

Editorial

Für viele Lehrende und Forschende im Feld der politischen und sozioökonomischen Bildung ist der berufsbildende Bereich eine Terra incognita. Wenn über berufsbildende Schulen medial berichtet wird, dann oft im Zusammenhang mit sog. „Bildungsbenachteiligten“. Die berufsbildenden Schulen als Auffangbecken für die Gescheiterten? Diese Perspektive ist falsch und sie verkennt das Potential der Lernenden, sie verkennt die Vielfalt der Angebote, die vom dualen Zweig, über Fachschulen, die Fachoberschule, das Berufsgymnasium sowie Integrationsklassen reichen und sie verkennt auch die Chancen, die Berufe außerhalb akademischer Berufsbilder eröffnen.

Gut 80% der Absolventen/Absolventinnen der allgemeinbildenden Schulen wechseln an berufsbildende Schulen. Dennoch schenkt die Politische Bildung dem berufsbildenden Bereich bisher immer noch wenig, zu wenig Beachtung.

Die vorliegende POLIS-Ausgabe soll einen ersten Eindruck über die Herausforderungen und Erfahrungen der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen geben. Es gibt vieles zu lernen. Die Vielzahl an Konzepten, Ideen und Maßnahmen zum unterrichtlichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen sind ein Beispiel. Die Breite der Erfahrungen mit fächerübergreifendem Unterricht, der mit der Lernfelddidaktik von der Kultusministerkonferenz curricular festgelegt wurde, ein weiteres.

Der berufsbildende Bereich ist eine der zentralen Institutionen der gesellschaftlichen Integration von Geflüchteten, von Zuwanderern und von jungen Menschen insgesamt. Diesen im Rahmen der politischen Bildung den Wert und die Bedeutung der Demokratie und der freiheitlich-pluralen Gesellschaft zu vermitteln, sie auf dem Weg zur politischen Mündigkeit zu begleiten, ist eine Aufgabe, der sich die politische Bildung im berufsbildenden Bereich stellt.

Bettina Zurstrassen

POLIS

Politische Bildung am Berufskolleg

Zeitung

- Experten schlagen vor, politische Bildung in Sachsen auf der ganzen Linie zu verstärken 4

Fachbeiträge

- Bettina Zurstrassen*
Wozu politische Bildung an beruflichen Schulen? 7
- Martin Kenner*
Zur Orientierungsleistung von empirischen Studien zum politischen Unterricht an beruflichen Schulen 11
- Interview mit Hans Werner Heißmann-Gladow (IG-Metall)*
Gewerkschaftliche Präsenz an berufsbildenden Schulen 15
- Susanne Offen*
„Niemand war schon immer da“ – Mobilität, Flucht und Migration im europäischen Projekt als Gegenstand der politischen Bildung . . . 16

Didaktische Werkstatt

- Torsten Kühn-Schad/Jannis Papoutsakis*
Heterogenität an berufsbildenden Schulen als Ressource in der politischen Bildung 19
- Anton Meier*
Im Spannungsfeld von Beschäftigung und Unsicherheit: Flashmob als Instrument des Arbeitskampfes 23

DVPB aktuell

- Impuls:** Replik auf Richard Meng 26
- Termine** 27
- Berichte**
- Bayern: Fake News und Populismus 27
- Niedersachsen: Neuer Landesvorstand 28
- Thüringen: Politiklehrertag zum Thema „Populismus“ 29
- : Außerschulische Kooperationsprojekte für Schüler 29
- Mecklenburg-Vorpommern: Politische Bildung stärken 30
- Baden-Württemberg: Landesverband BW in Bundesverband aufgenommen 30
- Nordrhein-Westfalen: Mitgliederversammlung 30
- Rheinland-Pfalz: Studienreise nach Israel-Palästina 31

LITERATUR

- Rezensionen 32
- Vorschau / Impressum 34



Experten schlagen vor, politische Bildung in Sachsen auf der ganzen Linie zu stärken

Dresden. Eine vom Kultusministerium des Landes berufene Expertenkommission hat Ende Juni diesen Jahres ein breit angelegtes Handlungskonzept unter dem Titel „W wie Werte“ zur Stärkung demokratischer Schulentwicklung und politischer Bildung an den Schulen Sachsens vorgelegt. In 31 Punkten schlägt das Gremium dem Bundesland konkrete und einschneidende Maßnahmen zur Verbesserung der politischen und historischen Bildung der sächsischen Schülerinnen und Schüler vor. Wie der sächsische Lande-

verband der DVPB berichtet, sind aber nicht alle, die an der Entwicklung des Handlungskonzeptes beteiligt waren, mit dem Ergebnis zufrieden; das Konzept gilt bei ihnen als zu unkonkret und nicht weitreichend genug, um die politische Bildung in Sachsen nachhaltig stärken zu können.

Die ehemalige Kultusministerin Brunhild Kurth (CDU) hatte im November 2016 eine Qualitätsoffensive für politische Bildung angekündigt, nachdem die Studie „Sachsen-Monitor 2016“ verheerende Befunde

über verbreitete rechtsextreme Orientierungen in der sächsischen Bevölkerung aufgedeckt hatte. Das im Januar 2017 eingesetzte Expertengremium bestand aus 12 Mitgliedern aus Wissenschaft, Kultusbürokratie, Wissenschaft, Unterrichtspraxis, Schüler- und Elternvertretung sowie der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung (siehe nebenstehendes Bild).

Inzwischen hat sich in Sachsen die landespolitische Situation so verschärft, dass dringend bildungspolitisches Handeln auf dem Feld der Demokratiebildung erforderlich ist. Die rechtspopulistische Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) hat im Bundesland Sachsen am 24.09.2017 bei der Bundestagswahl einen Zweitstimmenanteil von 27,0 % erreicht und wurde damit vor der CDU (26,9 %) stärkste Partei im Bundesland. Im Wahlkreis 128 „Sächsische Schweiz – Osterzgebirge“ erhielt bei einer Wahlbeteiligung von 77,2 % die AfD-Kandidatin Frauke Petry 37,4 % (57.554) der Erststimmen und wurde damit direkt in den Bundestag gewählt. Nur zum Vergleich: Im Wahlkreis 129 „Münster“ in Westfalen erreichte bei einer Wahlbeteiligung von 82,3 % die AfD gerade einmal 4,9 % (9.393) der Zweitstimmen.

Nach der Bundestagswahl ereignete sich in der sächsischen Landesregierung dann ein kleines Erdbeben: Am 29. September trat Kultusministerin Kurth zurück (offiziell aus persönlichen Gründen) und wurde vier Wochen später durch den parteilosen Frank



Quelle: © Ministerium für Kultus Sachsen

Die Expertenkommission zu Beginn ihrer Arbeit im Januar 2017: v.l.n.r. Werner Rellecke, Friedrich Roderfeld, Bela Beláfi, Ralf Seifert, Marion Reimann, Anja Neubert (in Vertretung von Prof. Dr. Alfons Kenkmann), Michaela Bausch, Dr. Frank Pfeil, Winfried Kühner, Alexander Ahrens, Kultusministerin Brunhild Kurth, Prof. Dr. Anja Besand.

Haubitz ersetzt. Am 18. Oktober teilte dann überraschend auch Ministerpräsident Stanislaw Tillich (CDU) seinen Rücktritt mit; ihm ist inzwischen Michael Kretschmer (CDU) gefolgt. Diese beiden Wechsel kommen zu einer weiteren wichtigen Personaländerung hinzu. Am Jahresbeginn 2017 zog sich der Leiter der sächsischen Landeszentrale für politische Bildung Frank Richter von seiner Funktion zurück; am Tag nach der Bundestagswahl übernahm der parteilose Roland Löffler diese Aufgabe (siehe POLIS 3/2017, S.4).

Was geschieht nun mit dem Maßnahmenplan des Expertengremiums? Die vormalige Kultusministerium hatte noch direkt nach der Bundestagswahl erklärt: „Ich begrüße einen großen Teil der Vorschläge des Expertengremiums ausdrücklich. Die Empfehlungen sind sehr gut geeignet, die Demokratiebildung an unseren Schulen zu stärken. Wir werden viele der Maßnahmen zeitnah umsetzen.“ Zu einigen Empfehlungen des Expertengremiums seien aber noch keine endgültigen Entscheidungen getroffen worden. Dazu gehört unter anderen die Einführung der Gemeinschaftskunde ab Klassenstufe 7; an Gymnasien heißt die Fachbezeichnung bislang „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft - GRW“. Ministerin Kurth sagte eine ernsthafte Prüfung des Vorschlags im Rahmen der ohnehin geplanten Revision aller Lehrpläne zu. Der jüngst ernannte Nachfolger hat sich bis zum Redaktionsschluss von POLIS 4/17 (24.11.) noch nicht zum weiteren Vorgehen bei der beabsichtigten Stärkung der politischen Bildung öffentlich geäußert.

Die Experten hatten ihr breit gefächertes Handlungsprogramm klug in den schulpädagogischen Rahmen der Entwicklung einer demokratischen Schul- und Lernkultur gestellt; aber auch die Notwendigkeit zur fachlichen Stärkung politischer und historischer Bildung an den Schulformen Sachsen nicht vergessen. Neben der Einführung des Faches Gemeinschaftskunde bereits in der Jahrgangsstufe 7 schlugen sie zum Beispiel die Profilierung der sozialwissenschaftlichen Komponente im Sachkundeunterricht der Grundschule vor, außerdem die Einführung eines Leistungskurses Gemeinschaftskunde (GRW) in den gymnasialen Oberstufen, der bislang nur am Landesgymnasium St. Afra in Meißen angeboten wird, und die gefächerte Ausweisung von Geschichte und Gemeinschaftskunde in

Beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen sowie 80 Stunden Gemeinschaftskunde in jedem Berufsschuljahr.

Kein Zweifel, der Problemdruck ist sehr groß. Die DVPB wartet nun gespannt auf die weiteren Schritte zur Verbesserung der Politischen Bildung an den sächsischen Schulen in allen Dimensionen des Handlungskonzepts der Expertenkommission. Die DVPB-Sachsen hält besonders an den Ober- und Förderschulen sowie bei der (Fach-)Lehrerversorgung den Handlungsbedarf für besonders hoch.

vO

Wie steht es eigentlich um das politische Wissen der Jugendlichen? Internationale Jugendstudie vergleicht NRW mit 23 anderen Ländern

Essen. NRW-Schüler verfügen über deutlich weniger politisches Wissen als Altersgenossen in Europa. Für ein Drittel ist Religion wichtiger als Politik.

Welche Leistungen erreichen deutsche Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften und beim Lesen? Regelmäßig wird das international getestet. Gefragt wird also: Ist die Jugend fit für die Leistungsgesellschaft? Aber ist sie auch fit für die Demokratie? Wie steht es eigentlich um das politische Wissen der Jugendlichen? Diese Fragen, die nicht ohne Brisanz sind, stellt zum Beispiel die Westfälische Rundschau aus Dortmund; denn die Jugendlichen werden in wenigen Jahren wählen dürfen und unsere Gesellschaft mitgestalten. Eine aktuelle Studie, die Schüler in NRW mit 23 anderen Schulsystemen verglichen hat, will diese wichtige Erkenntnis-Lücke nun schließen.

Einige zentrale Ergebnisse sind: NRW-Schüler verfügen über deutlich weniger politisches Wissen als ihre Altersgenossen in Europa, sie ziehen sich lieber ins Private zurück als sich politisch einzubringen und messen der Religion eine große Bedeutung zu.

Knapp 1.500 NRW-Schüler wurden für die internationale Vergleichsstudie befragt, im Mittelpunkt der „*International Civic and Citizenship Education Study*“ (ICCS) der renommierten „*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*“ (IEA)

mit Sitz in Amsterdam stand die Frage, wie gut die Schule Jugendliche auf ihre Rolle als Bürger einer Demokratie vorbereitet, was sie wissen und welche Einstellungen sie haben, erläutert Hermann Josef Abs, Leiter der Studie und Bildungswissenschaftler an der Universität Duisburg-Essen. Die Aussagen der Jugendlichen sind repräsentativ für die 14-Jährigen in NRW. Zu den 24 untersuchten Schulsystemen gehörte erstmals Nordrhein-Westfalen, stellvertretend für Deutschland.

Zufrieden mit den Institutionen

Bei Tests zum politischen Wissen schnitten die Achtklässler in NRW im europäischen Vergleich deutlich schlechter ab. Hier zeigte sich erneut die starke Abhängigkeit von der besuchten Schulform sowie dem Bildungshintergrund der Elternhäuser. Nur in Bulgarien ist der Zusammenhang zwischen Herkunft und Wissensstand der Schüler ähnlich stark wie in NRW. Alle anderen betrachteten Schulsysteme können die soziale Herkunft der Schüler besser kompensieren.

Die Studie zeigt auch, dass die Zufriedenheit der Jugendlichen in NRW mit den politischen Institutionen – Gerichte, Polizei, Parteien – vergleichsweise hoch ist, dagegen aber die Bereitschaft, sich bei Wahlen oder in Parteien selbst einzubringen, sehr gering ausgeprägt ist. Nur 18 Prozent können sich vorstellen, später mal einer Partei beizutreten, lediglich 65 Prozent möchten an Wahlen teilnehmen. In anderen Ländern Europas ist die Bereitschaft klar höher. „In Verbindung mit dem geringen Wissen der jungen Menschen bedeutet dies langfristig eine Gefahr für die Demokratie“, erklärt Abs.

Zukunftssorgen bereiten den Jugendlichen vor allem Umweltverschmutzung, Klimawandel und Terrorismus, aber auch dies löst wenig persönliches Engagement aus. Der Wissenschaftler erkennt in dieser Haltung eine „gewisse Frustration“ der Jugendlichen, sie erwarten nicht, dass die Politik Lösungen für die großen Zukunftsprobleme findet und reagieren darauf mit einem Rückzug ins Private. Über ihre eigene berufliche Zukunft zeigt sich die junge Generation indes kaum besorgt.

„Schule kann mehr leisten“, ist der Sozialwissenschaftler überzeugt, „dies zeigt der internationale Vergleich.“ Wenn das Elternhaus bestimmte Erziehungsleistungen nicht erbrin-

gen könne, sei Schule die einzige Möglichkeit, alle Jugendlichen zu erreichen. „Man müsste Demokratiebildung von der Klasse fünf bis zum Schulabschluss in allen Schulformen in den Unterricht einbauen“, so Abs.

Zu dem beobachteten Rückzug ins Private passt – nach Ansicht der Studienautoren – die große Bedeutung, die Jugendliche der Religion zumessen. Demnach sagen 70 Prozent der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, dass ihnen die Frage der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wichtig ist, bei

den Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ist es rund die Hälfte. Was aber für die Zukunft eines demokratischen Gemeinwesens bedenklicher ist: Für gut ein Drittel der NRW-Schüler/innen (36 %) ist Religion wichtiger als Politik. Und fast ein Viertel (23 %) ist der Überzeugung, dass religiöse Regeln wichtiger sind als staatliche Gesetze.

„Das ist eine äußerst besorgniserregende Zahl“, so Abs. Sie zeige, dass die Schule das Verhältnis von Religion und Staat zu wenig bearbeite. „Es ist eine dringende Aufgabe,

dies mit allen Schülern zu besprechen und für unsere pluralistische Wertordnung und das Gewaltmonopol des Staates zu werben.“

Quellenangabe zur ICCS-Publikation: Herrmann Josef Abs/Katrin Hahn-Laudenberg (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster: Waxmann 2017, 368 Seiten; Internet-Auftritt des ICCS-Projekts mit der Möglichkeit zum Download des Berichtsbandes: <https://www.uni-due.de/iccs/>.

vO

Der Wochenschau-Verlag ist nach Frankfurt am Main umgezogen.

Frankfurt am Main. In der letzten Oktober-Woche ist der Wochenschau-Verlag von Schwalbach im Taunus nach Frankfurt am Main in den Stadtteil Rödelheim umgezogen. Die neue Adresse lautet seit dem 1. November 2017:

Eschborner Landstr. 42–50
60489 Frankfurt/M.
Tel.: 069/7880772-0.

Die POLIS-Redaktion wünscht unserem Verlag und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, dass alle ihre Hoffnungen auf Verbesserung der Arbeitsbedingungen in den neuen Räumen in Erfüllung gehen. Allenfalls werden vielleicht einige Leserinnen und Leser wie Autorinnen und Autoren mit ein bisschen Wehmut der altgewohnten Angabe des Verlagsortes „Schwalbach/Ts“ nachtrauern.

14. Bundeskongress in Leipzig zum Thema „Emotionen“

Bonn. Interner Planungstand ist, dass von Donnerstag, den 7. März bis Samstag, den 9. März 2019 in Leipzig der 14. Bundeskongress für politische Bildung stattfinden soll. Die letzten Verträge müssen allerdings noch unterschrieben werden. Das Vorbereitungsteam aus Vertreter/innen der drei veranstaltenden Organisationen Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Bundesausschuss Politische Bildung (bap) und Deutscher Vereinigung für politische Bildung (DVPB) hat sich auf diesen Termin geeinigt und vor Ort die notwendigen Verabredungen getroffen. Der Bundeskongress wird in Kooperation mit der örtlichen Volkshochschule in den attraktiven Räumen der zentral gelegenen Kongresshalle am Zoo (siehe nebenstehendes Bild) abgehalten. Die Plenarveranstaltungen, Sektionen und workshops sollen durch das Rahmenthema „Emotionen und politische Bildung“ (Arbeitstitel) zusammengehalten werden. Zeitzeugen der „friedlichen Revolution“ von 1989 und Schüler/innen aus der Region Leipzig werden in die Veranstaltungsangebote einbezogen. Während des Kongresses wird wie üblich die Delegiertenversammlung der DVPB zusammentreten.

vO



© Kongresshalle am Zoo

Außenansicht der Kongresshalle am Zoo in Leipzig, dem Tagungsort des 14. Bundeskongresses für politische Bildung.



Bettina Zurstrassen

Wozu politische Bildung an beruflichen Schulen?

In der Berichterstattung und Diskussion über die berufliche Bildung wird oft vernachlässigt, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule/ des Berufskollegs nicht nur in der Vermittlung einer beruflichen Grund- und Fachbildung, sondern auch in der Erweiterung der zuvor erworbenen allgemeinen Bildung besteht. Die Lernenden sollen „(...) zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ befähigt werden (KMK 2011, S. 9f.).

Als die Kultusministerkonferenz (1995) das Lernfelddidaktik als didaktisches Prinzip an Berufsschulen eingeführt hat, wurde an diesem Bildungsauftrag festgehalten. Er wurde sogar bestärkt. Das innovative Moment der Lernfelddidaktik war, dass die curriculare Trennung von beruflich- und allgemeinbildenden Unterrichtsfächern sowie die fachsystematische didaktische Erschließung von Unterrichtsinhalten weitgehend aufgehoben und durch die Bearbeitung von beruflich geprägten problem- und handlungsorientierten, fachlich integrativen Lernsituationen ersetzt wurden/werden sollten (KMK 2011, S. 16). Mit der Orientierung an handlungssystematisch organisierten Lernsituationen sollte u.a. auch die Integration von politisch-gesellschaftlicher Bildung in berufliche Lernsituationen erfolgen.

Für die Bearbeitung der beruflich geprägten Handlungssituationen wurden in der mehrfach überarbeiteten KMK-Handrei-

chung zur Umsetzung der Lernfelddidaktik folgende Leitlinien definiert:

- „Handlungen fördern das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte.
- Handlungen greifen die Erfahrungen der Lernenden auf und reflektieren sie in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen.
- Handlungen berücksichtigen auch soziale Prozesse, zum Beispiel die Interessenerklärung oder die Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung“ (KMK 2011, S. 17).

Die Integration von politischer Bildung und beruflicher Bildung lässt sich arbeitssoziologisch begründen. Für die Integration sprechen folgende Argumente:

- Eine Vielzahl der Probleme unserer Zeit wird durch Berufsarbeit hergestellt, z.B. Umweltzerstörung, Atomkraft (Beck, Brater, Daheim 1980, S. 236).
- Berufliches Handeln kann dazu beitragen, gesellschaftliche Verhältnisse zu produzieren und zu reproduzieren, z.B. durch schichtabhängige Gerichtsurteile, durch unterschiedliche medizinische Behandlung von Privat- und Kassenpatienten.
- Politische Entscheidungen können Auswirkungen im Beruf haben (z.B. Umweltschutzgesetze, Arbeitnehmerschutzgesetze).

- Politische Bildung kann Bestandteil der beruflichen Qualifikation sein (z.B. Kenntnisse über das Wettbewerbsgesetz, berufsspezifische Umweltschutzgesetze oder Kenntnisse über Entwicklungen in der Gesundheits- und Sozialpolitik in den entsprechenden Berufsfeldern).

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen,
Professorin für Didaktik der
Sozialwissenschaften an der
Universität



- Die Auseinandersetzung mit der politisch-gesellschaftlichen Dimension eines Berufes kann die berufliche Identitäts- und Persönlichkeitsbildung insgesamt fördern.
- Die Arbeitswelt ist ein Ort des Austragens und des Aushandelns gesellschaftlicher Interessenkonflikte, die einerseits ihren Ursprung in der Arbeitswelt haben (z.B. Lohnquote, Strukturen sozialer Ungleichheit, Arbeitsbedingungen, Beschäftigungsverhältnisse, Umweltverschmutzung) oder in die Arbeitswelt hineingetragen werden.

Die Lernfelddidaktik anerkennt, dass berufliches Handeln in einem gesellschaftlich geprägten Normen- und Wertesystem erfolgt, Berufsgruppen hierauf beziehend eigene

Ethiksysteme entwickeln und die Lernenden ihrerseits ihre Norm- und Wertesysteme in die Arbeitswelt einbringen, die sie in anderen Teil-Lebenswelten im Sozialisationsprozess entwickelt haben (Wittau/Zurstrassen 2017, S. 143).

Für die Integration in die Lernfelddidaktik, die hier nicht verabsolutiert werden soll, spricht auch, dass der Übergang in den Beruf eine biografisch fordernde Lebensphase ist und die Lernenden gesellschaftliches und politisches Orientierungswissen zur Einordnung der im Beruf gemachten Erfahrungen wünschen. Dies gilt umso mehr in der modernen Arbeitswelt, die durch Phänomene der Subjektivierung und Entgrenzung von, aber auch Sinnsetzung durch (Berufs-)Arbeit geprägt ist. Arbeit dringt in immer mehr Lebenswelten ein. Es ist daher didaktisch fragwürdig, unter diesen Voraussetzungen die Arbeitswelt von anderen Lebenswelten und sog. „Alltagserfahrungen“ zu trennen.

An einem Beispiel sollen die theoretischen Ausführungen konkretisiert werden: In Pflege- und Gesundheitsberufen ist das Thema „Macht und Gewalt“ ein sensibles, aber hoch relevantes Thema. Für die Bewältigung des Arbeitsprozesses reicht die

unterrichtliche Thematisierung der bürokratischen (Dokumentationspflicht von freiheitsbeschränkenden und freiheitsbegrenzenden Maßnahmen (FEM) gemäß des Heimgesetzes), der rechtlichen Rahmensetzung sowie der technischen Handlungsabläufe (z. B. Fixierung, Ruhigstellung durch Medikamente) nicht aus, um Machtmissbrauch in der Pflege einzudämmen. Studien zu den Gründen für die Anwendung von FEM-Maßnahmen zeigen, dass neben der Personalquote vor allem die persönliche Haltung der Pflegenden zu Gewalt relevant für berufliches Handeln ist (Köpke u. a. 2015, S. 28ff.). Maßgeblich sind u. a. der in der Familie erlernte Umgang mit Gewalt, die erworbene kulturelle Bewertung von Gewalt, religiöse Einstellungen und das Professionskonzept der Pflegenden. In Lernsituationen muss entsprechend eine ganzheitlich-reflexive Perspektive auf die Problematik aufgezeigt werden.

