für die Identifikation inhaltlicher Schnittstellen ist es aufschlussreich, den Vorschlag de Haans (2002) für die Kernthemen der BNE mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (EPA)“ (KMK 2005) zu vergleichen.

De Haan (2002, S. 17ff.) gruppiert die Kernthemen entlang des Drei-Säulenmodells

der Nachhaltigkeit. Im Themenfeld Ökologie wird überwiegend ökologisches Deutungswissen aufgeführt, das im Inhaltsbereich Ökonomie durch technisches und ökonomisches Wissen für eine nachhaltige Wirtschaftsweise ergänzt wird. Politische Aspekte im engeren Sinne werden nur mit der Frage nach Erfolgsmöglichkeiten von Umweltsteuer angesprochen, ohne dabei unterschiedliche Interessen und deren Durchsetzungsmacht zu benennen. Mehr Bezüge

zur politischen Bildung finden sich im Themenfeld Soziales, wo Kompetenzen staatlicher und nichtstaatlicher Akteure und die Funktionsweise von Umweltabkommen genannt werden. Politische Bildungsinhalte tauchen damit nicht als eigenständiger Bereich, sondern nur als Thematisierungsaspekte der ökonomischen und sozialen Dimension von Nachhaltigkeit auf.

Innerhalb der EPA (KMK 2005) haben mit der „Bewältigung ökologischer Herausforderungen durch Politik, Gesellschaft und Wirtschaft“ und dem „Ausgleich internationaler Disparitäten“ zwei von sieben Problemfeldern einen expliziten Nachhaltigkeitsbezug. Zudem lassen sich in anderen Problemfeldern Nachhaltigkeitsaspekte thematisieren. Entlang der Themenfelder Politik, Gesellschaft und Wirtschaft finden sich Anknüpfungspunkte in letzteren etwa unter „Soziale Gerechtigkeit“ oder „Internationalisierung und Globalisierung“, fehlen im Inhaltsbereich Politik aber vollständig. Damit scheint nicht nur der BNE der enge Politikbegriff zu fehlen, sondern auch dem engen Politikbegriff die Nachhaltigkeitsbezüge.

Kennzeichen einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Politische Bildung und BNE weisen größere Schnittmengen entlang didaktischer Prinzipien, Kompetenzen und Inhalte auf. Allerdings bestehen auch grundsätzliche Differenzen, aus denen die Forderung nach einer *politischen* Bildung für nachhaltige Entwicklung resultiert (Tabelle 2).

BNE vernachlässigt tendenziell die *politics*- und *polity*-Dimensionen von Problemen (nicht-)nachhaltiger Entwicklung. Insbesondere Konflikte werden wenig thematisiert, mit der Gefahr, bestehende Interessengegensätze unter dem übergreifenden Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu harmonisieren. Die starke Handlungs- und Lebensweltorientierung der BNE kann ferner dazu führen, dass politische Erklärungen nicht-nachhalti-

Tabelle 2: Kennzeichen einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte ...
<ul style="list-style-type: none"> • Probleme (nicht-)nachhaltiger Entwicklung in allen Dimensionen des Politischen (<i>policy</i>, <i>politics</i> und <i>polity</i>) behandeln; • die dem Nachhaltigkeitsbegriff inhärente Kontroversität und Interessengegensätze zum Ausgangspunkt nehmen; • neben der individuellen auch die kollektive Ebene zur Lösung von Problemlagen betrachten; • die Bedeutung von Kooperation, aber auch die Konflikthaftigkeit von kollektivem Handeln thematisieren; • globale Themen möglichst mit lokalem Handeln verbinden, wenn nötig aber auch lebensweltferne Zugänge wählen; • die globale sowie die Zukunftsperspektive stärken.



... ein Begriff für politische Bildung



Hubertus Buchstein, Siegfried Frech,
Kerstin Pohl (Hrsg.)

Beutelsbacher Konsens und politische Kultur

Siegfried Schiele und die politische Bildung

In diesem Interviewbuch schildert Siegfried Schiele, der langjährige Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, anhand der Stationen seines eigenen Lebensweges als aufmerksamer Beobachter und aktiver Teilnehmer die Entwicklungen der politischen Kultur und der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis heute.

Er initiierte auf der Tagung 1976 in Beutelsbach einen Konsens, der zur Grundlage der politischen Bildung insbesondere der schulischen wurde.

ISBN 978-3-7344-0195-4, 224 S., € 17,90
Subskription bis 30.06.2016: € 14,20
eBook: ISBN 978-3-7344-0196-1, € 13,99

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

ger Entwicklung, die analytische Zugänge erfordern oder wegen ihres internationalen Charakters lebensweltfern sind, nicht ausreichend behandelt werden. Tendenziell kann dies zu einer übergrößen Verantwortungszuweisung an die Lernenden führen. Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte daher auch strukturelle Gründe individuellen Handelns sowie politische Prozesse und Institutionen verschiedener Ebenen thematisieren, um das individuelle Handeln zu kontextualisieren.

Aus Sicht der BNE muss die politische Bildung ihren Blick dagegen systematischer über den Nationalstaat und die Probleme der Gegenwart hinaus erweiterten und Aspekte der Nachhaltigkeit im Kern des Politikbegriffes thematisieren. Angesichts sich zusätzlicher ökologischer und entwicklungspolitischer Problemlagen, sollte Nachhaltigkeit kein Exkurs in höheren Jahrgängen sein, sondern zentraler Gegenstand politischer Bildung. Anknüpfungspunkte bieten dabei das politikdidaktische Prinzip der Zukunftsorientierung (Weinbrenner 1997) und die Didaktik Hilligens (1985), ebenso wie aktuelle Debatten zur politischen Bildung in der Weltgesellschaft und dem Globalen Lernen.

Literatur

- Brunold, A.: Politische Bildung für Nachhaltige Entwicklung und das Konzept des Globalen Lernens. In: Oberreuter, H. (Hg.), Standortbestimmung. Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, S. 307–333.
- Brunold, A.; Ohlmeier, B.: Politische Bildung im Rahmen der UN-Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung Stand und Perspektiven. In: POLIS, (4), 2013, S. 7–10.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1998.
- Erben, F.; de Haan, G.: Nachhaltigkeit und politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 64 (31–32), 2014, S. 21–27.
- Goll, T.: Problemorientierung. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014, S. 258–265.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2004.
- De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: ZEP, 25, 2002, S. 13–20.
- De Haan, G.: Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 7–8, 2004, S. 39–46.
- De Haan, G.: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I.; de Haan, G. (Hg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 23–43.
- Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. 4. völlig. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1985.
- Humpert, N.: Die politische Dimension des Globalen Lernens – Implikationen für die konzeptionelle und praktische Entwicklung. In: Overwien, B.; Rathenow, H.-F. (Hg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2009, S. 243–250.
- Juchler, I.: Wissenschaftsorientierung. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014, S. 284–294.
- Kahlert, J.: Umweltbildung. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2005, S. 430–441.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 17.11.2005, 2005.
- Overwien, B.: Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014, S. 375–382.
- Peter, H.; Moegling, K.; Overwien, B.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 2011.
- Petrik, A.: Adressatenorientierung. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014, S. 241–275.
- Reinhardt, S.: Politik-Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2009.
- Reinhardt, S.: Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014, S. 275–283.
- Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014.
- UNCED: AGENDA 21 Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, 1992.
- Weinbrenner, P.: Zukunftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 1997, S. 128–140.
- Zeuner, C.: Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze. In: Journal für politische Bildung, 4, 2008, S. 20–30.

Sebastian Fischer, Malte Kleinschmidt, Florian Fischer und Dirk Lange

Globales Lernen: Politik statt Kompetenz

Empirisch fundierte Zugänge zur Gestaltung von Globalem Lernen

Der Ansatz des Globalen Lernens

Politische Handlungsfähigkeit ist eng mit dem Verständnis des weltweiten Prozesses des Ineinandergreifens ökonomischer, politischer und sozialer Realitäten verbunden. Der Begriff des Globalen Lernens umfasst dabei pädagogische Ansätze, die diesem Anspruch gerecht werden wollen. Als Ziele des Globalen Lernens werden die zu erwerbenden Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, zum ganzheitlichen, systemisch orientierten Denken sowie zur weltweiten Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung betont. Die normativen Leitbilder lassen sich unter die beiden Schlagworte globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit fassen. Lernende sollen befähigt werden, das eigene Leben entsprechend dieser Leitbilder zu gestalten und auf gesellschaftliche Entwicklungen in diesem Sinne einzuwirken (vgl. Heinrich 2012; Bormann 2012).

Zur bildungswissenschaftlichen Fundierung des Globalen Lernens bedarf es sowohl einer kritischen theoretischen Auseinandersetzung als auch einer empirischen Erfassung der subjektiven Voraussetzungen von Lernenden. Für letzteres kann die im Rahmen dieses Artikels vorgestellte Untersuchung „Denkweisen der Globalisierung – Eine vergleichende Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung durch Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher sozialer Lage“ wichtige Hinweise liefern. Diese zielt darauf ab, die Vorstellungen von Globalisierung von Lernenden zu erfassen, um einen empirisch fundierten Ausgangspunkt für die Entwicklung soziökonomischer Bildungsangebote zu schaffen. Um ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen Vorstellungen gewinnen zu können, erfolgte die Datenerhebung mit einem zweistufigen Kombinationsverfahren, bestehend aus offenem Fragebogen (101 Hauptschülerinnen und -schüler, 109 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten) und problemzentriertem Interview (21 Hauptschülerinnen und -schüler, 23 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten).¹

Kritische Anmerkung zum Forschungsstand: **Kompetenzentwicklung als Antwort auf fehlende Handlungsfähigkeit?**

In den letzten Jahren wurden mehrere empirische Studien zum Thema Globales Lernen durchgeführt, wobei insgesamt bisher kaum bildungswissenschaftliche Forschung in diesem Feld zu verzeichnen ist. Die durchgeführten Studien legen mehrheitlich einen Fokus auf die Handlungsfähigkeit der Lernenden. In der Studie von Asbrand (2009) wurden Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu globalen Fragen durchgeführt und dokumentarisch interpretiert. Anhand von video- und audiographierten Unterrichtseinheiten befasst sich die Studie von Wettstädt (2014) mit Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Beide Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler – im Zuge der appellierenden Interventionen der Lehrkräfte – die Leitbilder ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Globale Gerechtigkeit‘ zwar reproduzieren, dabei jedoch nicht in die Lage versetzt werden, diese handlungsleitend umzusetzen.

Die Befunde dieser Studien geben wichtige didaktische Hinweise in Bezug auf die Entwicklung von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Obwohl ein entscheidender Unterschied zu unserer Studie darin besteht, dass der analytische Blick auf die Unterrichtsumsetzung und nicht auf die Erforschung der Lenvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zielt, sind viele Befunde für diesen Aspekt deckungsgleich. Insbesondere der Fokus auf Lehr-Lern-Situationen (Wettstädt 2014), die Raum für eigene Ideenentwicklung und das Ausprobieren eigener Handlungsoptionen bieten, erscheint für die didaktische Form relevant, die auf die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit abzielt. Allerdings liefern diese Studien wenig inhaltliche Ansatzpunkte, an der sich didaktische Konzeptionen orientieren können. Asbrand hat eine Didaktik des Globalen Lernens im

Blick, die „ethisches und politisches Lernen ermöglicht, ohne bestimmte ethisch-moralische oder politische Positionen zu vermitteln“ (Asbrand 2009, S. 25). Dafür fordert sie eine „theoretische Präzisierung der Kompetenzen Globalen Lernens“.

Es besteht aber die Gefahr, dass gesellschaftspolitische Ambivalenzen durch die Fokussierung auf einen didaktischen Kompetenzbegriff für die Didaktik unsichtbar werden. Wenn die „Zurückgewinnung des Politischen“ (Riß/Overwien 2010, S. 210) ein zentrales Ziel von Ansätzen Globalen Lernens sein soll, ist die inhaltliche Auseinandersetzung und Positionierung von entscheidender Bedeutung. Beispielsweise rich-

Dr. Sebastian Fischer, Wiss. Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover, Schwerpunkte: Empirische Sozialforschung, Rechtsextremismus, Globalisierung.



Malte Kleinschmidt: M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. Schwerpunkte: Empirische Sozialforschung, postkoloniale Theorie, Rassismuskritik.



Florian Fischer: Diplom, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. Schwerpunkt: Empirische Sozialforschung.



Prof. Dr. Dirk Lange, Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie.



tet sich eine von den Lehrkräften in der Studie von Wettstädt (2014) oft angeführte Handlungsaufforderung an die Schülerinnen und Schüler als Konsumierende. Dieser auch in den von uns festgestellten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler dominante Akteurstyp rückt dabei die Frage nach alternativen Entscheidungs- und Vergesellschaftungsmöglichkeiten aus dem Blick und unterstützt die vorhandene Tendenz, den Markt als Orientierungsrahmen gesellschaftlichen Handelns zu denken. Eine Fokussierung der didaktischen Aufmerksamkeit auf Komplexitätsreduktion und Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit (vgl. Asbrand 2009) darf deshalb nicht mit inhaltlichen Reduktionen einhergehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, dass die Didaktik sich grundlegend mit der Frage des Politischen in der Gesellschaft und mit den konkreten ideologischen Formen – unter anderem in den Schülervorstellungen zu globaler Ungleichheit – auseinandersetzt.

Darstellung der Ergebnisse

Der Markt und „die Politik“ in den Schülerinnen- und Schülervorstellungen

Für die große Mehrheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und etwa die Hälfte der Hauptschülerinnen und -schüler stellt der Markt einen weitgehend unhinterfragten Denkrahmen bei der Auseinandersetzung mit der politischen und ökonomischen Dimension der Globalisierung dar. Der Markt und seine Gesetze werden als quasi natürlich und/oder als alternativlos vorgestellt. Oft versetzen sich die Schülerinnen und Schüler hier in die Position eines Unternehmens und finden es dann beispielsweise „normal“ oder „nachvollziehbar“, wenn Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sehr geringe Löhne erhalten. Fast ausnahmslos stellen die Schülerinnen und Schüler aber auch moralische Reflexionen über die Lebenssituation von Nicht-Privilegierten – insbesondere im Globalen Süden – an und äußern Empathie mit Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die sich in schwierigen Arbeits- oder Lebenslagen befinden.

