

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

4 | 2021

Schwerpunkt
Politische Bildung
und Corona

Zeitung

Politische Bildung nach der Bundestagswahl

Fachbeiträge

Kerstin Pohl, Lars Schreiber, Veit Straßner
Politikunterricht während der Corona-Pandemie.
Ergebnisse einer Fragebogenstudie

Martina Tschirner

Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise

Julia Oppermann

Die außerschulische politische Bildung in Corona-Zeiten
und danach?!

Forum

Gudrun Heinrich, Steve Kenner

POLIS Podcast

Covid-19-Pandemie & politische Bildung

Didaktische Werkstatt

Christopher Hempel

Corona-Politik im Planspiel. Ein Praxisforschungsprojekt
zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen

DVPB aktuell

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Seit fast zwei Jahren bestimmt die Covid-19-Pandemie unseren privaten wie beruflichen Alltag. Mit diesem Heft setzen wir uns mit den Auswirkungen der Pandemie auf Akteur*innen und Einrichtungen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung auseinander.

Im ersten Fachbeitrag stellen Kerstin Pohl, Lars Schreiber und Veit Straßner Ergebnisse einer Fragebogenstudie vor. Mittels Online-Erhebung haben die Autor*innen im Sommer letzten Jahres 766 Politiklehrkräfte zu ihren Erfahrungen im Distanzlernen/-lehren befragt. Eine zentrale Erkenntnis: Der Politikunterricht im Corona-Lockdown sei darlegender und instruktiver geworden und die Vermittlung von Fachwissen habe an Bedeutung gewonnen. Im zweiten Beitrag stellt Martina Tschirner eine Perspektive in den Fokus, die in den vergangenen Monaten immer wieder in den Hintergrund gerückt ist: Kinder und Jugendliche sind nicht nur Schüler*innen. Im dritten Fachbeitrag geht Julia Oppermann der Frage nach, welchen Einfluss die Covid-19-Pandemie auf die Einrichtungen der non-formalen politischen Bildung hatte, verweist auf die Anpassungsfähigkeit der Einrichtungen, aber auch auf die Gefahren, die mit den monatelangen Schließungen verbunden seien.

Das Forum in dieser Ausgabe ist ein Novum: Erstmals ist die Grundlage dafür eine digitale Podcast-Folge. Im Juli kamen auf Einladung der POLIS mit Sabine Achour, Tonio Oeftering, Barbara Menke und Karim Fereidooni Expert*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung und mit Katharina Swinka darüber hinaus auch eine Vertreterin der Bundesschülerinnenkonferenz zusammen und diskutierten das Heftthema.

In der didaktischen Werkstatt stellt Christopher Hempel ein von ihm entwickeltes Planspiel zur Bund-Länder-Konferenz vor, die in den vergangenen Monaten die Pandemie-Politik maßgeblich prägte. Praxisnah und mit didaktischen Materialien widmet sich der Autor einem aktuellen und herausfordernden Thema und ermöglicht es Schüler*innen, komplexe politische Prozesse zu durchdringen.

Wir danken allen beteiligten Autor*innen und wünschen Ihnen viel Freude und spannende Anregungen bei der Lektüre.

Gudrun Heinrich und Steve Kenner

POLIS

Politische Bildung und Corona

Zeitung

Politische Bildung nach der Bundestagswahl	4
Politische Bildung in Corona-Zeiten	6

Fachbeiträge

<i>Kerstin Pohl, Lars Schreiber, Veit Straßner</i>	
Politikunterricht während der Corona-Pandemie	
Ergebnisse einer Fragebogenstudie	7
<i>Martina Tschirner</i>	
Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise	11
<i>Julia Oppermann</i>	
Die außerschulische politische Bildung in Corona-Zeiten und danach?!	15

Forum

<i>Gudrun Heinrich, Steve Kenner</i>	
POLIS Podcast	
Covid-19-Pandemie & politische Bildung	18

Didaktische Werkstatt

<i>Christopher Hempel</i>	
Corona-Politik im Planspiel. Ein Praxisforschungsprojekt zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen	22

DVPB aktuell

Berichte

<i>Nordrhein-Westfalen</i>	
Stellungnahme der DVPB NW zum Kernlehrplan für den Lernbereich Gesellschaftslehre an der Hauptschule	26
„Nur wer wählt, kann mitbestimmen!“	28
<i>Brandenburg</i>	
Projekttag zur Vorbereitung auf die Juniorwahl	28
<i>Hessen</i>	
8. Deutsch-polnisches Seminar in Posen/Poznań	29
1. Hessischer Politiklehrer:innentag zum Thema Digitalisierung	29
<i>Mecklenburg-Vorpommern</i>	
Jugend.Macht.Politik.	30
<i>Thüringen</i>	
„Deutschland hat gewählt“ – die Bundestagswahl als Lerngegenstand im Sozialkundeunterricht	30

LITERATUR

Rezensionen	31
Vorschau/Impressum	34

* Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendersgerechte Schreibweise anwenden möchten.



Politische Bildung nach der Bundestagswahl

Interview mit Dr.in Helle Becker

Was gehört zu den dringlichsten Aufgaben der neuen Bundesregierung im Bereich Politische Bildung?



Dr. Helle Becker, Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e.V. mit der Transferstelle politische Bildung und Leiterin von Expertise & Kommunikation für Bildung, Lehraufträge TH Köln, Hochschule Osnabrück und Universität Hildesheim.

Wir brauchen dringend mehr Förderung für eine Infrastruktur aus Einrichtungen und Organisationen, die flexibel arbeiten können und unterschiedliche Gelegenheiten und Angebote außerschulischer politischer Bildung bzw. Demokratiebildung bieten. Stabile, miteinander vernetzte Strukturen würden zu vielfältigeren Bildungsmöglichkeiten, einer besseren Wahrnehmbarkeit in der Öffentlichkeit und mehr Fachlichkeit durch Austausch führen. Eine bessere Zusammenarbeit von und in Wissenschaft und Praxis wären zentral. Dafür könnte die Bundesregierung der Empfehlung der Sachverständigenkommission zum 16. Kinder- und Jugendbericht folgen und die Transferstelle politische Bildung verstetigen. Generell muss es weniger Projekt- bzw. Maßnahmen- und mehr Strukturförderung geben.

Ende der letzten Legislaturperiode ist ein Gesetz zur Demokratieförderung gescheitert. Was erwarten Sie hier?

Auch wenn es widersprüchlich zu dem eben Gesagten klingt: Ich stehe dem Gesetz skeptisch gegenüber. Wenn es hilft, eine Infrastruktur für politische Bildung zu sichern, auch eine breitere und vielfältigere als bisher, begrüße ich das. Wenn es allerdings dazu beiträgt, politische Bildung vor allem als Präventionsarbeit zu verstehen und versucht wird, soziale und politische Probleme durch pädagogische Maßnahmen zu bekämpfen, würde damit eine freie, kritische politische Bildung konterkariert.