Das Beispiel bezieht sich auf Sozial- und Gesundheitsberufe, in denen traditionell gesellschaftliche reflexive Elemente stärker in der Ausbildung integriert sind, wenn auch weiterhin Handlungsbedarf besteht. In der Publikation „Auch das Berufliche ist politisch“ sind auch Unterrichtsbeispiele für technische

Berufe und für Verwaltungsberufe dargestellt (Zurstrassen 2012).

Die Integration der politischen Bildung in die Lernfelddidaktik wird auch mit Skepsis begegnet (Hahne 2000; Besand 2014). Es werden Befürchtungen geäußert, politische Inhalte könnten kannibalisiert und politisch instrumentalisiert werden. Es handelt sich um gewichtige Argumente, aber die Situation der politischen Bildung an Berufsschulen war bereits vor Einführung der Lernfelddidaktik prekär, obwohl sie in vielen Ausbildungsgängen ein obligatorischer Prüfungsgegenstand ist. Das Argument der Instrumentalisierung politischer Bildung knüpft an eine didaktische Grundsatzdebatte der Berufspädagogik an, die sich hinsichtlich der Bildungsziele der beruflichen Bildung zwischen den Polen Anpassungserziehung versus Befähigung zur Mündigkeit bewegt. Bei Kerschensteiner, der bildungstheoretisch die Etablierung des politischen Lernens in die berufliche Bildung etabliert (1906), wurde die politische Bildung mit dem Bildungsziel der sozialen Disziplinierung der Arbeiterschaft und der Integration in die Herrschaftsstrukturen des Kaiserreichs legitimiert. Insbesondere in den 1970er-Jahren wurde intensive Kritik an Kerschensteiners

Konzept geübt und das Bildungsziel der Befähigung zur Mündigkeit priorisiert. Gegenwärtig schlägt das Pendel wieder stärker in Richtung „Anpassungserziehung“ aus.

Anpassungserziehung durch Fokussierung auf praktisches Handeln an Berufsschulen?

Bildungspolitisch lässt sich diese Entwicklung am Beispiel der Neudefinition des Handlungsbegriffes in der KMK-Handreichung 2011 festmachen. In den KMK-Handreichungen 2000 und 2007 wurde die Priorität auf das analytisch-reflexive Durchdringen beruflichen Handelns fokussiert:

„Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes,



Quelle: B. Zurstrassen

Geht der Erde die Puste aus? Handeln in der Arbeitswelt und Folgen für die Umwelt.

berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen Anderer. Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden. Mit dieser gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit werden die Voraussetzungen für das Lernen in und aus der Arbeit geschaffen“ (KMK 2000, S. 9; KMK 2007, S. 12).

Der Handlungsbegriff der ersten beiden Handreichungen war, wenn dies auch nicht konkret benannt wird, anschlussfähig mit der Handlungstheorie von Alfred Schütz (1960, 1971; Schütz/Luckmann 2003).

In der jüngsten KMK-Handreichung wird dagegen der Fokus auf das berufspraktische Handeln gelegt:

„Lernen in der Berufsschule zielt auf die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz. Mit der didaktisch begründeten praktischen Umsetzung – zumindest aber der gedanklichen Durchdringung – aller Phasen einer beruflichen Handlung in Lernsituationen wird dabei Lernen in und aus der Arbeit vollzogen“ (KMK 2011, S. 16).

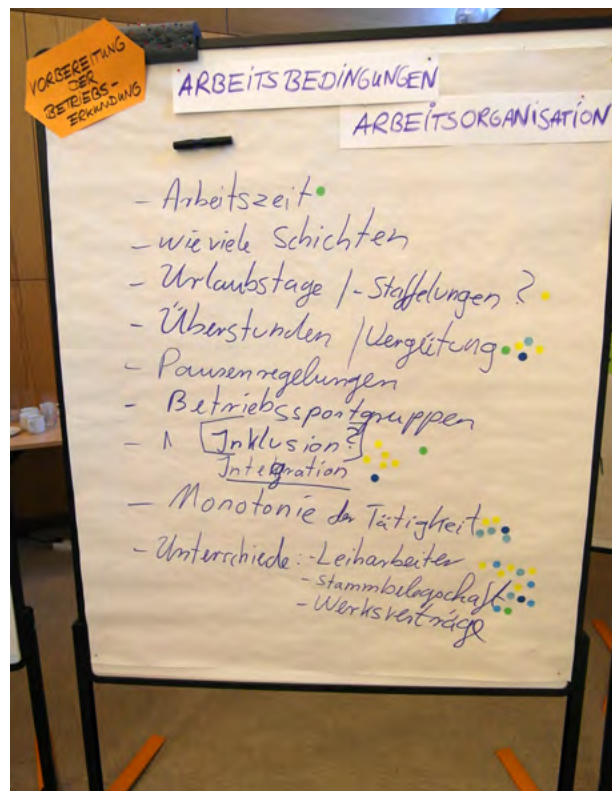
Das technikedidaktische Konzept der Rekonstruktion eines sozio-technischen Handlungsablaufs, der in der Handreichung 2011 als Orientierungsrahmen präsentiert wird, beinhaltet die Rekonstruktion eines Arbeitsprozesses „von der Gestaltungsidee über Konstruktion, Herstellung und Gebrauch von Apparaten, Maschinen und Geräten bis hin zu ihrer Entsorgung, und zwar zunehmend auf der Basis von Erkenntnissen einschlägiger Wissenschaften und unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden“ (KMK 2011, S. 28). Das Konzept enthält zwar auch die Idee einer gesellschaftlichen Dimension, in vielen Fällen wird diese jedoch auf betriebswirtschaftliche und marketingstrategische Aspekte des Umweltschutzes fokussiert, womit vor allem den Interessen der Betriebe nachgekommen wird.¹

Die Auswirkungen dieses handlungstheoretisch unterkomplexen Verständnisses von Handeln werden kaum reflektiert. Für die Ausbildungsbetriebe ist die bildungspolitische Umsteuerung der Kultusministerkonferenz zunächst von Vorteil, weil die Auszubildenden für konkrete betriebliche Arbeitsprozesse

qualifiziert werden und die Kenntnisse direkt verwertbar sind. Die theoretische Reflexion des beruflichen Handelns wird damit jedoch vernachlässigt. Professionstheoretisch wird oft nicht berücksichtigt, dass gute (berufliche) Praxis fundierter Theorie bedarf, die auch die gesellschaftliche Dimension einbezieht. Nach Schütz ist die Reflexion des Handelns handlungstheoretisch hoch relevant, weil erst durch reflexive Zuwendung das Individuum dem Handeln subjektiven Sinn verleihen kann und so Handlungen in die Wissensbestände, zum Beispiel in Form von Typisierungs- und Deutungsmustern, überführt werden können. Das Typisierungs- und Deutungswissen ist relevant, um Situationen zu interpretieren und damit zukünftige Handlungsweisen sowohl im Beruf als auch in anderen Lebenswelten erfassen, entwerfen und bewältigen zu können (Wittau/Zurstrassen 2017, S. 139). Der Erwerb von Handlungskompetenz und von Innovationsfähigkeit wird erschwert.

Was ist relevante politische Bildung in der beruflichen Bildung? **– Deutungskonflikt um den Politikbegriff**

Die Neuaufrichtung des Handlungsbegriffs in der jüngsten KMK-Handreichung (2011) korrespondiert mit der Forderung von Arbeitgebern und Berufskammern nach mehr Praxis an Berufsschulen, im Sinne von praktischer Anwendung (siehe KMK oben), und der Infragestellung allgemeinbildender Unterrichtsfächer. Letztendlich läuft es auf den Versuch der Verdrängung der Allgemeinbildung, d.h. auch der politischen Bildung, aus den Lernfeldern und weiterführend den Berufsschulen hinaus. Eine analoge Entwicklung ist gleichermaßen in der außerschulischen politischen Weiterbildung zu beobachten. In Ba-



Arbeitsbedingungen – ein Thema für die Politische Bildung im berufsbildenden Bereich.

Quelle: B. Zurstrassen

den-Württemberg sind an Arbeitsgerichten mehrere Verfahren anhängig (bzw. wurden in erster Instanz zugunsten der Arbeitnehmer entschieden), nachdem Arbeitgeber ihren Beschäftigten den Bildungsurlaub für politische Weiterbildung verweigert haben. Im Mittelpunkt des Konflikts steht die Definition des Politikbegriffs, der von den Arbeitgeberverbänden eng ausgelegt wird. Soziale sowie gesellschaftliche Themen werden als Inhalt „politischer Weiterbildung“ infrage gestellt. Im jüngst ergangenen Urteil des Landesarbeitsgerichts Stuttgart wurde einem Arbeitnehmer die Freistellung zu einer von der IG-Metall angebotenen Weiterbildung zum Thema „Arbeitnehmer im Betrieb, Wirtschaft und Gesellschaft“ verweigert (Beck Aktuell 2017). Auch mit Bezugnahme auf den weiten Politikbegriff, den die „Internationale Arbeitsorganisation“ (ILO), eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen, vertritt, wurden die bisherigen Verfahren in erster Instanz bisher zugunsten der Arbeitnehmer entschieden. Die Arbeitgeberverbände fordern dennoch eine Novellierung des 2015 erlassenen Bildungszeitgesetzes in Baden-Württemberg mit dem Ziel, so Preuß in der FAZ, „die Nut-

zung des Bildungsurlaubs im Wesentlichen auf beruflich sinnvolle Weiterbildung zu beschränken“ (zit. nach Preuß 2017).

Soziale Anpassungsleistung im Betrieb fokussiert

Im Grundsatz geht es um den Konflikt, ob die Arbeitswelt ein politischer oder ein (möglichst) politikfreier sozialer Raum ist. Aus den Ausführungen oben wird deutlich, dass die Arbeitswelt kein apolitischer Raum ist und, im Gegenteil, die Betriebe/sozialen Einrichtungen Arbeitnehmer_innen brauchen, die die Arbeitswelt und ihr Berufshandeln gesellschaftspolitisch einordnen, begründen, reflektieren und auch ethisch bewerten können.

Politisches Lernen in der beruflichen Bildung ist über die Dimension des Beruflichen gesellschaftlich bedeutsam. Die Berufsschule/das Berufskolleg ist oft die letzte Institution, in der auch Lernende aus politisch distanzierten Herkunftsmilieus/-gruppen mit politischer Bildung in Kontakt kommen.

Angeichts der oft niedrigen politischen Selbstwirksamkeitskonzepte von Menschen mit einem formal niedrigen Bildungsniveau und der hiermit oft in Zusammenhang gebrachten geringen Wahlbeteiligung und geringen Engagements in alternativen Formen politischer Partizipation (Decker/Brähler 2016; Schäfer/Vehrkamp/Gagné 2013), fällt der politischen Bildung an Berufsschulen die Aufgabe zu, kompensierend zu wirken. Einerseits aus dem gesellschaftlichen Interesse heraus, die Demokratie zu sichern, andererseits, im Sinne einer Selbstermächtigung der politisch benachteiligten Sozialgruppen, um diese zu befähigen, für ihre Interessen eintreten und Gesellschaft auch in ihrem Sinne mitgestalten zu können.

Politikdidaktische Versäumnisse

Der Politikdidaktik ist es in der Implementierungsphase der Lernfelddidaktik nur partiell gelungen, an berufspädagogische Konzepte, wie das der „Systemtheoretischen Technikdidaktik“ von Ropohl anzuknüpfen, um darzulegen, dass berufliches und politisches Lernen sich ergänzen. Ropohl hat bereits 1979 dargestellt, wie Lernende durch die Auseinandersetzung mit den naturalen, humanen und sozialen Dimensionen von Technik für die Interdependenzen von Technik, Umwelt, Mensch und Gesellschaft sensibilisiert wer-

den können (1979). Von Nachteil für die Politikdidaktik war, dass bei der Entwicklung von Bildungsplänen für das Unterrichtsfach „Wirtschaft und Politik“ (bundesweit gibt es viele Fachbezeichnungen, aber vielfach existiert die Kombination von Wirtschaft und Politik) oft „nur“ Wirtschaftspädagogen von den Kultusministerien beratend engagiert wurden. Die Politische Bildung hat es in weiten Teilen versäumt, in dieser Phase ihre Zuständigkeit für die politische Dimension in den Lernfeldern und Lernsituationen zu reklamieren. Aber, auch wenn in der aktuellsten Handreichung der Kultusministerkonferenz verstärkt auf berufspraktische Inhalte fokussiert werden, eröffnet sie dennoch einen erheblichen Handlungsspielraum für die Politikdidaktik, für (Rahmen-)Lehrplankommissionen, für die Fachkonferenzen an Schulen und für die einzelnen Lehrkräfte, politisch-gesellschaftliche Inhalte in der beruflichen Bildung zu integrieren. Man muss es nur wollen.

Anmerkung

1 In den Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens ist die Implementierung der politischen Lerninhalte in die Lernfelder in der Tendenz elaborierter. Insgesamt muss man jedoch bei der Einschätzung der curricularen Situation zurückhaltend sein, denn es liegt keine umfassende curricular vergleichende Analyse der Bildungspläne für einzelne Berufsfelder vor, die diesen Aspekt aufgreifen.

Literatur

- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Reinbek.
- Beck Aktuell (2017): LAG Baden-Württemberg bestätigt „weiten Politikbegriff“. In: <https://rsw.beck.de/aktuell/meldung/lag-baden-wuerttemberg-bestaetigt-weiten-begriff-der-politischen-weiterbildung-vom-9.8.2017>.
- Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an Berufsschulen. Probleme und Perspektiven, Schriftenreihe der bpb Nr. 1457, Bonn.
- Decker, O./Brähler, E. (2016): Ein Jahrzehnt der Politisierung. Gesellschaftliche Politisierung und gewaltvolle Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006-2016. In: Decker, O./Kiess, J./Brähler, E. (Hrsg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. In: URL: http://www.slu-boell.de/sites/default/files/2016-06-mitte_studie_uni_leipzig.pdf, S. 95–136.
- Hahne, K. (2000): Die Lernfelddiskussion und der Bezug zum handlungsorientierten Lernen. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 52, Heft 9, S. 259–267.
- Kerschensteiner, G. (1906): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, 3. Aufl., Erfurt.

Köpke S. u.a. (2015): Leitlinie FEM – Evidenzbasierte Praxisleitlinie. Vermeidung von freiheitsentziehenden Maßnahmen in der beruflichen Altenpflege, Lübeck/Halle-Wittenberg, abgerufen unter: http://www.leitlinie-fem.de/download/LL_FEM_2015_Internet_gesamt.pdf.

Kultusministerkonferenz (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf.

Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf.

Preuß, S. (2017). Bildungsurlaub: Streit über politische Weiterbildung. In: FAZ vom 9.8.2018, <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/recht-und-gehalt/bildungsurlaub-streit-ueber-politische-weiterbildung-15144061.html> (letzter Zugriff: 31.8.2017).

Ropohl, G. (1979): Eine Systemtheorie der Technik, München/Wien.

Schäfer, A./Vehrkamp, R./Gagné, Jérémie F. (Verantwortlich)(2013): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013. Studie der Bertelsmann Stiftung. URL: <http://www.wahlbeteiligung2013.de/fileadmin/Inhalte/Studien/Wahlbeteiligung-2013-Studie.pdf>.

Schütz, A. (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Wien.

Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag.

Schütz, A./Luckmann T. (2003): Strukturen der Lebenswelt, Konstanz.

Wittau, F./Zurstrassen, B. (2017): Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge der Berufsbildung. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler, S. 137–152.

Zurstrassen, B. (2012): Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In: bpb (Hg.): Auch das Berufliche ist politisch. Themen und Materialien, Nr. 2434, Bonn, S. 9–31.

Martin Kenner

Zur Orientierungsleistung von empirischen Studien für den politischen Unterricht an beruflichen Schulen

Vorbemerkung

Empirisch ausgerichtete Untersuchungen, die den politischen Unterricht an beruflichen Schulen zum Gegenstand haben, sind eher selten anzutreffen und von einem systematisch untersuchten Forschungsbereich kann keine Rede sein (vgl. z. B. Besand 2014, S. 17ff.). Die wenig befriedigende Forschungslage gab auch den Anlass dafür, auf den „Hochschultagen Berufliche Bildung“ im März 2017 an der Universität zu Köln einen GPJE-Arbeitskreis mit dem Titel „Berufsbezogene politische Bildung“ zu gründen, der die Sichtbarkeit dieses Forschungsbereiches verbessern soll. Dass empirisch ausgerichtete Forschung die Unterrichtspraxis sinnvoll und nutzbringend befruchten kann, soll anhand des folgenden Beitrags aufgezeigt werden. Anhand von zwei empirischen Studien wird exemplarisch die Frage verfolgt, welche Orientierungsleistungen aus den Befunden für die Unterrichtsplanung hervorgehen können.

Überblick über die durchgeführten Studien

In der nachfolgenden Tabelle sind die beiden Studien aufgeführt und werden dort durch Merkmale charakterisiert. Im Mittelpunkt stehen Schülerinnen und Schüler (SuS) beruflicher Schulen, die zusammen mit den Lehrenden den Politikunterricht (in Baden-Württemberg Gemeinschaftskunde) konstituieren. Nach einer kurzen Vorstellung der Studien werden jeweils zentrale Ergebnisse der Studien präsentiert und, soweit möglich in die bereits vorliegende Befundlage eingeordnet. Im Weiteren werden dann denkbare Folgerungen abgeleitet, die sich daraus für die Unterrichtspraxis ergeben können. Berücksichtigt werden muss dabei, dass die in die Untersuchungen einbezogenen Schülerinnen und Schüler alle der Region Stuttgart entstammen, was des Geltungsbereich der Befunde einschränkt. Zur weiteren Vertiefung werden in der letzten Zeile der Tabelle Veröffentlichungshinweise gegeben.

Studie 1: Zum Stand der politischen Bildung an beruflichen Schulen

Die erste Studie mit dem Titel „*Zum Stand der politischen Bildung in der Berufsschule*“ wurde als Haupterhebung im Jahr 2005 mit 25 Schulklassen (N=480 SuS) der Berufsschule (2. Lehrjahr) durchgeführt. Neben den Lehrenden der 25 Klassen im Fach Gemeinschaftskunde (GK) wurden ergänzend 56 weitere GK-Lehrpersonen (insgesamt N=81 Lehrende) in die Untersuchung einbezogen. Bei der Festlegung des Instruments wurden Teile aus einer früheren Untersuchung (vgl. Nickolaus 1986) berücksichtigt, so dass sich

partiell Vergleichsmöglichkeiten zur Schülerwahrnehmung des Unterrichts ergaben.

Dr. Martin Kenner, Akad. Oberrat am Lehrstuhl Berufspädagogik an der Universität Stuttgart



Nach den curricularen Vorgaben besteht die Aufgabe des Politikunterrichts u. a. darin, die Lernenden zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen

Studien im Überblick

Thema/Titel der Studie	(1) Zum Stand der politischen Bildung in der Berufsschule (Duales System)	(2) Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen
Merkmale		
Design	Deskriptiv (Querschnitt)	Quasi-experimentell (Interventionsstudie)
Erhebungszeitpunkte	2005 vergleichend: 1986	2002 Replikation: 2008
Untersuchte Gruppen	2005: 480 Auszubildende 81 Lehrende Vergleichend 1986: 442 Auszubildende	2002: 102 Schüler der Berufsfachschule 2008: 157 SuS der Berufsfach- und Berufsschule
Ziele der Studien	Analyse der Wahrnehmung des Unterrichts aus der Sicht von Lernenden und Lehrenden Identifizierung von Gestaltungsspielräumen für Lehrende Hinweise zur Entwicklung der Schülerwahrnehmung (Vergleich mit den Befunden 1986)	Untersuchung der Wirkung eines Unterrichtsprogramms zum interkulturellen Lernen 2008: Replikation von Befunden aus der Studie 2002
Veröffentlichungen	Nickolaus 1986 Abele/Leon/Mokhonko 2007 Kenner 2007b Windaus/Würmlin 2007	Kenner 2007a; 2007c; 2010; 2011a; 2011b

Themen und Fragestellungen anzuregen (vgl. z.B. Bildungsplan BS 2016, S. 7f.). Angenommen werden kann, dass die Bereitschaft für solche Auseinandersetzungen umso wahrscheinlicher wird, je mehr sich die Lernenden interessieren und zufrieden mit dem Unterrichtsfach zeigen. Deshalb wurden diese beiden Größen in der Untersuchung aufgegriffen. Inwiefern im Unterricht auch handlungsorientierte Methoden zum Einsatz kommen, soll im Folgenden ebenfalls thematisiert werden.

(1) Befunde zum Interesse an Politik und am Unterrichtsfach GK

Nach den Daten der Studie zeigen 51% der befragten SuS ein im positiven Bereich liegendes Interesse an politischen Fragestellungen, wobei sich davon etwa die Hälfte (26,2%) ein hohes Interesse zuspricht. Vergleicht man diesen Wert mit den damals aktuellen Daten der Shell-Studie von 2006 - dort artikulierten 39% der Befragten ein positives Interesse an Politik (vgl. Deutsche Shell 2010, S. 131) – wird deutlich, dass es sich bei Auszubildenden im Dualen System um eine besondere Gruppe handelt und Lehrende in der Berufsschule - im Gegensatz zum beruflichen Übergangssystem - durchaus auf ein erkennbares Grundinteresse der Lernenden bauen können. Diese Einschätzung wird auch durch aktuellere Befunde gestützt (vgl. Besand 2014, S. 108).

Vor dem Hintergrund dieser günstig ausgeprägten Lernvoraussetzungen erscheint es wenig verwunderlich, dass auch das Interesse am Unterrichtsfach GK ähnlich positiv ausfällt und nur etwa 10% der Befragten überhaupt kein Interesse aufbringt. Eine differenzierte Datenanalyse ergab hier, dass zwar ein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Interessensäußerungen vorliegt, dass aber das von den Lernenden aufgebrachte Interesse gegenüber dem Fach GK noch bedeutsamer davon beeinflusst wird, wie es Lehrenden gelingt, die politischen Unterrichtsfragen auf die Lebenswelt der SuS zu beziehen. Dem Politikunterricht der Berufsschule kommt hier entgegen, dass die konkrete Lebenswelt von Auszubildenden häufig von politikrelevanten Aspekten durchzogen ist und beispielsweise das Thema „Steuerpolitik“ von den Lernenden ganz anders gesehen werden kann, wenn es real an der eigenen Gehaltsabrechnung sichtbar wird. Dieses vielfach beschriebene

inhaltsspezifische Potenzial der berufsbezogenen politischen Bildung (vgl. Weinbrenner 1987; Jung 1992; Zurstrassen 2013; Besand 2014) gilt es also von Lehrenden zu nutzen.