Diese beiden Aspekte der Naturalisierung des marktwirtschaftlichen Rahmens und der Problematisierung humanitärer Missstände stehen in der Regel unvermittelt nebeneinander. In der Interviewstudie stellen nur vier Schülerinnen und Schüler die marktwirt-

schaftliche Logik aktiv in Frage, indem sie entweder darauf hinweisen, dass ethische über marktwirtschaftlichen Prinzipien stehen sollten oder den gesellschaftlichen Antagonismus zwischen Reichen und Armen als Problem benennen. Insgesamt wird deutlich, dass Wissen über soziale Missstände und Empathie mit genannten Arbeiterinnen und Arbeitnehmer nicht automatisch dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge und grundlegende gesellschaftliche Interessenskonflikte erlangen. Die Problematisierung von humanitären Missständen wird in der Regel in Appelle zu mehr Wohltätigkeit und Spendenkampagnen gewendet oder auf die Hoffnung in die Einsicht der gesellschaftlich Mächtigen reduziert.

Die Schwierigkeit, das prinzipielle Mitgefühl mit Nicht-Privilegierten in eine kritische Haltung gegenüber der gegenwärtigen Organisation der Wirtschaft zu wenden, wird dabei nicht nur durch die benannte Naturalisierung kapitalistischer Vergesellschaftungsformen verstärkt. Mit dieser korreliert ein enges Politikverständnis: Die Schülerinnen und Schüler denken bei „Politik“ an staatliche Institutionen, Regierungen oder Parteien. Dabei wird die so verstandene Politik als quasi neutrale Instanz vorgestellt, die lediglich durch staatlich administratives Handeln Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse nimmt. Divergierende oder widerstreitende Interessen, die das Feld der Politik durchziehen, werden kaum angesprochen.

Schülerinnen- und Schülervorstellung von gesellschaftlichen Akteuren

Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler betont zunächst die eigene gesellschaftliche Ohnmacht. Politische Handlungsfähigkeit bedarf der Kenntnis von eigenen Handlungsmöglichkeiten. Hierfür ist das Wissen über unterschiedliche gesellschaftliche Akteure von entscheidender Bedeutung. Auffällig ist, dass zunächst ausschließlich der – meist als Ermöglicher einer reibungslosen Marktwirtschaft vorgestellte – Staat und privatwirtschaftliche Unternehmen als gesellschaftliche Akteure wahrgenommen werden.

Im weiteren Gesprächsverlauf konnten im Interviewmaterial vier Akteurstypen festgestellt werden. Die Einflussnahme über individuelles Konsumverhalten wird insbesondere

von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genannt. Die starke Verbreitung dieser Vorstellung korreliert gewissermaßen mit der allgemeinen Orientierung, den Markt als Rahmen gesellschaftlichen Handelns zu setzen. Nur in Ausnahmefällen geht die Auseinandersetzung aber über die moralische Frage des individuellen Konsums hinaus. Nicht-individualisierte Einflussnahme über Konsum, wie etwa politische Boykott-Kampagnen, werden nur vom sehr wenigen Schülerinnen und Schüler angesprochen. Als weitere Optionen der Gestaltbarkeit des Globalisierungsprozesses wird die Hilfe durch Nicht-Regierungs-Organisationen (NROs) genannt – wiederum von einer Mehrheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Die Arbeit der NROs wird dabei aber in der Regel als ein Akt der Wohltätigkeit gedacht – die Gunst der Privilegierten statt eines fundamentalen Anspruchs auf verbürgte Rechte steht hier im Vordergrund. Gewerkschaften werden fast nie als gesamtgesellschaftliche Akteure, sondern vielmehr als – positiv gesehene – Dienstleister benannt, die bereits bestehende Rechte von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer umsetzen sollen. Auf Protest als Mittel der Einflussnahme verweisen nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler. Aber auch die geäußerten Vorstellungen über den Protest zielen ganz überwiegend nicht auf die Infragestellung grundlegender Machtstrukturen, sondern vor allem auf die Einsicht der Machthabenden. Diese sollen durch Protest auf Missstände aufmerksam gemacht werden und von der Notwendigkeit einer humaneren Gestaltung des Globalisierungsprozesses überzeugt werden.

Wie erklären sich die Schülerinnen und Schüler globale Ungleichheit?

In den Interviews zeigte sich eine Vielfalt von Erklärungsansätzen, die die Schülerinnen und Schüler für die globalen Ungleichheiten anführen. Diese haben wir zunächst in dependenztheoretische und entwicklungstheoretische Erklärungsansätze unterschieden. In den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über die Ursachen globaler Ungleichheit dominieren ganz überwiegend entwicklungstheoretische Ansätze. Insgesamt enthalten 18 von 21 Interviews der Hauptschülerinnen und -schüler und 18 von 23 Interviews der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

osten entsprechende Erklärungsansätze. Bei den entwicklungstheoretischen Erklärungsansätzen sind die Aussagen der Schülerinnen und Schüler von Ausdrücken wie „noch nicht so weit“, „rückständig“, „Entwicklung“, „die da unten“ etc. durchzogen. Konkrete Strukturen oder historische Zusammenhänge der Entstehung des Verhältnisses des Globalen Südens und Nordens werden nicht in den Blick genommen. Stattdessen wird das Denken der Schülerinnen und Schüler durch Versatzstücke entwicklungstheoretischer Provenienz dominiert. Macht- und Ausbeutungsstrukturen werden nicht benannt, sondern implizit oder explizit kolonial tradierte Über- und Unterlegenheitsstrukturen artikuliert.

Fazit: Politische Urteils- und Handlungsfähigkeit statt Naturalisierung von Markt und globaler Ungleichheit

Im Rahmen dieses Artikels wurden zwei entscheidende Aspekte herausgearbeitet, die der auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit ziellende Ansatz des Globalen Lernens stärker berücksichtigen sollte. Im Rahmen eines rein kompetenzorientierten Ansatzes ist es kaum möglich, angemessene didaktische Antworten auf die (1) starke Präsenz marktaffinen Denkens und die dadurch marginalisierte Rolle des Politischen sowie (2) die Dominanz des Entwicklungsparadigmas zu finden.

(1) Der in unserer Studie festgestellten Marginalisierung der Dimension des Politischen sollte dadurch begegnet werden, dass Lernenden alternative und eben auch nicht marktwirtschaftlich orientierte Perspektiven zur Verfügung gestellt werden. Aus einer demokratietheoretischen Sicht sind die Naturalisierung des Marktes, die enge Sicht auf gesellschaftliche Akteure und die Reduktion auf ein institutionalisiertes Politikverständnis sehr problematisch. Es geht mit der Abwesenheit der Dimension des Politischen einher. Das Politische wird hier in Abgrenzung von der Politik als diejenige Dimension verstanden, in der eben nicht nur die Administration des Status quo, sondern die prinzipielle Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Zusammenhänge gedacht wird. Die Annahme einer prinzipiellen Gestaltbarkeit impliziert auch, dass der Status quo sich nicht aus Sachzwängen ergibt, sondern vielmehr auf (politischen) Entscheidungen basiert. Unter Einbeziehung der Dimension des

Politischen stellt sich dann die Frage, welche gesellschaftlichen Gruppen, mit welchen partikularen Interessen und aus welchen Gründen bestimmte Entscheidungen durchgesetzt haben. Beispielsweise ist die gegenwärtige Form der Globalisierung kaum zu verstehen, wenn man nicht berücksichtigt, dass viele Jahre eine weitreichende Politik der Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung betrieben wurde. Die Entscheidungen für die neoliberalen Umgestaltungen wurden zwar von großen Teilen „der Politik“ getragen, erscheinen jedoch unter Einbeziehung der Dimension des Politischen keinesfalls als alternativlos. Didaktisch sollte den Schülerinnen und Schülern fächerübergreifend der Raum zur Verfügung stehen, einen Begriff des Politischen zu entwickeln, der beinhaltet, dass „die Politik“ eben keine neutrale Instanz ist. Politik und Ökonomie sollten vielmehr als verschränkte und umkämpfte Terrains gedacht werden können. Mit Riß und Overwien ist der politischen Bildung dementsprechend anzuraten, die „Akzeptanz von vermeintlichen ökonomischen Sachzwängen im Rahmen der Globalisierung durch die Zurückgewinnung des Politischen zu durchbrechen“ (2010, S. 210).

(2) Eine große didaktische Herausforderung stellt die Problematisierung des Entwicklungsparadigmas dar, das im Anschluss an Ziai (2010) auf die drei Punkte Eurozentrismus, Entpolitisierung und Treuhandschaft reduziert wird. Aus emanzipativer Perspektive gilt es, die entwicklungstheoretischen Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Die empirischen Befunde stellen einen Ausgangspunkt für didaktische Reflexionen dar, das Profil des Globalen Lernens an diesen Punkten zu schärfen. Für die Didaktik stellt sich die Frage, wie mit den Selbstverständlichkeiten des Entwicklungsparadigmas gebrochen werden kann, um andere Deutungsweisen überhaupt denkbar zu machen. Positiv angeknüpft werden kann hier an die dependenztheoretischen Momente in den Denkweisen der Schülerinnen und Schüler. Es bietet sich an, die herrschaftsgeschichtlichen Momente im Entwicklungsparadigma mit den Schülerinnen und Schülern explizit zu problematisieren – beispielsweise Kontinuitäten mit Denkstrukturen aus der historischen Epoche des Kolonialismus herauszuarbeiten. Dabei muss aber das Problem berücksichtigt werden, dass eine Thematisierung von Stereotypen und Ideologemen auch

genau das darauf basierende Denken verstärken kann, da es die weniger komplexen und sowieso zur Verfügung stehenden Denkweisen reproduziert. Ein möglicher Ansatzpunkt könnte sein, alternative Deutungsmuster zur Verfügung zu stellen, die direkt von Kritikerinnen und Kritikern und Bewegungen aus dem Globalen Süden artikuliert werden. Indem beispielsweise Akteure im Globalen Süden – wie die Zapatistas in Mexiko, widerständige Kleinbauerinnen und -bauern in Mali, Vertreterinnen und Vertretern des Konzepts des *buen vivir* oder Streikende in den chinesischen Weltmarktfabriken – zu Wort kommen, die sich in global und lokal umkämpften Räumen verorten, kann dem Problem der Entsubjektivierung, Homogenisierung und Entpolitisierung begegnet werden.

Anmerkung

1 Details zum Untersuchungsdesign, den Ergebnissen und den didaktischen Implikationen können in der Monographie „Globalisierung und Politische Bildung“ (Fischer et al 2015a) nachgelesen werden. Siehe dazu auch die Besprechung von Andreas Eis, S. 33

Literatur

- Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bormann, I. (2012): Nachhaltigkeit und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G.; Klemm, U.: Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschlaeger, S. 188–191.
- Fischer, S.; Fischer, F.; Kleinschmidt, M.; Lange, D. (2015): Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M. (2012): Globales Lernen – politische Herausforderungen. In: Lang-Wojtasik, G.; Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschlaeger, S. 96–99.
- Riß, K.; Overwien, B. (2010): Globalisierung und politische Bildung. In: Lösch, B.; Thimmel, A: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 205–216.
- Wettstädt, L.; Asbrand, B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37. Jg., H. 1, S. 4–12.
- Ziai, A. (2010): Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: PERIPHERIE Nr. 120, S. 399–426.

Maria Bludau

Inklusion und Globales Lernen in der politischen Bildung

In diesem Beitrag wird die These untermauert, dass ein Zusammendenken der Ansätze der *Inklusion* und des Globalen Lernens als



Marie Bludau promoviert zur Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung und arbeitet als Förderschullehrerin in Hannover.

Teil von *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* innerhalb der politischen Bildung nötig ist. Dies lässt sich unter anderem mit dem politikdidaktischen Ziel der *Mündigkeit* bzw. der *subjektiven politischen Kompetenz* von Lernenden begründen.

Inklusion, *BNE*, aber auch *Integration* sind Konzepte, die sowohl von wissenschaftlichen Autorinnen und Autoren als auch von Akteurinnen und Akteuren der Praxis getrennt voneinander betrachtet und bearbeitet werden. Dies wird hier zunächst nachvollzogen, um daraufhin Verbindungslien zu schaffen, bzw. sogar Emulsionen zu begründen und aufzuzeigen.

In der Literatur finden sich zwei Interpretationen des Begriffs *Mündigkeit*. Sie kann wie in der Aufklärung bei Kant begründet als notwendige Bedingung zur Ausformung eines vollständigen Menschen gesehen werden, als Selbstzweck, als Teil eines vollständigen Menschen wie dem *Zoon politikon* bei Aristoteles. Der Mensch wird demnach erst durch politisches Bewusstsein zu einem vollständigen Menschen. *Mündigkeit* kann aber auch als Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln in der Gesellschaft betrachtet werden – mit dem Zweck dazu beitragen, normative Ziele zu erreichen.

Dem Begriff der *Mündigkeit* ähnlich wird bei Scherr *Subjektivität* beschrieben. Scherr leitet sie von der Aufgabenstellung politischer Bildung darin ab, Menschen auf bestimmte

Weise zu befähigen: durch das Wissen um Macht- und Herrschaftsverhältnisse im globalen Zusammenhang, durch das Wissen um den Einfluss dieser Verhältnisse auf das eigene Leben und durch die Kompetenz, davon abgeleitete eigene Interessen politisch zu artikulieren (vgl. Scherr 2010, S.303). Nach Scherr bedarf es der „Entwicklung subjektiver politischer Kompetenz, d.h. eines Wissens um die eigene Fähigkeit und die eigene Zuständigkeit für politische Angelegenheiten“ (Scherr 2010, S.303).

Diese Debatten um *Mündigkeit* bzw. *subjektive politische Kompetenz* begründen aus Sicht dieses Beitrags eine Verschränkung von *Inklusion* und *BNE* innerhalb der politischen Bildung.

Wenn *alle* Lernenden *Mündigkeit* bzw. eine *subjektive politische Kompetenz* erreichen sollen, stellen sich die Fragen nach dem WAS, dem WER und dem WIE. Das WAS kann mit der Beschreibung einer *BNE* innerhalb der politischen Bildung beschrieben werden. Das WER verursacht eine zwingende Auseinandersetzung mit Diversität und damit mit den Konstrukten der *Inklusion* bzw. der *Integration*. Das schulische WIE stellt Forderungen an die Didaktik, die über den derzeitigen Schulalltag hinausreichen.

WAS soll Gegenstand von politischer Bildung sein, damit *Mündigkeit* und *subjektive politische Kompetenz* erreicht werden können? Teil dessen sollten *BNE* und damit auch ihr Teilbereich *Globales Lernen* sein. Ziel ist dort sowohl aus handlungstheoretischer Perspektive eine Befähigung zur Verantwortungsübernahme in unserer Welt gegenüber als auch aus evolutionstheoretischer Perspektive ein individuelles Zureckkommen der Lernenden in einer globalisierten Welt.

Dieser Rückbezug auf Begleiterscheinungen der Globalisierung begründet *BNE* als politikdidaktische Aufgabe, so auch Ohlmeier und Brunold (vgl. Ohlmeier & Brunold 2015, S. 119). In einer solchen politischen *BNE* wird demnach der Anspruch erhoben, *BNE* und die politikdidaktischen Ziele einer demokra-

schen Bürgerschaft und der Menschenrechte miteinander zu verbinden (vgl. Ohlmeier & Brunold 2015, S. 111).