Wie könnte die neue Bundesregierung Forschung im Bereich Politischer Bildung und Demokratiedidaktik fördern?

Wir brauchen mehr theoretische und empirische Forschung zur außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Forschungsförderprogramme sollten Grundlagenforschung ermöglichen und bei Modellprojekten sollte eine wissenschaftliche Begleitung mitfinanziert werden. Viel Handlungswissen der Praxis geht verloren oder bleibt isoliert, weil es nicht wissenschaftlich gesichert wird und in den Fachdiskurs eingeht. Und wir brauchen interdisziplinäre Forschung, denn politische Bildung hat keine exklusive wissenschaftliche „Heimat“.

Politische Bildung online: all inclusive?

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) veröffentlichte eine Studie zu Ein- und Ausschlüssen in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung.

Mit dem Beginn der Corona-Pandemie hat der Bereich der Online-Bildung auch in der außerschulischen politischen Bildung einen Entwicklungssprung gemacht. Viele politische Bildner*innen mussten sehr schnell auf digitale Bildungsformate umstellen. Dabei fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie digitale Bildungsformate gestaltet sein sollten.

Zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass „Inklusion online ebenso neu konzipiert werden muss, wie digitale Bildungsformate selbst eigene pädagogisch-didaktische Konzepte erforderlich machen“. Ausschlüsse ergeben sich vor allem, weil Seminarkonzepte nicht auf die Bedarfe der Zielgruppe(n) angepasst werden. Auch der Einsatz von zu vielen unterschiedlichen digitalen Tools führe in der Praxis zu Ausschlüssen. Im Papier wird zudem die These aufgestellt, dass sich diskriminierende Blickregime im Online-Bildungssetting noch verstärken können, da man nie weiß, wer einen gerade anschaut. „Auch wenn der Wunsch von Referent*innen, alle Teilnehmenden sehen zu können, wohl begründet ist, sollte auch hier auf die Bedarfe der Teilnehmenden Rücksicht genommen werden, um keine Ausschlüsse zu erzeugen.“

Millionen für AfD-nahe Erasmus-Stiftung?

Der AfD-nahen Desiderius-Erasmus-Stiftung (DES) stehen nach bisheriger Praxis durch den Wiedereinzug der AfD in den Bundestag Fördermittel in Millionenhöhe zu. Ein Arbeitspapier der Otto-Brenner-Stiftung zeigt nun, dass die DES ein zentraler Baustein für Versuche der Neuen Rechten werden könnte, in Deutschland Hegemonie im vorpolitischen Raum zu erlangen. Die entscheidenden Akteur*innen der Stiftung sind laut der Studie teilweise seit Jahrzehnten in der Neuen Rechten vernetzt und organisiert. Handelnde Akteur*innen sind immer wieder mit völkisch-nationalistischen, geschichtsrevisionistischen, rassistischen und antisemitischen Positionen aufgefallen. Mit einer staatlichen Förderung in Millionenhöhe könnte die DES dauerhafte politische Strukturen schaffen, um menschenfeindliche Positionen in der Gesellschaft zu verankern. Laut einem internen Konzept der DES aus dem Jahr 2018 geht die Stiftung insgesamt von einem Personalbedarf von 921 Stellen aus.

Die Finanzierung der parteinahen Stiftungen ist bisher nicht durch ein Gesetz geregelt, sondern wird im Haushaltsausschuss bzw. Bundestag beschlossen. Zwar könnten die Haushaltsausschüsse von Bundestag und Landtagen staatliche Zuschüsse vorerst versagen, jedoch gilt es laut der Studie als wahrscheinlich, dass die DES in diesem Fall eine staatliche Finanzierung durch Klagen erzwingen kann. In Sachsen-Anhalt ist man schon ein Stück weiter: Hier hat der AfD-nahe Verein „Friedrich-Friesen-Stiftung“ erneut Fördermittel für politische Bildungsarbeit beantragt. Laut MDR wird der Antrag momentan durch die Landeszentrale für Politische Bildung und das Bildungsministerium geprüft und wird nach dem bisherigen Scheitern dieses Mal wahrscheinlich erfolgreich sein.

Die Studie der Otto-Brenner-Stiftung kommt dagegen zum Schluss, dass es nicht reicht, auf die Klärung durch Gerichte zu warten. Vielmehr sollte ein Stiftungsfinanzierungsgesetz die Vergabe staatlicher Mittel zur Finanzierung parteinaher Stiftungen regeln und diese an die Voraussetzungen knüpfen, dass die Stiftungen und ihre zentralen Akteur*innen gemeinnützig und im Sinne der allgemeinen Menschenrechte handeln müssen.

Studie über citizenship education in der EU vorgestellt

Im Dezember 2020 forderte der Ausschuss für Kultur und Bildung (CULT) des Europäischen Parlaments die Erstellung eines Berichts über den Stand der Politischen Bildung in der Europäischen Union. Die nun erschienene Studie von Dr.in Anna Zygierewicz und Prof. Wiel Veugelers soll den CULT-Ausschuss bei seiner Prüfung der Umsetzung der Maßnahmen zur Politischen Bildung begleiten. Im ersten Teil der Studie wird ein Überblick über den politischen Rahmen der EU für die citizenship education gegeben, während der zweite Teil die konkreten Maßnahmen vorstellt, die durch EU-Förderprogramme unterstützt werden, insbesondere durch die Programme Erasmus+ und Horizont 2020. Dabei werden auch Strategien und Praktiken zur Politischen Bildung in zehn EU-Mitgliedstaaten analysiert. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass ein kohärenteres Konzept von citizenship education entwickelt werden muss. Zwei kooperierende Säulen werden hierfür vorgeschlagen: 1.) Eine Agentur für citizenship education, die unterschiedliche Erfahrungen zusammenführen und neue Entwicklungen anregen soll; 2.) Ein Forschungsprogramm, das Forschung zu citizenship education initiieren soll und das durch die Einbeziehung vieler Mitgliedstaaten einen stark vergleichenden Ansatz hat.

Bericht über Arbeit und Wirksamkeit der Programme zur Extremismusprävention

Der Bericht beschreibt die Bundesprogramme „Demokratie leben!“ (BMFSFJ) und „Zusammenhalt durch Teilhabe“ (BMI) als tragende Säulen der Präventionsarbeit der Bundesregierung, ebenso wie das gesellschaftliche Umfeld, in dem sie wirken. Es wird aufgezeigt, wie sich die Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements zur Demokratieförderung und Extremismusprävention im Berichtszeitraum entwickelt hat und welche Ansätze besonders zielführend waren. Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Programme insgesamt als wirksam erwiesen haben und wichtige Beiträge zur Förderung demokratischen Handelns sowie zur gesellschaftlichen Prävention gegen Extremismus

leisten. Es haben sich beispielsweise langfristige zivilgesellschaftliche Netzwerke entwickelt, die eine wertvolle Basis für demokratische Strukturen bilden.