(2) Befunde zur Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach GK

Nach Jungkunz erhöht sich die Chance auf zufriedene SuS nicht nur dann, wenn den Unterrichtsinhalten eine Alltagsrelevanz zugeschrieben wird, sondern wenn in der Klasse ein von gegenseitigem Vertrauen getragenes soziales Klima herrscht (vgl. Jungkunz 1995, S. 100f.). In der vorliegenden Studie wurde dazu eine Skala zum sozial-integrativen Stil des Lehrenden eingesetzt, die hochsignifikant mit der Unterrichtszufriedenheit der Lernenden in Zusammenhang steht: Wird der sozial-integrative Stil (u.a. die Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht) positiv eingeschätzt, ist auch die Zufriedenheit hoch und umgekehrt. Die Lernenden der 25 Schulklassen schätzen dabei den Grad an sozial-integrativen Verhaltensweisen ihrer Lehrenden geringer ein, als es die Lehrenden selbst tun. Dass Lehrende ihr Verhalten eher positiver sehen, scheint jedoch nicht ungewöhnlich zu sein und wird in anderen Studien ebenfalls festgestellt (vgl. z.B. Prenzel 1998). Entscheidend daran ist, dass sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Wahrnehmungen nachweisen lässt: Diejenigen Lehrenden, die sich selbst positiver einschätzen, werden auch von ihren SuS positiver gesehen und umgekehrt. Das Engagement von Lehrenden auf der Beziehungsebene wird demnach von den Lernenden durchaus wahrgenommen und entsprechend honoriert.

Mit der Gestaltung der Beziehungsebene wird also ein weiterer wichtiger Handlungsspielraum für Lehrende sichtbar, in dem sie die Zufriedenheit der SuS beeinflussen können.

(3) Befunde zum Methodeneinsatz im Unterrichtsfach GK

Der Befund, dass im Politikunterricht an beruflichen Schulen das verfügbare Methodenrepertoire kaum ausgeschöpft wird, ist nicht neu. Bereits 1987 konstatierte Böttcher in seiner Bestandsaufnahme, dass 76% der befragten Lehrenden keine Möglichkeiten für den Einsatz von kommunikationsfördernden Unterrichtsformen sehen. Dabei werden vor

allem organisationale Hürden als Begründung herangezogen (vgl. Böttcher 1987, S. 73). Auch in der im gleichen Zeitraum durchgeführten Untersuchung von Nickolaus, in der die Lernenden zum Methodeneinsatz befragt wurden, ergab sich ein ähnliches Bild. Im Unterricht dominieren demnach lehrerzentrierte Formen (z.B. Lehrervortrag), obgleich die SuS den Wunsch nach mehr Klassendiskussionen oder Gruppenarbeit äußern (vgl. Nickolaus 1986, S. 208ff.).

Im Zuge der im Jahr 1998 in BW durchgeführten Lehrplanreform, also 7 Jahre vor der hier referierten Studie von 2005, wurden handlungsorientierte Unterrichtsphasen verbindlich (und mit ausreichendem zeitlichem Puffer versehen) festgeschrieben. Vergleichend mit der Zeit um 1986 zeigen sich zwar in der Studie von 2005 nun leichte Veränderungen – so tritt beispielsweise der Gruppenunterricht häufiger auf – es überwiegen jedoch weiterhin traditionelle Unterrichtsformen, die durch den Lehrenden gesteuert werden. Wie schon in der Untersuchung von 1986 begründen die Lehrenden den Verzicht von handlungsorientierten Methoden (Projekte, Referate, Rollenspiel etc.), aber mit den unzureichenden zeitlich-organisatorischen Rahmenbedingungen. Interessant an den Befunden ist zudem, dass die befragten Lehrenden und Lernenden die Häufigkeit der eingesetzten Methoden nahezu identisch beschreiben und es offensichtlich an dieser Stelle eine übereinstimmende Wahrnehmung zur Unterrichtsrealität gibt. Die Offenheit der Lernenden gegenüber selbstgesteuerten Unterrichtsformen ist aus den Daten weiterhin klar erkennbar.

Der längst fällige Paradigmenwechsel beim Methodeneinsatz stand im Jahr 2005 also noch aus und angesichts der überdauernden Begründungen der Lehrenden muss man sich ernsthaft die Frage stellen, ob er bis heute stattgefunden hat. Dem aktuellen Bildungsplan von 2016 zufolge verbleiben den Lehrenden ähnliche Spielräume bei der Wahl ihrer Unterrichtsmethoden wie zuvor (vgl. Bildungsplan 2016, S. 9) und sie hätten die Möglichkeit, fachadäquatere Unterrichtsformen einzusetzen, die zudem noch von den Lernenden überwiegend gerne angenommen werden.

Studie 2: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen

Die zweite Studie mit dem Titel „*Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen*“ ist eine Interventionsstudie (Design: prä/post/follow-up), die erstmals 2002 mit einer Klasse der einjährigen Berufsfachschule durchgeführt wurde. In der Replikationsstudie 2008 waren neben einer Berufsfachschule Schulklassen der Berufsschule einbezogen. Gegenstand des Treatments war ein 6-teiliges Unterrichtsprogramm (ca. 15 h) zum interkulturellen Lernen, das auf eine Verbesserung der wechselseitigen Verständigung in multikulturell zusammengesetzten Schulklassen abzielt. In Anlehnung an Leenen/Grosch wird „Interkulturelle Kompetenz“ als Fähigkeit verstanden, „[...] mit Angehörigen einer anderen Kultur zur wechselseitigen Zufriedenheit unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll agieren zu können.“ (Leenen/Grosch 1998, S. 356). Neben ausreichendem Wissen zur kulturellen Herkunft der eigenen Person und der von anderen werden zur Einlösung einer wechselseitigen Zufriedenheit offene Einstellungen gegenüber anderen Kulturen vorausgesetzt. Ferner erscheint die *Moralische Urteilsfähigkeit* als weitere Kompetenzfacette wichtig, da interkulturelle Dialoge im Kern als „[...] Abklären und Aushandeln von Werten und Normen“ (Auernheimer 2002, S. 38) verstanden werden können.

(1) Ausprägungen interkultureller Kompetenz (Eingangsvoraussetzungen)

Neben der Beschreibung von Interventionseffekten war es ein primäres Ziel dieser Untersuchung, Ausprägungen der skizzierten Kompetenzbereiche zu beschreiben, um Anhaltspunkte für Lernvoraussetzungen des gesellschaftspolitischen Unterrichts an beruflichen Schulen zu erhalten.

Was den Bereich der *Einstellungen* und *Orientierungen* betrifft, messen die SuS unabhängig von ihrer Herkunft den unmittelbaren Lebensbereichen wie Freundschaft, Familie, Schule und Beruf die gleiche Bedeutung bei und teilen auf dieser Ebene eine gemeinsame „Wertekultur“ (siehe auch Deutsche Shell 2015). Wird der Lebenskontext ausgeweitet, sind signifikante Differenzen erkennbar: Die Bedeutung der Nation wird von Migranten höher eingeschätzt, die Demokratie als Staatsform jedoch geringer. Besonders der

letzte Befund scheint besonders für die politische Bildung von Bedeutung zu sein. In anderen Untersuchungen, wie z.B. der Shell-Studie, wird diesem Zusammenhang nicht explizit nachgegangen, so dass hier allenfalls Erklärungen aus dem Forschungsbereich der politischen Sozialisation herangezogen werden können, beispielsweise in folgender Form (vgl. Han 2010, S. 198ff.): *Da Migranten von wichtigen demokratischen Entscheidungsprozessen ferngehalten werden, können Sie deren Bedeutung weniger nachvollziehen und auch nicht innerhalb ihrer Familie als Erziehungsziel weitervermitteln.* Obgleich der politische Unterricht an beruflichen Schulen diese fehlenden Erfahrungen vermutlich nicht ausgleichen kann, wird an dieser Stelle die Bedeutung von Unterrichtsanregungen sichtbar, die Vertrauen in die Demokratie vermitteln.

Was die *moralische Urteilsfähigkeit* betrifft, liegen die Ausprägungen der Lernenden mehrheitlich im Übergangsbereich zwischen vorkonventionellem (Kohlberg Stufe 2) und konventionellem Denken (Stufe 3). Dieser Befund, wie auch der Zusammenhang, dass Schüler mit mittlerer Reife eine signifikant höhere moralische Urteilsfähigkeit aufweisen, deckt sich mit der vorhandenen Befundlage (vgl. z.B. Gruehn/Schnabel). Greift man die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit im Unterricht auf (vgl. Hagemann/Heidbrink 1985, S. 72f.; Lempert 1988, S. 83), so scheinen Anregungen sinnvoll zu sein, die das konventionelle Urteilsniveau absichern, bzw. partiell postkonventionelles Denken stimulieren.

Bei der Frage, inwieweit die *Moralische Urteilsfähigkeit* Einfluss auf *Einstellungen* nimmt, insbesondere auf unangemessene Abgrenzungen und Abwertungen anderer Kulturen, zeigt sich, dass die Verringerung oder gar Vermeidung abgrenzender Einstellungen umso wahrscheinlicher wird, wenn eine Person nicht nur über einen möglichst hohen formalen Bildungsabschluss verfügt (z.B. Abitur), sondern dieser Bildungsgrad sich auch in einer höheren moralischen Urteilsfähigkeit konkretisiert (vgl. Gruehn/Schnabel 2001; Endicott u.a. 2003).

Die geringer ausgeprägte moralische Urteilsfähigkeit ist möglicherweise auch ein Grund dafür, dass fremdenfeindliche Einstellungen an beruflichen Schulen häufiger anzutreffen sind, als etwa in der Oberstufe von

Gymnasien. Wie auch andere Studien zeigen (z.B. Schnabel/Goldschmidt 1997, S. 612) gilt dies insbesondere für männliche deutsche Schüler mit niedrigem Bildungsabschluss.

(2) Effekte des Lernprogramms zum interkulturellen Lernen

Das Unterrichtsprogramm war durch die folgenden Zielbereiche gegliedert: (1) *Sich der eigenen kulturellen Wurzeln bewusst werden*; (2) *Mit kulturellen Unterschieden angemessen umgehen*; (3) *Gemeinsames zwischen den Kulturen entdecken*.

Das Konstrukt *Interkulturelle Kompetenz* mit seinen Facetten wurde dazu verwendet, um Effekte des Unterrichtsprogramms zu beschreiben (Summative Evaluation). Ergänzend angelegte Interviews dienten u. a. dazu herauszufinden, wie die Lernenden das Unterrichtsprogramm wahrgenommen haben und beispielsweise, wie klar die Instruktionen und Vorgaben formuliert waren (Formative Evaluation).

Die Interventionseffekte lassen sich wie folgt umreißen:

- *Wissen über kulturell relevante Aspekte:* In den gestellten Testaufgaben, in denen freies Argumentieren gefordert war (Reorganisations- und Transferleistungen), greift zumindest ein erkennbarer Teil der SuS auch noch im follow-up-Test (3 Monate später) auf die thematisierten Unterrichtsinhalte zurück; andere SuS geben zu erkennen, dass sie diesen Kenntnisstand nicht entwickelt haben.
- *Kulturell relevante Einstellungen:* Das Unterrichtsprogramm führte nicht dazu, fremdenfeindliche Einstellungen zu verringern. Zudem waren die direkt nach dem Unterricht festgestellten Veränderungen zum letzten Messzeitpunkt kaum noch vorhanden, d.h. die direkt auf die Intervention zurückgeführten Effekte waren wenig nachhaltig. Diese Erfahrung deckt sich auch mit anderen Interventionsprogrammen (vgl. z.B. Eser-Davolio 2000).

Was die Wirkung von solchen zeitlich begrenzten Lernprogrammen betrifft, müssen also eher bescheidene Erwartungen formuliert werden. Insbesondere in der Einstellungsforschung werden zur wirksamen und nachhaltigen Veränderung von Einstellungen längerfristig angelegte Anregungen voraus-

gesetzt (Six 1997, S. 370). So gesehen kann ein solches Programm oder auch nur Teile daraus für Lehrende eher eine Gelegenheit bieten, kulturheterogene Klassen besser kennenzulernen und bedeutsame Aspekte der Klassenbeziehungen zu identifizieren, die dann in nachfolgenden Unterrichtsbegegnungen erneut aufgegriffen und weiterentwickelt werden könnten.

Vor diesem Hintergrund erscheint interkulturelles Lernen trotz der Einschränkung ein sinnvoller Lernansatz zu sein. Der Unterricht bietet viele Chancen dazu, Alltagserfahrungen der Lernenden in einem strukturierten Rahmen aufzugreifen und unter unterschiedlichen Blickwinkeln zu thematisieren. Dass die Lernenden dabei zum Nachdenken angeregt werden und eine differenziertere Sicht zum Thema entwickeln können, kommt in der formativen Evaluation des Lernprogramms durchaus zum Ausdruck. Teilweise wurde von den Lernenden eine Verbesserung des gegenseitigen Umgangs innerhalb der Klasse wahrgenommen.

Kurzes Fazit

Mit den in diesem Beitrag exemplarisch berichteten Befunden sollte das Potenzial an Anregungen und Orientierungen angedeutet werden, welches empirische Studien für die Planung und Durchführung des politischen Unterrichts an beruflichen Schulen bereithalten. Im vorliegenden Fall lag der Fokus auf konkreten Anhaltspunkten zu den Eingangsvoraussetzungen der Lernenden aber auch auf Planungshinweisen, die bei der Gestaltung von Interaktionen im Unterricht bedeutsam werden. Inwiefern diese empirisch vorgefundenen Hinweise im realen Unterrichtsgeschehen in ähnlicher oder abweichender Form auftreten, kann natürlich nicht für jede Unterrichtssituation vorausgesagt werden. Hier ist die Professionalität des Lehrenden gefordert, die Anhaltspunkte zunächst als strukturierende Planungshilfe aufzufassen, um sie dann im Unterricht im eigenen Lehrkonzept zu konkretisieren oder anzupassen.

Literatur

- Abele, S./Leon, A./Mokhonko, S. (2007): Zum Interesse und zur Zufriedenheit der SchülerInnen mit dem Fach Gemeinschaftskunde (Politik/Sozialkunde). In: Jung, E./Kenner M. (Hrsg.): Soziale Integration durch politische Bildung – Erwartungen, Konzepte und Befunde in der beruflichen Bildung, Bielefeld, S. 121 – 135.
- Auernheimer, G. (2002): Interkulturelle Bildung in ihrer politischen Dimension. In: Jung, E./Retzmann, T. (Hrsg.): Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung, Bielefeld, S. 31 – 46.
- Besand, A. (2014): Monitor Politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven, Schwalbach/Ts.
- Bildungsplan BS (2016): Bildungsplan Gemeinschaftskunde, Berufsschule Baden Württemberg (MKJS).
- Böttcher, W. (1987): Versuch einer Beschreibung des Alltags politischen Bildung an Berufsschulen. In: bpb (Hrsg.): Politische Bildung an Berufsschulen. Schriftenreihe Band 242, Bonn, S. 68 – 80.
- Enidcott, L./Bock, T./Narvaez, D. (2003): Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. In: International Journal of Intercultural Relations, H. 27, S. 403 – 419.
- Eser Davolio, M. (2000): Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern, Bern.
- Deutsche Shell (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt/M.
- Gruehn, S./Schnabel, K. (2001): Schulleistungen im moralisch-wertenden Bereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim, S. 187 – 201.
- Hagemann, W./Heidbrink, H. (1985): Politisches Lernen und moralische Entwicklung. In: Hagemann, W./Tulodziecki, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Politikunterricht. Entwicklungstheoretische Ansätze, Hamburg, S. 57 – 101.
- Han, P. (2010): Soziologie der Migration, Konstanz.
- Jung, E. (1992): Politische Bildung in Arbeit und Beruf, Frankfurt/M.
- Jungkunz, D.(1995): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: van Buer, J./Jungkunz D. (Hrsg.): Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 2. Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Berlin.
- Kenner, M. (2007a): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Band 29), Aachen.
- Kenner, M. (2007b): Wie wird der Gemeinschaftskundeunterricht von Schüler- und LehrerInnen wahrgenommen und verarbeitet? Eine aktuelle Untersuchung zum Stand der politischen Bildung in der Berufsschule von Baden-Württemberg. In: Berufsschul Info der GEW Baden-Württemberg, Juni 2007.
- Kenner, M. (2007c): Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: ZBW, 103. Jg., H.4, S. 538 – 559.
- Kenner, M. (2011a): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Förderpotenzial für Schüler mit Migrationshintergrund. In: Granato, M./Münk, D./Weiß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung, Bielefeld, S. 225 – 236.
- Kenner, M. (2011b): Ländersympathien von Schülern gewerblich-technischer Schulen. Ergebnisse einer Replikationsstudie zum interkulturellen Lernen. In: ZBW, 107. Jg., H.3, S. 370 – 389.
- Leenen, W. R./Grosch, H. (1998): Glossar. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, S. 356.
- Lempert, W. (1988): Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II, Essen.
- Nickolaus, R. (1986): Gemeinschaftskunde an gewerblichen Berufsschulen Baden-Württembergs aus Sicht der Schüler – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Aspekte der Planung und Gestaltung von Unterricht und Unterweisung, Esslingen, S. 181 – 224.
- Prenzel, M. u. a. (1998): Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. ZBW, Beiheft 14, S. 169 – 187.
- Schnabel, K./Goldschmidt, D. (1997): Ausländerfeindlichkeit bei Auszubildenden – ein Handlungsfeld für Berufsschullehrer? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Jg., H. 6, S. 607 – 629.
- Six, Ulrike (1997): Vorurteile. In: Frey, Dieter/Greif, Siegfried (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch mit Schlüsselbegriffen, Weinheim, S. 365 – 3717.
- Weinbrenner, P. (1987): Berufsarbeit und politische Bildung. In: bpb (Hrsg.): Politische Bildung an Berufsschulen. Schriftenreihe Band 242. Bonn, S. 11 – 38.
- Windaus, A./Würmlin, J. (2007): Ziele, Inhalte, Methoden und Interaktionen des Gemeinschaftskundeunterrichts. In: Jung, E./Kenner M. (Hrsg.): Soziale Integration durch politische Bildung – Erwartungen, Konzepte und Befunde in der beruflichen Bildung, Bielefeld, S. 106 – 120.

Interview mit Hans-Werner Heißmann-Gladow

Gewerkschaftliche Präsenz an berufsbildenden Schulen

Inhalte wie Arbeitnehmerrechte, die Funktion des Betriebsrates, das Tarifvertragsrecht oder die gesellschaftliche Bedeutung der Gewerkschaften sind in den berufs- und allgemeinbildenden Lehrplänen mittlerweile randständig. Obwohl die Auszubildenden in einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis stehen und bei den meisten das auch in ihrem zukünftigen Arbeitsleben so sein wird, werden sie oft nicht ausreichend über ihre Rechte als Arbeitnehmer_innen und die Möglichkeiten betrieblicher Mitbestimmung informiert.

Im Interview berichtet Hans-Werner Heißmann-Gladow, Gewerkschaftssekretär der IG Metall Gütersloh-Oelde über seine Erfahrungen an berufsbildenden Schulen. Die IG-Metall Gütersloh-Oelde bietet Informationsangebote für Berufsschüler/innen an.

Polis: Welches Bild von Gewerkschaften haben die Schüler_innen?

Heißmann-Gladow: Streik, rote Fahnen und trillernde Pfeifen. So ungefähr lauten die Antworten, wenn wir in den Klassenzimmern der Berufsschulen nach dem Bezug oder den persönlichen Erfahrungen mit Gewerkschaften fragen. Unsere Präsenz in der Berufsschule ist nicht selten der erste Kontakt zur Gewerkschaft.

Polis: Wie sieht die Lebens- und Arbeitsrealität der Berufsschüler_innen aus?

Heißmann-Gladow: Die Lebens- und Arbeitsrealität von Berufsschüler_innen ist geprägt von fehlenden Kenntnissen über Rechte und Pflichten in der Ausbildung, mangelnder Ausbildungsqualität in den Betrieben, wenig Zugang zur Idee der betrieblichen Mitbestimmung und kollektiver Interessenvertretung sowie der Geschichte und der Funktion von Gewerkschaften und tarifvertraglichen Regelungen. Doch woher soll das Wissen auch kommen?

Polis: Welche politische Dimension hat Ihr Engagement?

Heißmann-Gladow: Mit der Berufsschultour tragen wir dazu bei, über die demokratischen Rechte im Betrieb aufzuklären und unsere gewerkschaftlichen Arbeitsfelder vorzustellen. Auf Desinteresse stoßen die Themen dabei nicht. Wer möchte nicht wissen, warum er bereits in der Ausbildung weniger verdient als sein Sitznachbar und auch noch mehr Stunden dafür arbeiten muss? Bereits in der Ausbildung ist das Gefälle hinsichtlich der Arbeitsbedingungen steil. Weitere Fragen, die Berufsschüler_innen interessieren, sind: Warum steht die Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall im Gesetz, aber nicht die Übernahme nach der Ausbildung? Woher kommt das und wer hat eigentlich Anspruch auf tarifliche Leistungen?

POLIS: Was sind die Inhalte Ihrer Berufsschul-Tour?

Heißmann-Gladow: In den Unterrichtseinheiten, die die Lehrkörper im Vorfeld unserer meist einwöchigen Tour buchen können, werfen wir einen Blick auf die Geschichte der Gewerkschaften und erarbeiten mit den Berufsschüler_innen die Wichtigkeit von arbeitsgesetzlichen und tarifvertraglichen Regelungen unserer Arbeitswelt. Vieles was selbstverständlich scheint, wurde durch vorherige Generationen im Betrieb bzw. von den Gewerkschaftsmitgliedern hart erkämpft. In manchen Betrieben gibt es weder einen Betriebsrat noch einen Tarifvertrag. Das ist die Realität in unserer Arbeitswelt, über diese Thematiken gilt es zu berichten und aufzuklären.

POLIS: Fragen Sie vornehmlich gewerkschaftlich engagierte Lehrkräfte an?

Heißmann-Gladow: Nicht nur für die Berufsschüler_innen ist dies oft der erste Kontakt

zur Gewerkschaft bzw. den gewerkschaftlichen Themen. Auch die Lehrkräfte teilen uns mit, dass ihnen einige Themen so gar nicht bekannt waren, z.B. dass wir in Deutschland über eine Million Kolleginnen und Kollegen in Leiharbeitsverhältnissen beschäftigen und für diese Berufsgruppe ganz andere – nämlich schlechtere – Arbeitsbedingungen gelten als für die Stammbeschäftigten.

POLIS: Wie bereit sind die Berufsschulen, Vertreter_innen von Gewerkschaften einzuladen?

Hans-Werner Heißmann-Gladow, Gewerkschaftssekretär der IG Metall Gütersloh-Oelde



Heißmann-Gladow: Der Kontakt zu den Berufsschulen erfolgt durch die Vertrauenslehrer oder die Schuldirektionen. An manchen Berufsschulen sind wir gern gesehen und in der Jahresplanung fest eingeplant. An anderen Schulen wiederum versuchen wir seit Jahren, Fuß zu fassen, Lehrinhalte zu absolvieren oder einen Stand auf dem Schulgelände zu präsentieren, teilweise leider vergebens.

POLIS: Was schlagen Sie dagegen vor?

Heißmann-Gladow: Es darf nicht von einzelnen Personen abhängen, ob wir einen Zugang zu den Berufsschüler_innen erhalten. Wir stehen in der Verantwortung, die jungen Menschen, die erst am Beginn ihres Erwerbslebens sind, über unser Wirtschaftssystem und über unsere Arbeitswelt aufzuklären. Dabei bedarf es auch einer ehrlichen und realitätsgetreuen Unterrichtung über unsere Arbeitswelt und unser Demokratieverständnis in dieser.