Grundgedanke der Idee nachhaltiger Entwicklung, wie ihn der Brundtland-Bericht geprägt hat, ist „eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, S. XV). Ziel ist eine Gerechtigkeit auf zwei Ebenen, einer intragenerationellen und einer intergenerationalen Gerechtigkeit: Die Möglichkeiten sollen innerhalb einer Generation weltweit sowie gegenüber künftigen Generationen gleich verteilt werden. Dabei soll die Tragfähigkeit des Ökosystems und der natürlichen Ressourcen berücksichtigt werden.

Vor allem die Forderung nach einer intragenerationellen Gerechtigkeit führt zur Frage nach dem WER. Wenn innerhalb einer Generation allseits Gerechtigkeit herrschen soll, bedarf es auch der Berücksichtigung *aller* einer Generation im Lernprozess, um die Chancen anzugeleichen. Wansing und Wesphal stellen zu dieser Überlegung die einschlägigen politischen Beschlüsse nebeneinander: „Im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention („Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“) ist formuliert: „Inklusion heißt, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und gesellschaftlichen Leben teilhaben können“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales – BMAS 2011, S. 17). Im Nationalen Aktionsplan Integration (NAP) mit Bezug auf Migration heißt es: „Zukunftsauftgabe der Integrationspolitik ist es, das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe zu verwirklichen“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – BfMFI 2011, S. 21)“ (Wansing & Westphal 2014, S. 18). Hieraus schlussfolgert Prengel eben jene Forderung nach intragenerationeller Gerechtigkeit, die sich mit den Forderungen einer *BNE* deckt: „Mit Inklusion ist international das Ziel verbunden, allen verschiedenen Angehörigen der nachwachsenden Generation angemessene Grundbildung an einem wohnortnahmen, gemeinsamen Ort zukommen zu lassen“ (Prengel 2015, S. 27). Jedoch bedarf es keiner Suche nach Diversität in der Schule.

rinnen- und Schülerschaft, nur weil politische Strömungen und wissenschaftliche Diskurse sie neuerdings aufzeigen. „Menschen mit sogenannten Behinderungen, mit (Lern-) Beeinträchtigungen, mit einem Migrationshintergrund oder durch gruppenbezogene Klassifikationen in andere Differenzdimensionen eingeordnete und folglich durch gesetzte Klassifikationen konstruierte Schülerinnen- und Schülergruppen sind Teil der Gesellschaft und mithin ihrer Institutionen wie dem Bildungssystem und der Schule und müssen nicht in diese „integriert“ werden“ (Merz-Atalik 2014, S. 163). In Bezug auf eine politische BNE ist es also unerlässlich, die Diskurse um *Inklusion* und *Integration* mitzudenken: Wenn die Ansprüche erfüllt werden sollen, unsere Welt verantwortungsbewusst an die nächste Generation zu übergeben und wenn alle Mitglieder unserer Generation handlungsfähig in unserer globalisierten Welt sein sollen, darf nicht darüber hinwiegesehen werden, dass die eben benannte Diversität (schulische) Realität ist.

Bleibt die Frage nach dem WIE. Nach dem Anerkennen von Diversität steht die Beschäftigung mit der Sichtweise und dem Umgang damit. Eine Möglichkeit *Inklusion* als Haltung auszudrücken, formuliert Dannenbeck, wenn er postuliert, dass es nicht nur *normal* sei, verschieden zu sein, sondern als normal betrachtet werden können, dass *alle* verschieden sind (vgl. Dannenbeck 2012, S. 63). Schon innerhalb der Diskussion um BNE und Globales Lernen wird zum Teil auf reformpädagogische Ansätze recurriert, wonach alle Lernenden selbstbestimmt auf ihrem Niveau und in ihrem Tempo dem Ziel der *Mündigkeit* näherbringen sollen. Auch für die Bereiche der *Inklusion* und *Integration* sind reformpädagogische Konzepte wie beispielsweise jene Maria Montessoris als traditionell zu betrachten. Die verschiedenen Strömungen können und sollen hier nicht aufgearbeitet werden. Wichtig ist vor allem die Frage nach dem geeigneten Lernbegriff sowohl für die Theoretikerinnen und Theoretiker bzw. Praktikerinnen und Praktiker. Als Ansatz kann hier eine Idee aus der Inklusionsliteratur verwendet werden, der auch zur Umsetzung von BNE geeignet erscheint.

Merz-Atalik begründet ihren so skizzierten Lernbegriff folgendermaßen: „Ausgehend von einem Lernbegriff (siehe Tabelle 1), der

Tabelle 1: Der Lernbegriff und seine Konsequenzen für die Werte, die Gestaltung und die Bewertung von Lernprozessen (im inklusiven Unterricht).

Lernen	individuell	fähigkeits-/ kompetenz- basiert	Sozialer Prozess	Diversität als Ressource
Schüler/in	Jede/r lernt anders	Jede/r kann lernen	Jede/r lernt in sozialen Kontexten	Jede/r lernt in Vielfalt, durch Vielfalt
Lernsituationen (Unterricht)	Individuelle Lernziele, Lernangebote und Hilfen (inkl. Diagnose Bewertung)	Fähigkeitsorientierung (inkl. Diagnose Bewertung)	Kooperative Lernformen und -settings	Diversität als Ressource
Lehrer/in	Schülerorientierung	Entwicklungsorientierung	Interaktionsorientierung	Diversitätsorientierung
Bildungssystem und Schule	Eine Schule für alle	Vielfältige, individualisierbare Entwicklungsangebote	Gemeinsamkeit der Verschiedenen	Diversität als Ausgangspunkt und Ziel

(Merz-Atalik 2013, S.13)

konstatiert, dass Lernen ein individueller, auf den persönlichen Vorerfahrungen, Kompetenzen, Motivationen und Interessenlagen aufbauender, sozialer Prozess ist, bedarf es einer generellen Reflexion der Bildungskonzepte für alle Lernenden (vgl. Merz-Atalik 2013). Geht man von einer Orientierung an den individuellen Lernentwicklungen aller Schülerinnen und Schüler aus, erscheint die besondere Berücksichtigung von jenen mit einer, aufgrund des Migrationshintergrundes von der Mehrheit abweichenden Lernentwicklung nicht mehr als eine zusätzliche Herausforderung oder Belastung. Vielmehr bestätigt sich das Konzept eines subjektorientierten Lernansatzes, in welchem die individuellen Lernwege aller Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung und Wertschätzung erfahren. Ausgehend von den in der Tabelle dargelegten Grundannahmen vom Lernen, ergibt sich eine Gestaltung von Lernsituationen und Unterricht, die

- auf individuelle Lernziele der Lernenden ausgerichtet ist,
- die individuellen Lernpotenziale aller auslotet und
- in gemeinsamen, kooperativen und bewusst heterogenen Lerngruppen Lernanlässe schafft (vgl. ebd.)“ (Merz-Atalik 2014, S. 170).

Ein solcher Lernbegriff kann für die Konzeption von politischer BNE bedeuten, tatsächliche alle Lernenden mitzudenken und der Erreichung ihrer Ziele – wie der Schutz bzw. das Herstellen einer gerechten Welt und die Förderung selbstbestimmter Weltbürgerinnen und Weltbürger – somit näher zu kommen. Zum anderen kann eine verantwortungsvolle Beachtung von Diversität, also der Rückbezug auf bzw. die Verschmelzung mit den Debatten um *Inklusion* und *Integration* einen erheblichen Mehrwert für die Idee von BNE bedeuten. Es bedarf nicht unbedingt internationaler Schüler_innenreisen oder Schulpartnerschaften, um *Globales Lernen* und BNE im Schulalltag lebendig werden zu lassen. Von Globalisierungsprozessen beeinträchtigte Vielfalt, die als Lerngegenstand eingesetzt werden kann, findet sich in der Schülerschaft, ihren familiären Zusammenhängen und ihren Lebenswelten.

So lässt sich die Forderung nach *Mündigkeit* bzw. *subjektiver politischer Kompetenz* aller Lernenden mit den Einzelzielen von BNE und *Inklusion* innerhalb einer politischen Bildung zusammenbringen. Sicher ist es wichtig, dass sich die Expertisen in diesen Einzeldisziplinen in Theorie und Praxis weiterentwickeln, da es sich um vergleichsweise junge Ideen handelt. Dennoch kann hier

Foto: Herbert Dohlen



Foto: Sandra Rokahr



Fotos oben und unten: Eine-Welt-Tag in Hoya

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – BfMFI (2011): Nationaler Aktionsplan Integration (NAP).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales – BMAS (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, K. (Hg.): Disability Studies: kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Perspektiven kritischer sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–67.
- Hauff, V. (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Eggenkamp Verlag.
- Merz-Atalik, K. (2013): Inklusion/Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T.; Meissner, S. (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 61–76.
- Merz-Atalik, K. (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: Wansing, G.; Westphal, M. (Hg.): Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–176.
- Ohlmeier, B.; Brunold, A. (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Evaluationsstudie, Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, A. (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T.; Walm, M. (Hg.): Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–46.
- Scherr, A. (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, B.; Thimme, A. (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 303–314.
- Wansing, G.; Westphal, M. (2014): Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: Wansing, G.; Westphal, M. (Hg.): Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–48.

konstatiert werden, dass eine auf *Mündigkeit* bedachte politische Bildung zum Ziel haben muss, all diesen Ansätzen gerecht zu werden. Sowohl eine *BNE*, die leistungsstarke Zielgruppen voraussetzt, als auch ambitionierte Inklusionsprojekte, in denen eine gerechte und nachhaltige Entwicklung nicht mitgedacht wird, sind kritisch zu betrachten. Vielmehr ist es an der Zeit, die verschiedenen Ansätze in der Theorie wie in der Praxis zusammenzubringen.



Didaktische Werkstatt

Sönke Zankel

„Einen Zusammenhang herstellen zwischen der Schule und unserer Gesellschaft“

Schüler organisieren eine Flüchtlingskonferenz

Deutschland steht vor der größten Aufnahme von Flüchtlingen seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Situation ist ähnlich, aber auch fundamental anders. Damals kamen über 10 Millionen, in Schleswig-Holstein erhöhte sich die Bevölkerungszahl um rund Zweidrittel. Heute kommen deutlich weniger. Damals war Deutschland gezeichnet von wirtschaftlichen Problemen wie einer hohen Arbeitslosenquote (20,8% im März 1949 in Schleswig-Holstein, Xylander, 2010, S. 11). Heute, im November 2015, haben wir mit 6% die niedrigste Arbeitslosenquote seit 1991 (FAZ.net, 1.12.2015). Damals gelang die größte Integrationsleistung von Flüchtlingen in der Geschichte Deutschlands. Und heute?

Die Positionen zur Flüchtlingspolitik gehen in Deutschland weit auseinander, decken das ganze politische Spektrum ab. Auch die Schulen stehen vor großen Herausforderungen. DAZ-Klassen sprießen vielerorts aus dem Boden, die Flüchtlingskinder sind an den Schulen angekommen. Im Gegensatz zu vielen politischen Fragen der Gegenwart ist es hier für viele Schülerinnen und Schüler anders: Die Folgen der internationalen Politik sind auf dem Schulhof wahrnehmbar, sichtbar, teilweise auch im Unterricht selbst.

Der Umgang der Schulen mit diesen Herausforderungen sind bisher systematisch

nicht erfasst. Man liest vom Engagement von Lehrerinnen und Lehrern in dieser Frage, aber ebenso auch von aktiven Schülerinnen und Schülern und Eltern. Viel wird improvisiert, was angesichts der de facto plötzlichen Problematik nicht überrascht. Am Ludwig-Meyn-Gymnasium in Uetersen (Schleswig-Holstein) haben drei Lehrer ein fächerübergreifendes Projekt für einen elften Jahrgang entwickelt, das sich dem Thema „Flucht und Migration“ widmet. Beteiligt dabei sind die Fächer Wirtschaft/Politik, Deutsch sowie das wissenschaftspropädeutische Seminarfach. Inhaltlich arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Fach Wirtschaft/Politik beispielsweise zu den Fragen der ökonomischen Auswirkungen der Flüchtlingssituation, im Deutschunterricht zu den sprachlichen Mitteln in der derzeitigen politischen Auseinandersetzung und im Seminarfach verfassen die Schülerinnen und Schüler Hausarbeiten zum Thema „Flucht und Vertreibung“, gehen dabei gegenwärtigen oder auch historischen Fragen nach. Fächerübergreifend stehen vor allem zwei Aspekte im Vordergrund: Zum einen wird die Frage behandelt, welche Werte unsere Gesellschaft kennzeichnen, womit letztlich auch die Frage der Nationskonzeption behandelt wird: Wer kann zu uns gehören? Wer ist eigentlich ein Deutscher bzw. kann es werden? Die derzei-

tige Veränderung wird damit zur Möglichkeit der Selbstvergewisserung, aus gesellschaftlicher und auch aus didaktischer Sicht ist das eine sehr große Chance.

Dr. Sönke Zankel unterrichtet am Ludwig-Meyn-Gymnasium in Uetersen, ist Fachberater für Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kreis Pinneberg, Lehrbeauftragter an der Universität Hamburg und in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern tätig.



Fächerübergreifend ging es zum zweiten um die Frage, inwiefern die eigene Schule in der Flüchtlingsfrage tätig werden und die derzeitige Situation mitgestalten kann. Dazu hat eine elfte Klasse eine Konferenz an der Schule für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern organisiert, aus der sich dann einzelne Projekte der Flüchtlingsarbeit entwickelt sollten. Diese *Flüchtlingskonferenz* steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags, der zum einen nach den Motiven der Schülerinnen und Schüler fragt, sich bei dem Projekt zu beteiligen, und zum anderen nach Gelingensfaktoren und der

konkreten Organisation, womit zugleich Fragen des Projektmanagements angeschnitten werden, die auch auf andere Projekte übertragbar sind.

Die Darstellung beruht dabei in erster Linie auf der Auswertung der Befragung der Schülerinnen und Schüler, der Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie den eigenen Beobachtungen. Vorab ist dazu zu sagen, dass die Antworten der 16 Elftklässlerinnen und Erstklässler sowie auch der Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer abgesehen von Details weitgehend einheitlich waren.