Will man die Wirksamkeit von Demokratieförderung und Extremismusprävention nachweisen, bleiben jedoch besondere Herausforderungen. Der Bericht macht z. B. darauf aufmerksam, dass die Wirksamkeit nicht allein Produkt einer Maßnahme ist, sondern die Kooperation der Adressat*innen voraussetzt. Zudem verunmögliche die Orientierung an der Lebenswelt eine für Wirksamkeitsnachweise notwendige Standardisierung.

Eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung, unter Federführung des BMFSFJ und BMI, soll künftig bei der Anwendung wissenschaftlich anerkannter Qualitätsstandards und Evaluationsdesigns unterstützen und diese weiterentwickeln.



Innenministerium greift erneut in die Arbeit der BpB ein

Nach langer Verspätung wurde das Buch „Extreme Sicherheit“ von der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) veröffentlicht. Das Buch ist ein Gemeinschaftswerk investigativer Journalisten und befasst sich systematisch und umfassend mit den extremen Rechten in Bundeswehr, Polizei, Justiz, Verfassungsschutz und MAD. Das Buch sollte bereits 2019 erscheinen, jedoch verlangte das Innenministerium, die Veröffentlichung in einen neuen Kontext zu setzen und die „zahlreichen Maßnahmen der Bundesregierung zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in staatlichen Institutionen“ stärker zu würdigen,

wie die Frankfurter Rundschau basierend auf internen Briefwechsel, den das Portal „Frag den Staat“ veröffentlichte, rekonstruierte.

Damit hat das Innenministerium einmal mehr den Vertrieb von Publikationen der BpB gestoppt und auf veränderte Formulierungen in Publikationen gedrungen. Auf Anfragen der Abgeordneten Martina Renner (Die Linke)

und Irene Mihalic (Bündnis 90/Die Grünen) antwortete das Innenministerium, es habe „von seiner Fachaufsichtskompetenz zur Kontrolle und Steuerung der Aufgabenerfüllung durch die BpB Gebrauch“ gemacht, um die geforderte „hohe Qualität bei der Erfüllung des gesetzlichen Auftrags“ sicherzustellen. Der Wissenschaftliche Beirat und das Kurato-

rium der Bundeszentrale seien „mit dem Vorgang nicht beschäftigt“ gewesen. Die Abgeordnete Mihalic wies laut FR darauf hin, dass sich das Innenministerium „lieber mit den besorgniserregenden Erkenntnissen aus dem Buch befassen“ sollte, statt Publikationen der Bundeszentrale „für die Präsentation von Regierungsbilanzen“ zu instrumentalisieren.



Politische Bildung in Corona-Zeiten

Politische Bildung in der Krise

Krisen wie die Coronakrise bedeuten eine Zäsur und erfordern es, Handlungsroutinen und gewohnte Praktiken zu verändern oder



Thomas Stornig arbeitet u.a. am Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

zumindest zu hinterfragen. Welche Folgen die Coronakrise auf die Politische Bildung hat oder welche Konsequenzen aus ihr zu ziehen sind, ist Gegenstand aktueller Fachdebatten. Hier wird argumentiert, dass Krisen trotz ihrer negativen Wirkungen auch Gelegenheiten für politisches Lernen eröffnen können. Zunächst lässt sich beobachten: *Krisen erzeugen Betroffenheit und damit Anlässe für eine Auseinandersetzung.* Die Covid-19-Pandemie stellte für die meisten Europäer*innen eine einzigartige Situation dar. Zum ersten Mal erlebten sie eine Gesellschaft über Monate im Ausnahmezustand: Ausgangssperren, Einschränkung der Bewegungs- und Reisefreiheit, erschwerte Bedingungen in Beruf, Schule oder Hochschule, Verzicht auf alltägliche Errungenschaften und Gewohnheiten. Vor dem Hintergrund einer allgemeinen gesundheitlichen Bedrohung und der Priorität der Sicherstellung kritischer Infrastruktur wurden diese Eingriffe von den Bürger*innen in unterschiedlichem Ausmaß mitgetragen. Viele Menschen erlebten Ängste oder gar Krankheit und Tod im persönlichen Umfeld.

Andere zweifelten am Sinn der Maßnahmen oder hielten diese für überzogen. Argumente für gesellschaftliche Solidarität einerseits oder individuelle Freiheit andererseits gaben den Ausschlag, sich so oder anders zu positionieren. In dieser von einer Politisierung des Privaten gekennzeichneten Situation war es für Individuen kaum möglich, unbeteiligt zu bleiben. Wir erlebten permanente Krisenkommunikation, verstärkte gesellschaftliche Polarisierung, erhöhte Aufmerksamkeit auf mediale Botschaften zur aktuellen Covid-Situation. Wenn auch die realen Auswirkungen der Coronakrise auf die Einzelnen nach sozialer Lage, Beruf, Alter, Wohnort oder Geschlecht sehr unterschiedlich ausfielen, war die Bevölkerung als Ganzes emotional betroffen. Wie uns Erkenntnisse der Lernpsychologie, aber auch Berichte von Praktiker*innen sagen, ist eine solche Betroffenheit allgemein förderlich für Interesse und damit für das Lernen. In Krisen ist eine kollektive Betroffenheit allgegenwärtig. Die dadurch bei Individuen entstehende Fragehaltung ist eng mit politischen Fragen verknüpft und dockt deshalb am subjektiven politischen Bewusstsein an. Diese mit der Krisenerfahrung verbundene Aufmerksamkeit auf politische Fragen gilt es in Lernsituationen produktiv zu nutzen.

Für das politische Lernen aus der Krise spricht des Weiteren: *Krisen bedeuten Unterbrechung und eröffnen daher neue Perspektiven zur Gesellschaftsanalyse.* Allgemein lautet ein vorrangiges Ziel politischer Bildung, dass Lernende gesellschaftliche Wirklichkeit verstehen und ihre eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren. Wenn gesellschaftliche Abläufe und Normalitäten plötzlich durch die

Krise gestört sind und Vieles still steht, dann erlaubt dies auch den Individuen innezuhalten und eine bislang unbekannte Perspektive einzunehmen. Diese Unterbrechung „großer“ Prozesse und die öffentliche Suche nach Antworten bieten Lernenden Anlässe, neue Fragen zu stellen, die sonst im Hintergrund bleiben. Angesichts dramatischer Entwicklungen geraten angebliche Selbstverständlichkeiten ins Wanken. Politische Akteur*innen stehen auf allen Ebenen unter Zugzwang, um Maßnahmen zur Überwindung der Krise zu setzen. Krisenbedingt wird damit die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse sichtbar. Da auf den unterschiedlichen Entscheidungsebenen scheinbare Automatismen nicht mehr funktionieren, ist wirksames, oft unkonventionelles Handeln gefragt. Die Beobachtung und Reflexion dieses Geschehens kann Lernenden neue Einsichten eröffnen.