Das Gespräch mit Hans-Werner Heißmann-Gladow, Gewerkschaftssekretär der IG Metall Gütersloh-Oelde führte Bettina Zurstrassen.

Susanne Offen

„Niemand war schon immer da“ – Mobilität, Flucht und Migration im europäischen Projekt als Gegenstand der politischen Bildung

Überblick

Aufbauend auf konkreten Unterrichtsbeobachtungen mit Berufs- und Fachschulklassen formuliert der Beitrag im Sinne eines *lesson report* konzeptionelle Überlegungen zur Thematisierung von (inner-)europäischer Mobilität im Zusammenhang mit Grenzregimes v.a. an den europäischen Außengrenzen. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf Unterrichtsmedien und Aufgabenstellungen, die

Dabei fällt es Lerngruppen grundsätzlich, den hier in den Blick genommenen Lerngruppen in der beruflichen Bildung konkret aufgrund überwiegend fehlenden Basiswissens oft sehr schwer, Ausschnitte der Problemsituation zu überblicken, wie sie etwa im Kontext der Auseinandersetzung mit Migration an den Außengrenzen der EU entstehen. Zudem ist die Identifikation mit dem Projekt Europa nach Aussage vieler Schüler_innen gering (Sinus 2017).

Im Ringen um die aktuellen Perspektiven des europäischen Integrationsprozesses anlässlich des Umgangs mit geflüchteten Menschen wird in der immer wieder aufscheinenden Beschworung des „Geistes von Schengen“ (so etwa Juncker 2015; vgl. Spiegel 2015) bzw. der Bedeutung der Personenfreizügigkeit (etwa Horn 2017) ein wesentliches Spannungsfeld sichtbar: Während Mobilität innerhalb Europas euphorisch gefordert und gefördert wird, werden die Außengrenzen der EU zum Gegenstand verschärfter, teilweise militärisch gestützter Kontrollen. Der Regulationsmechanismus der äußeren Abgrenzung zugunsten einer Binnenöffnung ist im Schengen-Abkommen bereits in der Gründung angelegt und wird als „Festung Europa“ problematisiert; seit einigen Jahren vermehrt auch als Ausdruck eines Versagens europäischer Werte (etwa in Bezug auf die Verantwortung für den Tod von Menschen auf den Fluchtrouten nach Europa) thematisiert (Buckel 2013; Klepp 2011).

Didaktischer Zugang zum Themenfeld über Mobilität am Beispiel der EU – von Push-, Pull- und Bleibefaktoren

Diese Widersprüche sind für viele Schüler_innen schwer zu erschließen.

Allerdings können die meisten Schüler_innen Hoffnungen identifizieren, die sie für sich persönlich und beruflich mit europäischer Mobilität verbinden, so dass hier Anknüp-

fungspunkte für einen subjektiv bedeutsamen Zugang bestehen.

Von diesem Ausgangspunkt aus lassen sich wesentliche Aspekte der Bedeutung des Schengen-Abkommens und mögliche Folgen seiner Aussetzung oder Veränderung erschließen, auf deren Grundlage auch gering vorgebildete Lerngruppen die Problemkonturen verstehen und politische Lösungsansätze prüfen und abwägen können. Zentrales Medium des Unterrichts können verdichtete, an realen Biografien entwickelte Fallvignetten darstellen, die an realistische Ausgangssituationen junger Menschen anknüpfen und das jeweilige berufliche Handlungsfeld der Schüler_innen einbinden. Die Fallbeispiele sollten junge Menschen in verschiedenen Lebenssituationen, mit ihrer jeweiligen Fürsorgeverantwortung, in ihrem sozialem Umfeld, ihrer gesellschaftspolitischen Situierung und ihrer beruflichen Perspektive sowie unterschiedliche Herkunfts- und Zielländer darstellen.

In der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen werden Motive für das Gehen, Kommen oder Bleiben sichtbar und erlauben so auch eine Relativierung der eigenen Wahrnehmung „Deutschland als Zielland“, indem der Blick auf Wanderungsbewegungen auch aus Deutschland sowie zwischen europäischen Ländern erweitert wird. Die Systematisierung von Push-/Pull- und Bleibe-Faktoren ermöglicht eine sachliche Beschäftigung mit den Gründen, in ein anderes Land zu gehen und eröffnet den Lerngruppen einen mehrfachen Perspektivwechsel: auf sich selbst als möglicherweise auch mobile Menschen und auf die unterschiedlich gelagerten und komplexen Motive anderer Menschen, die sich sachlich nachvollziehen lassen.

Es gehört zur Rahmung, sich mit der Lerngruppe über einige zentrale Aspekte der Europäischen Union und ihren subjektiven Blick darauf zu verständigen. Ein geeigneter Zugang kann über die Auseinandersetzung mit



Dr. Susanne Offen, Studienrätin, Bildungswissenschaftlerin und Dozentin in der außerschulischen politischen Bildung

selbstorganisiertes und forschendes Lernen und eine eigenständige Kontextualisierung von Inhalten bei geringen Vorkenntnissen der Lerngruppe ermöglichen und berufsbezogene Aspekte politischer Wirklichkeit zum Ausgangspunkt machen.

Mobilität, Flucht und Migration und die politische Regulation von Grenzen

Die politische Organisation von Grenzen in einer mobilen, sich globalisierenden Welt stellt eine Schlüsselherausforderung (post- oder trans-) nationaler Gesellschaften dar (Scherr 2013; Schwiertz 2011), an der auch legitimitäts- und effizienzorientierte politische Haltungen und die Problematik (post-) nationaler globaler Regulation verhandelt werden.

Wer wann wie und unter welchen Bedingungen eine Grenze überqueren darf und welche Passzugehörigkeit im Zielland welche Privilegien oder Einschränkungen bedeutet, wirft grundsätzliche Fragen globaler Gerechtigkeit und humanitärer Verantwortung auf. Dies lässt sich exemplarisch in Bezug auf die Europäische Union nachzeichnen.



Gesellschaftliche Konflikte um Flucht, Migration und Zuwanderung.

institutionelle Struktur der Gesellschaft und Verwirklichung von Lebensvorstellungen (vgl. Kröhnert 2015). Jeweils ergibt sich hier die Möglichkeit, Motive identifizieren zu können, die sich auch auf andere Wandlungskontexte übertragen lassen. Die Nennung der Bleibefaktoren verlässt den Theorierahmen, schließt aber unmittelbar an die unter den Schüler_innen vielfach präsenten Argumente auch gegen eine eigene Mobilität an. Zudem eröffnet die Sammlung dieser Motive auch einen Blick auf die immensen Verluste, die Menschen durch Mobilität und Migration, mehr noch auf der Flucht erleiden und trägt auf diese Weise indirekt zur Empathieförderung bei.

Je nach beruflicher Fachrichtung kann die besondere Bedeutung internationaler Mobilität und interkultureller Kompetenz (in der beschriebenen Unterrichtssequenz etwa für die Hotel- und Restaurantbranche) aufgegriffen und die persönliche so mit der beruflichen Perspektive verbunden werden.

Und was hat jetzt Mobilität mit Flucht und Migration zu tun?

Die Fallbeispiele beschreiben Aspekte der räumlichen Mobilität innerhalb Europas (die für die jeweiligen Berufsgruppen etwa im Kontext der ErasmusPlus-Programme politisch erwünscht ist und umfangreich gefördert wird), die Auseinandersetzung mit Push- und Pullfaktoren bzw. Bleibefaktoren eröffnet die Einschätzung der Chancen eigener Mobilität sowie vielfältige Motive für Mobilität, insbesondere im Kontext der beruflichen Bildung. Gleichzeitig wissen die Schüler_innen durch die gesellschaftlichen Debatten um Flucht und Migration und oftmals auch durch eigene Erfahrungen oder Mitschüler_innen mit Migrationserfahrungen, dass Grenzen häufig eben nicht als Einladung zu ihrer Überschreitung, sondern als Begrenzung wirksam werden.

An diesem Kontrast können gesellschaftliche und politische Perspektiven auf Mobilität und Migration sowie politische Regulationsbemühungen im Spannungsfeld von humanitären Werten, Mobilitätsförderung, Grenzsicherung und Migrationspolitik diskutiert werden. Besonders deutlich wird dabei, dass Wandlungsbewegungen von Menschen entlang von Herkunftsländern, Passzugehörigkeiten

dem geografischen und politischen Raum Europa (zum Beispiel, indem die Schüler_innen die geografische Landkarte Europas puzzeln und auf der entstehenden Karte die EU, den Schengen-Raum und die Eurozone identifizieren) geschaffen werden. Dies ermöglicht eine beiläufige Vergewisserung (zum Beispiel über die Lage der beteiligten Staaten und persönliche Erfahrungen mit einzelnen Orten). Auf diese Weise können im geschützten Rahmen eines Kleingruppengesprächs auch die wesentlichen Wissensgrundlagen der Unterrichtsreihe (Schengen-Raum und Lage der EU-Staaten) erinnert oder neu erschlossen und dann gesichert werden.

Die Fallbeispiele lassen sich in Komplexität und Transparenz auf unterschiedliche Lerngruppen anpassen. Mit der gemeinsamen Arbeit am Fallbeispiel konkretisieren die Schüler_innen einen Blick auf die vielfältigen Motive von Menschen, einen Ort zugunsten eines anderen Ortes zu verlassen. Die Lebenssituationen, Sehnsüchte und Entscheidungsfragen der Personen sind für die aktuelle oder künftige Lebenswelt der Schüler_innen anschlussfähig. Die gemeinsame Systematisierung der Motive für das Gehen und Bleiben fördert zudem die sachliche Analysefähigkeit.

Mit diesem Fokus sind Vertiefungen und Zuspitzungen, aber auch den Lerngruppen

angemessene didaktische Reduktionen möglich.

Im der vorgestellten Unterrichtssequenz wurde der Gegenstand innerhalb des gewährten Ausschnittes mehrfach reduziert: quantitativ wurde eine Beschränkung auf die Nennung der 4 Grundfreiheiten des EU-Binnenmarktes ohne Verweis auf die EU-Institutionen, Beitrittszeitpunkte oder Sonderregelungen vorgenommen, um den Fokus auf das Merkmal der Personenfreizügigkeit legen zu können, ebenfalls wurde der Schengen-Raum nicht historisch oder in Bezug auf Detailregelungen vorgestellt (allerdings wurden den Kleingruppen hier Vertiefungsmöglichkeiten eingeräumt). Qualitativ wurde reduziert, indem die Ambivalenz der offenen Binnen- und stark gesicherten Außengrenzen und verschiedene Fragen der EU-Osterweiterung erst am Ende der Sequenz thematisiert wurden.

Auch die Begrenzung von Wanderungsmotiven auf Push-/Pull- und Bleibe-Faktoren ist Ergebnis eines Reduktionsentscheidungs, indem nur eine stark vereinfachte Migrations-/Mobilitätstheorie (Lee 1972; Han 2006) aufgegriffen und auf die bloße Benennung von Faktoren vereinfacht wurde. Eine Binnensystematisierung der Motive bietet sich allerdings an, etwa in Bezug auf Dimensionen wie physische Existenzsicherung, materielle Verbesserungen in Bezug auf die

und historischen Rahmenbedingungen politisch sehr unterschiedlich gerahmt werden.



Für ein vertieftes Verständnis ist sinnvoll, mit den Schüler_innen eine Systematisierungshilfe für die Einordnung wanderungsbezogener Argumente aus der politischen Wirklichkeit zu entwickeln, die politische Positionen entlang der politischen Rahmungen Flüchtlingsschutz, Asylrecht und Einwanderungspolitik ordnet.

Dabei wird deutlich, dass der politische Bezugspunkt Flüchtlingsschutz den individuellen Schutzanspruch von Geflüchteten entlang humanitärer und politischer Werte der Aufnahmeländer benennt (wie es sich zum Beispiel auch in der Genfer Flüchtlingskonvention abbildet), dass asylrechtsbezogene Argumentationen sich auf einen engen rechtlichen Rahmen der politischen Verfolgung beziehen und dass ein-/zuwanderungspolitische Perspektiven die Regulation von Migration in erster Linie an den Interessen des Aufnahmestaates bestimmen. Dieses Systematisierungsangebot erlaubt den Schüler_innen zudem, die komplexe Logik und faktische Verteilung von Aufenthaltstiteln nachzuvollziehen, GFK-Status, subsidiären Schutz und Duldung, Asylrecht und Instrumente wie Visa und die Blaue Karte EU zu unterscheiden und – auch im Kontext prekärer Lebenslagen eines nicht dokumentierten bzw. illegalisierten Aufenthalts zu problematisieren.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, eine historisch-politische Perspektive zu thematisieren, die Mobilität, Flucht und Migration im europäischen Kontext heute mit Geschichten von Auswanderung zu anderen Zeiten konfrontiert. Dass die Suche nach einem besseren Leben und oft genug der Versuch

des schlichten Überlebens vielfältige Auswanderungsbewegungen aus Deutschland zur Folge hatte, lässt sich zum Beispiel in den didaktisch ausführlich aufbereiteten Ausstellungen des Deutschen Auswandererhauses in Bremerhaven oder im Auswanderermuseum Ballinstadt in Hamburg nachvollziehen. Offensichtlich ist dies auch ein wesentliches Moment der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus in Deutschland.

Die Relativierung der bei vielen Schüler_innen verbreiteten Ausgangswahrnehmung, Deutschland nur als Zielland von Mobilität, Flucht und Migration zu verstehen, eröffnet eine sachlichere Perspektive auf die vielfältigen Motive und Kontexte, die Menschen dazu bringen, einen Ort zugunsten eines anderen Ortes zu verlassen. Dass die Grenzen, auf die sie dabei treffen, sehr unterschiedlich durchlässig sind, lenkt dann den Blick zurück zur politischen Organisation von Grenzen in einer mobilen, sich globalisierenden Welt. Eine Auseinandersetzung damit trägt dazu bei, dass die Schüler_innen eine reflektierte Position gegenüber dieser Schlüsselherausforderung (post- oder trans-)nationaler Gesellschaften einnehmen können.

Ausblick

Dass Mobilität, Flucht und Migration entlang von Herkunftsländern, Passzugehörigkeiten und historischen Rahmenbedingungen politisch unterschiedlich beurteilt und in den subjektiven Rechten der Betroffenen unterschiedlich gewürdigt werden, steht in der geschilderten Unterrichtssequenz im Mittelpunkt und illustriert dabei auch die Nutzung von Kontroversität für die politische Bildung.

Mit der Formulierung „Niemand war schon immer da“ (so zum Beispiel im Landesmuseum Zürich) ist auf den Punkt gebracht, dass Migration der Normalfall der Geschichte (Bade et al. 2007) ist – so unterschiedlich die konkreten Lebenssituationen der Betroffenen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich darstellen. Dass Wanderungsbewegungen dabei immer auch Gegenstand politischer Auseinandersetzungen sind, legitimiert diesen Fokus in besonderer Weise für die politische Bildung.

Dabei sollten die Widersprüche der politischen Diskurse im Mittelpunkt stehen.

Anmerkung

- 1 Dass auch die Einwanderung ihrerseits eine lange Geschichte hat, zeigen die Materialien des DoMid (Dokumentationszentrum und Museum über Migration in Deutschland, www.domid.org/).

Literatur

- Bade, K./Emmer, P./Lucassen, L./Oltmer, J. (2007): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn.
- Buckel, S. (2013): »Welcome to Europe« – Die Grenzen des europäischen Migrationsrechts: Juridische Auseinandersetzungen um das „Staatsprojekt Europa“, Bielefeld.
- Han, P. (2006): Theorien zur internationalen Migration: Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentralen Aussagen, Stuttgart.
- Horn, K. (2017): Personenfreizügigkeit der EU. Das Tor zur Freiheit. Onlineresource: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/karen-horn-zur-personenfreizuegigkeit-der-eu-14973269.html>.
- Klepp, S. (2011): Europa zwischen Grenzkontrolle und Flüchtlingsschutz: Eine Ethnographie der Seegrenze auf dem Mittelmeer, Bielefeld.
- Lee, E.S. (1972): Eine Theorie der Wanderung. In: Széll, G. (Hrsg.): Regionale Mobilität, München, S. 117–129.
- Scherr, A. (2013): Offene Grenzen? Migrationsregime und die Schwierigkeiten einer Kritik des Nationalismus. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 43 (171). S. 335–349.
- Schwiertz, H. (2011): Foucault an der Grenze: Mobilitätspartnerschaften als Strategie des europäischen Migrationsregimes, München/Berlin/London.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 2017: Generation What? Europäischer Abschlussbericht. Onlineresource: <http://www.br.de/presse/generation-what-europaeischer-abschlussbericht-102.html>.
- Spiegel (2015): Juncker warnt wegen des Euro vor Grenzkontrollen. Onlineresource: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/eu-chef-juncker-warnt-vor-grenzkontrollen-wegen-des-euro-a-1064546.html>.



Didaktische Werkstatt

Torsten Kühn-Schad und Jannis Papoutsakis

Heterogenität an berufsbildenden Schulen als Ressource in der politischen Bildung

Umsetzung einer Unterrichtsreihe rund um die Methode des „Service Learning“

Berufsbildende Schulen sind durch ein ausgesprochen hohes Maß an Heterogenität in den Bildungsabschlüssen, den Lernbiografien und den Sozialisationsbedingungen der Lernenden geprägt. In Berufsschulklassen sitzt nicht selten der Abiturient neben dem Schüler mit Hauptschulabschluss. In einem Raum wird für die anstehende Allgemeine Hochschulreife gebüffelt, während im Nebenraum die Berufsreife das Ziel ist. Diese Ausgangsbedingungen als Ressource zu begreifen war Ausgangspunkt einer Unterrichtsreihe, die Jannis Papoutsakis unter Betreuung von Torsten Kühn-Schad an der Berufsbildenden Schule Alzey umgesetzt hat. Die Reihe wurde Anfang 2016 erprobt, zu einer Zeit, als die Flüchtlingswelle große öffentliche Aufmerksamkeit hatte und viele Schulen – auch die BBS Alzey – sogenannte Willkommensklassen (Sprachförderklassen) einrichtete. Projektidee der Reihe war es, Schülerinnen und Schüler einer Klasse von Auszubildenden zu Einzelhandelskaufleuten zusammen zu bringen mit Schülern aus diesen Willkommensklassen. Methodisch liegt der Reihe das Konzept des Service-Learnings zugrunde.

Als theoretische Basis des Service Learnings gelten gemeinhin die Ausführungen des amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Deweys. Ins Deutsche übersetzt

wird heute statt von Service-Learning auch von „Lernen durch Engagement“ (LdE) gesprochen (vgl. Seifert/Zentner/Nagy). Im Fokus von Deweys Ansatz steht die Idee, Wissensaneignung und Anwendung nicht zu trennen, sondern im unmittelbaren Tun zu lernen. Die politische und soziale Verantwortungsübernahme ist damit unmittelbar Teil der Methode und nicht Ziel eines Lernprozesses. Voraussetzung ist die Schaffung möglichst realer Handlungs- bzw. Problemsituationen. Für Dewey hat dieses Konzept mehrere Vorteile: hohe Relevanz für die Lernenden durch Einbettung in praktische Lebenskontexte, Erfahrung des Nutzens natur- und geisteswissenschaftlicher Konzepte in konkreten Situationen und ein hoher Grad an persönlicher Involviertheit der Lernenden (vgl. Seifert 2011, S. 28/29). Unschwer ist zu erkennen, dass es einen hohen Grad an Schnittmengen von Service Learning auf der einen und Projektunterricht auf der anderen Seite gibt (vgl. Sliwka 2004, S. 2).

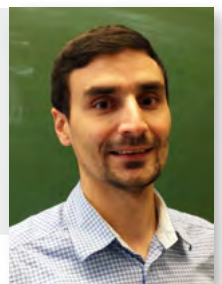
Was hat das mit demokratischem Lernen bzw. Demokratiepädagogik zu tun? Seifert stellt mit Bezug auf Dewey dazu fest: „Eine demokratische, soziale Gemeinschaft entsteht erst dann, wenn Interessen als gemeinsame Interessen wahrgenommen werden und der Austausch durch wechselseitiger Anteilhabe geprägt ist“ (Seifert 2011, S. 31). Zentrale Komponenten der von Dewey beschriebenen Form demokratischen Zusammenlebens

seien Kommunikation und kooperatives Handeln (vgl. Seifert 2011, S. 31; Sliwka 2004, S. 5). „Demokratie bedeutet also, Probleme

Torsten Kühn-Schad ist Studiendirektor und Fachleiter für Sozialkunde/Wirtschaftslehre am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Mainz.



Jannis Papoutsakis studierte Wirtschaftspädagogik und Politikwissenschaften an der Universität Kassel, ist Studienrat an der BBS Alzey und unterrichtet dort die Fächer Wirtschaft und Sozialkunde.



im eigenen Umfeld mit anderen Bürgern gemeinsam lösen zu können“ (Sliwka 2004, S. 5). Diese Annahmen bilden das theoretische Fundament für die Konzeption der hier vorzustellenden Unterrichtsreihe.

Einen interessanten Dualismus entwickelt Seifert 2011 im Hinblick auf mögliche Schwerpunkte: Service oder Learning? Beim

Schwerpunkt Learning stehen die Lern- bzw. Kompetenzziele im Fokus, das Ergebnis ist eher zweitrangig. Beim Schwerpunkt Service rekurriert das Projekt vor allem auf das Handlungsprodukt und dessen Nutzen für die Engagement-Partner. Natürlich können auch beide Bereiche gleich gewichtet werden (vgl. Seifert 2011, S. 39/40). Wie die Reihe an der BBS Alzey diesbezüglich zu bewerten ist, soll u.a. in diesem Beitrag geklärt werden.

Im Hinblick auf das Potenzial des Service-Learnings stellt Anne Sliwka fest, dass es eine Reihe von Studien gibt, die nachgewiesen haben, dass die Methode zu einem Abbau von Vorurteilen „und zu einer positiven Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen führt, die ansonsten nicht zusammenarbeiten oder miteinander kommunizieren“ (Sliwka 2004, S. 5) führt. Damit ist sehr präzise das Ziel der Unterrichtsreihe definiert. Im Folgenden soll es daher auch darum gehen, ob sich diese Chance, die die Methode bietet, in der praktischen Umsetzung bestätigt hat.

Ursprung der Projektidee

Mit dem Eintreffen minderjähriger, meist unbegleiteter, Flüchtlinge in Deutschland im Jahr 2015 hat die Berufsbildende Schule Alzey Willkommensklassen zur Beschulung von schulpflichtigen Flüchtlingen eingerichtet. Wo zunächst noch eine ausgeprägte Willkommenskultur in der Gesellschaft vorherrschte hat sich diese – nicht zuletzt wegen den Ereignissen der Kölner Silvesternacht im Jahr 2016 - hin zu einer Ablehnungskultur revidiert (Guinan-Bank 2017).

Auch an unserer Schule konnte partiell wachsende Skepsis gegenüber Flüchtlingen wahrgenommen werden. Dem Zufall war es geschuldet, dass der Klassensaal der Klasse von angehenden Einzelhandelskaufleuten direkt angrenzend und nur durch eine dünne Verbindungstür getrennt neben dem Klassensaal einer Willkommensklasse lag. Diese Umstände wurden zum Anlass genommen, das Thema der so genannten Flüchtlingskrise in den Fokus des Sozialkundeunterrichts und damit der Unterrichtsreihe zu setzen.