Freiwilligkeit als Voraussetzung und Gelingensbedingung

Vorab einige Gedanken zum didaktischen Rahmen: Der Lernbereich Globale Entwicklung, um den es letztlich auch hier geht, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis. Er definiert ein normatives Konstrukt, das - trotz formulierter Einschränkungen – auch eine Wertorientierung und entsprechende Kompetenzen als Lernziele setzt (z. B.: „Mitarbeit und Solidarität“, Orientierungsrahmen, 2015, S. 81 und 98). Zugleich ist - nach dem Beutelsbacher Konsens – bei solchen Projekten das politikdidaktische Prinzip des Überwältigungsverbots zu beachten. Folglich darf auch kein politisches Handeln entgegen der Überzeugung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht initiiert werden.

Vor der Planung der Flüchtlingskonferenz stand insofern für uns beteiligte Lehrkräfte eine zentrale Prämisse: Die Teilnahme an der Organisation der Konferenz musste freiwillig sein, bei fehlendem Interesse der Schülerinnen und Schüler würde es sie nicht geben. Auch wenn die beteiligten Schülerinnen und Schüler selbst „nur“ die Konferenz zur Initiierung von Flüchtlingsprojekten an der Schule organisieren und keine eigenen entwickeln sollten, kann dies doch als ein politisches Statement gewertet werden. So war es wichtig, den Schülerinnen und Schülern sowohl von der unterrichtlichen Arbeit einen Ausweg zu bieten als auch ihnen glaubwürdig zu vermitteln, dass von Seiten der Lehrkräfte keine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erwartet wird.

Daher stellten wir Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Idee vor, eine solche Konferenz zu organisieren, sondern auch die zur Wahl stehenden Alternativen: 1.

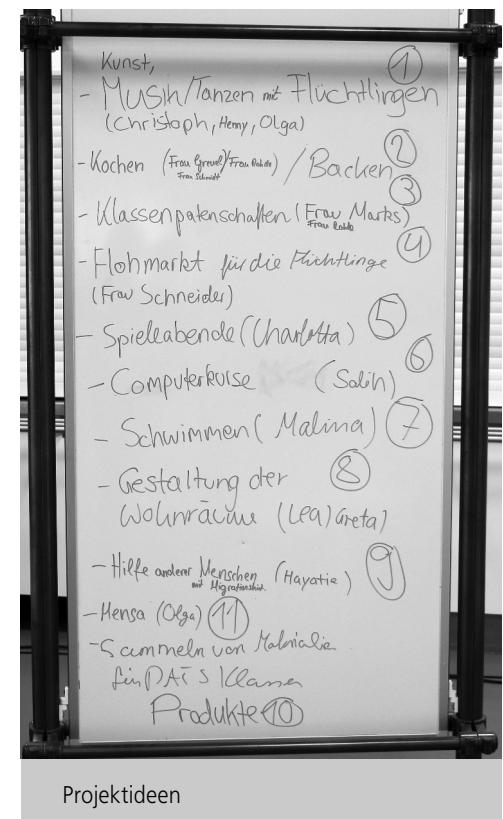
Ein Teil der Klasse organisiert die Konferenz, 2. Die ganze Klasse übernimmt die Organisation. 3. Die Konferenz wird nicht organisiert.

Sollte sich z. B. nur ein Teil für die Organisation entscheiden, hätten sich die anderen dem rein analytischen Zugang der Flüchtlingsthematik stärker widmen können, beispielsweise im wissenschaftspropädeutischen Rahmen. Darüber hinaus wurde vorab klar gestellt, dass für die beteiligten Schülerinnen und Schüler die Organisation der Konferenz im Mittelpunkt steht und nicht die Organisation bzw. Gestaltung möglicher daraus entstehender Projekte.

Diese Offenheit und Freiwilligkeit ist nicht nur im Sinne einer demokratischen Bildung wichtig, sondern war ebenso ein Gelingensfaktor. Denn ein erzwungenes „Engagement“ – eigentlich ein Widerspruch in sich – führt letztlich dazu, dass sich die Beteiligten nur widerwillig oder de facto gar nicht einsetzen.

In der Praxis des Politikunterricht sieht es wohl selten so aus, dass das politische *Handeln* ein wirklich angestrebtes Ziel ist, so zumindest der, wenn auch nicht empirisch belegte, Blick des Autors. Vielmehr scheint es oft um die Urteilsbildung im kognitiven Sinne und damit in erster Linie eigentlich um Zuschauerdemokratie zu gehen: Die Schülerinnen und Schüler sollen dafür fit gemacht werden, von der Tribüne aus das Spiel der Akteure auf dem Platz zu bewerten und quasi sich durch das Rufen von der Tribüne (vor allem in Form der Stimmabgabe am Wahltag) zu beteiligen. Bei dem Projekt hier geht es insofern darum, dass man sich nicht mit der politischen Urteilsbildung begnügt, sondern, dass sich die Schülerinnen und Schüler in das politische Geschehen einmischen, selbst Akteure werden und *handeln* – der Begriff des (*politischen*) *Handelns* kann hier jedoch nicht diskutiert werden (siehe dazu: Reinhardt, 2014, S. 275ff.). Hierzu braucht es konkrete unterrichtspraktische Ansätze, die Organisation einer Flüchtlingskonferenz ist ein solcher.

Es ist die zweite Konferenz, die an dieser Schule durchgeführt wurde. Die erste widmete sich dem demographischen Wandel, zu dem eine elfte Klasse diese Konferenz organisierte, geöffnet für die ganze Kommune, um Projekte zu entwickeln, die sich dem Zusammenwachsen der Generationen verschrieben (Beitrag im Schülerfernsehen Meynungsfrei-



Projektideen

heit TV: <https://www.youtube.com/watch?v=OvEtUJH5HW8>

Zur Organisation der Flüchtlingskonferenz entschlossen sich alle 16 Schülerinnen und Schüler der Klasse. Das überraschte uns Lehrer. Was motivierte sie dazu? Ein Schüler schreibt, er habe sich zur Teilnahme entschlossen, „da die Flüchtlinge nicht mehr nur in den großen Städten untergebracht werden, sondern auch in unseren Heimatdörfern, sodass die Flüchtlinge uns alle betreffen.“ Ein anderer empfand es als „notwendig, dass die Aufmerksamkeit von vor allem Schülern auf dieses wichtige Thema gelenkt wird.“ Bei den anderen Befragten finden sich ähnliche Begründungen, die immer die Handlungsnotwendigkeit betont. So wollte einer „Menschen in Not“ helfen, ein weiterer sah „dringenden Handlungsbedarf in der Integration“ der Flüchtlinge. Und eine Antwort eines Schülers zeigt auch, die sich im Projektverlauf für alle als wichtig erwies: Neben dem Wunsch, „Bedürftigen zu helfen“ betont er die „gute Gelegenheit mit der Klasse ein Projekt zu machen“. Die Bedeutung der *sozialen Eingebundenheit* als ein Motivationsfaktor für die Schülerinnen und Schüler (Deci und Ryan, 1993, S. 229 ff.) wird damit erkennbar. Zugleich deutet sich bereits etwas an, das für

das Projekt *Flüchtlingskonferenz* wichtig war: die positiven Effekte für die Klassengemeinschaft. Beispielhaft sei hier die Aussage eines Schülers genannt: „Ich denke, dass die Konferenz eine große Bedeutung für die Klassengemeinschaft hatte, da sie uns gezeigt hat, dass wir gemeinsam viel erreichen können.“

Organisation

Wie organisiert man nun aber eine solche Konferenz? Der Vorteil des hier dargelegten Vorgehens: Die hier angelegte Strukturierung des Organisationsprozesses kann auf andere Zusammenhänge übertragen werden.

Bei der Organisation orientierten sich die Schülerinnen und Schüler an den zentralen Fragen des Projektmanagements (Jacoby, 2015, S. 1f.). Die wichtigsten lauten: 1. Welches Ziel hat die Konferenz? 2. Welche (Teil-)Aufgaben müssen erledigt werden, um das Ziel zu erreichen? 3. Wer übernimmt welche Aufgaben? 4. Bis wann sollen die Aufgaben erledigt werden? Neben diesen zentralen Fragen waren folgende noch wichtig: 5. Wie viel Aufwand ist für die einzelnen Punkte erforderlich? 6. Was könnte schiefgehen? 7. Läuft alles nach Plan?

Das zentrale Ziel stand fest: möglichst viele und nachhaltige Projekte an der eigenen Schule zu initiieren. Folglich war es im nächsten Schritt notwendig, die zu erledigenden Aufgaben zu sammeln, einen Termin für die Konferenz zu finden, um alle Aufgaben auf diesen Termin auszurichten und entsprechend unter den Schülerinnen und Schülern zu verteilen. Ein kurzer Überblick über die zu erledigenden Aufgaben: Termin finden (Überschneidung mit anderen schulinternen Terminen vermeiden), Tagungsort organisieren, ggf. Referenten finden und einladen, Moderatoren auswählen und deren Aufgaben definieren, inhaltliche und zeitliche Strukturierung der Konferenz planen, Catering organisieren sowie die Finanzierung klären, für die notwendige Technik sorgen, eine Werbekampagne entwickeln, damit möglichst viele potentielle Akteure erscheinen sowie die rückblickende Presse- und Öffentlichkeitsarbeit planen. Sehr viel Wert legten wir Lehrkräfte auf die zeitliche Strukturierung, sowohl in der Planung der Konferenz als auch am Konferenztag selbst. Diese einzelnen Punkten beinhalteten wiederum Unterpunkte, kleinere Teilaufgaben. Für das Gelingen war



Die Moderatoren

es wichtig, die Aufgaben möglichst detailliert festzuhalten, damit keine übersehen werden konnten. Gerade dieser Punkt ist bedeutend, da hier oft Fehler gemacht werden.

Anschließend wurde festgelegt: Wer übernimmt welche Aufgaben und bis wann werden sie erledigt. Der Projektplan mit allen Aufgaben wurde festgehalten und einsehbar für alle im Klassenraum aufgehängt, so war die Aufgaben- und Terminstruktur jederzeit einsehbar. Zwei Schüler kontrollierten den Prozess (Nr. 7: Läuft alles nach Plan?), sie fragten beispielsweise bei den entsprechenden Schülerinnen und Schülern nach, wenn diese mit ihrer Aufgabe im Verzug waren.

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Um das definierte Ziel zu erreichen, musste eine möglichst schlagkräftige Informations- und Werbekampagne organisiert werden. So wurden alle Lehrerinnen und Lehrer schriftlich und persönlich eingeladen, dazu noch die entsprechenden Repräsentanten und damit Multiplikatoren der Schülerinnen Schüler sowie der Eltern (SV und Elternbeiräte). Innerhalb der Schule gab es eine Plakatwerbung: Hierfür wurden in einem ersten Schritt viele farbige Plakate mit dem Schriftzug „#MeynBeitrag“ aufgehängt – eine inhaltliche Konkretisierung fehlte (Neugierde erzeugen). In einem zweiten Schritt wenige Tage später wurde aufgeklärt, was sich hinter „#MeynBeitrag“ verbirgt: Die Konferenz wurde konkret beworben. Die Idee, die potentiellen Akteure neugierig zu machen, funktionierte anscheinend, betrachtet man zumindest die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler.

Dazu kam die Bekanntmachung in den einzelnen Klassen ab der siebten Klassenstufe durch die Schülerinnen und Schüler vom Organisationsteam. Sie mussten jede Werbeaktion im Unterricht vorher mit den entsprechenden Kolleginnen unb Kollegen absprechen, was einen nicht zu unterschätzenden Organisationsaufwand bedeutet. Dazu wurden Kriterien für die Präsentation in den Klassen festgelegt und eingeübt, um die ansonsten oft mäßige Qualität solcher Vorstellungen deutlich zu steigern.

Da die Konferenz sich an die Mitglieder der Schulgemeinschaft richtete, blieb die Pressearbeit vor der Konferenz auf die entsprechenden Schulmedien beschränkt. Neben der Schulzeitung drehten zwei Schüler einen Werbespot für das Schülerfernsehen Meynungsfreiheit TV (https://www.youtube.com/watch?v=_5bX_XOEF9M).

Zur Konferenz selbst wurde die Lokalpresse eingeladen sowie nach der Konferenz eine eigene Presseerklärung verfasst. Ziel war es, auf die Flüchtlingsproblematik und den Umgang der Schule damit aufmerksam zu machen, einerseits in der eigenen Schülertrefflichkeit, andererseits auch darüber hinaus, beispielsweise bei anderen Schulen, um Nachahmungseffekte zu erzielen. Wichtig war die Pressearbeit auch deswegen, damit die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie zu solchen Projekten dazugehört, um eine breite Wirkung zu erzielen. Hierbei, wie auch bei allen anderen Schritten, versuchten wir Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler lediglich zu beraten, um ihnen einen möglichst großen Gestaltungsspielraum einzuräumen.

Die Konferenz

Zur Konferenz erschienen – an einem Samstag und damit außerhalb der Unterrichtszeit – 80 Personen, was ein großer Erfolg war. Unmittelbar vor der Konferenz benannte ein teilnehmender Lehrer seine Erwartung und fasste damit zugleich eine Grundidee der Konferenz zusammen: „Ich hoffe, dass man einen Zusammenhang herstellen kann zwischen der Schule und unserer Gesellschaft.“ Er habe den Eindruck, dass beides etwas parallel laufe.

Der Ablauf lag vollständig in der Hand der Schülerinnen und Schüler, womit zugleich Autonomieerleben ermöglicht werden sollte (Deci und Ryan, 1993, S. 233f.). Damit eine möglichst produktive Arbeitsatmosphäre entstehen konnte, hatte sich das Organisationsteam vorab darauf verständigt, für eine wertschätzende Atmosphäre zu sorgen. Hierfür wurde nicht nur das Catering organisiert, sondern alle Teilnehmer wurden vom Schüler-Organisationsteam persönlich begrüßt. Nach der allgemeinen Begrüßung sowie dem einführenden Vortrag eines externen Referenten zur Flüchtlingssituation in der 18 000-Einwohner zählenden Kleinstadt Uetersen gab es eine „Kaffeepause“, die eine wichtige Funktion hatte: Hier konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einer für alle sichtbaren Plakatwand ihre Ideen für die möglichen Projekte notieren, zugleich gab es damit die Möglichkeit für alle, sich über die Ideen auszutauschen, ins Gespräch zu kommen. Zudem sollte zugleich ein Moderator bzw. Ansprechpartner den genannten Ideen zugeordnet werden. Diese Ideen sollten dann in Arbeitsgruppen ausgearbeitet werden, wofür zugleich ein Leitfaden den Gruppen an die Hand gegeben wurde, der sich vor allem an den zentralen Fragen des Projektmanagements orientierte: Ziel? Was muss gemacht werden? Wer übernimmt welche Aufgaben? Bis wann sollen die Aufgaben erledigt werden?

Bei der Konferenz wurden zahlreiche Ideen entwickelt, beispielsweise Computerkurse für die Migranten, gemeinsame Frei-

zeittätigkeiten oder ehrenamtliche Arbeit in der DAZ-Klasse.