Und schließlich gilt: *Krisen stellen Fragen nach der Zukunft und Bewältigung künftiger Krisen.* Die in der Krise erlebte Infragestellung des Status Quo verweist auf ein zentrales Prinzip der Politischen Bildung – die Zukunftsorientierung. Während dieses Prinzip in der pädagogischen Praxis oft aus dem Fokus gerät, werden Zukunftsfragen in der Krise automatisch virulent. Lernsituationen sollten diese Chance nutzen und Räume zur Entwicklung von Visionen für die Zeit nach der Krise ermöglichen. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf eine zentrale Frage jeder gesellschaftlichen Bildung gelenkt. Gewiss ist die Frage, wie wir in Zukunft leben wollen, auch für die Auseinandersetzung mit künftigen Krisen von fundamentaler Bedeutung.



Kerstin Pohl, Lars Schreiber, Veit Straßner

Politikunterricht während der Corona-Pandemie Ergebnisse einer Fragebogenstudie

Einleitung

Die Schulschließungen, die im Rahmen der Pandemiebekämpfung im März 2020 angeordnet wurden, stellten Lernende, Lehrende und das Schulsystem vor große Herausforderungen (Maaz/Diedrich 2020). Die Schulen und die Lehrkräfte waren auf dieses Großexperiment kaum vorbereitet: weder organisatorisch und technisch, noch methodisch oder didaktisch. Es begann eine unterrichtliche Chaosphase, die je nach Schule und Lehrkraft unterschiedlich lange andauerte. Es ging zunächst darum, irgendeine Form von „Unterricht“ sicherzustellen. Als sich die Umstände etwas stabilisierten, etablierten sich unterschiedliche Formen von „Fernunterricht“ – mit allen Einschränkungen und Unzulänglichkeiten.

Viele Politiklehrerinnen und -lehrer stellten sich in dieser Situation die Frage nach Sinn und Qualität dieser Form des Unterrichts. Ist das noch *guter* Politikunterricht? Oder: Ist das *überhaupt* noch Politikunterricht, der nach den gängigen Kriterien seinen Namen verdient (Massing 2020; Achour/Massing/Straßner 2020)? Oder begibt man sich auf den Weg zu einer Neuauflage der institutionenkundlichen Unterweisung?

Um dieser Frage nachzugehen, wurde gegen Ende des ersten Corona-Schuljahres 2019/20 mit Unterstützung des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz eine online-Befragung durchgeführt, an der sich 766

Politiklehrkräfte aus allen Bundesländern und unterschiedlichsten Schulformen beteiligten. Die Studie hatte einen explorativen Charakter. Zum Zeitpunkt der Erhebung lagen noch keine belastbaren Erkenntnisse zum (Politik-) Unterricht unter Corona-Bedingungen vor. Das hat sich heute geändert: Im vergangenen Jahr wurden im deutschsprachigen Raum über 100 quantitative Studien zum Unterricht in Corona-Zeiten durchgeführt. Darunter finden sich großangelegte Erhebungen wie etwa durch das Deutsche Schulbarometer, eine Sonderbefragung des Sozio-oekonomischen Panels, Umfragen der GEW oder der Bertelsmann-Stiftung, aber auch punktuelle Untersuchungen zu Einzelaspekten. Die Schwerpunkte der Untersuchungen sind vielfältig: Untersucht wurden u. a. die technischen Voraussetzungen sowie schulorganisatorische Fragen. Ein häufiges Thema war die Wechselwirkung von Fernunterricht und sozialer Ungleichheit. Untersucht wurden aber auch die psychische Belastung der Lernenden, individuelle Lern- und Bewältigungsstrategien, die Veränderung der effektiven Lernzeit zuhause, die Rolle der Eltern beim Homeschooling, die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Es ging um Kompetenzentwicklung und Lernerfolge etc. Hinsichtlich des Unterrichts bzw. der konkreten Unterrichts(-prozess)-qualität wurden unterschiedliche Aspekte untersucht, wie etwa Maßnahmen zur Sicherung echter Lernzeit, Zielklarheit des Unterrichts, kogni-

Prof. Dr. Kerstin Pohl ist seit 2012 Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie forscht zu den konzeptionellen Grundlagen der politischen Bildung.



Lars Schreiber, M.A. hat an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Politikwissenschaft studiert und promoviert im Themenbereich Wahlforschung an der Freien Universität Berlin.



StD Dr. Veit Straßner ist promovierter Politikwissenschaftler und Theologe. Er ist seit 2008 im Schuldienst (Sozialkunde, Religion, Philosophie/Ethik und Spanisch) und seit 2017 als Fachleiter für katholische Religion in der Lehrerbildung tätig.



tive Aktivierung, individuelle Rückmeldung und Unterstützung etc. In den vergangenen Monaten wurden also zahlreiche belastbare empirische Befunde zu Unterricht unter Co-

rona-Bedingungen erhoben (Helm/Huber/Loisinger 2021).

Weitgehend unbeachtet blieben hingegen didaktische Aspekte des Unterrichtens. So ist uns keine empirische Studie bekannt, die aus didaktischer Sicht den Politikunterricht in den Blick nimmt. Hier kann unsere explorative Studie einen ersten Beitrag liefern. Konkret ging es uns um die Frage, ob, wie und weshalb der Politikunterricht unter Bedingungen des Fernunterrichts seinen Charakter verändert. Wie verändert sich die Bedeutung der einzelnen Anforderungsbereiche (AFB) im Unterricht? Besteht nicht die Gefahr, dass aufgrund der Rahmenbedingungen des Unterrichtens die reine Wissensvermittlung ein deutlich größeres Gewicht erhält – zu Lasten etwa der Urteilsbildung? Ebenso ging es um die Frage, ob und in welcher Form die für den Politikunterricht maßgeblichen Prinzipien Kontroversität und Problemorientierung sowie Aktualität unter Bedingungen des Fernunterrichts umgesetzt wurden. Darüber hinaus sollte ergründet werden, welche Kompetenzdimensionen der Politikkompetenz im Unterricht eine Rolle gespielt haben.

Daten und Methoden

Die Befragung wurde nach der ersten Phase von Schulschließungen infolge der COVID-Pandemie im Zeitraum von Juni bis August 2020 mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Die Befragten wurden primär mithilfe von Verteilern und Mailinglisten rekrutiert, verbunden mit der Bitte, die Einladung zur Umfrage auch an Fachkolleginnen und -kollegen weiterzuleiten. Auch wenn es sich somit nicht um eine reine Zufallsstichprobe handelt, konnte dennoch eine heterogene Gruppe von 766 Politiklehrerinnen und -lehrern erreicht werden, die es ermöglicht, diverse Gruppenunterschiede in den abhängigen Variablen zu betrachten. Den größten Anteil stellen dabei die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit 59% der Befragten. Es konnten Lehrkräfte aus allen deutschen Bundesländern und von allen weiterführenden Schulformen, die Politische Bildung als Fach anbieten, befragt werden.