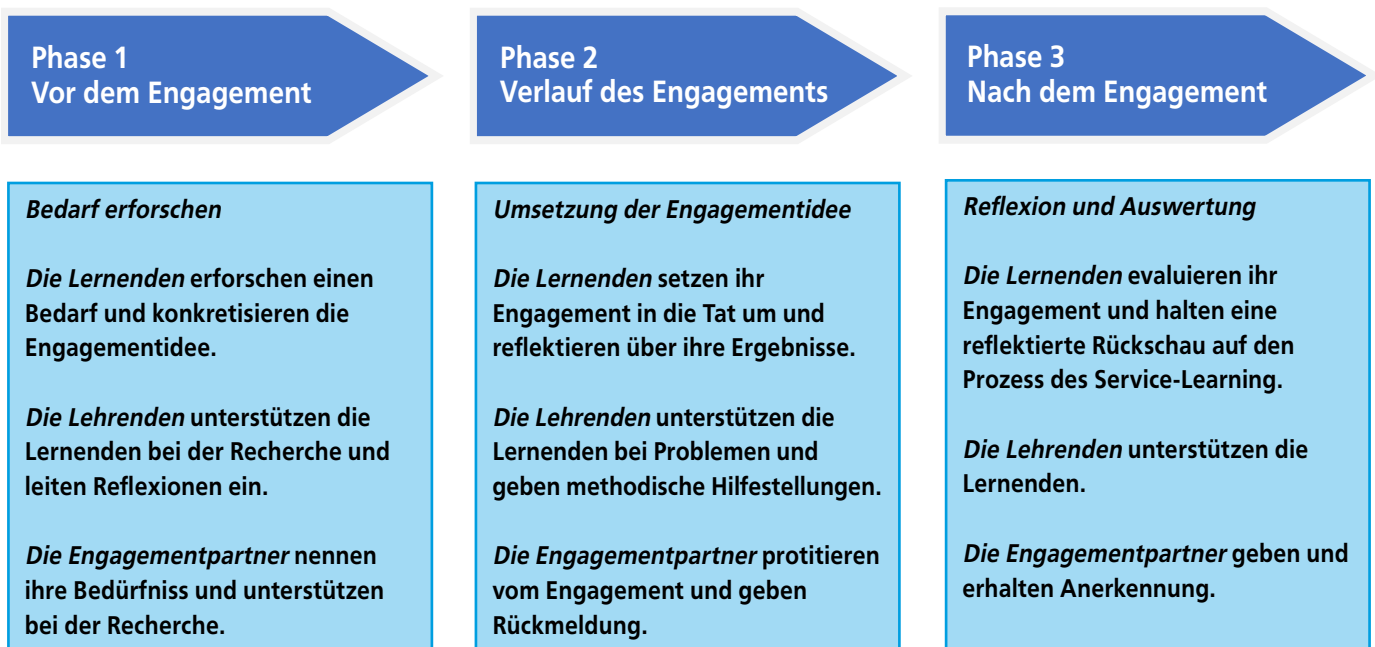
Ausgangsbedingungen der Lernenden

Heterogenität begegnet uns im Zusammenhang mit den Ausgangsbedingungen auf zwei Ebenen: Zum einen treffen im Kontext der beiden Klassen äußerst divergente Biographien sowie kulturelle und gesellschaftliche Sozialisationserfahrungen aufeinander. Zum anderen findet sich auch innerhalb der Klasse von Auszubildenden zu Einzelhandelskaufleuten eine ausgeprägte Heterogenität im Hinblick auf Bildungs- und Leistungsniveau, soziale und kulturelle Schichten, Biographien und Altersstufen. So setzte sich die Lerngruppe aus 25 Schülerinnen und Schülern aus fünf verschiedenen Nationen mit Bildungsabschlüssen von der Berufsreife bis zur Fachhochschulreife zusammen. Die Altersstruktur lag zwischen 17 und 47 Jahren.

Phase 1 „Den Bedarf erforschen“

Zu Beginn der Unterrichtsreihe waren die Schülerinnen und Schüler auf Grund der medialen und gesellschaftlichen Debatte um die Flüchtlingsproblematik nach den Ereignissen

Ablauf und Rollen im Prozess des Service-Learning



Reflexion über den gesamten Projektverlauf durch Anleitung der Lehrenden.

in Anlehnung an A. Seifert, S. Zentner und F. Nagy 2012, S. 51.

Idealtypischer Ablauf der Phasen im Service-Learning

der Kölner Silvesternacht stark polarisiert und dem Thema gegenüber eher abgeneigt. So galt es zunächst, eine fundierte kognitive Wissensbasis über die Flüchtlingssituation und die Ereignisse in Köln zu schaffen. Dazu setzten sich die Schülerinnen und Schüler damit auseinander, wer die Flüchtlinge sind, wo diese herkommen und weshalb diese nach Deutschland respektive in die Europäische Union fliehen. Insbesondere sollte die Möglichkeit für eine Sensibilisierung und Affektivität zu und mit den Thematiken der Fluchtursachen und Fluchterlebnissen geschaffen werden. Von besonderer Bedeutung war an dieser Stelle, das 'Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens' zu wahren.

In einem nächsten Schritt wurde der Klasse eröffnet, dass die Möglichkeit besteht, die an unserer Schule beschulten Flüchtlinge näher kennenzulernen. In einem gelenkten Unterrichtsgespräch entwickelte die Klasse die Idee, im Rahmen eines gesellschaftlichen Engagements eine Zusammenarbeit mit den Flüchtlingen zu vollziehen. In einer Abstimmung über das Engagement zeigte sich, dass fünf Schülerinnen und Schüler eine Zusammenarbeit mit den Flüchtlingen ablehnten, aber dennoch im Grundsatz neugierig waren. Die Betroffenen erklärten aus eigener Initiative, dass sie das Engagement als Beobachter begleiten würden. Abschließend - für diese Phase des Projekts - wurde das konkrete Engagement festgelegt. Aus dem Gedanken heraus, was die Flüchtlinge motivieren würde, mit den Klassen zusammen zu arbeiten und was der Gesellschaft einen Mehrwert böte, wurde die Idee von „Erklärvideos“ (Explainity Videos) geschaffen. Bei diesen sollten die Schüler der Flüchtlingsklasse als Übersetzer helfen, die Videos in verschiedene Sprachen zu übersetzen. Die Idee der Schülerinnen und Schüler war es, Videos zu Themen zu drehen, welche für Neuankömmlinge in Deutschland hilfreich - aber auch lehrreich - sein könnten. Dabei stellten maßgeblich Situationen aus der Lebens- und Arbeitswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler die Grundlage für die Inhalte der Videos dar. So wurden die Themen: „Funktionsweise des Einkaufswagenchips“, „Kassivorgang im Supermarkt“, „Die Gewaltenteilung“ und „Der Notruf“ festgelegt.

Diese erste Phase des Projekts war darauf ausgerichtet, den Bedarf nach einem gesellschaftlichen Engagement zu erforschen. Da-

bei zeigte sich, dass der Begriff des Bedarfes nicht nur auf die externe Gesellschaft, also den Engagementpartner, zu richten ist. Vielmehr muss der Bedarf ebenso im Hinblick auf die Lernenden definiert werden. Gerade diese internen Bedarfe variierten je nach Einstellung der Schülerinnen und Schüler der Klasse. So sahen einige die Zusammenarbeit als Möglichkeit zu einem ersten Kontakt zu den doch eher isoliert lebenden Flüchtlingsmischschülern an, wobei andere lieber als Beobachterin und Beobachter die Situation sondieren wollten.

Phase 2 „Umsetzung des Engagements“

Mit der zweiten Phase begann der stark handlungsorientierte Abschnitt des Projektes.

Die Umsetzung des Engagements durch die Klasse erfolgte im Sinne eines kooperativen und selbstorganisierten Lernens. Dabei lag es in der Verantwortlichkeit der Klasse, einen ordnungsgemäßen Ablauf zu gewährleisten. Zunächst wurden die verschiedenen Videogruppen gebildet. In deren Verantwortung lag es, die Inhalte zum jeweiligen Video zu erarbeiten und Drehbücher für die Videos zu kreieren. Eine heterogene Durchmischung dieser Gruppen mit deutsch- und ausländischstämmigen Schülerinnen und Schülern hatte den Effekt, dass bereits hier mit einer ausländischen Perspektive Videos konzipiert wurden. Einen weiteren Vorteil boten die heterogenen Lebensläufe der Schülerinnen und Schüler. So konnte ein Schüler den Ablauf des Notrufs sehr dezidiert erläutern, da dieser im Rahmen seiner Tätigkeit bei der Freiwilligen Feuerwehr bereits Erfahrung mit diesem sammeln konnte. Die Schülerinnen und Schüler, welche keine direkte Zusammenarbeit mit den Flüchtlingen wünschten, haben die Rolle des Technikutportes in dieser Phase des Engagements übernommen. Sie erstellten einen Vorspann für die Videos, organisierten das Bastel- und Drehequipment und unterstützen die Gruppen, u. A. internetgestützt, bei technischen Fragen.

Nachdem die Drehbücher der Videogruppen vollendet waren, wurden die Ideen in der Flüchtlingsklasse vorgestellt. Vier Berufsschülerinnen und -schüler besuchten die Flüchtlinge, stellten die Videoideen kurz vor und luden die Flüchtlinge für die nächsten Stunden zur Mitarbeit ein. Hierbei stellte sich heraus, dass von rund 15 Flüchtlingen lediglich sechs

über ausreichende Sprachkenntnisse verfügten, um an den Videos mitzuarbeiten. Diese stimmten der Idee der Berufsschülerinnen und -schüler zu und erklärten sich bereit bei der Produktion der Videos mitzuwirken.

Mit dem Zusammentreffen der Schülerinnen und Schüler mit den Schülern der Willkommensklasse musste die ursprüngliche Ablaufplanung revidiert werden. Nach einem anfänglichen Kennenlernen schwenkten die Gespräche in sehr persönliche Bereiche über. Dabei haben die Flüchtlinge von ihren Fluchtwegen und Schicksalen berichtet sowie Handybilder und Videos dazu gezeigt. Diese Gespräche wurden nicht unterbunden und die Nutzung der Handys zugelassen. Hierbei wurde die Stimmung – vor allem in Hinblick auf die unter Umständen traumatisierten Flüchtlinge – in den Gesprächsrunden beobachtet. Langsam ging der Gesprächsinhalt über zum Unterrichtsgegenstand und den Flüchtlingen wurde von den anderen Schülerinnen und Schülern erläutert, was genau das Vorhaben ist und welche Rolle diese dabei spielen sollten. Die Schülerinnen und Schüler haben darum gebeten, die Gespräche fortführen zu dürfen, was befürwortet wurde. In der Gesamtgruppe wurde sich darauf geeinigt, die Videos erst ab der Folgestunde aufzunehmen, was auch von den Flüchtlingen bereitwillig unterstützt wurde. Eine besondere Beobachtung konnte im Hinblick auf den Teil der Schülerinnen und Schüler gemacht werden, der Flüchtlingen eher skeptisch gegenüber stand und daher als Beobachterinnen und Beobachter und Technikexpertinnen und -experten eingesetzt wurde. Diese Gruppe hat sich im Laufe der Gespräche immer näher an die anderen Gruppen herangewagt und sich teilweise an den Diskussionen beteiligt. In der Berufsschulklasse konnte eine wachsende Betroffenheit festgestellt werden. Besonderen Eindruck hat eine Schülerin der Technikgruppe hinterlassen, welche nach Verabschiedung der Flüchtlinge im Reflexionsgespräch den Tränen nahe war und ihr vor dieser Stunde vorherrschendes Bild von Flüchtlingen revidiert hat. Eine ähnliche Gefühlslage war auch bei weiteren Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Diese unplanmäßig verlaufene Stunde stellt eine Schlüsselstunde im Hinblick auf zu fördernde Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dar.

Mit der nächsten Unterrichtseinheit begannen die Umsetzungsarbeiten der Videos. Die Gruppen fanden sich hierfür mit ihren Partnern der Willkommensklasse zusammen und platzierten sich in eigens reservierten Räumen. Mit Hilfe von Wörterbüchern und auch Übersetzungsprogrammen diskutierten die Berufsschülerinnen und -schüler mit den Flüchtlingen die jeweiligen Themen der Videos. Nachdem die Flüchtlinge den Inhalt verstanden hatten und auch eigene Vorschläge einbringen konnten, begannen sie, diese in ihrer eigenen Muttersprache wiederzugeben. Nach mehreren Proberunden wurden die Videos durch die Gruppen gedreht. Neben einer bildlichen Abfolge im Video wurden die beiden verwendeten Sprachen, Deutsch und z. B. Farsi oder Arabisch, Satz für Satz doppelt gesprochen. Diese Unterrichtseinheit konnte als sehr freudig und lebendig beobachtet werden. Die Schüler der Willkommensklasse wurden gut in die Arbeitsgruppen eingebunden. Auch hier konnte beobachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Technikgruppe sich aktiv in die Dreharbeiten einbrachte. Nachdem alle Videos abgedreht waren, sollte eine Veröffentlichung auf einer Onlineplattform erfolgen. Aus rechtlichen Gründen konnte dies allerdings nicht umgesetzt werden. Es wurde daraufhin entschieden, die Videos nur im geschlossenen Klassenverband der Willkommensklassen zu zeigen und den jeweils mitwirkenden Schülerinnen und Schülern zur Verfügung zu stellen.

Phase 3 „Nach dem Engagement“

Die letzte Phase des Engagements diente dazu, mit den Lernenden, den Engagementpartnern aber auch den Lehrenden einen Reflexionsprozess einzuleiten und die Zusammenarbeit wertzuschätzen. Hierzu kamen die beiden Klassen noch einmal im Gesamtverband samt Lehrer zusammen und sich setzten erneut die Videos. Im Plenum wurde der Prozess der Zusammenarbeit reflektiert. Dabei war es allen Schülerinnen und Schülern freigestellt, ob sie sich an der Reflexion beteiligen wollten. Letztlich haben sich alle Schülerinnen und Schüler an der Reflexion beteiligt. Dabei wurde deutlich, dass von Seiten der Flüchtlinge die Zusammenarbeit mit den „deutschen“ Mitschülerinnen und Mitschülern als sehr angenehm angesehen wurde. Besonders das Ausbrechen aus der

Isolierung in der Willkommensklasse in eine andere Klasse wurde als tolles Erlebnis angesehen. Auf Seite der Berufsschülerinnen und -schüler wurde die Zusammenarbeit als „aufklärende Erfahrung“ beschrieben und ein weiteres, privates Engagement von einzelnen Schülerinnen und Schülern in Aussicht gestellt. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass es zu einer Vermischung der beiden Klassen in den Pausenzeiten gekommen ist. Wo zuvor die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen eher isoliert die Pause verbrachten, wurden diese – teils – in die Gruppen der Berufsschülerinnen und -schüler integriert.

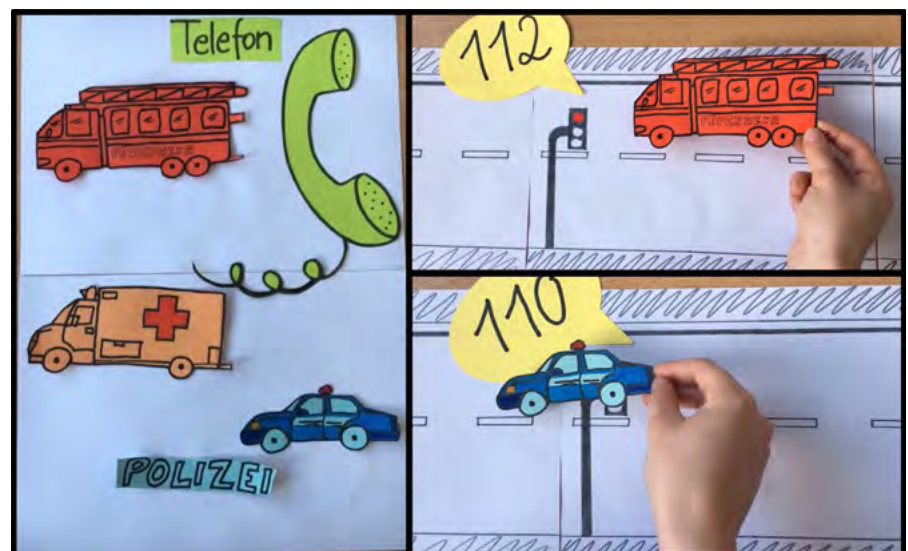
Resümee

Auch wenn das eingangs gesetzte Ziel einer Veröffentlichung der Videos für eine möglichst breite Masse nicht erreicht wurde, kann die Unterrichtsreihe als gelungen und kompetenzfördernd angesehen werden. Die kooperative Zusammenarbeit zwischen Berufsschulklasse und Willkommensklasse hat dazu geführt, dass zum einen medial ausgelöste und nicht fundierte Meinungsbilder in Frage gestellt worden sind und eine Annäherung an „das Fremde“ vollzogen wurde. Insbesondere die Tatsache, dass zuvor stark abgeneigte Schülerinnen und Schüler sich den Menschen hinter „Den Flüchtlingen“ mehr und mehr zuneigten und Vorurteile abgebaut wurden, zeigt das Potenzial der Methode zum Umgang mit Heterogenität auf dem Weg in eine pluralistische Gesellschaft. Der eingangs defi-

nierte Dualismus im Service-Learning konnte auch in dieser Unterrichtsreihe erkannt werden. Anfangs wurde der Fokus durch die Schülerinnen und Schüler der Berufsschulklasse noch auf die Erstellung der Videos als Handlungsprodukte gelegt. Nach dem ersten – emotionalen – Zusammentreffen mit den Schülern der Willkommensklasse änderte sich dieser allerdings hin zu einer Forderung nach einem gemeinsamen Arbeits- und Gesprächsprozess. Dieser Arbeits- und Gesprächsprozess resultierte aus der Betroffenheit, der Neugierde aber auch dem Wegfall von Vorurteilen bei den Berufsschülerinnen und -schülern und kann somit den Kompetenzzielen gleichgesetzt werden. Diese Verschiebung des Schwerpunktes vom Handlungsprodukt hin zum Lern- bzw. Kompetenzziel kann als für diese Unterrichtsreihe als absolut willkommen und durchaus passend angesehen werden.

Literatur

- Guinan-Bank, V. (2017): Nach Köln: Zwischen Willkommens- und Ablehnungskultur. BpB Berlin. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechts-extremismus/242070/nach-koeln>.
- Seifert, A. (2011): Resilienzförderung an der Schule – Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen, Wiesbaden, S. 21 – 42.
- Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F. (2012): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen, Weinheim.
- Sliwka, A. (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. BLK 2004. Berlin. Zum Download: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/258/pdf/Sliwka.pdf>.



Materialien der Schülerinnen und Schüler zum Explainity-Video „Der Notruf“.

Anton Meier

Im Spannungsfeld von Beschäftigung und Unsicherheit: Flashmob als Instrument des Arbeitskampfes

Derzeit sind knapp eine Million Beschäftigte in Leiharbeit tätig – mit steigender Tendenz. Innerhalb der Gesamtgruppe ist der Anteil der unter 35 Jährigen mit 47 Prozent besonders hoch. Der Anteil zwischen 35 und 55 Jahren beträgt 40 Prozent (vgl. BA 2017, S. 7ff.). Im vorliegenden Beitrag wird eine Fallanalyse zu einem Flashmob-Streik dargestellt, der das Phänomen Leiharbeit, seine Vor- und Nachteile problematisiert und mit dem Flashmob eine alternative Form tarifpolitischer Auseinandersetzung beleuchtet.

Sachanalyse

Leiharbeit ist geprägt durch ein „Dreiecksverhältnis“ (Kronauer 2013, S. 104). Die Arbeitskraft wird von einem Zeitarbeitsunternehmen angestellt und zeitlich befristet an einen Betrieb entliehen, der die Weisungsbefugnis über die Arbeitskraft erhält. Die entleihenden Betriebe können durch die zeitlich disponible Randbelegschaft konjunkturelle Auslastungsschwankungen kompensieren, ohne Mitarbeiter der Kernbelegschaft entlassen zu müssen („Pufferfunktion“) (Haller/Jahn 2014, S. 5). Für viele Beschäftigte soll Leiharbeit einen alternativen Weg in den ersten Arbeitsmarkt, z.B. durch Übernahme, darstellen („Klebeeffekt“) (Ruiner/Wilkesmann 2016, S. 111). Neben den positiven Erwartungen gibt es auch deutliche Nachteile gegenüber dem „Normalarbeitsverhältnis“.

Der mittlere Verdienst von Beschäftigten in Leiharbeit ist durchschnittlich um 42 Prozent geringer als in der Kernbelegschaft (vgl. BA 2017, S. 19f.). Die Armutsgefährdungsquote ist um ein vielfaches höher als bei regulär Beschäftigten (vgl. BMAS 2017, S. 96). Zwar wird durch das Prinzip des *Equal Pay* gesetzlich geregelt, dass Beschäftigten in Leiharbeit nach neun Monaten der gleiche Lohn wie der Stammbeflegschaft zusteht. Allerdings ist fragwürdig, inwieweit das Gesetz die Lohndifferenz verringert (Haller/Jahn 2014, S. 5). Die durchschnittlich geringe Überlassungsdauer schränkt die langfristige

Lebensplanung ein und führt zur Unsicherheit vieler Leiharbeiterinnen und Leiharbeiter (vgl. BMAS 2017, S. 85). Ihre Arbeitszufriedenheit ist im Hinblick auf Anerkennung und Wertschätzung im Betrieb und in der Gesellschaft deutlich geringer als bei den festangestellten Beschäftigten derselben Wirtschaftszweige (vgl. RWI 2017, S. 89ff.). Zudem sind die psychischen Belastungen und gesundheitlichen Einschränkungen der Betroffenen stärker ausgeprägt (vgl. BMAS 2017, S. 85f.).

Kompetitive Solidarität

Arbeitskräften der Kernbelegschaft ist die Pufferfunktion der Zeitarbeit bekannt. Häufig bedauern sie die prekäre Situation ihrer Kolleginnen und Kollegen. Trotzdem betrachten viele von ihnen den Einsatz von Zeitarbeitskräften als betriebswirtschaftliche Notwendigkeit. Holst und Matuschek sprechen von „kompetitiver Solidarität“ (Holst/Matuschek 2011, S. 171). Zusätzlich soll Leiharbeit disziplinieren, indem den fest angestellten Beschäftigten ihre privilegierte Situation vor Augen geführt wird. Angesichts der oft prekären Beschäftigungssituation der Zeitarbeitskräfte, steigt die Bereitschaft der regulär Beschäftigten zu immer neuen Flexibilitätsleistungen.