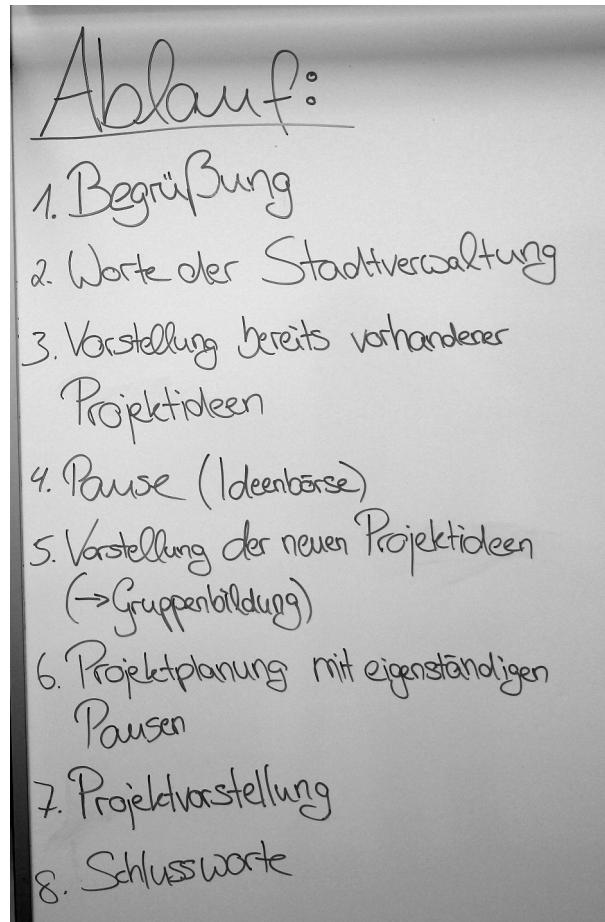
Im Nachhinein betrachtet wäre es besser gewesen, wenn die Moderation der Gruppen vom Organisationsteam übernommen worden wäre, so mussten sich manche Gruppen erst noch finden, beispielsweise wurde in ei-

immer wieder auch die sehr gute Organisation und Struktur. Dies sowie die Erfahrung, dass die eigene Tätigkeit erfolgreich ist, hat es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die eigene Kompetenz wahrzunehmen (Deci und Ryan, 1993, S. 229ff.). Kritische Anmerkungen gab es kaum, eine davon war, dass

Flüchtlinge hätten eingeladen werden sollen – eine sehr gute Idee.

In der Zeit danach und somit auch noch heute versucht die Klasse den einzelnen Projekten Unterstützung vor allem bezüglich Organisationsfragen anzubieten. Zurzeit zeichnet sich ab, dass manche Projekte realisiert werden. Einige Beispiele seien genannt: Insbesondere sei hier auf die zusätzliche und unterstützende Betreuung der DAZ-Klasse durch Eltern hingewiesen, die mehrmals die Woche stattfindet. Hierzu gehört u. a. auch die Leseförderung. Mehr als 30 Schülerinnen und Schüler haben die Hausaufgabenbetreuung der DAZ-Schülerinnen und -Schüler übernommen, inzwischen bieten sie die Hilfe sogar an der Nachbarschule an. Jenseits der Schule organisiert eine Gruppe zudem gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den Flüchtlingen. Einige Projektideen sind auch im Sande verlaufen, was durchaus aber zu solchen Prozessen dazugehört und letztlich nur eine Spiegelung der derzeitigen (politischen) Realität ist.

Für die Schülerinnen und Schüler war die Konferenz in deren Rückblick ein großer Erfolg. Sie würden fast durchweg anderen Schulen empfehlen, eine ähnliche Konferenz, ggf. auch zu anderen Themen, durchzuführen. So meint einer auf die Frage nach der Weiterempfehlung: „Absolut, da diese Konferenzen einen interessanten Kontrast zum normalen Unterricht darstellen und die Klassengemeinschaft stärken können. Außerdem ist es gut und richtig, wenn sich die Schule auch für schulexterne Angelegenheit einsetzt. Die Schüler erlernen wichtige Fähigkeiten, wie beispielsweise das Organisieren und Umsetzen von Veranstaltungen.“ Ein anderer Schüler bringt hier auch „eine Kooperation mit anderen Schulen“ als Idee vor. Ebenso wäre es möglich, solche Konferenzen



nigen Gruppen zu viel Zeit mit der Klärung der Frage verbracht, wer die Gruppe nun moderieren solle. Eine Moderatorenschulung in der Organisationsklasse wäre dann jedoch notwendig gewesen. Über die Konferenz wurde auch im Schülerfernsehen berichtet, womit zugleich ein Einblick in das Geschehen vor Ort möglich ist (https://www.youtube.com/watch?v=oI0N_A_6PSQ).

Die Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer wurde schriftlich zu der Veranstaltung befragt. Hier finden sich Aussagen wie: „großartige Idee und wunderbar, um konkrete Hilfsmöglichkeiten zu überlegen“, „schön, dass so viele engagierte Leute zusammengekommen sind“, „entspannte Atmosphäre, in der man kreativ arbeiten kann“. Betont wurde

für die gesamte Kommune zu öffnen, wie bei der besagten *Konferenz der Generationen*. Wie man eine solche Konferenz auch immer konkret gestalten mag, Politik wird durch sie für die Schülerinnen und Schüler zu einem Erfahrungs- und Gestaltungsraum.

Literatur

- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik H. 39, S. 223–238.
- FAZ.net (1.12.2015), So wenige Arbeitslose wie seit 1991 nicht mehr, <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/konjunktur/mehr-erwerbstätige-und-weniger-arbeitslose-in-deutschland-13942017.html> [entnommen: 3.2.2016].
- Jacoby, W. (2015): Intensivtraining Projektmanagement. Ein praxisnahes Übungsbuch für den gezielten Kompetenzaufbau. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Kultusminister Konferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. Auflage. Bonn.
- Reinhardt, S. (2014): Handlungsorientierung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: bpb, S. 275–283.
- Xylander, M. v. (2010): Flüchtlinge im Armenhaus. Studien zu Schleswig-Holstein 1945–1949, Neu-münster: Wachholtz.



Klasse Q1C, Ludwig-Meyn-Gymnasium, 2015

Schülervideos

Meynungsfreiheit TV, Folge 1: „Konferenz der Generationen“ am 19. Januar in Uetersen (Januar 2014), <http://uetersentv.de/kategorie/myf/page/6/> oder: <https://www.youtube.com/watch?v=OvEtUJH5HW8> [entnommen: 3.2.2016].

MeynungsfreiheitTV – Folge 17: LMG-Konferenz zur Flüchtlingssituation am 3.10.2015, <http://uetersentv.de/kategorie/myf/page/3/> oder: https://www.youtube.com/watch?v=_5bX_XOEf9M [entnommen: 3.2.2016]

MeynungsfreiheitTV – Folge 18: Bericht über LMG-Konferenz für Flüchtlinge am 3.10.2015, <http://uetersentv.de/kategorie/myf/page/3/> oder https://www.youtube.com/watch?v=oI0N_A_6PSQ [entnommen: 3.2.2016].

MeynungsfreiheitTV

Mit diesen QR-Codes gelangen Sie direkt zu den Videos der Schülerinnen und Schüler; v. l. n. r. Folge 1, 17, 18





DVPB aktuell

Impuls

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus – Ein bundesweites Angebot für Politische Bildung in der und für die Migrationsgesellschaft

Die KlgA ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Berlin. Die Gründung im Jahr 2003 war eine Reaktion auf den zunehmenden Antisemitismus im Kiez um das Kottbusser Tor in Berlin-Kreuzberg. Mittlerweile ist aus einer Kiezinitiative eine bundesweit vernetzte und aktive Organisation erwachsen, die Bildungskonzepte für die Migrationsgesellschaft entwickelt und praktisch umsetzt.

Der Fokus der Vereinsarbeit liegt auf den Themen Antisemitismus, Islam, Islamismus und antimuslimischer Rassismus. Impulse für neue Projekte oder die Weiterentwicklung bestehender Methoden und Modelle zieht die KlgA aus dem ständigen Austausch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bzw. Pädagoginnen und Pädagogen, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Interessierte aus allen Bereichen der Gesellschaft finden bei der KlgA Hilfe und Beratung, wenn es darum geht, komplexe Themen und Inhalte kompetent zu vermitteln. Dabei legt der Verein Wert auf Kompetenzerweiterung (v.a. politische Urteils- und Handlungskompetenz, Widerspruchstoleranz, Reflexions- und Kritikfähigkeit), zielgruppenspezifische Ansprache, eine wertschätzende Haltung, Perspektivwechsel und Empathie. Diese Mixtur hat sich insbesondere in mehrjährigen Kooperationen

mit Oberschulen, in denen Pädagogeninnen und Pädagogen bzw. Schülerinnen mit den Konzepten und Ansätzen der KlgA gearbeitet haben, als wirkungsvoll erwiesen und nachhaltig bewährt. Beispieldhaft ist hier das Modellprojekt „Anders Denken“: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I oder II setzen sich mit aktuellen Formen des Antisemitismus wie dem israelbezogenen und dem sekundären Antisemitismus, dem Feld der Verschwörungstheorien sowie religiös-fundamentalistischen Positionen auseinander. Die Dauer der Arbeit ist individuell auf den Bedarf der jeweiligen Zielgruppe zugeschnitten. Ein eintägiger Projektshultag ist ebenso möglich wie eine fünftägige Seminarwoche.

Einer der Ansätze, mit denen die KlgA seit vielen Jahren erfolgreich arbeitet, ist der Peer-to-Peer Ansatz. Jugendliche und junge Erwachsene, zumeist selbst mit Migrationsgeschichte, bekommen in einer Ausbildung Wissen, Methodenkompetenz und didaktisches Handwerkszeug vermittelt, das sie selbst für die Jugendarbeit qualifiziert. So lautet beispielsweise „Akteure der Jugendbildung stärken – Jugendliche vor Radikalisierung schützen“ nicht nur der Titel, sondern auch das Ziel eines Projekts, das Anfang 2016 gestartet ist. Das Modellprojekt entwickelt Maßnahmen

und Strategien zur Vorbeugung demokratiefeindlicher Einstellungen und islamistischer Radikalisierungen. Für Jugendliche und junge Erwachsene stellt das Projekt Bildungsangebote der Peer-Education bereit. Die kritische Auseinandersetzung mit Themen wie gesellschaftliche Vielfalt und demokratische Teilhabe, Islam und Islamfeindlichkeit, religiös-extremistische Propaganda und Antisemitismus fördert demokratisches Bewusstsein und zivilgesell-



Informationsmaterialien und pädagogische Handreichungen der KlgA

Foto: Sandra Rokahr

schaftliches Engagement. Neben der Peer-Arbeit gibt es zwei weitere Säulen: sozialräumliche Präventionsansätze und Fortbildungen für Multiplikatoreninnen und Multiplikatoren.

Im konfliktbelasteten Sozialraum eines Quartiers in Berlin-Kreuzberg begleitet die KlgA überdies lokale Akteurinnen und Akteure und erarbeitet mit ihnen ein Präventionskonzept, um Gewalt- und Radikalisierungsprozessen entgegenzuwirken. Zugleich stärkt ein intergenerationaler Dialog das konstruktive Miteinander und fördert eine Kultur nachbarschaftlicher Rücksichtnahme und gegenseitiger Wertschätzung. Ein Fortbildungspogramm für Multiplikatoreninnen und Multiplikatoren vermittelt Wissen und Kompetenzen zur Islamismusprävention und macht mit geeigneten Handlungsstrategien der Politischen Bildung vertraut.

Unabhängig von einzelnen Modellprojekten bietet die KlgA Expertisen, Fortbildungen und Beratungen allen interessierten Akteurinnen und Akteuren aus dem gesamten Bundesgebiet an. Um sich ständig weiterzuentwickeln, Ressourcen und Kompetenzen für andere bereitzustellen und sich wechselseitig auszutauschen, ist die KlgA immer offen für Kooperationen bzw. für kooperative Planungen und Durchführungen von Veranstaltungen oder Seminaren – sehr gerne auch mit Landesverbänden der DVBP.

Mirko Niehoff (DVBP Landesverband Berlin und Pädagogischer Leiter der KlgA)

Nurgün Steinhäuser
(Öffentlichkeitsarbeit KlgA)



Foto: Sandra Rokahr

Die KlgA bietet allen AkteurInnen der politischen Bildungsarbeit im gesamten Bundesgebiet an:

- Fort- und Weiterbildungsseminare, Vorträge, Diskussionsinputs
- Beratung und Unterstützung bei der Durchführung von öffentlichen Veranstaltungen
- Individualfall-Beratungen

Dabei können unter anderem die folgende Handlungsfelder der Politischen Bildung abgedeckt werden:

- Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft (grundlegende Handlungsanregungen)
- Theorie und Praxis einer antisemitismuskritischen politischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft
- Radikalisierungsprävention.

Der **thematische Fokus** kann dabei z. B. auf Geschichte, Funktionen und Erscheinungsformen des Antisemitismus, den Nahostkonflikt, den Islamismus, den antimuslimischen Rassismus oder die historisch-politische Bildung im Kontext Nationalsozialismus gelegt werden.

Weiterführende Informationen zur KlgA finden Sie unter: www.kiga-berlin.org

TERMINE

Juni 2016

10.6.16 bis 12.6.2016	Hessen Fachtagung „Globales Lernen wohin? Transformation, Postwachstum, Globale Gerechtigkeit“ (Kooperationsveranstaltung der Universität Kassel, der Evangelischen Akademie Hofgeismar und der DVBP Hessen). Kontakt: overwien@uni-kassel.de
--------------------------	--

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

17.06.2016	Schleswig-Holstein Vortrag und Diskussionsveranstaltung im Rahmen der Europawoche zum Thema „Funktionsweise und Probleme der Europäischen Währungsunion“ (Referent: Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber), Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
------------	---

17.06.2016	Thüringen Verleihung des Abiturpreises des Landesverbandes, Erfurt: Thüringer Landtag.
------------	--

PERSONEN

Bundesverdienstkreuz für den ehemaligen DVPB-Landesvorsitzenden

Hans Berkessel

Der ehemalige rheinland-pfälzische Landesvorsitzende Hans Berkessel aus Ingelheim wurde von Bundespräsident Joachim Gauck für sein herausragendes Engagement in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. Dieses wurde ihm am 4. Februar 2016 von Ministerin Vera Reiß (SPD) im großen Sitzungssaal des Mainzer Bildungsministeriums in einer Feierstunde überreicht. Berkessel sagte in seiner Dankesrede, die unter dem Motto „Erinnern – Urteilen – Handeln“ stand: „Ja, ich fühle mich geehrt und bin dankbar, vor allem aber, weil unser Bundespräsident mit dieser Ehrung ja die dahinter stehende Idee und Zielsetzung eines langjährigen Einsatzes für eine lebendige Demokratie, für die universelle Geltung der Menschen- und Bürgerrechte und gegen alle Formen rassistisch oder fremdenfeindlich motivierter Diskriminierung von Minderheiten ausgezeichnet und damit zugleich all diejenigen geehrt hat, die mit mir gemeinsam in den letzten 20 Jahren an diesen Zielen gearbeitet haben.“

Die DVPB war in dieser Feierstunde durch den Landesvorsitzenden Michael Sauer und den ehemaligen Landesvorsitzenden und stellvertretenden Bundesvorsitzenden Dr. Thomas Simon vertreten.