Für diesen Beitrag betrachten wir drei Gruppen von *abhängigen Variablen*. Die ersten beiden Gruppen bilden die Bedeutung der didaktischen Prinzipien *Aktualität* sowie *Problemorientierung und Kontroversität* (1) und die Bedeutung der drei Kompetenzdimensionen

Fachwissen, Argumentation und Urteilsbildung sowie *Politische Handlungskompetenz* (2). Für diese haben wir untersucht, welche Bedeutung ihnen im Präsenzunterricht und in der Schulschließung zukommt. Für beide Phasen haben die Befragten die Bedeutung jeder Kompetenzdimension und jedes didaktischen Prinzips auf einer Likert-Skala von 1 (sehr gering) bis 7 (sehr groß) angegeben.

Die dritte Gruppe abhängiger Variablen wird von den Anteilen an Aufgaben der *Anforderungsbereiche* Reproduktion (AFB I), Transfer (AFB II) und Urteilsbildung (AFB III) gebildet. Die Befragten gaben dabei an, wie viel Prozent ihrer Aufgaben sich jeweils den AFBs I-III zuordnen ließen, und zwar erneut jeweils für den Präsenzunterricht und für die Zeit der Schulschließung. Die Summe der drei Items sollte sich jeweils auf 100 Prozent aufaddieren.

Um zu messen, wie sich die Ausprägungen der abhängigen Variablen zwischen Präsenzunterricht und Schulschließung unterscheiden, wurden zunächst einfache Mittelwertvergleiche durchgeführt. Mithilfe von t-Tests haben wir überprüft, ob die Unterschiede signifikant sind. Im nächsten Schritt wurden multivariate Regressionsmodelle, also Vorhersagemodelle mit mehreren erklärenden Variablen, berechnet. Damit kann der Einfluss einzelner unabhängiger Variablen unter Kontrolle des Einflusses anderer Variablen bestimmt werden, um mögliche Scheinzusammenhänge auszuschließen. Das Ziel war dabei, unter gegenseitiger Kontrolle jene Variablen zu identifizieren, die mehrfach einen Einfluss auf die Veränderung der Unterrichtsqualität im Distanzunterricht ausübten.

Die berücksichtigten *unabhängigen Faktoren* bestanden dabei zum einen aus Variablen, die die Arbeits- und Ausbildungsstruktur der Befragten in den Blick nehmen. Für die Auswertung wurden die Antwortmöglichkeiten zu zwei Kategorien zusammengefasst: Unterschieden wird, ob Befragte an einer Schule *mit oder ohne Sekundarstufe II* tätig sind, ob die Schule *allgemein- oder berufsbildend* ist

und ob sie *fachfremd* unterrichten oder nicht. Zum anderen wurden sechzehn Variablen mit eher individuellem Charakter herangezogen. Das sind beispielsweise die *digitale Affinität* von Lehrkräften, ihr *Selbstverständnis* in der Lehrrolle, ihre *Berufszufriedenheit* und die verwendeten *Medien und Methoden*.

Ergebnisse

a) Mittelwertvergleich

Vergleicht man die Mittelwerte für die Bedeutung der *didaktischen Prinzipien* Aktualität und Problemorientierung/Kontroversität (Tabelle 1) zeigt sich, dass die Bedeutung beider Prinzipien im Präsenzunterricht aus Sicht der Lehrkräfte sehr hoch ist. Auch im Distanzunterricht ist sie noch hoch, sie sinkt aber deutlich ab, für die Problemorientierung/Kontroversität noch stärker als für die Aktualität.

Tabelle 1

Didaktische Prinzipien	Präsenz	Distanz
Aktualität	6.06	5.30
Problemorientierung/Kontroversität	6.25	4.89

Eine ähnliche Veränderung wie bei den didaktischen Prinzipien kann man bei den *Kompetenzdimensionen* beobachten (Tabelle 2): Die Bedeutung aller Dimensionen ist aus Sicht der Lehrkräfte im Präsenzunterricht hoch. Sie bleibt auch im Distanzunterricht hoch, sinkt aber deutlich ab. Auffällig ist hier, dass die Bedeutung der Vermittlung des Fachwissens deutlich weniger stark sinkt, als die Bedeutung der Vermittlung von Urteils- und Handlungskompetenz. Betrachtet man die Rangfolge der Dimensionen in den einzelnen Phasen – in der Tabelle durch die Zahlen in den runden Kreisen dargestellt – hat im Präsenzunterricht aus Sicht der Lehrkräfte die Dimension der Urteilsbildung die größte Bedeutung, gefolgt vom Fachwissen. Während der Schulschließung ändert sich das: Hier hat

Tabelle 2

Kompetenzdimensionen	Präsenz	Distanz	Differenz
Fachwissen	② 5.95	① 5.63	.32
Argumentation/Urteilsbildung	① 6.27	② 4.48	1.79
Politische Handlungskompetenz	③ 5.79	③ 4.03	1.76

die Vermittlung des Fachwissens eine größere Bedeutung als die Urteilsbildung.

Bei den *Anforderungsbereichen* (Tabelle 3) waren die Lehrkräfte aufgefordert, den Anteil der Anforderungsbereiche anzugeben. Hier zeigt sich, dass der Anteil des AFB I im Distanzunterricht deutlich gestiegen ist, während der Anteil des AFB III gesunken ist.

Tabelle 3

Anforderungsbereiche	Präsenz	Distanz
AFB I	32.80 %	43.55 %
AFB II	38.88 %	36.54 %
AFB III	28.32 %	20.11 %

b) Regressionsmodelle

In multivariaten Regressionsmodellen haben wir getestet, welche Faktoren die Veränderungen des Unterrichts beeinflussen. Wir haben für die Modelle sehr viele potenziell bedeutsame unabhängige Variablen herangezogen. Da es zu unserer Fragestellung bisher keine empirischen Ergebnisse gibt, hat sich ein weiterer Fokus bei der Variablenauswahl angeboten. Die berücksichtigten Variablen sind in der Tabelle 4 dargestellt. Die Reihenfolge bei der Effektstärke der signifikanten unab-

hängigen Variablen wird durch die Zahlen in den Klammern symbolisiert. Die Richtung des Einflusses ist durch das + oder – angegeben. Das adjustiert R^2 steht unten in der Spalte und beträgt im Fall der Aktualität für das gesamte Modell 0,12.¹

Zur Interpretation der Tabelle am Beispiel der Aktualität: Für das didaktische Prinzip der Aktualität gilt, je häufiger ein Schulbuch eingesetzt wird, desto stärker lässt die Bedeutung der Aktualität aus Sicht der Lehrkräfte nach. Die Aktualität lässt dagegen weniger stark nach, wenn häufiger Filme verwendet werden, wenn die Berufszufriedenheit in der Corona-Zeit höher ist, wenn häufig Podcasts oder eine Lernplattform verwendet werden.

c) Zusammenfassende Interpretation

Insgesamt konnten wir zeigen, dass es in der ersten Corona-Welle durch den Distanzunterricht im Fach Politische Bildung aus Sicht der Lehrkräfte bei der Umsetzung der didaktischen Prinzipien, den geförderten Kompetenzen und im Verhältnis der Anforderungsbereiche zueinander recht große Differenzen gab. Die Veränderungen waren durchweg auf sehr hohem Niveau signifikant. Unsere multivariaten Regressionsmodelle erklären die Varianz nicht sehr gut. Interessant ist aber, dass einige Variablen mehrfach einflussreich sind, um die

Differenzen zwischen Präsenz- und Distanzunterricht zu erklären.