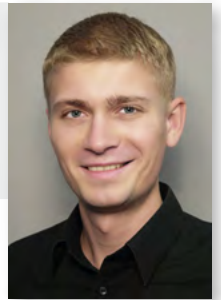
Für die Interessenvertretung der Beschäftigten hat die kompetitive Solidarität weitreichende Folgen. Um gegen problematische Arbeitsbedingungen vorgehen zu können, ist solidarisches, gemeinsames Auftreten von großer Bedeutung („inklusive Solidarität“). Zum Teil jedoch erschwert das besondere Verhältnis von Kern- und Randbelegschaft die Herausbildung einer kollektiven Haltung (vgl. ebd., S. 190). Da aber die prekäre Situation der Zeitarbeitskräfte den regulär Beschäftigten bewusst ist, gibt es innerhalb der Stammbeflegschaft auch Potential zur Solidarität mit den atypisch Beschäftigten. In jüngster Zeit sind Flashmobs, die gemäß eines BVerfG-Urteils zulässig sind, eine beliebte Streikform, weil sie unabhängig von Betriebs- oder Gewerkschaftszugehörigkeit arbeitspolitische

Akteure zu mobilisieren vermögen (vgl. Lesch 2010, S. 336).

Didaktisch-methodische Überlegungen

Im Vorfeld der Unterrichtssequenz sollten folgende Inhalte geklärt werden: Wer sind die Tarifvertragsparteien? Welche Bedeutung haben sie? Welche Funktion haben Tarifverhandlungen und Arbeitskämpfe? In der Einstiegsphase werden mit Hilfe eines kurzen

Anton Meier, Studienreferendar am Studienseminar Bielefeld



Videos zum Flashmob-Warnstreik Akteure, Forderungen, lokale Bedingungen und Ausdrucksformen der Arbeitskampfmaßnahme geklärt. Anschließend erfolgt in Kleingruppen aufgaben- und materialgeleitet die Erarbeitung möglicher Ursachen und Interessen, die durch den Streik berührt sind. Den Lernenden soll ermöglicht werden, die Interessen der Akteure sowie die Perspektiven-Abhängigkeit von Problemdefinitionen zu erkennen.

Die Arbeitsaufträge zum Lernmaterial zielen erstens auf eine soziale Perspektivenübernahme. Die Lernenden reflektieren die Situation unterschiedlicher Beschäftigungs- und Interessengruppen und diskutieren die Bedeutung der Leiharbeit aus Sicht der Beteiligten. Zweitens übertragen sie die Streiksachen und -bedingungen in der BMW-Welt auf andere Branchen. Der Unterricht verfolgt neben der Stärkung der Handlungskompetenz auch das Ziel, die Methodenkompetenz zu festigen. Die Lernenden analysieren Statistiken und Einstellungsmuster und interpretieren die Informationen vor dem Hintergrund des Falls.

Anmerkungen

- 1 Neben der Pufferfunktion, die Leiharbeit für viele Betriebe erfüllt, wird sie oftmals als Strategie verwendet, um Personalkosten zu senken (vgl. Holst/Matuschek 2011, 168ff.).
- 2 <https://www.youtube.com/watch?v=pw-7Zel5Sf74> [05.08.2017]
- 3 Bspw. die besondere Bedeutung des Medians in Abgrenzung zum arithmetischen Mittel.

Literatur

Arbeitgeberverband Gesamtmetall (2014): Zeitarbeit – Konjunkturpuffer oder Massenphänomen? Angemerkt. Stellungnahme des Arbeitgeberverbands Gesamtmetall 12/2014. Berlin. Online verfügbar unter https://www.gesamtmetall.de/sites/default/files/downloads/6b_angemerkt_zeitarbeit_2014-12.pdf [24.08.2017]

Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hrsg.) (2017): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Aktuelle Entwicklungen der Zeitarbeit. Online verfügbar unter [https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen-Berufe/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutsch-](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen-Berufe/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutschland-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung.pdf)

[land-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung.pdf](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen-Berufe/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutschland-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung.pdf). [10.08.2017]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Online verfügbar unter http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=5. [10.08.2017]

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2016): Zeitarbeit. Kompakt. Online verfügbar unter: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/kompakt_zeitarbeit.pdf/\\$file/kompakt_zeitarbeit.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/kompakt_zeitarbeit.pdf/$file/kompakt_zeitarbeit.pdf) [24.08.2017]

Duden Wirtschaft von A bis Z (2016): Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut, Bonn.

Haller, P./Jahn, E. J. (2014): Zeitarbeit in Deutschland. Hohe Dynamik und kurze Beschäftigungsdauern. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb1314.pdf>. [10.08.2017]

Holst, H./Matuschek, I. (2011): Sicher durch die Krise? Leiharbeit, Krise und Interessenvertretung. In: Haipeter, T./Dörre, K. (Hrsg.): Gewerkschaftliche Modernisierung, Wiesbaden, S. 167 – 193.

Kronauer, M. (2013): Atypische Beschäftigung. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriosozologie, Berlin, S. 100 – 106.

Lesch, H. (2010): Flash Mob. WISU 3, S. 336.

Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) (Hg.) (2017): Forschungsbericht 486. Arbeitsqualität in Zeitarbeitsverhältnissen. Abschlussbericht. Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb486-arbeitsqualitaet-in-zeitarbeitsverhaeltnissen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [10.08.2017]

Ruiner, C./Wilkesmann, M. (2016): Arbeits- und Industriosozologie, Paderborn.

Erwartungshorizont zu den Arbeitsaufträgen

Zu 1.: Die Schülerinnen und Schüler erschließen die Forderungen der Streikenden mit Verweis auf einzelne audiovisuelle Elemente im Video und dem zusätzlichen Material. Die Beschäftigten fordern eine Wahrnehmung ihrer Interessen („they don't really care about us“) und kritisieren den Lohnunterschied zwischen Leiharbeitskräften und Festangestellten („wir woll[e]n gleiche Löhne“, vgl. auch M2), der durch einen „fairen Tarifvertrag“ (Leiter Vertrauenskörper Hofer Communications) ausgeglichen werden soll.

Zu 2.: Die Mehrzahl der befragten Stammbeschäftigten hält den Einsatz von Leiharbeit aufgrund der Flexibilitätssteigerung für das Unternehmen für sinnvoll (vgl. M 5, Item 1). Dieser Effizienzgewinn kann als ein Faktor für die Beschäftigungssicherheit der Festangestellten gedeutet werden (vgl. auch M 4). Zudem entlastet eine geringere Entlohnung eines Teils der Beschäftigten den Betrieb finanziell und erscheint als zusätzlicher Faktor für die Absicherung der Kernbelegschaft. Es ist anzunehmen, dass der Einsatz von Leiharbeit aus Sicht regulär Beschäftigter die eigene, relativ privilegierte Position absichert und ihrer Beteiligung an der Verbesserung

der Situation der Leiharbeitenden zuwiderläuft.

Zu 3.: Für entleihende Betriebe können reduzierte arbeitsvertragliche Ansprüche und die geringere Entlohnung der Leiharbeitskräfte vorteilhaft sein (vgl. M 1 und 2). Darüber hinaus lässt sich Leiharbeit als Instrument zur Beschäftigungssicherheit der Kernbelegschaft verstehen (s.o.). Für Arbeitslose und Geringqualifizierte ist Leiharbeit ein möglicher Weg in den Arbeitsmarkt und kann einen beruflichen Erfahrungsgewinn mit sich bringen (vgl. M 1 und 4). Die Entlohnung und die arbeitsvertraglichen Bestimmungen der Leiharbeit werden häufig als nachteilig empfunden. Leiharbeitskräfte erscheinen als „Arbeitnehmer 2. Klasse“ (M5). Ihre relativ kurze Verweildauer in den Betrieben (vgl. M 6) kann als Einschränkung der Lebensplanbarkeit gedeutet werden. Ferner kann Leiharbeit eine Konkurrenzsituation zwischen Kern- und Randbelegschaft um die festen Arbeitsplätze bewirken und die Solidarität zwischen den Gruppen schwächen (vgl. M5, Items 3 und 4).

Zu 4.: Aus M 3 lässt sich der Anteil der eingesetzten Leiharbeiterinnen und Leiharbeiter eines Tätigkeitsfeldes einem anderen

Tätigkeitsfeld gegenüberstellen. Die Schülerinnen und Schüler verorten die eigene Berufsgruppe innerhalb des passenden Feldes. Sie erkennen branchen- und berufsspezifische Unterschiede bei der Verbreitung der Leiharbeit. Ausgehend von den Daten kann beispielsweise die Einschätzung gemacht werden, dass eine größere Anzahl von Leiharbeitskräften in metallverarbeitenden und eine geringere Zahl in kaufmännischen Berufen eingesetzt wird.

Zu 5.: In Anbetracht der zuvor erarbeiteten Informationen entwickeln die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Standpunkt zur Leiharbeit. Sie bewerten Leiharbeit unter folgenden Aspekten: subjektive Bedürfnisse, materielle Absicherung, Wertschätzung, Berufseinstieg, Perspektivenübernahme, Empathie,...)

Zu 6.: Pro- und Contra-Diskussion (vgl. bspw. Böttger, I. (2001): Pro-Contra-Debatte. Online: https://www.sowi-online.de/praxis/methode/pro_contra_debatte.html [08.11.2017]. Vorab festgelegte Urteile zur Leiharbeit können verlassen und durch entsprechende meth. Arrangements neu durchdacht werden.

Datum: _____

Klasse: _____

Name: _____

Arbeitsaufträge:

1. Wofür streiken die Mitarbeiter/innen im Filmbeitrag?
2. Warum solidarisieren sich manche festangestellten Arbeitnehmer/innen nicht mit den Leiharbeiter/innen?
3. Erstellen Sie mit Hilfe der Materialien eine Tabelle über die Vor- und Nachteile der Zeitarbeit/Leiharbeit.
4. Wie hoch ist der Anteil der Leiharbeiter/innen in Ihrem Beschäftigungsbereich? (Material 3)
5. Können Sie sich vorstellen als Zeitarbeiter/in zu arbeiten? Begründen Sie Ihre Position.
6. Führen Sie eine Pro- und Contra-Diskussion zum Thema „Leiharbeit“ mit folgenden Rollen durch: Gewerkschafter/in als Arbeitnehmervertreter/innen, Unternehmer/innen, 2–3 Moderator/innen.

Material 1: Definition Zeitarbeit

Unter Zeitarbeit versteht man „die Durchführung zeitlich begrenzter Arbeitsleistungen in Unternehmen (längstens 18 Monate). Der Entleiher nutzt die Arbeitskraft, ohne dass daraus arbeitsvertragliche Ansprüche erwachsen. Die Zeitarbeitsfirma muss etwa auch dann Arbeitsentgelt zahlen, wenn für den Leiharbeitnehmer vorübergehend keine Beschäftigung gefunden wird. Die Arbeitnehmer können in Zeitarbeitsfirmen ihre Arbeitslosigkeit beenden und Berufserfahrung gewinnen. Wegen der meist niedrigeren Entlohnung im Vergleich zu Festangestellten ist die Zeitarbeit umstritten. Der Leiharbeitnehmer soll künftig grundsätzlich nach 9 Monaten Beschäftigung denselben Lohn wie die Festangestellten bekommen“ (Duden 2016).

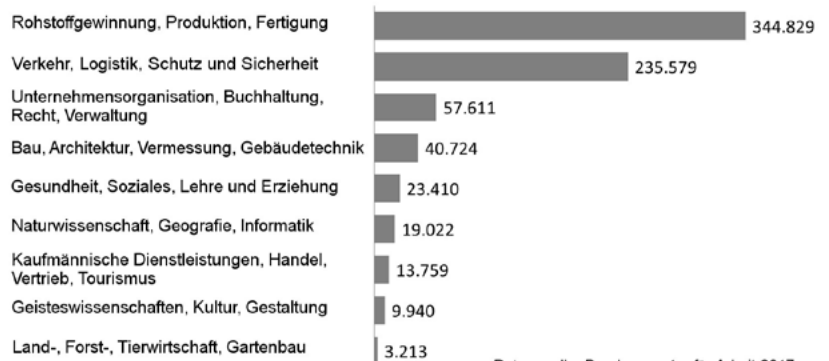
Material 4: Stellungnahme der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BOA)

Zeitarbeit [Arbeitnehmerüberlassung] ist für die Wirtschaft, die Arbeitsbeziehungen und den Arbeitsmarkt unverzichtbar. Besonders für Geringqualifizierte und Langzeitarbeitslose ist sie ein wichtiges Sprungbrett in den Arbeitsmarkt. Rasch wechselnde Rahmenbedingungen in der voranschreitenden Globalisierung, zunehmend schwankende Branchenkonjunktoren und der technische Fortschritt verlangen von den Betrieben immer schnellere Reaktions- und Anpassungsfähigkeit. Zeitarbeit gibt ihnen die nötige Flexibilität im Personaleinsatz und sichert dadurch Stammarbeitsplätze.

Quelle: BOA 2014 (Text gekürzt)

Material 2:**Bruttoarbeitsentgelte in Euro insgesamt und von Leiharbeitnehmern (Median) 31. Dezember 2016**

Datenquelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Diagramm gekürzt)

Material 3: Leiharbeit-Tätigkeitsfelder und Beschäftigte in Deutschland 2016

Datenquelle: Bundesagentur für Arbeit 2017

Material 5:**Einstellungen zur Leiharbeit. Befragung von Beschäftigten der Stammbesellschaft**

Item	stimme zu	teils/teils	stimme nicht zu	N
Leiharbeit ermöglicht es dem Betrieb, flexibel auf Anforderungen des Marktes zu reagieren.	61,6	25,7	12,7	1.350
Eigentlich braucht Betrieb mehr Leiharbeiter.	7,5	19,3	73,2	1.264
Leiharbeit wird auch genutzt, um Konkurrenz in Betrieb zu bringen.	41,8	28,1	30,1	1.211
Leiharbeiter sind häufig übermotiviert, weil sie einen festen Job wollen.	57,9	28,1	14,0	1.308
Leiharbeiter im Grunde Arbeitnehmer 2. Klasse.	55,1	21,4	23,5	1.291

Quelle: Holst/ Matuschek 2011 (Tabelle gekürzt)

Material 6: Verweildauer in der Zeitarbeit

„Nach drei Monaten waren nur noch 50 Prozent der Leiharbeiter beim gleichen Zeitarbeitsbetrieb tätig, nach neun Monaten 25 Prozent und nach 18 Monaten noch 12 Prozent“ (IAB 2014, 5).



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Replik auf Richard Meng (POLIS 3/2017) – Hinein ins Leben

Eine Druckseite steht für die Replik zur Verfügung. Dem wichtigen Impuls, den Richard Meng der Politischen Bildung gibt, wird das kaum gerecht. Mit journalistisch spitzer Feder fordert Meng eine kritischere Selbstreflexion der Politischen Bildung: „Wenn Aufklärung nicht wirkt und politische Bildung ins Leere läuft muss die Didaktik auch sich selbst hinterfragen.“ Es gibt vermutlich keine Fachdidaktik, in der so kontrovers und mit so harten Bandagen über didaktische Konzepte gestritten wird wie im sozialwissenschaftlichen Bereich. Politische Bildung ist immer auch Gesellschaftspolitik, entsprechend divers sind die Konzepte in einer pluralen Gesellschaft. Das beginnt schon bei den Gesellschaftsdiagnosen und der Frage, was Aufklärung und Mündigkeit ist.

Autoritarismus kein Problem mehr?

Mit wenigen Zeilen sich an soziologische Gegenwartsdiagnosen zu trauen ist gewagt. Im Gegensatz zu Meng sehe ich Autoritätsgläubigkeit nicht als Problem der Vergangenheit in Zeiten der Implementationsphase institutioneller politischer Bildung an. Vieles deutet darauf hin, dass autoritäres Denken derzeit wieder stärker zum Ausdruck kommt (Forderungen nach einem harten Durchgreifen der Justiz, der Zulauf zur AfD, Sympathie für die autoritär-antidemokratische Politik diverser „Staatsführer“). In Bedrohungszeiten oder auch gefühlten Bedrohungslagen gewinnen autoritäre Positionen und Maßnahmen an Zustimmung. Empirisch gibt es in der Autoritarismusforschung einige Belege hierfür. Trotz guter Konjunktur und auf den ersten Blick positiver Arbeitsmarktdaten sehen sich die Menschen mit einer Vielzahl realer und tatsächlicher Bedrohungen konfrontiert: Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel, Finanzkapitalismus, drohende Rentenarmut etc. Die Lösung dieser Probleme wird von der Politik verstärkt auf die Bürger übertragen. Hierfür gibt es korrespondierende didaktische Konzepte in der gesellschaftlichen Bildung wie Finanzbildung, Konsumbildung, Verbraucherbildung, Berufsorientierung,

Umweltbildung. Sie alle werden mit dem Etikett der „Aufklärung“ versehen.

Überforderung des Subjekts

Gekoppelt mit der Angst vor der Rentenlücke sollen die Lernenden z.B. durch Finanzbildung an Aktien oder andere Finanzprodukte herangeführt werden, um ihre Altersvorsorge zu sichern. Das Wissen über die Finanzwelt und Verbraucherrechte könnte die Mündigkeit erweitern, man müsste dann aber ebenso kritische Perspektiven auf dahinterliegende Interessen und alternative Lösungsansätze aufzeigen. Österreich oder die Niederlande zeigen doch, dass eine menschenwürdige Altersgrundsicherung möglich ist. Stattdessen soll in Deutschland der Bürger in fachliche Konkurrenz zu hochdotierten Börsen- und Finanzmarktpromis treten, die oft eher ihre Interessen im Blick haben als die der Anleger. Bürger sollen hochkomplexe Finanzprodukte verstehen, kriminelle Machenschaften an Finanzmärkten durchschauen und die internationalen Märkte beobachten, damit ggf. Aktien noch schnell abgestoßen werden können. Es droht eine Überforderung des Subjekts.

Entpolitisierung der Politischen Bildung

Mit der normativen Betonung von Selbststeuerung (nicht Mündigkeit!) in diesen von Teilen der Politik forcierten Bildungskonzepten findet zugleich eine Entpolitisierung der Politischen Bildung statt. Die Logik des Neoliberalismus wird in Bildungskonzepten umgesetzt. Politik als gestaltender Akteur kommt oft nicht vor. Bei den Lernenden kann damit aber der Eindruck einer handlungsunfähigen Politik entstehen, die sich ihrer Verantwortung entzieht.

Es fördert vermutlich auch das von Meng kritisierte individualisierte Denken von Politik. Ebenso eine gesellschaftliche Entsolidarisierung.

Was wir brauchen ist Politische Bildung, die an der Lebenswelt der Lernenden ansetzt, die Lernende zu

integrierten sozialwissenschaftlich umfassenden Analyse und Reflexion politisch, sozial und ökonomisch geprägter gesellschaftlicher Herausforderungen und Lebenssituationen befähigt, die sie politisch handlungsfähig macht, die sie ermutigt, Zukunft zu denken und zuversichtlich mitzugestalten. Die Konzepte liegen vor. Die Bildungspolitik muss nur endlich die Rahmenbedingungen schaffen, um nachhaltige Politische Bildung zu ermöglichen, statt sie auf eine Feuerwehrfunktion zu reduzieren.

Wirkt Politische Bildung?

Politische Sozialisation, so die ICCS-Studie 2016, finde primär im Elternhaus statt. Der Effekt schulischer Politischer Bildung sei gering. Er kann nur gering sein, denn an Schulen findet teilweise kaum Politische Bildung statt. Ungeachtet der forschungsmethodischen Problematiken – viele dieser Studien sind methodologisch und paradigmatisch unterkomplex – verführen diese Befunde zu einer Infragestellung der Politischen Bildung. Das Kind würde aber mit dem Bade ausgeschüttet.

- Politische Bildung prägt Kultur, die auf das Individuum einwirkt.
- Politische Bildung zeigt Lernenden alternative Perspektiven (oft zum Elternhaus) auf, die Einfluss auf Einstellungen und Werte haben und die Wahrnehmung von Welt erweitern können.
- Politische Bildung befähigt zu analytischen Auseinandersetzungen mit Texten, Statistiken und anderen Medienprodukten. Sie gibt den Lernenden, verbunden mit Sachwissen, Instrumente in die Hand, sich politisch zu orientieren und zu engagieren.
- Politische Bildung ist für viele Lernende aus politikdistanzierten Familien ein Ort gesellschaftlicher Orientierung und Reflexion.

Politische Bildung eröffnet Lernenden Wege, ein politischer Mensch zu werden. Es wundert nicht, dass die Forderung nach (mehr) politischer Bildung vor allem von Schülerinnen und Schülern kommen. Politische Bildung soll hinein in ihr Leben.

Bettina Zurstrassen

TERMINE

Februar 2018

- 16.02.2018 **Thüringen**
Politikdidaktisches Kaminesgespräch zum Thema „Integrative politische Bildung am Beispiel des Faches Gesellschaftswissenschaften“. Eine Nachlese zur DVBP-Herbstfachtagung 2017
- 21.02.2018 „Politik im Fokus der Schüler“ – Ein Podiumsgespräch von Schülern für Schüler KGS „Adolf Reichwein“, Wöllnitzer Straße 1, Jena

Februar 2018

- 16.02.2018 **Nordrhein-Westfalen**
Umgang mit Vielfalt in Schule
FUMA Fachstelle Gender NRW, Essen

März 2018

- 15.03.2018 **Mecklenburg-Vorpommern**
Sozialkundelehrertag: „Rechtsfragen in Politik und Gesellschaft“, Universität Rostock, Arno-Esch Hörsaal

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

BERICHTE

Bayern

Fake News und Populismus

Jahrestagung der DVBP Bayern in Zusammenarbeit mit der Akademie für Politische Bildung und der Europäischen Akademie Bayern in Tutzing

Populismus und Massenmedien haben ein enges Verhältnis: Personalisierung, Reduktion von Komplexität, Dramatisierung und Emotionalisierung sind typische Elemente moderner Massenkommunikation wie auch des Populismus.

Dieses Verhältnis hat sich durch die Ergänzung der klassischen, analogen Medienlandschaft durch digitale Online-Medien wie soziale Plattformen (Twitter, Facebook, Instagram oder Youtube) dramatisch verändert und verschärft. Experten aus Wissenschaft, Politik und Journalismus erörterten die Konsequenzen dieser Entwicklung für die politische Kommunikation und Kultur einer freien Gesellschaft.

Der Tutzing Akademiedozent Dr. Michael Schröder machte mit Daten von infratest dimap klar, dass es im Bundestagswahlkampf eine „ambivalente Grundstimmung“ gab: Zum einen beurteilten 84 Prozent der Wähler die wirtschaftliche Entwicklung mit gut oder sehr gut. Das Thema Arbeitslosigkeit war nur noch für wenige von großer Bedeutung. Gleichzeitig wurde aber das Thema „Flüchtlinge und Zuwanderung“ seit 2013 konstant zu einem Dauerbrenner. Für knapp die Hälfte (47 Prozent) war dies im Wahlkampf das überragende Thema.

30 Prozent der Wahlberechtigten in Deutschland sind einer Studie der Bertelsmann-Stiftung vom Sommer 2017 zufolge populistisch eingestellt. Populismus wendet sich gegen Eliten in Politik, Wirtschaft und Medien und pluralistische Werte. Die Stoßrich-

Vom 16. bis 18. November 2017 fand in Berlin die Erweiterte DVBP-Bundesvorstandssitzung statt, die in eine thematische Herbsttagung zum Schwerpunkt „Politische Bildung in integrativen Fächern. Praxen – Herausforderungen – Perspektiven“, eingebettet war. Die Fachtagung bot ein vielfältiges Angebot aus interdisziplinären Beiträgen und Praxisbeispielen von VertreterInnen aus Hochschulen, LehrerInnen, StudienseminarleiterInnen sowie Perspektiven europäischer Nachbarländer (u.a. des französischen Politiklehrerverbandes APSES). Die sich anschließende Erweiterte BuVo hatte u.a. das „Ranking Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“ und den Bundeskongress 2019 zum Thema. In der nächsten Heftausgabe POLIS 01/2018 folgt ein ausführlicher Bericht.

tung ist anti-europäisch und nationalistisch. Führer populistischer Bewegungen gehen von einem einheitlichen Volkswillen aus, der am besten in einer direkten Demokratie zum Ausdruck kommt.