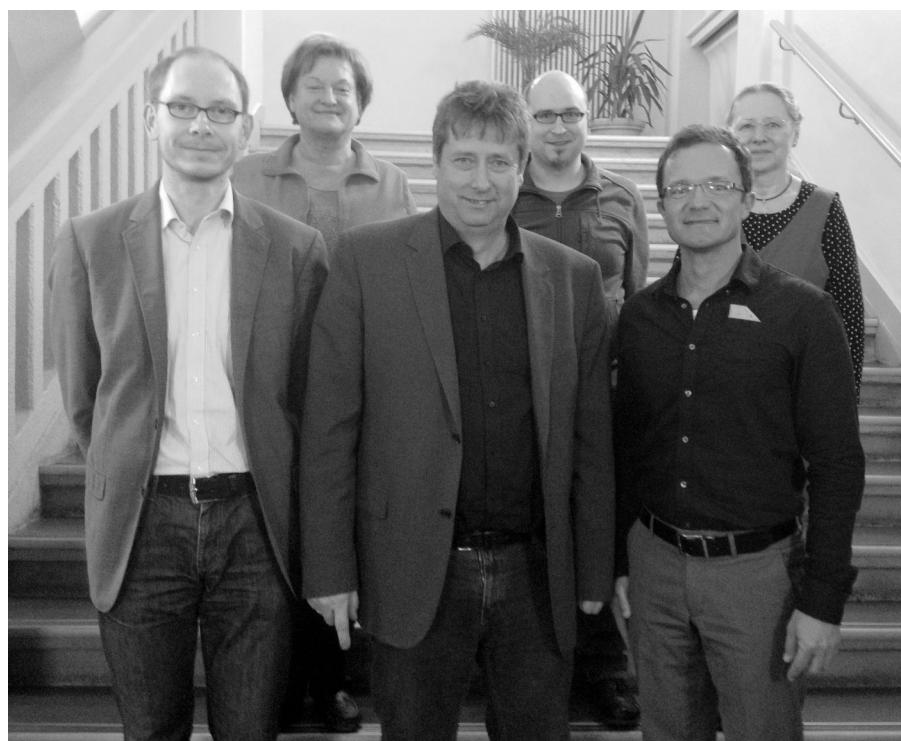
Ministerin Vera Reiß überreicht Hans Berkessel das Bundesverdienstkreuz.

© Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur
Rheinland-Pfalz

Bundesvorstand und Landesverband der DVPB gratulieren Hans Berkessel sehr herzlich zu dieser verdienten Auszeichnung!

Thüringen: Neuwahlen zum Landesvorstand

Im Rahmen der Mitgliederversammlung der DVPB Thüringen (→ Berichte) standen auch die Neuwahlen zum Landesvorstand an. Landesverband und Bundesvorstand danken allen bisher und künftig im Landesvorstand engagierten Mitgliedern und wünschen weiterhin viel Erfolg.



Der neue Landesvorstand der DVPB Thüringen

Vordere Reihe (v. l. n. r.): Prof. Dr. Michael May (2. Vorsitzender), Anselm Cypionka (1. Vorsitzender), Toralf Schenk (2. Vorsitzender); Hintere Reihe (v. l. n. r.): Monika Detzner (Beisitzer), Benjamin Moritz (Beisitzer), Dr. Sigrid Biskupek (Beisitzer); Christian Schäfer (Schatzmeister) fehlt auf dem Bild.

Foto: Jacob Simon

BERICHTE

Rheinland-Pfalz

Auftakt für die Würdigung bedeutender Politischer BildnerInnen durch den Landesverband

Am 26.11.2015 fand im großen Sitzungssaal des Mainzer Bildungsministeriums die Verleihung des „Preises der DVBP für besondere Verdienste um die Politische Bildung in Rheinland-Pfalz“ an Prof. Dr. Bernhard Sutor statt. In einem stilvollen, mit Musik untermauerten Festakt hielten Prof. Dr. Kerstin Pohl und Wolfgang Schwehm die Laudatio vor vielen Gästen aus der Landespolitik und der Politischen Bildung.

Nach einer Einführung durch den Landesvorsitzenden der DVBP, Michael Sauer, sprach Staatssekretär Hans Beckmann ein sehr persönliches Grußwort für Herrn Sutor. Er brachte das Sutor-Buch „Neue Grundlegung politischer Bildung“ aus seinem Privatbesitz mit und demonstrierte anhand der Unterstreichungen, wie intensiv er sich in der Vergangenheit mit dem Preisträger beschäftigte. Für den Bundesvorstand der DVBP gratulierte Benedikt Widmaier (DVBP Hessen), der ebenfalls durch die gemeinsame Zeit in einer Mainzer Pfarrei in seiner Ansprache eine persönliche Beziehung zu Bernhard Sutor aufzeigen konnte.

Kerstin Pohl würdigte in ihrem Vortrag die wissenschaftliche Seite von Bernhard Sutors Werk, speziell aus politikdidaktischer Perspektive. Nach einem kur-

zen Überblick über die Vielzahl von Sutors Schriften leitete sie den analytischen Teil mit den folgenden Worten ein: „Was mich am Werk Bernhard Sutors immer am meisten beeindruckt hat, ist die konsequente Offenlegung und klar strukturierte Darstellung der theoretischen und normativen Prämissen seiner didaktischen Konzeption.“ Anschließend führte sie aus, welche Bedeutung insbesondere der Politikbegriff innerhalb Sutors Didaktik, aber auch für die Politikdidaktik insgesamt besitzt. Kerstin Pohl wies darauf hin, dass es grundlegend sei, das Politikverständnis einer Didaktischen Konzeption offen zu legen. Dies sei Bernhard Sutor in besonderer Weise gelungen.

Wolfgang Schwehm, ehemals Referendar von Bernhard Sutor, als dieser noch Fachleiter am Studienseminar in Mainz war, und der später zusammen mit dem Preisträger an Lehrplänen und Schulbüchern mitwirkte, konzentrierte sich in seinem Vortrag auf die speziell rheinland-pfälzische Bedeutung des Preisträgers als Lehrer, Fachleiter, Lehrplangestalter und Schulbuchautor. Er versuchte zu „begründen, in welch hohem Maß die heutige Ehrung in unserem Land Rheinland-Pfalz längst überfällig“ war. Dies gelang ihm in einer Rede, die reich an persönlichen Anekdoten war und den Zuhörern auch die Persönlichkeit Bernhard Sutors näher brachte.



Foto: Georg Mohr

Michael Sauer überreicht Prof. Dr. Bernhard Sutor den ihm gewidmeten Preis.

Nach der Preisübergabe durch den Landesvorsitzenden der DVBP, Michael Sauer, wandte sich Bernhard Sutor mit einer Dankesrede ans Publikum, in welcher er nochmals für ihn wichtige Eckpfeiler seiner politikdidaktischen Überlegungen darlegte. Alle Reden sind im vollständigen Wortlaut auf der Homepage des Landesverbandes (www.dvbp-rlp.de) zu finden.

Diese Preisverleihung war der Auftakt für die Würdigung bedeutender Persönlichkeiten der Politischen Bildung in Rheinland-Pfalz. Der Preis soll zukünftig regelmäßig verliehen werden und dann „Bernhard-Sutor-Preis“ heißen.

*Michael Sauer (1. Landesvorsitzender),
Georg Mohr (2. Landesvorsitzender)*

Sachsen-Anhalt

Landesverband trägt sich in das Lobbyregister ein

In seiner 77. Sitzung am 13. November 2014 hat der Landtag von Sachsen-Anhalt das Gesetz zur Parlamentsreform 2014 beschlossen. Damit müssen sich Institutionen, die ihre Interessen gegenüber dem Landtag deutlich machen wollen, in das neue Lobbyregister des Landtags eintragen.

Als Interessenvertretung der Politischen Bildung im Bundesland ist der Landesverband diesem Gebot nachgekommen und nun unter der Nummer 45 im Lobbyregister aufgeführt (http://www.landtag.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Downloads/Lobbyregister/Lobbyregister_Landtag_von_Sachsen-Anhalt_2015_10_21.pdf).

Durch die Registrierung im Lobbyregister des Landtags von Sachsen-Anhalt wird den Eingetragenen die Möglichkeit eingeräumt, ihre Institution und ihre Tätigkeitsfelder gegenüber den politischen Akteuren, aber auch gegenüber der breiten Öffentlichkeit darzustellen und damit das Zustandekommen

demokratischer Entscheidungen in der öffentlichen Wahrnehmung transparenter mitzugestalten. Die Eintragung in die Liste ist kostenfrei.

Des Weiteren verzeichnet der Vorstand eine stärkere Wahrnehmung des Verbandes durch die politischen Gremien des Landes. Diese Würdigung freut uns sehr und spornst uns dazu an, weiterhin für eine Stärkung der Politischen Bildung in unserem Bundesland einzutreten.

Annette Adam (1. Landesvorsitzende)

Politiklehrertag zum Thema „Den Islam verstehen – Islamismus entgegentreten“

Der vom Landesverband LSA gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung LSA organisierte Tag zum Thema „Den Islam verstehen – Islamismus entgegentreten“ kann als großer Erfolg bewertet werden.

Über 100 Teilnehmer/-innen erlebten eine lebhafte Diskussion zwischen Aiman Mazyek (Vorsitzender des Zentralrates der Muslime in Deutschland), Prof. Dr. Sabine Achour (Freie Universität Berlin), Dr. Frank Donath (Projekt „Salem Aleikum – Prävention gegen Islamismus“), Berhardt Bönisch (MdL, CDU), Sebastian Striegel (MdL, B90/GRÜNE), die sich an der Frage entfesselte „Warum muss ich den Islam verstehen?“ Moderiert wurde das Streitgespräch von Frank Leeb

(Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt).

Die darauf folgenden Workshops orientierten sich stark an der Unterrichtspraxis und dem täglichen Umgang mit dem Thema Islam und Islamismus. Resümierend wurde festgestellt, dass die Auseinandersetzung erst am Anfang steht und Wissen über den Islam ausschlaggebend ist – sowohl für das Handeln im Namen des Islam als auch über das Urteilen über den Islam.

Annette Adam (1. Landesvorsitzende)



Foto: Annette Adam

Frank Leeb (Moderation / Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt), Aimar Mazyek (Vors. Des Zentralrates der Muslime), Sebastian Striegel (MdL B90/GRÜNE), Berhardt Bönisch(MdL CDU), Prof. Dr. Sabine Achour (Freie Universität Berlin), Dr. Frank Donath (Projekt „Salem Aleikum – Prävention gegen Islamismus“).

Thüringen

Landesverband setzt auf Kontinuität

In der Adventszeit trafen sich Vertreter des Landesverbandes der DVPB Thüringen zur Mitgliederversammlung in der IGS „Grete Unrein“ in Jena um einen neuen Vorstand zu wählen. Nach der Begrüßung und Eröffnung durch den Landesvorsitzenden Anselm Cypionka blickte dieser auf die Arbeit des Verbandes der vergangenen drei Jahre zurück.

Er würdigte die regelmäßigen Treffen und Veranstaltungen in Kooperation mit dem Thilm, der Professur für Didaktik der Politik an der FSU Jena, der Landeszentrale für politische Bildung und dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. So konnte der Landesverband zu den politischen Stammtischen, den Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung, am Tag der Politikwissenschaft und den seit drei Jahren initiierten Jenaer Kamingesprächen zahlreiche Gäste begrüßen. Neu dabei ist, dass alle Veranstaltungen jedes Jahr unter einem Rahmenthema stehen, wie z.B. Partizipation (2014), Transformation (2015) und Integration (2016).

Besonderen Anklang findet der seit 2009 regelmäßig verliehene Abiturpreis. In diesem Zusammenhang konnte der Thüringer Landtag seit 2014 als neuer Kooperationspartner gewonnen werden, indem die Preisverleihung vor Ort in Erfurt erfolgt. Christian Carius (Landtagspräsident) ließ es sich im letzten Jahr nicht nehmen die Auszeichnung persönlich vorzunehmen und überreichte den Gewinnern ein Präsent. Durch die Ausschreibung des Abiturpreises konnten politisch engagierte Mitglieder für den Verband gewonnen werden.

Cypionka dankte abschließend den Vorstandsmitgliedern Dennis Hauk und Toralf Schenk für ihre Öffentlichkeitsarbeit, die den Verband in der Polis und auf der Homepage angemessen nach außen hin vertreten.

Im Auftrag des Schatzmeisters, Christian Schäfer, verlas Dr. Sigrid Biskupek den Kassenbericht, der von den Kassenprüfern, Thomas Thieme und Matthias Werner, als ordnungsgemäß und transparent geführt angesehen wurde.

Nach der einstimmigen Entlastung des Vorstandes wurde ein neuer Vorstand gewählt. Einstimmig wurde Anselm Cypionka im Amt des 1. Landesvorsitzenden bestätigt. Die Wahl der 2. Landesvorsitzenden fiel ebenfalls wieder auf Prof. Dr. Michael May und Toralf Schenk. Alter und neuer Schatzmeister ist Christian Schäfer. Im Amt der Kassenprüfer wurden Thomas Thieme und Matthias Werner bestätigt. Beisitzer des neuen Vorstandes sind Dr. Sigrid Biskupek, Monika Detzner und Benjamin Moritz.

Der neu formierte Vorstand nutzte die Mitgliederversammlung zugleich um über die Vorhaben im Jahr 2016 zu informieren. Ein Höhepunkt ist dabei das politische Stammtischgespräch mit der Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, Dr. Birgit Klaubert (Die LINKE), am 23.02.2016 in der Bohlensstube der Gaststätte „Zur Noll“ in Jena. An den traditionellen Veranstaltungen hält man fest, wie dem Politikdidaktischen Kamingespräch im März 2016 und der Beteiligung an Tag der Politikwissenschaft im Juni 2016. Um die Wirksamkeit und die Außenwirkung des Faches Sozialkunde und der DVPB zu stärken, plant der Landesverband in der Vorbereitungswöche zum neuen Schuljahr 2016/2017 ein eigenes Fortbildungangebot für Kolleginnen und Kollegen zu organisieren. Zudem will man in diesem Jahr vermehrt Mitgliederwerbung betreiben, um die seit Jahren konstante Mitgliederzahl langfristig zu steigern. Dabei konnten bereits erste Erfolge verzeichnet werden.