Einen deutlichen Einfluss hat der Schulbucheinsatz, der sich bei vier der sieben abhängigen Variablen als stark erweist. Andersherum reduziert die Verwendung bestimmter Materialien, die im Internet zur Verfügung stehen oder über elektronische Lernplattformen zur Verfügung gestellt werden können, die Differenzen zwischen Präsenz- und Distanzunterricht: das war zweimal bei Filmen und einmal bei Podcasts/Hörbeiträgen der Fall. Erstaunlich erscheint uns, dass die Nutzung von online-Lernangeboten dagegen keine Rolle spielt, obwohl diese im Distanzunterricht deutlich häufiger genutzt wurden. Da es deutliche Korrelationen zwischen der Verwendung von Filmen, Podcasts und Online-Lernangeboten gibt, liegt allerdings die Vermutung nahe, dass es sich letztlich um eine Gruppe von Unterrichtsmethoden handelt, die gemeinsam einen Effekt haben.

Bei zwei der abhängigen Variablen hat sich die Häufigkeit der Rückfragen durch SuS als wichtiger Einfluss erwiesen. Der Zusammenhang, dass es mehr Rückfragen gibt, wenn der Distanzunterricht dem Präsenzunterricht ähnlicher ist, erscheint uns durchaus plausibel.

Interessant ist auch, dass bei hoher empfunder Arbeitsbelastung die Veränderun-

Tabelle 4: Weitere unabhängige Variablen in den Modellen ohne signifikanten Effekt: Schulform allgemein-/berufsbildend, Geschlecht, Berufserfahrung, Digitale Affinität, Digitale Vorerfahrungen, Synchronunterricht, Häufigkeit Verwendung online-Lernangebote.

	Aktualität	Problemorientierung/Kontroversität	Fachwissen	Argumentation/Urteilsbildung	Politische Handlungskompetenz	AFB III	AFB I
Schulform mit/ohne Sek II						+ (1)	
Unterrichtsbefähigung: PU vs. fachfremd		+ (2)	– (2)				
Selbstverständnis: Lehrer als Lernbegleiter			+ (5)				
Berufszufriedenheit allgemein				– (1)	– (2)		
Berufszufriedenheit Corona-Zeit	+ (3)	+ (1)		+ (2)	+ (1)	+ (2)	– (1)
Nutzung einer Lernplattform	+ (5)						
Rückfragen durch Schüler:innen				+ (4)		+ (3)	
Arbeitsbelastung Schulschließung				+ (3)	+ (3)	+ (4)	– (2)
Häufigkeit Verwendung Schulbuch	– (1)	– (2)	+ (3)				+ (3)
Häufigkeit Verwendung (nicht-) selbst erstellte Materialien			+ (4)				
Häufigkeit Verwendung Podcasts/Hörbeiträge	+ (4)						
Häufigkeit Verwendung Filme	+ (2)		+ (1)				
Adj. R^2	.12	.10	.08	.13	.11	.06	.09

gen zwischen Präsenz- und Distanzunterricht geringer sind – das war bei vier abhängigen Variablen der Fall. Hier vermuten wir, dass eine gleichbleibende Unterrichtsqualität nur durch großes Engagement aufrechtzuerhalten war.

Als wichtigster Faktor hat sich die Berufszufriedenheit in der Corona-Zeit erwiesen: Bei sechs von sieben abhängigen Variablen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen hoher Berufszufriedenheit in der Corona-Zeit und geringerer Veränderung des Unterrichts. Wir vermuten, eine Kausalität könnte hier eher umgekehrt darin liegen, dass die Berufszufriedenheit höher ist, wenn es gelingt, die Unterrichtsqualität aufrechtzuerhalten.

Insgesamt sehen wir relevante Zusammenhänge eher bei individuellen als bei strukturellen Faktoren – die Schulform und die Ausbildung spielen in den multivariaten Modellen keine große Rolle. Eventuell sind aber die Einflüsse der strukturellen Faktoren auch nur über individuelle Faktoren vermittelt. Darauf weisen einzelne Korrelationen hin, die wir angeschaut haben: beispielsweise sind Lehrkräfte an Schulen mit Sekundarstufe II zufriedener – vielleicht, weil es durchschnittlich bessere häusliche Bedingungen und dadurch weniger Herausforderungen für den Distanzunterricht gibt. Hier zeigt sich im Regressionsmodell eine größere kausale Nähe der abhängigen Variablen zur Zufriedenheit im Vergleich zur Schulform.

Ausblick

Die Studie konnte zeigen, dass sich der Charakter des Politikunterrichts während des ersten Corona-Lockdowns tatsächlich verändert hat: Er wurde tendenziell darlegender und instruktiver, was sich an der Bedeutungszunahme der Kompetenzdimension Fachwissen sowie an der zunehmenden Bedeutung des AFB I zeigt. Es scheint sich auch für den Politikunterricht das zu bewahrheiten, was Eckhard Klieme (2020, S. 122) befürchtet hat, nämlich dass „anspruchsvolle Inhalte wegfallen – sei es, weil Lehrkräfte keine Wege finden, sie in den ‚Fernunterricht‘ einzubringen, oder weil Schüler*innen die Beschäftigung damit vermeiden.“ Klieme rät in diesem Zusammenhang dazu, eher quantitativ, also in der Breite der Inhalte zu reduzieren, als beim Tiefgang in der Auseinandersetzung. Wenn Politikunterricht seinem Anspruch und seinen Kriterien gerecht werden will, dann müssen auch unter den Bedingungen des Fern-

unterrichts Möglichkeiten gefunden werden, den Spezifika des Faches, für die hier die angestrebten Kompetenzen und didaktischen Prinzipien stehen, gerecht zu werden. Es wäre fatal, wenn aufgrund knapper Unterrichtszeit und technischer Probleme dieser Markenkern des Politikunterrichts zugunsten eines enzyklopädischen und an der Erfüllung der Sach-Aspekte der Lehrpläne orientierten Unterrichts aufgegeben würde. Und es wäre erst recht fatal, wenn sich bei den Lernenden im Sinne eines heimlichen Lehrplans der Eindruck verfestigen würde, dass das reine Faktenwissen doch das Zentrale des Politikunterrichts sei.