Eine Mehrheit der AfD-Wähler habe die Partei nicht aus Überzeugung, sondern aus Protest gewählt. Wenn aber aus dem Protestpotential feste Überzeugungen werden und die AfD charismatisches und weniger zweifelhaftes Personal präsentiere, dann habe Deutschland ein Problem.

„Fake News“ sind gezielte Desinformationskampagnen im Sinn von Propaganda mit dem Ziel strategischer Beeinflussung. Die Veränderung der Medienlandschaft begünstige das Entstehen von Fake News und „alternativen Fakten“. Es entstünden Filterblasen und Echokammern, die einen Diskurs verhindern, sagte Schröder.

Der Münchner Kommunikationswissenschaftler Prof. Dr. Carsten Reinemann setzte sich mit dem Vorwurf auseinander, die Medienberichterstattung habe die AfD erst groß gemacht, weil über sie zu (un)kritisch, zu viel und zu konzentriert auf das Thema „Flüchtlinge und Zuwanderung“ berichtet wurde. Er sieht den Umfang der Berichte als gerechtfertigt an. Er kritisierte aber die Art der Berichte, insbesondere die thematische Fokussierung und Verknüpfung von Flucht und Verbrechen in Boulevardmedien. Reinemann sieht durchaus eine Mitverantwortung der Journalisten für den AfD-Erfolg. Allerdings sei dies eine schwer vermeidbare Nebenerscheinung ihrer

gesellschaftlichen Aufgabe, nämlich zu informieren und zu kontrollieren.

Der Journalist Peter Welcherling ergänzte: „Journalisten müssen nicht über jedes Stöckchen springen, dass die AfD den Medien hinhält“. So würde ihr zu noch mehr Aufmerksamkeit verholfen.

Welcherling sprach über Social Bots – leicht zu programmierende und inzwischen sehr billige Computerprogramme, die automatisiert kommunizieren können – und so Themen und Personen wichtiger werden lassen als sie sind. „Verbreiten diese Bots nun Falschmeldungen, untergraben sie damit das Vertrauen in politische Institutionen“, erläuterte Welcherling. Einen ersten Anhaltspunkt über die Dimension im Bundestagswahlkampf liefern Analysen des Oxford Internet Institute von einer Million Tweets vom 1. bis zum 10. September 2017: Ungefähr ein Viertel war politisch neutral, 46 Prozent arbeiteten der AfD zu, 13 Prozent der Union und die restlichen 14 Prozent den anderen Parteien. Lösungsansätze sieht Welcherling in besserer journalistischer Aus- und Weiterbildung, damit die in ihrer Wächter- und Kontrollfunktion wieder gestärkt werden, statt sich auf einfachere Themen zurückzuziehen.

Der Münchner Soziologe Werner Fröhlich präsentierte Ergebnisse einer Forschungsgruppe, die die Verbreitung „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Bayern“ untersucht hatte. Die repräsentative Untersuchung (über 1700 Befragte) aus dem Jahr 2016 kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere



Birgit Schmitz-Lenders, Michael Schröder und Armin Scherb (von links) haben die Tagung zu Fake News und Populismus in Tutzing organisiert.

Muslime, Sinti und Roma, Geflüchtete und Langzeitarbeitslose von Abwertungen betroffen sind. Eine starke Identifikation mit Deutschland und ein geringes Institutionenvertrauen begünstigen solche Feindseligkeiten. Eine höhere Bildung reduziert sie eher. Frauen würden die entsprechenden Gruppen in geringerem Maße abwerten als Männer. Solche abwertenden Einstellungen seien kein Phänomen einer bestimmten Gruppe der Gesellschaft, sagte Fröhlich.

Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten müssten zur Kenntnis nehmen, dass mittlerweile das Internet für 59 Prozent der jüngeren Generation die wichtigste Nachrichten- und Informationsquelle sei, sagte der neue trimediale Chefredakteur des Bayerischen Rundfunks Christian Nitsche: „Wir beobachten nicht nur technische Verschiebungen beispielsweise informieren sich immer weniger junge Menschen über verschiedene Nachrichten-Apps, die jeweiligen Social-Media-Timelines reichen vielen bereits.“ Die ARD müsse mit ihren Programmen stärker ins Netz vordringen. Mobile und zeitunabhängige Nutzung seien unumkehrbare Trends. Automatisierte Sprachassistenten wie der Echo von Amazon („Alexa“) bekämen immer größere Verbreitung. „Da müssen wir rein mit unseren Inhalten“, sagte Nitsche.

Das Team der Europäischen Akademie Bayern warf einen Blick über den europäischen Nachbarzaun und untersuchte populistische Entwicklungen in den Niederlanden, Frankreich und Tschechien (quasi live mit Ergebnissen der Parlamentswahl am 21. Oktober). Bei aller Differenzierung der drei Länder und manchen Unterschieden: Rechtspopulismus lässt sich auch im internationalen Vergleich auf ein paar gemeinsame Nenner bringen: Personenkult um einen charismatischen Führer; ein einheitlicher Volkswille, der sich am besten in direkter Demokratie äußert; die Programme sind islamophob, anti-europäisch, nationalistisch, völkisch, anti-elitär und antipluralistisch.

Dr. Michael Schröder, Tutzing

Stärkung der Politischen Bildung am neuen bayerischen Gymnasium (G9)

Das bayerische Kultusministerium hat die Stunden-tafel des neuen G9 vorgestellt. Danach bleibt Sozialkunde wie bisher in der 10. Jahrgangsstufe einstündig in enger Kombination mit der einstündigen Geschichte. In der neuen 11. Jahrgangsstufe gibt es für „Zeitgeschichtlich-Politische Bildung“ insgesamt drei Wochenstunden, aufgeteilt in zwei Stunden Sozialkunde und eine Stunde Geschichte.

Der Landesverband Bayern der DVPB sieht in dieser Regelung für die Jahrgangsstufe 11 eine deutliche Verbesserung gegenüber dem Status der Sozialkunde am alten G8. Dort ist Sozialkunde in den Jahrgangsstufen 10 bis 12 nur einstündig wählbar, stets in Kombination mit Geschichte und auch nur in dieser Kombination als Abiturfach wählbar (Ausnahme: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Gymnasien).

Für unseren Verband ist es wichtig, dass mit dieser Neuregelung und der Zweistündigkeit der Sozialkunde in der 11. Jahrgangsstufe die Voraussetzung dafür geschaffen wurde, dass Sozialkunde in der 12. und 13. Jahrgangsstufe auch zweistündig fortgeführt werden kann und so wieder zu einem eigenständigen Abiturfach wird.

Die DVPB Bayern wertet die Aufwertung der Sozialkunde am neuen G9 auch als einen Erfolg ihrer Bemühungen auf den verschiedenen politischen Ebenen. Trotz aller Zufriedenheit über die neue Regelung bleiben offene Fragen, um die sich der Verband in Zukunft kümmern wird: Wie wird Sozialkunde inhaltlich und quantitativ in Q12 und Q13 ausgestaltet? Bei den Verhandlungen über die Ausgestaltung der Q12 und Q13 werden wir auf weitere Verbesserungen hinwirken.

Michael Schröder

Niedersachsen

Neuer Landesvorstand in Niedersachsen

Im Anschluss an den 25. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung („Werte in der Demokratie“) am 28.09.2017 an der Leibniz Universität Hannover wählte die Mitgliederversammlung eine neue Satzung und einstimmig einen neuen Landesvorstand. Ihm gehören an:

Prof. Dr. Tonio Oeftering – Vorsitzender
Manfred Quentmeier – Stv. Vorsitzender
Henrik Peitsch – Geschäftsführer
Roland Freitag – Schatzmeister
Martin Elster – Stv. Schatzmeister

Folgende Mitglieder wurden als BeisitzerInnen in den Erweiterten Vorstand gewählt:

Björn Almendinger
Markus Behne (Hatten-Sandkrug)
Friederike Fichtner
Pia Frede (Hannover)
Petra Peter (Hannover)
Dr. Hans-Joachim Reeb
Jochen Rödiger
Prof. Dr. David Salomon (Hildesheim)
Knut Schloemann (Bremervörde)
Carl-Christian Sievers
Mirko Truscelli (Münster)
Dr. Rolf Winkelmann (Oldenburg)

Hendrik Peitsch

Thüringen

Politiklehrtag zum Thema „Populismus“

Über 60 interessierte Vertreter der politischen Bildung aller Phasen der Lehrerbildung fanden sich am Donnerstag, dem 26.10.2017, in der Friedrich-Schiller-Universität in Jena ein. Damit folgten sie der Einladung zum alljährlichen Politiklehrtag des Landesverbandes der DVBP Thüringen in Kooperation mit dem Thillm, der Professur für Didaktik der Politik und der Landeszentrale für Politische Bildung.

In diesem Jahr stand das provokante Thema „Populismus – Lüge – Wahrheit – Bullshit: Herausforderungen für den Sozialkundeunterricht“ auf dem Programm, zu dem Prof. Dr. Michael May die Gäste begrüßte. Ausgehend von Kriterien eines politischen Urteils nach Peter Massing, stellte May die Frage in den Mittelpunkt, wie im Politikunterricht Sach- und Werturteile bei Schüler*innen angebahnt werden können. Als Lerngegenstand bot sich das Phänomen des Populismus, der als nützliches Korrektiv oder als Gefahr für die Demokratie gewertet werden kann.

In ihrem Einführungsvortrag positionierte sich Prof. Dr. Silke van Dyk (Lehrstuhl für Politische Soziologie, Universität Jena) dazu, dass die Konjunktur öffentlicher Lügen vom Erstarken politischer Rechte nicht zu trennen ist. In diesem Zusammenhang beobachtete sie auch die Entstehung eines neuen und gefährlichen Populismus. Der Aufstieg alternativer – oder besser gesagt bewusst gefälschter – Fakten in der postfaktischen Gesellschaft sind Ausdruck

einer Akzeptanz der Lüge. Sowohl postfaktisch als auch post truth wurden unlängst in der deutschen und englischen Sprache als Wörter des Jahres 2016 gekürt.

Auch wenn der Grundsatz gilt: Gelogen wurde schon immer – so erlebt dieser in der jüngsten Vergangenheit eine Renaissance. Zählten Lügen bislang eher in Diktaturen als anerkanntes Mittel der Politik, so sind sie dies nun auch in liberalen Demokratien, bemerkte van Dyck. Sie stellte verschiedene theoretische Ansätze vor, wie der Begriff der Lüge in der Geschichte gebraucht wurde und griff u.a. auf Augustinus, Nietzsche und Arendt zurück. Im Unterschied zur Lüge, die voraussetzt, dass man die Wahrheit kennt, steht die Kritik gegenüber konventionellen allgemeingültigen Anschauungen, die als Angriff auf das System angesehen werden können. An dieser Stelle fallen wissenschaftlicher und journalistischer Diskurs weit auseinander und darin liegt auch ein Schwachpunkt im demokratischen Prinzip der Meinungsbildung, da das als wahr gilt, was die Mehrheit sagt. Mit der Frage, inwiefern die liberale Politik der Alternativlosigkeit und der Einheitswille des Marktes die Entstehung alternativer Fakten begünstigt, schloss van Dyck ihren Vortrag.

Wie man mit dieser Krise der Faktizität als gesellschaftliches Phänomen im Unterricht umgehen kann, damit beschäftigten sich die Workshopangebote. Dr. Boeser-Schnebel (Universität Augsburg), setzte in den Mittelpunkt Grundlagen einer demokratischen Streitkultur. Mit der provokanten Aufforderung „Streitet euch!“ stellte er interaktiv den Gästen Methoden und Techniken vor, die im Diskurs gegen Stammtischparolen und Populismus helfen. Dabei bezog er sich v.a. auf Klaus Peter Hufer. Dr. Christian Fi-

scher (Universität Rostock) analysierte eine erprobte Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I mit dem Titel „Die Problemstudie PEGIDA“. (Nähere Informationen dazu findet man unter: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/pegida-bewegung/>)

Im abschließenden Fazit sah sich Prof. May bestätigt, dass der Landesverband gemeinsam mit seinen zuverlässigen Kooperationspartnern auch in den kommenden Jahren einen Politiklehrtag plant. Termin, Ort und Thema stehen schon fest. Interessanterweise konnte unter dem Publikum auch ein beginnender Generationswechsel an Politiklehrern beobachtet werden, saßen doch vornehmlich jüngere Lehrkräfte im Plenum.

Toralf Schenk

(2. Landesvorsitzender der DVBP Thüringen)

Landesverband initiiert außerschulische Kooperationsprojekte für Schüler

Die Ergebnisse der Junior- und der Bundestagswahl in Thüringen bewegten den Landesverband dazu über den Unterricht hinaus Jugendlichen politische Bildung in einem anderen Format anzubieten. Der Wunsch der Schüler nach Aufklärung und Information über die politische Kultur im Freistaat sei immens, so Dr. Henning Kästner, der gemeinsam mit Toralf Schenk zunächst an zwei Jenaer Schulen ein Podiumsgespräch von Schülern für Schüler initiieren wird. Dazu werden Experten aus Politik und Öffentlichkeit eingeladen um auf die im Vorfeld von den Schülern gesammelten Fragen Antworten zu geben. Eingeleitet werden die Podiumsgespräche durch Impulsvorträge der Schüler zum jeweiligen Gesprächsthema des Abends. Grundsätzlich steht die Veranstaltung allen frei, richtet sich jedoch v.a. an Schüler ab Klasse 10. Auftakt für die erste Gesprächsrunde ist der 21.02.2018, in der KGS „Adolf Reichwein“ in Jena.

Ein weiteres Projekt im Rahmen des außerschulischen Lernens konnte der Landesverband für sich gewinnen. Die Landesvorsitzenden Anselm Cypionka und Toralf Schenk erarbeiteten gemeinsam mit dem Besucherdienst ein Planspiel für den Thüringer Landtag. In Anlehnung an die Planspiele im Bundestag und Bundesrat konzipierten sie eigens auf Thüringen zugeschnittene Simulationen für Schüler der Sekundarstufen, Begleitmaterialien und didaktische Kommentare für Lehrer und konkrete Unterrichtsplanungen für die Vor- und Nachbereitung im Unterricht. Ziel ist es, dieses Planspiel ab dem Schuljahr 2018/19 am Thüringer Landtag den Thüringer Schülern anzubieten.



Foto: © Landesverband

Dr. Christian Boeser-Schnebel (Uni Augsburg) bei seinem Workshop „Streitet euch!“ zum Politiklehrtag in Jena.

Mecklenburg-Vorpommern

DVPB in Mecklenburg-Vorpommern: „Politische Bildung stärken und die Herausforderungen annehmen“

So könnte das Motto der Aktivitäten der DVPB in Mecklenburg-Vorpommern in den letzten Monaten lauten.

Die Vereinigung begann in diesem Jahr wie auch schon in der letzten Legislaturperiode ihre Gespräche im politischen Raum. Im Juni 2017 traf man sich mit der Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur Birgit Hesse sowie dem zuständigen Staatssekretär. In dem Gespräch ging es um einen Austausch über Möglichkeiten, die politische Bildung sowohl schulisch als auch außerschulisch zu stärken. Hierbei wiederholten die Vertreterinnen der DVPB die alte, aber immer wieder zentrale Position, das Fach im Rahmen der Stundentafel besser zu verankern. Die Forderung muss daher immer wiederholt werden: zwei Stunden Sozialkunde von Klasse 5 bis 12! Das Interesse des Ministeriums, die schulische und außerschulische politische Bildung stärker zu verzahnen braucht aus Sicht der DVPB noch mehr Vorbereitung auf beiden Seiten.

Ein großer Erfolg war der zum 10. Mal in Kooperation von Landeszentrale für politische Bildung und DVPB organisierte Jahreskongress für politische Bildung. Am 6. Oktober trafen sich 200 schulische und außerschulische politische BildnerInnen unter dem Titel „Politische Bildung im Zeitalter der Digitalisierung“ in Rostock. Der Herbststurm Xavier hatte das Programm reichlich durcheinander gewirbelt, da der gesamte Bahnverkehr nach Rostock lahm gelegt war. Den Veranstaltern gelang es, den Blogger und Politikberater Martin Fuchs mit dem Taxi – zwar nicht nach Paris – zumindest aber von Hamburg nach Rostock zu holen und Dr. Barbara Hans, Chefredakteurin von Spiegel Online per Skype zuzuschalten. Die Veränderungen des Programms sorgten dafür, dass man sich am Vormittag intensiver mit Fragen der politischen Kommunikation befassen konnte. Mit digitalen Formate und Übertragungsformen wie Skype und Tweetback konnten die Möglichkeiten und Chancen gleich vor Ort demonstriert werden. Auf die Gefahren und Herausforderungen der politischen Kommunikation im Zeitalter der Digitalisierung wurde durch die Vorträge von Fuchs und Hans durchaus auch selbstkritisch hingewiesen: Martin Fuchs zeigte nachdrücklich, welche Chancen und Tücken der Werbung und Verbreitung von Informationen in

den neuen Medien stecken – wobei der Blick auf Fake News und Social Bots immer wieder zur kritischen Reflexion mahnen. Barbara Hans hob in ihren fünf Thesen dabei vor allem auf die Notwendigkeit ab, die Veränderungen anzunehmen: „Dialog statt Monolog“, „Das Ende der Journalisten als Gatekeeper“, „Das Ende der Privatheit“ sowie „Beschleunigung“ und „Demokratisierung“ wurden von ihr hervorgehoben. Die insgesamt sieben Workshops am Nachmittag boten dann ausreichend Möglichkeit zur Reflexion. Der Jahreskongress bot darüber hinaus den Rahmen, den Preis politische Bildung, den die DVPB seit 2016 ausschreibt an zwei Schülerinnen des Geschwister-Scholl Gymnasiums in Bützow zu verleihen. Digitalisierung als Herausforderung anzunehmen – so die einhellige Meinung – kann nicht eine Frage sein, mit der sich politische BildnerInnen befassen, sondern ist als ständiger Auftrag zu formulieren. (Weitere Informationen zu den Vorträgen und Workshops auf: <http://www.lpb-mv.de/veranstaltungen/jahreskongress/details/10-jahreskongress-zur-politischen-bildung-in-mecklenburg-vorpommern-politische-bildung-im-zeitalter/>)

Für die DVPB ist der Jahreskongress eines der beiden Großformate, mit denen sie für die politische Bildung im Land wirbt und sich neben ihre Funktion als Lobbyist auch als Unterstützer in Sachen der Weiterbildung versteht. In diesem Sinne sind für 2018 sowohl die Beteiligung am Sozialkundelehrertag (15.03.2018), die erneute Ausschreibung des Preises für politische Bildung als auch weitere Gespräche mit Bildungspolitikern im Lande geplant, um die Stärkung der politischen Bildung voranzutreiben.

*Dr. Gudrun Heinrich
Landesvorsitzende MV*

Baden-Württemberg

DVPB-Landesverband Baden-Württemberg in Bundesverband aufgenommen

Berlin. Auf der alljährlichen Sitzung hat der Erweiterte Bundesvorstand der DVPB am 18. November 2017 den neuen Landesverband Baden-Württemberg in die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung aufgenommen. Der Beschluss wurde ohne Gegenstimmen bei zwei Enthaltungen getroffen. Anfang Mai dieses Jahres war im südwestdeutschen Bundesland ein DVPB-Verein gegründet worden; auf der ersten Vorstandssitzung am 10. August hatte er einen Aufnahmeantrag an den Bundesvorstand gestellt. Der DVPB-Bundesvorsitzende Prof. Dirk Lange stellte fest: „Unsere langjähriges Kooperationsverhältnis zum Südwestdeutschen Lehrerverband für historische, politische und ökonomische Bildung (SWL) bleibt bestehen. Der Bundesvorstand wird sich aktiv darum bemühen, den Findungsprozess für das zukünftige Verhältnis zwischen den beiden Fachverbänden in Baden-Württemberg konstruktiv zu moderieren.“

Hans-Joachim von Olberg

Nordrhein-Westfalen

Mitgliederversammlung der DVPB NW e.V.

Am 16.11.2017 fand die jährliche Mitgliederversammlung der DVPB NW e. V. im Anschluss an das Landesforum „Politische Bildung in Zeiten digitaler Transformation“ (ausführlicher Bericht in POLIS 1/18) statt. Im Rahmen dieser Versammlung wurde der neue Landesvorstand gewählt. Wie auch in den letzten zwei Jahren, bildet sich der geschäftsführende Landesvorstand aus der Vorsitzenden Prof. Dr. Bettina Zurstrassen, den stellvertretenden Vorsitzenden Uli Krüger und Prof. Dr. Andrea Szukala sowie Sven Brehmer (Schatzmeister) und Thorsten Obel (Geschäftsführer). Im erweiterten Landesvorstand arbeiten Helmut A. Bieber, Cornelia Brodersen, Prof. Dr. Karim Fereidooni, Oliver Krebs, Antje Menn, Dana Meyer, Dr. Kuno Rinke (Redaktion Politisches Lernen), Hildegard Rühling-Blomert, Rainer Schiffrers, Christel Schriewerhoff, Iris Witt, Andreas Wüste (Redaktion Politisches Lernen) und Prof. Dr. Tatiana Zimenkova. Ausgeschieden aus dem Landesvorstand sind Dr. Eva-Maria Goll, Prof. Dr. Thomas Goll, Nora Lindner und Annika Lüchau. Wir bedanken uns noch einmal auf diesem Weg für die Mitarbeit am gemeinsamen Ziel: eine starke Politische Bildung in NRW.

Dieses Ziel hat der neue Landesvorstand auch im Kontext der Entwicklungen nach der Landtagswahl im Mai 2017 und den Ergebnissen der ICCS-Studie * als Arbeitsschwerpunkt für die nächsten zwei Jahre seiner Amtszeit fest im Blick.

Eine rege Diskussion ergab sich durch eine auf dem Landesforum diskutierte Erklärung zur „Materialkrise“ im Fach Sozialwissenschaften. Der in der Diskussion deutlich gewordene Bedarf, zukünftige, junge, aber auch gestandene Kolleg*innen in der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts zu unterstützen, wird auf der nächsten Landesvorstandssitzung diskutiert, zu der interessierte Mitglieder eingeladen werden sollen.

*Thorsten Obel
Landesgeschäftsführer*

* Informationen zur Studie unter:
<https://www.uni-due.de/iccs/>



Martin Fuchs beim Jahreskongress am 6.10.17.