Toralf Schenk (2. Landesvorsitzender)

Hessen

Fachtagungen und bildungspolitische Auseinandersetzungen

Mit einer Tagung zum Thema „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?“ am 19. und 20.10.2015 hat die hessische DVPB die Kooperation mit dem Haus am Maiberg fortgesetzt. Die Tagung, die auch von der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt wurde, brachte aktuelle Sichtweisen auf den Konsens in die Diskussion. Ein vorheriger Call for Papers ergab ein großes Spektrum an Beiträgen für den Tagungsreader. In einigen Beiträgen wurde das Verhältnis von politischer Aktion zu politischer Bildung ange-

sprochen, andere gingen auf grundsätzliche Fragen, wie etwa Beutelsbach und Demokratietheorie oder das Verhältnis des Konsenses zu Fragen von Macht- und Herrschaft ein. Unschärfen im Gebrauch des Konsenses und die Frage, inwieweit er das Politische innerhalb der Politischen Bildung tangiert, wurden ebenfalls diskutiert, denn die Beiträge lieferten den Grundstock für die Tagungsdiskussionen. Besonders eindrucksvoll war auch eine Stellungnahme des verstorbenen Kollegen Henkenborg, die dieser schon vor seinem plötzlichen Tod eingereicht hatte und der von AbsolventInnen aus Marburg vorgetragen wurde. Prof. Dr. Wolfgang Sander kommentierte diesen Beitrag, der dann auch in die Gesamtdiskussion einfließen konnte. Die Tagung war sehr gut besucht, erhielt deutlich positive Bewertungen und mündet dann in einen Tagungsband, der im Sommer bei der Bundeszentrale erscheinen wird.

Die hessische DVPB muss sich mit Konkurrenzen aus dem Bereich Wirtschaft auseinandersetzen. So kritisierte eine Frankfurter Wirtschaftspädagogin die Ausbildung für das Fach Politik und Wirtschaft in Hessen und verbreitete dabei im hessischen Rundfunk eine Reihe von abwertenden Vorurteilen über eine angebliche Nichtberücksichtigung von wirtschaftlichen Fragen im Rahmen der Lehrerbildung. Zusammen mit den hessischen Fachdidaktikern nahm die DVPB gegenüber dem hessischen Rundfunk korrigierend Stellung. Dabei trieb uns die Sorge an, es könnte zu Schwächungen der Politischen Bildung im Bundesland kommen. Die Diskussionen um die Stellungnahme ergaben, dass zwar im Bereich Haupt- und RealschullehrerInnenbildung hier und da stärkere Wirtschaftsakzente sinnvoll sein könnten, dies gilt aber gleichermaßen auch für andere Fragen des Feldes Politik und Wirtschaft. Die Studienzeit ist hier mit sieben Semestern sehr knapp bemessen. In den Bereichen der Gymnasiallehrer- und Berufsschul-Lehrerausbildung wird an den Universitäten des Bundeslandes jeweils fundiert auch an der Ausbildung im Bereich Wirtschaft gearbeitet.

Der Landesverband bereitet derzeit eine Veranstaltung zum Thema des Umgangs mit Rassismus und Rechtspopulismus vor (Sommer 2016) und wird sich auf Tagesveranstaltungen auch mit dem neuen Kerncurriculum für die Sek. II befassen.

Prof. Dr. Bernd Overwien (1. Landesvorsitzender)

POLIS – Zeitschriften zur politischen Bildung

in Deutschland, Österreich und der Schweiz

POLIS gibt es in drei Ländern: Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wir informieren Sie hier über diese Zeitschriften, um Brücken über die Grenzen zu bauen. Sie finden einen kurzen Informationstext, die Themenplanung für 2016, die aktuellen Bezugsbedingungen und Ansprechpartner sowie die entsprechende Homepage.

Die **POLIS** ist der Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Im Charakter eines Magazins informiert die POLIS mit Fachbeiträgen zu ausgewählten Schwerpunkten. Berichte aus der aktuellen Szene, Interviews und Werkstattbeiträge runden das Heft ab.

Themenplan 2016

- Heft 1: Globales Lernen
- Heft 2: Rassismuskritische politische Bildung
- Heft 3: Digitalisierung und politische Bildung
- Heft 4: Gesellschaftsordnungen

Redaktion

Dr. Martina Tschirner:
tschirner@em.uni-frankfurt.de

Bezugsbedingungen

4 Hefte jährlich
Abonnement: 24,80 € zzgl. Versand
Einzelheft: 7,40 € zzgl. Versandkosten
bestellservice@wochenschau-verlag.de
Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-
Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.
www_wochenschau-verlag.de



Deutschland

polis aktuell ist die Zeitschrift für Lehrkräfte von Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule. In den Ausgaben werden ausgewählte Themen der politischen Bildung für den Unterricht aufbereitet – mit Fachbeiträgen, einem methodischdidaktischen Teil sowie weiterführenden Tipps.

Themenplan 2016

- Heft 1: Zwangsheirat
- Heft 2: Transkulturelles Lernen
- Heft 3: Steuern
- Heft 4: Fanatisierung
- Heft 5: HIV / Aids

Redaktion

Mag. Sabine Liebentritt:
sabine.liebentritt@politik-lernen.at

Bezugsbedingungen

5 Hefte jährlich
Abonnement: 12,50 € inkl. Versand
Einzelheft: 3,50 € zzgl. Versandkosten
service@politik-lernen.at
Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule
Helferstorferstraße 5, 1010 Wien
www.politik-lernen.at



Österreich

POLIS thematisiert aktuelle Fragen der politischen Bildung und richtet sich an Lehrpersonen und interessierte Fachkreise der politischen Bildung. Hintergrundberichte, Interviews und Porträts zu einem Schwerpunktthema vermitteln Zugänge zur politischen Bildung und bieten Anregungen, diese verstärkt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Themenplan

- 2011: Wahlen – eine Castingshow?
Jugend, Medien und Demokratie
- 2012: Politische Bildung am Ball
- 2013: Revolte der Jugend?
Zwischen Anpassung und Aufstand
- 2014: Verstrickt und zugewährt. Politische Perspektiven auf die Modewelt
- 2015: Unter uns. Ungleichheiten und Diskriminierungen in der Gesellschaft
- 2016: Alles Aggro? Pol. Perspektiven auf den Raum zwischen Stadt und Land

Redaktion

Vera Sperisen: vera.sperisen@fhnw.ch

Bezugsbedingungen

1 x jährlich
gratis, ausserh. d. Schweiz für 5,- CHF
Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Pol. Bildung u. Geschichtsdidaktik,
www.fhnw.ch/ph/pbpd
Zentrum für Demokratie Aarau, www.zdaarau.ch
Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Schweiz, info@politischebildung.ch



Schweiz



Teaching Civics – Export eines politikdidaktischen Klassikers

Sibylle Reinhardt: *Teaching Civics. A Manual for Secondary Education Teachers.* Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2015, 244 Seiten, 29,90 Euro

Die institutionalisierte Erziehung zu Demokratie und Mündigkeit hat vor dem Hintergrund deutscher Geschichte hierzulande eine besondere Bedeutung und eine vergleichsweise lange Tradition. Dabei gestaltet die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt die Diskurse und Debatten der politischen Bildung seit fünf Jahrzehnten maßgeblich mit. Ihre Beiträge sind politikdidaktische Klassiker, die einen festen Platz in der Lehrerbildung und im Schulalltag einnehmen. So ist Reinhards Praxishandbuch *Politikdidaktik* das Standardwerk der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung in Deutschland und im Jahr 2014 bereits in der fünften Auflage erschienen. Mit der englischsprachigen Übersetzung *Teaching Civics* wird nun erstmals ein internationales Fachpublikum angesprochen. Reinhards eigene Lehrerfahrung und der stete Austausch mit Lehrkräften, Studierenden sowie Kolleginnen und Kollegen prägen den Entstehungs- und

Revisionsprozess und zeugen vom praxisorientierten Anspruch des Werkes als Handbuch (vgl. 10).

Europapolitische Initiativen wie das „Europe for Citizenship Programme“ der Europäischen Kommission, oder die „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ des Europarats, unterstreichen die Notwendigkeit praxisorientierter Beiträge, die Praktikerinnen und Praktiker der politischen Bildung konkrete Planungshilfen an die Hand geben. Als direkte Übersetzung des Standardwerks der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung in Deutschland leistet *Teaching Civics* einen ebensolchen Beitrag und bringt deutsche politikdidaktische Diskurse auf internationaler Ebene ein. Wie in der deutschen Ausgabe ist auch in *Teaching Civics* Demokratielernen zentrales Anliegen. Im ersten Teil errichtet Reinhardt ein theoretisches Fundament, das die Akteure, Ziele und Zielgruppen von „Civic Education“ unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse charakterisiert. Dabei regt sie zum kritisch-reflexiven Umgang mit der professionellen Rolle als Lehrkraft in der politischen Bildung an, womit die Grundlage für den praktischen Zugang zu *Teaching Civics* im zweiten Teil geschaffen wird. Hinsichtlich des Handbuchcharakters ist dieser zweite Teil ebenso in der englischen Übersetzung „[...] the heart of the book“ (10). Anhand konkreter Beispiele veranschaulicht Reinhardt Prinzipien und Methoden, wodurch eine Verbindung zur unterrichtlichen Gestaltungspraxis hergestellt wird. Dabei wurden die Beispieldokumente – wie Zeitungsartikel und Fragebögen – beibehalten und direkt übersetzt, womit eine gemeinsame Diskussionsgrundlage für grenzüberschreitenden Austausch geschaffen wird.

Die Autorin regt dazu an, *Teaching Civics* gemäß des Baukastenprinzips zu verwenden: „This is a handbook, and it should be used and responded to in ways that are as diverse as its readers“ (9). Die Herausforderungen der Übertragung auf internationale Kontexte zeigen sich nicht zuletzt im Hinblick auf die innerdeutschen Unterschiede in der politischen Bildung. Daraus entstehen jedoch ebenso vielfältige Anknüpfungspunkte für den internationalen Diskurs. Reinhardt plädiert für ein integratives Verständnis der sozialwissenschaftlichen Disziplinen und spricht sich insofern für ein Integrationsfach aus. Als intendierte Leserschaft des Handbuchs werden Lehrkräfte der Sekundarstufe im internationalen Kontext ausgewiesen. In zielgruppengerechter Sprache bietet die Autorin auf nur 244 Seiten einen systematischen Überblick über die Theorien, Prinzipien und Methoden sowie organisatorische

bzw. institutionelle Rahmenbedingungen politischer Bildung in Deutschland. Obschon „Civic Education“ auch als fächerübergreifender Auftrag im Sinne eines „General Education“-Gedanken identifiziert wird, was für die Übertragbarkeit auf die Strukturen des international heterogenen Fächerkanons als wichtiger Ausgangspunkt gelten kann, bemerkt Reinhardt zu Recht „[...] that we must move from general didactics to subject didactics [...]“ (13). Lernen geschehe nicht ohne Inhalt, weshalb „subject didactics as the science of teaching and learning specific subjects [...]“ (13) ins Zentrum der Überlegungen rückt.

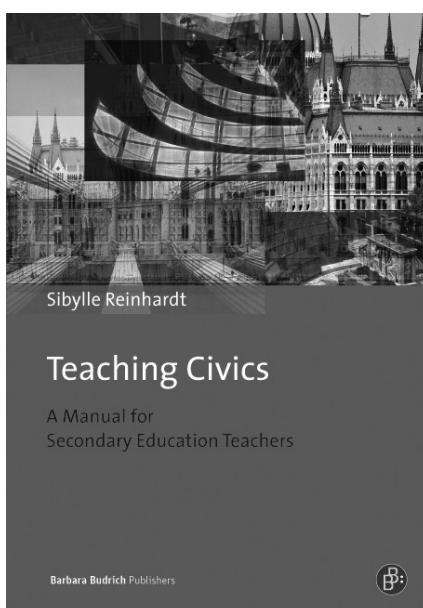
„Learning democracy in school and in class has many different facets“ (11). Dieser Facettenreichtum wird in *Teaching Civics* adäquat abgebildet und es wird ein grenzüberschreitender Transfer von Leitlinien, theoretischen und praktischen Beständen sowie Diskursen deutscher Politikdidaktik ermöglicht. Jener Transfer vereinfacht einen fachlichen Austausch über den deutschsprachigen Raum hinaus. Der gut zugängliche Handbuchcharakter und der modulare Aufbau machen das Werk für eine Vielzahl von Lehr-Lernsituationen im Bereich „Civic Education“ nutzbar.

Nadine Heiduk,
Marc Meller (Frankfurt am Main)

Ist das gute politische Bildung?

Autorengruppe Fachdidaktik: *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2015, 232 Seiten, 22,80 Euro

Die Ratgeberliteratur boomt. Dies lässt sich nicht nur allgemein für den Themenbereich Bildung und Erziehung, sondern auch für den schulischen Politikunterricht beobachten. Nach dem „Leitfaden Referendariat im Fach Politik“ (hrsg. v. S. Frech/V. Bäder, 2013; siehe die Besprechung in POLIS 4/2013, S. 33/34) kommt nun der „Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ der Autorengruppe Fachdidaktik, der sich – so ist zu vermuten – schon aufgrund seines plakativen Titels bei Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren und Berufsanfängerinnen und -anfängern großer Beliebtheit erfreuen dürfte, verspricht der Band doch knappe „neue“ Antworten auf die Kernfragen des Unterrichts. Und so beantworten Anja Besand, Rein-





hold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt und Wolfgang Sander, die in dieser Konstellation als Autorengruppe Fachdidaktik bereits in der Kontroverse um die Konzepte der politischen Bildung (2011) auftraten, auf wenigen Seiten die klassischen didaktischen und methodischen W-Fragen der Unterrichtsplanung (*warum, wozu, wer, was, wie, womit usw.*) in 17 mehr oder weniger einheitlich konzipierten Kapiteln: Nach einer kurzen Einleitung in das jeweilige Thema folgen Hinweise auf relevante didaktische Kontroversen, wird ein „didaktisches Minimum“ formuliert, ein Praxisbeispiel gegeben und alles in einem grauen Merkkasten noch einmal zusammengefasst. Die Kapitel enden mit einer Aufgabe zur Selbstüberprüfung und Literaturtipps.