In den multivariaten Analysen tauchte das Schulbuch immer wieder als ein bedeutender Faktor auf, der auf die Verwirklichung zentraler politikdidaktischer Prinzipien und anzustrebender Kompetenzen einen nachteiligen Einfluss zu haben scheint. Der verstärkte Schulbucheinsatz, so legen die Befunde nahe, fördert einen AFB I-lastigen Unterricht. Auch hier scheint das eingetreten zu sein, wovor Eckhard Klieme (2020, S. 123) warnte, nämlich eine „Reduktion auf Lehrbuchtexte und repetitives Bearbeiten von Aufgabensammlungen“.

Die Ergebnisse der Umfrage, die hier in Auszügen präsentiert wurden, beziehen sich wohl gemerkt auf die Phase des *ersten* Lockdowns. Es wäre interessant, in einer Folgerhebung zu untersuchen, wie sich die Praxis des Politikunterrichts im zweiten Lockdown verändert hat. Die technischen Voraussetzungen haben sich – langsam zwar – verbessert und auch die digitalen Methodenkompetenzen bei den Lehrenden wie auch bei den Lernenden haben zugenommen. Gewiss lässt sich das breite Methodenrepertoire, das im „normalen“ Politikunterricht zur Verfügung steht, nicht eins zu eins auf den Distanzunterricht übertragen, aber mit etwas Kreativität und Geschick ist sicherlich mehr möglich als nur das Erstellen von Wochenarbeitsplänen. Ebenso muss man bedenken, dass alleine das Zur-Verfügung-Stellen von Materialien oder das Abhalten einer Videokonferenz noch lange nicht das ist, was Digitalisierung des Lernens eigentlich sein könnte. Hier besteht noch Entwicklungsbedarf – sowohl in methodischer, als auch in didaktischer Hinsicht. In den vergangenen Monaten nahm auch für den Politikunterricht die Zahl der digitalen Lernangebote zu. Was oftmals noch fehlt, sind klare Qualitätskriterien, bisweilen ist nicht klar, wer hinter diesen Angeboten

steht und welche politischen Interessen diese Akteure verfolgen. Hier steht der Politikunterricht in den kommenden Jahren sicher vor großen Herausforderungen.

Zugleich aber muss auch hier das Rad nicht neu erfunden werden: Seit Jahrzehnten gibt es bewährte Konzepte des Distanzlernens. Hier wäre es sicherlich gewinnbringend – wie Tilmann Grammes es anregt (2020, S. 2) – zu untersuchen, auf welchen didaktischen Überlegungen und mit welcher Methodik bereits bestehende Distanz-Lehr-Lern-Arrangements beruhen.

Aber die Studie zeigte auch – frei nach John Hattie: „Auf den Lehrer kommt es an.“ Individuelle Faktoren erklären die Unterschiede zwischen Präsenz- und Distanzunterricht besser als strukturelle. Es bleibt also die zentrale Frage, wie es gelingt, Lehrkräfte in Ausbildung und Begleitung so zu befähigen, dass sie mit hoher Berufszufriedenheit und intrinsischer Motivation ihr Berufsleben bestreiten und auch in Krisensituationen in der Lage sind, die neuen Herausforderungen kreativ anzugehen. Auch hieraus ergeben sich interessante Folgefragen für die Forschung.

Anmerkung

- 1 Während das R^2 den Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz in der abhängigen Variable anzeigt, korrigiert das Adj. R^2 für die Variablenzahl und macht das Modellgütemaß damit robuster.

Literatur

- Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (Hrsg.) (2020): Methodentraining für den Politikunterricht, Frankfurt.
- Achour, Sabine/Massing, Peter/Straßner, Veit (2020): Die Rolle politikdidaktischer Prinzipien, in: Achour et al. (2020), S. 34–39.
- Grammes, Tilmann (2020): COVID-19 pandemic, emergency remote teaching and social science education, in: Journal of Social Science Education (19), S. 110–7.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (24), S. 237–311.
- Klieme, Eckhard (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?, in: Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 117–135.
- Maaz, Kai/Diedrich, Martina (2020): Schule unter Pandemiebedingungen, in: APuZ (51), S. 15–21.
- Massing, Peter (2020): Kompetenzorientierung im Politikunterricht, in: Achour et al. (2020), S. 21–33.

Martina Tschirner

Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise

Wie geht es Kindern und Jugendlichen während der Corona-Krise? Wie erleben sie die Krise? Was bedeuteten die tiefgreifenden Veränderungen für das Leben in den Familien, die die Schließung von Kitas, Schulen, Jugendtreffs, Sportstätten, Freizeiteinrichtungen usw. sowie die Auflagen zur Kontaktbeschränkung mit sich brachten? Und wie ist es um die Rechte der Kinder und Jugendlichen in der Krise bestellt? In den ersten Monaten der Krise standen Kinder und Jugendliche zunächst nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, das sich in erster Linie auf die schwerwiegenden Auswirkungen des Lockdown auf die Wirtschaft fokussierte. Wenn von Kindern und Jugendlichen die Rede war, dann ging es um Fragen der Kinderbetreuung und Organisation des schulischen Lernens im häuslichen Umfeld. Ihnen wurde mehr öffentliche Aufmerksamkeit zuteil, als die Ergebnisse der ersten empirischen Studie veröffentlicht wurden, die nach den Krisenerfahrungen und dem Wohlbefinden der jungen Generation fragten.

Seither ist vielfach von der „Generation Corona“, der „Corona-Jugend“, einer neuen „Lost Generation“ oder auch einer „Jugend ohne Jugend“ die Rede, wenn in der Öffentlichkeit über Kinder und Jugendliche in Zeiten der Corona-Pandemie gesprochen oder geschrieben wird. Berichtet wird über die negativen Auswirkungen der Corona bedingten Einschränkungen auf das physische und psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen, von ihrem Leid und „Frust“ oder ihren vielfältigen Sorgen. Die „Generation Corona“ wird zum Schreckensbild eines neuen „Jugendtypus“. Ihre Vertreter:innen seien

gereizt, unausgeglichen, traurig, einsam. Während sie das weltweite Netz auf Bildschirmen betrachten, sind sie in ihren vier Wänden eingesperrt. Praktisch alternativlos. Seit Monaten. De facto Einzelhaft, mit ein paar Geschwistern vielleicht, und teils ebenfalls eingepferchten Eltern als Wärtern“, wie man beispielsweise in der „Trauerrede“ in der Braunschweiger Zeitung lesen konnte. (Arnold 2021)

Die Medien zeichnen ein insgesamt eher negatives Bild der jungen Menschen. Ist mit dieser Jugend überhaupt noch ein Staat zu machen?

Die folgenden Ausführungen geben einen knappen Einblick in einige der mittlerweile vorliegenden Studien zur Situation der jungen Menschen in der Corona-Krise und fragen im Anschluss daran nach den Konsequenzen, die sich aus einigen der Ergebnisse ziehen lassen.

Generation Corona?