Rheinland-Pfalz

Studienreise des Landesverbandes Rheinland-Pfalz nach Israel-Palästina

Der rheinland-pfälzische Landesverband der DVBP organisierte vom 3. bis 13. Oktober 2017 eine Studienreise nach Israel-Palästina als Fortbildungsveranstaltung für LehrerInnen gesellschaftswissenschaftlicher Fächer. Die Reise war bereits im Frühjahr sehr schnell ausgebucht. 18 TeilnehmerInnen wurden auf der Reise begleitet und geführt von Rainer Zimmer-Winkel, der auch die örtlichen Gesprächspartner vermittelte. Die Gruppe startete ihre Rundreise in Haifa und Nazareth und wohnte anschließend in Jerusalem. In Haifa besuchte sie ein Projekt zur Resozialisierung arabischer Israelis, in Nazareth lag der Schwerpunkt auf dem Besuch der israelischen Stadt, welche einen großen arabischen Bevölkerungsanteil aufweist. Bei der Fahrt am See Genezareth vorbei entlang des Jordans in Richtung Jericho stand die Wasserproblematik als Konfliktgegenstand auf der Tagesordnung. In Hebron besichtigte die Gruppe die palästinensische Stadt, vor allem aber die stark umstrittene Altstadt, deren Hauptstraße, die Shuhada-Street, für Palästinenser gesperrt ist. Im Zentrum der Stadt leben in der Nähe der Machpela, des Grabes von Abraham, 800 Siedler, deren Sicherheit von mehreren hundert Angehörigen des israelischen Militärs garantiert wird. Hebron war der Ort, an welchem die Teilnehmer den Konflikt besonders intensiv erleben und spüren konnten. Das Leben der Palästinenser in der besetzten Altstadt wurde der Gruppe von der NGO „Youth against Settlements“ näher gebracht. Am Nachmittag erläuterte Dror Etkes, einer der ausgewiesenen Kenner, die Siedlungspolitik und -problematik im Westjordanland, in dem er die Gruppe zu besonders exemplarischen Orten in der Westbank mitnahm. Am nächsten Tag besuchte die Gruppe die Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem, ein besonders beeindruckender Ort der Erinnerung. Außerdem gab



Siedlungsexperte Dror Etkes (Mitte) erklärt der Gruppe die Strategie des israelischen Siedlungsbaus in der jüdischen Wüste.

es die Gelegenheit zum Gespräch mit dem ehemaligen israelischen Minister und jetzigen Friedensaktivisten Rabbi Michael Melchior. Den folgenden Tag verbrachte die Gruppe wieder in den palästinensischen Gebieten. Zuerst in der Al-Quds Universität in Abu Dis, anschließend in Ramallah. Hier ging es noch einmal besonders um die Wasserproblematik, die der angesehene Experte Dr. Abdel Rahman anschaulich erläuterte. Eine ganz andere Facette der israelischen Gesellschaft erlebten die Reisetilnehmer in Tel Aviv. Weit weg vom Konflikt zeigte sie sich als facettenreiche und liberale Stadt. Am Abend folgte ein längeres Gespräch mit Tomer Ashwal vom Zentralkomitee des Likud, der vor allem die israelische Position im Konflikt klar machte und uns die Immigration der jemeni-

tischen Juden anhand seiner eigenen Familiengeschichte und eines Museumsbesuches näher brachte. In den folgenden Tagen widmete sich die Gruppe der Jerusalem-Problematik, der Tempelberg-Frage und der Flüchtlingsfrage. Besonders eindringlich war hier der Besuch des arabischen Stadtteils Silwan in Ost-Jerusalem, in dem Juden einen Park zur Erinnerung an König David bauen. Dieses Bauprojekt erzeugt durch israelische Siedlungen in Silwan und den Abriss palästinensischer Häuser permanente Spannungen und Gewalt zwischen den palästinensischen Bewohnern, den Siedlern und der israelischen Polizei. Ein Hotspot im konfliktreichen Jerusalem.

Insgesamt lag die Intention der Reise darin, die Gegebenheiten vor Ort mit eigenen Augen zu sehen und beide Seiten in ihrer Differenzierung zu Wort kommen zu lassen. Dies ist gut gelungen und die Studienreise wurde von den Teilnehmern als sehr lohnend bewertet.

*Michael Sauer, Landesvorsitzender und
Georg Mohr, stellvertretender Landesvorsitzender Rheinland-Pfalz*

Rheinland-pfälzischer Landesvorstand gewählt

Die Mitgliederversammlung der rheinland-pfälzischen DVBP bestätigte am 19. Oktober Michael Sauer als Landesvorsitzenden für weitere 2 Jahre. Zu Stellvertretern wurden Georg Mohr und Stefan Fölker gewählt, als Schatzmeister weiter im Amt ist Volker Rith. Die Beisitzer im Vorstand sind Helge Batt, Olaf Beckmann, Joshua Hausen, Ramona Kemper, Björn Kilian, Kerstin Pohl, Thomas Port, Silke Schneider und Jonas Seekatz.

Michael Sauer, Landesvorsitzender



Gruppenbild in Jerusalem.



Selbstbilder als Voraussetzung für inklusiven Politikunterricht erforscht

Marie Winckler: Politische Selbstbilder und politische Bildung. Eine rekonstruktive Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2017, 304 S., 32,90 Euro



Das Verhältnis von Jugendlichen und Politik gilt als wichtige Lernvoraussetzung für die Initiierung politischer Bildungsprozesse und bestimmt die heterogene Zusammensetzung einer Lerngruppe. Allerdings geben groß angelegte Analysen wie etwa die Shell-Jugendstudie nur bedingt darüber Auskunft. Beispielsweise lässt sich das Politikverständnis der Jugendlichen mit dieser Untersuchung nicht genau bestimmen. Die Dissertation von Marie Winckler, die mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign Unterrichtsbedingungen analysiert, kann solche und andere Leerstellen füllen.

Im Mittelpunkt der Studie steht das Konzept des politischen Selbstbildes, das die Autorin als „individuellen Umgang mit und die Haltung gegenüber Politik

bzw. Politischem“ (S. 10) fasst. Daraus resultieren die verschiedenen Anliegen der Arbeit. Die Forscherin möchte *erstens* die politischen Selbstbilder der Jugendlichen rekonstruieren. Sie verengt die Analyse dabei bewusst nicht nur auf den Umgang mit dem Politischen im Unterricht, sondern berücksichtigt auch die für politische Sozialisation besonders wichtige Alltagswelt der Heranwachsenden, indem zunächst politische Selbstbilder und deren Ursprung in lebensweltlichen Kontexten herausgearbeitet werden. Auf dieser Basis soll *zweitens* der Zusammenhang zwischen politischen Selbstbildern und Politikunterricht bestimmt werden, um *drittens* Konsequenzen für die Praxis politischer Bildung zu ziehen.

Um diese Ziele zu realisieren, führte die Autorin leitfadengestützte Interviews mit 14 Schülerinnen und sechs Schülern im Alter von 13 bis 15 Jahren an hessischen Schulen. Das Sample berücksichtigt außerdem verschiedene Schularten und Regionen. Diese Daten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die methodologischen und methodischen Entscheidungen trifft die Autorin in Anlehnung an das rekonstruktive Forschungsdesign sehr präzise und reflektiert. Die Beispielinterpretationen (Kap. III. 3), an denen die Auswertung der Interviews verdeutlicht wird, machen den Interpretationsprozess und die Entstehung der Ergebnisse in der Publikation verhältnismäßig transparent und zeugen von großer Sorgfalt bei der Analyse der Daten.

Die Auswertung führt schließlich zu vier verschiedenen Typen politischer Selbstbilder. Der erste Typ, „Politisch sein, politisch leben“, zeichnet sich durch die Herkunft aus einem politisierten Lebensumfeld aus und beteiligt sich wie selbstverständlich daran. Im Gegensatz dazu wendet sich der zweite Typ, „Politische Eigenständigkeit bewahren“, dem Politischen im Modus der Positionierung zu. Lernende dieses Typs distanzieren sich im Alltag von aus ihrer Sicht problematischen politischen Positionen und wenden sich den für sie anerkennungsfähigen Ansichten zu. Für Typ drei, „Politik verstehen“, steht das Aneignen von Wissen über Politik und die Meinungsbildung als Vorbereitung auf die politische Beteiligung im Erwachsenenalter im Fokus. Typ vier, „Politik vermeiden“, weist eine generelle Distanz zu Politik auf, die als Aufgabe Erwachsener zurückgewiesen wird. Die beiden letzten Typen teilen im Vergleich zu den beiden ersten ein eng gefasstes, staatlich-institutionelles Politikverständnis. Ein gravierendes Problem konstatiert die Autorin schließlich im Verhältnis dieser Selbstbilder zum erfahrenen Politikunterricht der

Schülerinnen und Schüler, der das lebensweltlich bestimmte Verhältnis zu Politik bzw. Politischem nur bei den interviewten Jugendlichen des dritten Typs aufgreifen kann.

Als Konsequenz plädiert die Forscherin für einen Unterricht, der für möglichst viele Typen anschlussfähig ist. Das Innovative besteht dann erstaunlicherweise nicht in der Entwicklung neuer methodischer Ansätze. Stattdessen werden die Möglichkeiten politikdidaktischer Prinzipien analysiert, um die aufgestellte Forderung zu realisieren. So bieten beispielsweise Konflikt- oder Problemorientierung und die zugehörigen Makromethoden sowohl in der Gesamtheit als auch in einzelnen Phasen Möglichkeiten der Differenzierung, die verschiedene Typen ansprechen könnten. Diese theoretischen Überlegungen bedürfen jedoch noch der empirischen Prüfung. Lernprozesse sollen aber auch die Veränderung oder Anpassung politischer Selbstbilder anstoßen. Im Gegensatz zu Anknüpfungsmöglichkeiten werden die Chancen zur Irritation allerdings nur äußerst knapp skizziert.

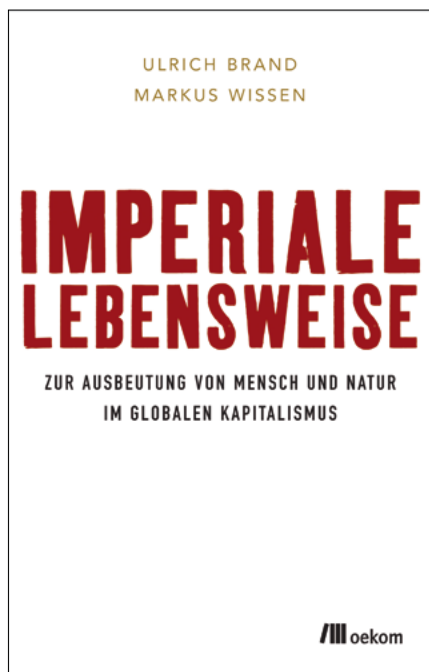
Obwohl es sich bei der Dissertation von Marie Winckler um eine empirische Studie handelt, in der Methoden rekonstruktiver Sozialforschung gelingen für fachdidaktische Forschungsinteressen instrumentalisiert werden, ist sie auch als Lektüre für Praktikerinnen und Praktiker in der politischen Bildung zu empfehlen. Schließlich bietet sie eine aufschlussreiche Analyse zur Heterogenität von Lerngruppen und entwickelt daraus Möglichkeiten inklusiven Unterrichts.

Benjamin Moritz (Jena)

Ungehemmter Konsum auf Kosten anderer Menschen

Ulrich Brand / Markus Wissen: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom-Verlag, 224 Seiten, 14,95 €

Die beiden Autoren legen ein Buch vor, das den deutlichen Anspruch formuliert, die Folgen einer ressourcen- und emissionsintensiven globalen Produktions- und Lebensweise und ihre Verursacher zu benennen. Es geht ihnen um ein Aufbrechen von



Normalität in der Weltwahrnehmung, um ein Infragestellen von Alltagspraxen des ungehemmten Konsums und seiner Folgen. Sie gehen dabei den alt bekannten, aktuell wenig diskutierten Konfliktlinien im Nord-Süd-Verhältnis nach, bleiben aber nicht in älteren dependenztheoretischen Ansätzen stecken, obwohl diese deutlich durchscheinen. Auf der Basis linker Theorieansätze und umfangreichem historischen wie aktuell empirischen Materials untersuchen sie das Zustandekommen und die gegenwärtige Ausprägung gesellschaftlicher Strukturen sozialer Ungleichheit und ökologischer Zerstörung.

Dabei führen sie zunächst in das ein, was sie „imperiale Lebensweise“ nennen, ein Leben im Überfluss, das auf Kosten anderer Menschen möglich ist, die im globalen Süden in Armut leben. Umweltprobleme werden externalisiert, indem schmutzige Produktion verlagert wird und der Müll des globalen Nordens ebenso nach Süden wandert. Der Klimawandel wirkt sich in ärmeren Ländern ungleich härter aus, teils ist die Flucht von Menschen die Folge, wobei die wenigsten den Weg in den globalen Norden finden (können). Sie untersuchen die aktuell wahrnehmbaren multiplen Krisenerscheinungen, vor dem Hintergrund einer notwendigen sozial-ökologischen Transformation und setzen sich dann kritisch mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs und „grünen“ ökonomischen Strategien auseinander. Immerhin bieten sie ein wenig Hoffnung mit Blick auf die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen, die sie als möglichen Ausdruck dafür sehen, dass die existentielle Krise des weltweiten Gesellschafts- und Produktionssystems auch bei Teilen der globalen Eliten zumindest „als Ahnung“ angekommen sei. Dabei wird durchaus zur Kenntnis genommen, dass es auch in Deutschland eine Debatte über eine notwendige „Große Transformation“ in Richtung Nachhaltigkeit geben muss. Sie bezweifeln aber, ob sich eine unausweichliche sozial-ökologische Transformation unter kapitalistischen Vorzeichen realisieren lasse. Allerdings setzen sie sich hier auch mit den Ambivalenzen einer sich ständig im Umbruch befindlichen kapitalistischen Gesellschaft auseinander.

Brand und Wissen zeichnen nach, wie sich eine „imperiale Lebensweise“ historisch entwickelt hat und wie sie sich aktuell weltweit vertieft. Ein umfangreiches Kapitel setzt sich dann auch mit „imperialen Automobilität“ auseinander. Sie analysieren den Einfluss des automobilen Individualverkehrs auf die Gesellschaft und setzen sich mit den sozial-ökologischen Folgen auseinander. Die Verbreitung rohstoffintensiver SUVs ist ihnen dabei Beispiel, wobei sie es für notwendig halten, auf Menschen zu verweisen, die ihre bio- und fair gehandelten und regionalen Produkte mit dem SUV nach Hause fahren. Hier mussten offenbar Vorteile des linken Publikums bedient werden, das sich ja bisher mit sozial-ökologischen Fragen eher marginal auseinandersetzt. Wenn dieses Buch hier für Änderungen sorgt, kann man über solche kleinen Spitzen hinwegsehen. Die grundsätzliche Analyse ist treffend.

Etwas kurz kommen am Ende die gesellschaftlichen Alternativen einer solidarischen Lebensweise, die zwar skizzenhaft angesprochen werden, sich aber nur auf grundsätzlichere Überlegungen und wenige Beispiele beziehen. Immerhin verfallen die Autoren nicht auf eine alte linke Sichtweise, die das Entstehen von Alternativen in kapitalistischen Strukturen für unmöglich hält. Sie liefern mit Verweisen auf Protestbewegungen und die Postwachstumsdebatte Hinweise, sind aber sehr vorsichtig bezüglich konkreter, etwa solidarisch-ökonomischer Ansätze. Hier scheint die alte linke Skepsis gegenüber „richtigen“ Ansätzen im „falschen“ Umfeld durch. Ihr Hinweis auf Suffizienz gibt immerhin die Richtung an, für Ansätze solidarischer Lebensweisen, die „erfahrbar und attraktiv“ sind, wie sie es als Voraussetzung formulieren.

Bernd Overwien (Kassel)

LESEZEICHEN

Nutzerorientierter, lesefreundlicher und jünger!

Das „Journal für politische Bildung“ in neuem Format

Journal für politische Bildung, herausgegeben von Barbara Menke (Bundesausschuss für politische Bildung) und Bernward Debus (Wochenschau Verlag), erscheint viermal jährlich im Wochenschau Verlag Frankfurt am Main im Umfang von 82 Seiten, Einzelpreis 18,00 Euro (im Jahresabonnement 59,80 Euro)

Die neue Ausgabe der Zeitschrift Journal für politische Bildung ist ab Heft 3/2017 nicht nur mit inhaltlichen Veränderungen, sondern auch einem neuem Layout erschienen. Es ist farbiger, lesefreundlicher – nicht nur durch den Inhalt, sondern auch durch das neue große Format. Das Redaktionsteam wurde um jüngere Praktikerinnen und Praktiker erweitert und schlägt nun den Bogen in die (junge) Praxis und betreut neue und aktuelle Rubriken. Das neue Redaktionsteam besteht jetzt aus Prof. Benno Hafener (Marburg), Susanne Offen (Lüneburg), Benedikt Widmaier (Heppenheim), Ole Jantschek (Berlin), Jette Stockhausen (Marburg), Alexander Wohnig (Heidelberg), Felix Münch (Wiesbaden) Klaus Waldmann

(Berlin) und Prof. Christine Zeuner (Hamburg). Die Redaktion leitet Felix Münch.

Thema der neuen Ausgabe:

Religion – Macht – Politik

Die seit der Aufklärung und insbesondere der Französischen Revolution machtvoll voranschreitende Säkularisierung und die damit verbundene Herauslösung von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft aus theologisch-kirchlichen Deutungen führte nicht zum Verschwinden der Religionen, doch hat die Religion im pluralistischen Gemeinwesen seitdem einen wesentlich veränderten Stellenwert. Anders als in England und den USA, wo der Aufbau des neuzeitlichen und modernen Staates weitgehend unbelastet von Glaubenskämpfen und staatlich-kirchlichen Konflikten vor sich ging, vollzog sich in Kontinentaleuropa die Entwicklung von Demokratie und Menschenrechten in scharfer Auseinandersetzung mit Kirche und christlichem Glauben. Dieser war in der Monarchie Staatsräson, in Deutschland noch bis zum Zusammenbruch des Kaiserreiches 1918, wo bis dato eine enge Bindung zwischen staatlicher und kirchlicher Macht – Thron und Altar – herrschte.

Über Jahrzehnte war Religion ein eher unterrepräsentierter Themenbereich in den großen politischen Auseinandersetzungen der Bundesrepublik Deutschland. Religionspolitische Fragestellungen und Konflikte werden in der Öffentlichkeit allerdings zunehmend kontrovers diskutiert, und Politiker/-innen unterschiedlicher Couleur betonen nachdrücklich die Bedeutung von Religionen und Glaubensgemeinschaften für Staat, Demokratie und Gesellschaft. Gleichzeitig finden religiöse Transformationsprozesse in der Gesellschaft statt, welche nicht zuletzt durch Zuwanderung beschleunigt werden, und es wird intensiv debattiert, wie mit religiös motivierter Diskriminierung und Gewalt umgegangen werden kann. Obwohl in Deutschland formalisierte religiöse Bindungen abnehmen und die Akzeptanz christlicher Überzeugungen schwindet, kann im Allgemeinen jedoch nicht von einem fortschreitenden Bedeutungsverlust von Religion(en) die Rede sein, im Gegenteil: Die Religion ist in den vergangenen Jahren – spätestens seit 9/11 als eine welthistorische Zäsur sowie als „Chiffre für die Ohn-



macht der Aufklärung“ (Arno Orzessek) – mit großer Wirkungsmächtigkeit in die Öffentlichkeit zurückgekehrt. Haben wir es mit einer genuinen Renaissance des Religiösen zu tun oder handelt es sich hierbei um eine Instrumentalisierung von Religion für politische Zwecke? Fest steht zumindest, dass Religion, Macht und Politik sich in einem Spannungsfeld gesellschaftlichen Zusammenlebens befinden und in Zusammenhängen der politischen Bildung immer umfangreicher und kontroverser diskutiert werden.

Religion ist demnach wieder ein großes Thema. Wo verschiedene religiös-weltanschauliche Überzeugungen aufeinandertreffen, da entstehen Wertkonflikte, die des öffentlichen Diskurses bedürfen und häufig emotional werden, da solche Dispute die Menschen im Kern ihrer Identität berühren. Gleichzeitig sind sie immer nur einer von vielen Faktoren, aus denen Identität erwächst, wenn auch ein bedeutsamer. Und oft scheint es einfacher, seine religiös-weltanschauliche Überzeugung vorzuschieben, um sich abzugrenzen, anstatt in einen Dialog einzutreten. Unsere Gesellschaft wird pluraler, womit das Potenzial für gesellschaftliche Konflikte, die religiös

bzw. weltanschaulich motiviert sind, wächst. Umso wichtiger ist es, einander zuzuhören und in einen sachlichen Austausch darüber einzutreten, welche religionspolitische Gestaltung zukunftsfähig ist: Wie viel und welche religiöse Aktivität verträgt der demokratische Staat? Und wie viel staatliche Regelung vertragen die Religionen? Diesen und anderen Leitfragen im Spannungsfeld „Religion – Macht – Politik“ widmet sich dieses Heft.

Themen von Beiträgen in diesem Heft sind zum Beispiel:

In der Rubrik „VorGänge“ finden sich etwa Informationen über aktuelle Tagungen; in der Rubrik „MitDenken“: Interview mit Prof. Klaus-Peter Hufer: Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus; in der Rubrik „SchwerPunkt“: Prof. Hermann-Josef Große Kracht: Unter Reflexionsdruck: Religionen in der Republik – sowie fünf weitere Aufsätze; in der Rubrik „ZeitZeigen“: Prof. Rita Süßmuth: Migration, Politik und Religion; in der Rubrik „BildungsPraxis“: Jette Stockmann und Alexander Wohnig: Religion als legitime Lebensorientierung in der Demokratie; in der Rubrik „LeseZeichen“ rezensiert Marie Wink-

ler die Neuerscheinung von Mirko Niehoff: Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung; in der Rubrik „ÜberGrenzen“ schreiben Karl Weber und Markus Bucker über Kirchliche Entwicklungszusammenarbeit und globales Lernen; und in der Rubrik „AusBlick“ sind über aktuelle Aktivitäten und Personen aus dem ganzen Feld der politischen Bildung Nachrichten zusammengestellt. Das nächste Heft (4/2017) wird den Titel tragen: „Propaganda – Desinformation – Verschwörung“.

bap (Bundesausschuss Politische Bildung)

Die nächsten Hefte

POLIS 1/2018 (1. April): Sport und Politik

POLIS 2/2018 (1. Juli): Politische Bildung an allgemeinbildenden

Schulen: Ein Vergleich zwischen verschiedenen europäischen Staaten

POLIS 3/2018 (1. Oktober): Menschenrechte

POLIS 4/2018 (22. Dezember): Emotionen und Politische Bildung

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

36100 Petersberg, Igelstück 5a, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für

Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung

für Politische Bildung durch den

Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange

(www.dvpb.de)

21. Jahrgang 2017

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner

Igelstück 5a, 36100 Petersberg

Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Eschborner Landstraße 42–50

60489 Frankfurt/M.

www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)

Helmut A. Bieber

Dr. Moritz Peter Haarmann

Dr. Gudrun Heinrich

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer

Prof. Dr. Dirk Lange

Hans-Joachim von Olberg

Prof. Dr. Bernd Overwien

Prof. Dr. Armin Scherb

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Tel.: 069 7880772-22

Fax: 066 7880772-20

bestellservice@wochenschau-verlag.de

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2017

Anzeigenleitung

Brigitte Bell

Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577

brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim

IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07

BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abbonementausgabe liegen drei Werbemittel bei: Flyer Politisches Sachbuch, Werbekarte POLITIKUM 4/2017, Werbekarte ZDgM 2/2017.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po4_17

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

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

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com;

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