Ist es also gute politische Bildung, wenn man sich diese „Anstiftung“, wie die Autorengruppe ihren Leitfaden ausdrücklich nennt, bei der Unterrichtsplanning zu Herzen nimmt? Kann ich meinen Politikunterricht „auf jeden Fall (...) ganz konkret verbessern“, wie mir der Klappentext verspricht, wenn ich alles, was ich in diesem Band lese, im Klassenraum nur richtig anwende? Hier würden die Ergebnisse der Unterrichtsforschung der letzten Jahre komprimiert mit Anwendungssituationen zusammengebracht (S. 8), verspricht die Autorengruppe. Das wird alle diejenigen erfreuen, die der Meinung sind, die (Politik-)Lehrerausbildung sei viel zu theorielastig und man benötige nur einige wenige Patentrezepte zum Erfolg im Klassenzimmer. Warum man sich beispielsweise intensiv mit didaktischen Modellen, Lerntheorien und schon gar mit den Fachwissenschaften beschäftigen soll, blendet der Band mit dem Verweis auf das „didaktische Minimum“ nahezu aus.

Dass guter Politikunterricht nur dann gelingt, wenn die Lehrperson über eine solide fachwissenschaftliche Expertise verfügt, die einerseits den Blick auf Lernanlässe überhaupt erst ermöglicht und andererseits die Grundlage für ein langes Berufsleben bildet, wird in dem Band ebenso deutlich unterbelichtet. Unser Fach ist wie kein anderes Schulfach der Aktualität verpflichtet und seine Inhalte und Fragestellungen sind permanenten Veränderungen unterworfen. Politiklehrerinnen und -lehrer müssen deshalb noch mehr als Lehrpersonen in anderen Fächern zur selbständigen Erarbeitung von Unterrichts-

gegenständen in der Lage sein. Magere Kapitel zu den Fragen „Wie gehe ich mit sozialwissenschaftlichen Denkweisen um?“ (S. 79–90) oder „Was müssen Schüler wissen?“ (S. 91–105) sind da bei Weitem zu wenig.

Martina Tschirner

Schülervorstellungen zur Globalisierung

Sebastian Fischer/Florian Fischer/Malte Kleinschmidt/Dirk Lange: Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung, Wiesbaden: Springer VS 2016, 185 Seiten, 29,99 Euro

Der in der Reihe „Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung“ erschienene Band präsentiert Ergebnisse einer durch die Hans-Böckler-Stiftung geförderten Studie. Im Mittelpunkt steht das Erkenntnisinteresse, „welche Zusammenhänge es zwischen der sozioökonomischen Position von Schülern und der Wahrnehmung und Bewertung des Prozesses der Globalisierung gibt“ (6). Auch wenn die qualitative Studie nicht beansprucht, hypothesenprüfende Ergebnisse zu liefern, geht ihre Aussagekraft dennoch über eine rein „explorative“ Untersuchung hinaus. Die Autoren greifen auf ein zweistufiges Erhebungs- und Auswertungsverfahren zurück (vgl. S. Fischer 2013: Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Schwalbach/Ts.), das zunächst einen breiten Überblick über grundlegende Denkweisen ermöglicht, die mithilfe einer logographischen Vollerfassung der Aussagen aus einer offenen Fragebogenuntersuchung mit 101 Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen und 109 Schülerinnen und Schülern aus Gymnasien dokumentiert werden. Auf dieser für eine qualitative Studie breiten Basis konnte in einem zweiten Schritt eine gezielte Stichprobenwahl für die Rekonstruktion subjektiver Vorstellungen anhand 44 problemzentrierter Interviews getroffen werden. Zur Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage der Schülerinnen und Schüler wurde anhand von Strukturdaten der Stadt Hannover eine „informierte Standortauswahl“ vorgenommen (29).

Die ersten drei, sehr knapp gehaltenen Kapitel skizzieren den Problemkontext und begründen den methodologischen Zugang der Studie, wobei hier noch stark der Duktus der Antragstellung überwiegt. Etwas irritierend ist angesichts des fokussierten Problemfeldes ein „gesellschaftlicher und theoretischer Begründungszusammenhang“ (5), der sich auf ganze drei Seiten reduziert, gefolgt vom „Forschungsbedarf/Stand der Forschung“, der mit Verweis auf wenige Aufsätze (darunter online-Papers, APuZ und Der Spiegel!) im Jahr 2009 endet. Offensichtlich fehlte hier die Zeit, die Passagen aus dem Forschungsantrag nochmals durch eine vertiefende Recherche und Lektüre zu aktualisieren. Deutlich fundierter erweist sich jedoch sowohl die Darstellung der empirischen Untersuchung im Kapitel 5 (als 90-seitiger Hauptteil der Studie) als auch die ausführliche Diskussion der Implikationen der Befunde für die „konzeptionelle Gestaltung politischer Bildungsarbeit“ in den Kapiteln 6 und 7.

Im Ergebnis stellt die Studie insbesondere für viele der besser situierten Schülerinnen und Schüler der Gymnasien sehr beunruhigende Befunde heraus. Globalisierung wird vielfach im Lichte von nationalen Standortvorteilen, völlig unkritisch als „technischer Fortschritt“ und „internationale Zusammenarbeit“ zur besseren „Völkerverständigung“, als „Prozess der weltweiten Einigung durch wirtschaftliche Interessen“ (39ff.) gedeutet, oder wie ein Gymnasiast formuliert: „Ich finde es auch gut, da man mehr Aufklärung durch die Globalisierung hat“ (41). Globale Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse werden ebenso wie Arbeitsverhältnisse weitgehend ausgebündet, Globalisierung als quasi natürlicher, alternativer Prozess betrachtet und globale Armut als (selbstverschuldeter) Entwicklungsrückstand. Die Autoren resümieren: „Die festgestellte Dominanz des entwicklungstheoretischen Paradigmas in den Vorstellungen der Schüler ist aus didaktischer Sicht höchst problematisch. In den staatsdefizitären, evolutionistischen, biopolitischen, kulturalistischen, klimatheoretischen, entwicklungspolitischen und tautologischen Erklärungsansätzen der Schüler für die globale Ungleichheit werden zum Teil koloniale Argumentationsweisen reproduziert, implizit oder explizit Über- und Unterlegenheitsstrukturen artikuliert und Macht- und Ausbeutungsstrukturen nicht zur Kenntnis genommen.“ (163)

Der lohnenswerte Band mündet somit in eine empirisch fundierte fachdidaktische Theoriebildung, die in den abschließenden Kapiteln durchaus den aktuellen Stand der Forschung wieder einholt. Die Implikationen der Befunde begründen die dringend notwendigen Schwerpunkte der sozioökonomischen Bildung, der migrationspolitischen Bildung sowie Ansätze der Rassismuskritik und des Globalen Lernens. Die analysierten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden somit nicht individualisiert, sondern in einem Verständnis subjektiver Deutungen als „soziale Repräsentationen“ (6) nach deren gesellschaftlichen Ursprüngen befragt.

Andreas Eis (Kassel)



Springer VS

Attac: Wirtschaft demokratisch gestalten! Lernmaterialien zur Eurokrise

Attac Bildung: Europa nach der Krise? Loseblattsammlung im Ordner. Frankfurt/Main 2015, 148 Seiten, Schutzgebühr: 10,00 Euro (auch als kostenloses pdf-Dokument downloadbar unter: http://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/Bildung/Material-2015/_ALLE-MODULE.pdf)



Anzuzeigen gilt es fünf superaktuelle mit hohen didaktischen Ansprüchen ausgearbeitete Lerneinheiten einer NGO. Erarbeitet wurden die im Dezember 2015 veröffentlichten Materialien von einer weitgehend ehrenamtlichen Gruppe mit vielfältigen Erfahrungen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit.

Dementsprechend sind sie zwar ausdrücklich auch, aber nicht nur für den Einsatz in Schulen entwickelt. Ein zentrales Prinzip ist die Verknüpfung der Lerngegenstände mit aktivierenden Methoden und insbesondere kooperativen Lernformen. So eignen sich die Lernmodule zum großen Teil sowohl für den Einsatz im Unterricht als auch in der Bildungsarbeit von Gewerkschaften, Verbänden und freien Trägern der politischen Bildung.

Zur Kontroversität trägt das Material schon dadurch bei, dass es hegemoniale Deutungen wie dem Keynesianismus oder der Neoklassik mit Alternativen konfrontiert und diese Agenda offenlegt. Diese Transparenz steht übrigens im Gegensatz zu manch anderen, scheinbar neutralen Angeboten, die genauer besehen von unternehmerischen Lobby-Gruppen finanziert sind und mehr oder minder subtil deren (wirtschaftstheoretische) Sicht auf die Welt transportieren. In diesem Zusammenhang entspricht das vorliegende Material den Anforderungen des Transparency-Kodex der Deutschen Vereinigung für politische Bildung.

Das Material ist in fünf Module gegliedert. Jedes Modul beginnt mit einer kurzen fachlichen Einführung und einem knappen didaktischen Kommentar

zu den einzelnen Elementen. In Modul I geht es um die zunehmend ungleiche Verteilung gesellschaftlichen Reichtums, insbesondere um die Frage der Steuerpolitik und ihrer Rollen bei der Verteilung der finanziellen Belastungen aufgrund der Krise. Modul II thematisiert den Verlauf der Krisen, von den Ursachen der Finanzkrise, über die Bankenkrise bis hin zur Staatsfinanzierungskrise in Europa. Modul III beschäftigt sich mit Fragen der Finanzmarktregelung in Europa und greift dabei exemplarische Konflikte um die Einführung einer Finanztransaktionssteuer und die Rolle der EZB heraus. Modul IV behandelt den Streit um die wirtschaftlichen Ungleichgewichte in der Eurozone und seine Bedeutung für verschiedene soziale Gruppen und politische Akteure. Modul V thematisiert schließlich die wirtschaftlichen und sozialen Folgen der Kürzungspolitik in den Krisenländern, sowie die fehlende demokratische Legitimation zentraler Akteure (Stichwort: Troika) und fragt nach möglichen Alternativen.

Übrigens, falls Sie es nicht gewusst haben: attac steht für „association pour une taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens“. Avez-vous compris?

vO

Die nächsten Hefte

- POLIS 2/2016 (1. Juli): Rassismuskritische Bildung
- POLIS 3/2016 (1. Oktober): Digitalisierung und politische Bildung
- POLIS 4/2016 (22. Dezember): Gesellschaftsordnungen
- POLIS 1/2017 (1. April): Philosophie und Politik

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)
20. Jahrgang 2016

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

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Bernd Overwien

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Dr. Moritz Peter Haarmann

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

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

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

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 2016

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 Werbemittel des Wochenschau Verlages bei: Katalog „Wir bringen Ihren Unterricht in Bewegung“ und der Flyer „Neuheiten 2016“ sowie eine Beilage von Lettre International.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po1_16

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com;

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

„Literatur“: © adistock, fotolia.com

Didaktische Reihe

40 Jahre Beutelsbacher Konsens



ISBN 978-3-89974820-8,
352 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974861-1,
288 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974922-9,
272 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0078-0,
256 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974656-3,
336 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974478-1,
352 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974375-3,
480 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974336-4,
304 S., € 19,80

Weitere Titel:

E. Baacke, S. Frech,
G. Ruprecht (Hrsg.)
Virtuelle (Lern)Welten
ISBN 978-3-87920-391-8,
314. S., € 14,80

G. Böttger, S. Frech
(Hrsg.)
**Der Nord-Süd-Konflikt in
der politischen Bildung**
ISBN 978-3-87920-382-6,
295 S., € 16,40

S. Frech, W. Hesse,
T. Schinkel (Hrsg.)
**Internationale
Beziehungen in der
politischen Bildung**
ISBN 978-3-87920-389-5,
400 S., € 19,50

G. Hepp, S. Schiele,
U. Uffelmann (Hrsg.)
Die schwierigen Bürger
ISBN 978-3-87920-381-9,
270 S., € 13,40

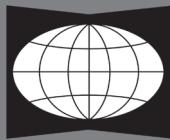
W. W. Mickel,
Dietrich Zitzlaff (Hrsg.)
**Methodenvielfalt im
politischen Unterricht**
ISBN 978-3-87920-379-6,
320 S., € 16,40

K. Pellens (Hrsg.)
Migration
ISBN 978-3-87920-387-1,
277 S., € 15,00

S. Schiele (Hrsg.)
**Praktische politische
Bildung**
ISBN 978-3-87920-386-4,
360 S., € 18,40

L. Schaechterle (Hrsg.)
Deutschland und Europa
ISBN 978-3-87920-374-1,
218 S., € 12,40

S. Schiele,
H. Schneider (Hrsg.)
**Reicht der Beutelsbacher
Konsens?**
ISBN 978-3-87920-384-0,
234 S., € 15,80



WOCHE
NSCHAU
VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

WOCHE NSCHAU – das aktuelle Schulbuch für Politik- und Ökonomieunterricht

Unsere aktuellen Themenhefte zum Globalen Lernen.
Testen Sie die WOCHE NSCHAU mit 50% Ersparnis im Abo
unter: www.wochenschau-online.de

Politik und Wirtschaft unterrichten

WOCHE NSCHAU

→ Basisheft

65. Jahrgang | Nr. 6 November/Dezember 2014 Sek. II

**GLOBALISIERUNG –
INTERNATIONALE WIRTSCHAFTSBEZIEHUNGEN**

Best.-Nr.: 26114, Sek. II, 72 S., € 22,80
im Klassensatz (ab 10 Expl.): € 13,60

WOCHEN SCHAU VERLAG

Politik und Wirtschaft unterrichten

WOCHE NSCHAU

→ Basisheft

66. Jahrgang | Nr. 4/5 Juli/August 2015 Sek. II

**INTERNATIONALE POLITIK II:
GLOBALISIERUNG**

Best.-Nr.: 14515, Sek. I, 72 S., € 22,80
im Klassensatz (ab 10 Expl.): € 13,60

NEU

WOCHEN SCHAU VERLAG

Politik und Wirtschaft unterrichten

WOCHE NSCHAU

→ Basisheft

66. Jahrgang | Nr. 2 März/April 2015 Sek. I

**ÖKOLOGIE UND
ÖKONOMIE**

Best.-Nr.: 22115, Sek. I, 72 S., € 22,80
im Klassensatz (ab 10 Expl.): € 13,60

WOCHEN SCHAU VERLAG

Politik und Wirtschaft unterrichten

WOCHE NSCHAU

→ Basisheft

66. Jahrgang | Nr. 6 Oktober/November 2015 Sek. I

NACHHALTIGKEIT

Best.-Nr.: 16115, Sek. I, 32 S., € 11,40
im Klassensatz (ab 10 Expl.): € 6,80

NEU

WOCHEN SCHAU VERLAG

JETZT DEN AKTUELLEN NEWSLETTER BESTELLEN: WWW.WOCHENSCHAU-VERLAG.DE