Die Corona-Krise hat Kinder und Jugendliche zweifelsohne sehr stark belastet bzw. bereits bestehende Belastungen noch weiter verstärkt. Immer mehr Studien zur Gesundheit junger Menschen weisen nach, dass die mentalen und psychosozialen Belastungen für sie in der Pandemie enorm waren und immer noch sind. Depressive Störungen hätten deutlich zugenommen und der Medienkonsum sei bei vielen jungen Menschen auf ein bedenkliches Niveau angestiegen. Zudem seien mangelnde Bewegung, schlechte Ernährung und Gewichtszunahme vermehrt zu beobachten.

Der mittlerweile inflationäre Umgang mit der Metapher „Generation Corona“ erzeugt allerdings ein insgesamt negatives Bild der jungen Menschen und stigmatisiert, weil der Begriff suggeriert, dass alle Jugendlichen die ähnlichen Erfahrungen machten und in gleicher Weise von den Auswirkungen der Corona-Krise betroffen seien. Darüber hinaus erweckt der Begriff der „Generation Corona“ den Eindruck, die Folgen der Pandemie seien für Kinder und Jugendliche unabänderlich und müssten hingenommen werden, gleichwohl hier gesellschaftspolitische Gestaltungsmöglichkeiten bestehen. Deshalb zeigt sich die Wissenschaft deutlich zurückhaltender bei der Verwendung etikettierender Begrifflichkeiten und differenzierter in der Bewertung der mittlerweile vorliegenden empirischen Befunde zur Situation der jungen Menschen in der Corona-Krise. Kinder und Jugendliche können nicht als homogene Gruppe betrachtet, sondern müssen in der Vielzahl ihrer unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebensbedingungen und materiellen Ressourcen

wahrgenommen werden. „Die“ Jugend gibt es nicht.

Verschärfung der sozialen Ungleichheit

Bereits in der Zeit der „ersten Welle“ der Pandemie im Frühjahr 2020 wurde eine repräsentative Studie zur psychischen Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen initiiert, in der sowohl Kinder

Dr. Martina Tschirner ist Akademische Oberrätin am Institut für Politikwissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main und leitende POLIS-Redakteurin.



und Jugendliche wie auch ihre Eltern befragt wurden (Ravens-Sieberer et al. 2021). Diese sogenannte COPSYP-Studie („Corona und Psyche“), die am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf durchgeführt wurde, konnte den Nachweis führen, dass während der Pandemie fast jedes dritte Kind psychische Auffälligkeiten zeigte, während vor der Pandemie etwa jedes fünfte Kind betroffen war. Die zweite Erhebung dieser als Langzeitstudie angelegten Untersuchung, die im Dezember 2020 und Januar 2021 stattfand, konnte zeigen, dass die „zweite Welle“ der Pandemie die Belastungen noch einmal erhöht hatte und die subjektive Belastung der Kinder und Jugendlichen weiter angestiegen war. Mehr als 80 Prozent der Befragten fühlten sich demnach psychisch belastet. Darüber hinaus hat die COPSYP-Studie gezeigt, dass die Belastungen der Befragten stark von ihren jeweiligen sozialen Verhältnissen abhingen. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, in begrenzten Wohnverhältnissen oder aus Familien mit Migrationsgeschichten waren überproportional von einer Zunahme psychischer Symptome und Einbußen ihrer Lebensqualität betroffen. Die Ergebnisse der COPSYP-Studien wurden durch eine Untersu-



Im ersten Lockdown wurden die Spielplätze geschlossen. Vielerorts war das auch im zweiten Lockdown der Fall. Für viele Kinder, die in beengten Wohnverhältnissen, ohne Garten und kurzen Weg ins Grüne leben, war diese Maßnahme eine besondere Belastung.

chung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) bestätigt, die allerdings nur Abiturient:innen des Jahrgangs 2021 befragte. Auch hier wurde festgestellt, dass die psychische Belastung der Befragten analog zur Verschlechterung der allgemeinen Lebenszufriedenheit zunahm und im Laufe der Pandemie von 32 auf 51 Prozent anstieg. Ein besonders hohes Risiko zeigte sich für junge Menschen, die aus nicht akademischen oder Familien mit Migrationsgeschichte kamen (Anger u. a. 2021).

Die empirischen Studien konnten belegen, was durch zahlreiche andere Untersuchungen aus der Zeit vor dem Ausbruch der Pandemie bereits bekannt war: Es gibt eine große soziale Ungleichheit in Bezug auf die (psychische) Gesundheit. Kinder und Jugendliche, die auf hinreichende häusliche und materielle Ressourcen zurückgreifen können und in ihren Familien gut aufgefangen werden, haben die Chance, gut durch die Krise zu kommen. Im Hinblick auf die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die jedoch keine oder nur wenig Unterstützung durch ihr häusliches Umfeld erfahren, zeigen sich in Zeiten der Pandemie die längst bekannten strukturellen Probleme, die es gilt, politisch zu lösen. Die Corona-Krise erwies sich nicht nur als „Brennglas“ für den Zusammenhang zwischen Gesundheit und sozialen Indikatoren wie Vermögen, Einkommen, Bildung, Migrationserfahrungen usw. Die Krise hat die soziale Ungleichheit sogar noch weiter verschärft.

Auch wenn die empirischen Befunde im Hinblick auf die psychische Gesundheit der

subjektiv festgestellten Belastungssymptome nach dem Verschwinden der Belastungsfaktoren nicht mehr auftreten werden. Dennoch müssen die Belastungen der Kinder und Jugendlichen ernst genommen und im weiteren Krisenmanagement berücksichtigt werden.

Die Corona-Pandemie wirkte auch im Hinblick auf ein weiteres Strukturproblem wie ein Brennglas, denn die PISA-Sonderauswertung vom Herbst 2020 (OECD 2020) konnte wieder einmal die Ungleichheit innerhalb des bundesdeutschen Bildungssystems und im Vergleich mit anderen europäischen Bildungssystemen deutlich machen. Die deutschen Schulen liegen beim digitalen Lernen erheblich unter dem internationalen Durchschnitt und konnten nicht einmal der Hälfte aller Schüler:innen den Zugang zu einer Online-Lernplattform anbieten. Im OECD-Durchschnitt waren es 54%. Schon vor Ausbruch der Pandemie waren die Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Situation der einzelnen Familien ungleich verteilt. Als die Schulen geschlossen wurden bzw. der Unterricht in Distanz- oder Wechselmodellen fortgesetzt wurde, hat sich dieses Problem deutlich verschärft.

Zu diesem Ergebnis kommt auch eine Untersuchung des ifo-Zentrums für Bildungsökonomie, in der zum einen danach gefragt wurde, mit welchen Aktivitäten Schüler:innen die Zeit der Schulschließung verbracht haben, zum anderen interessierte die Wissenschaftler:innen, ob es Unterschiede in den unterrichtlichen Aktivitäten zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern gab

Kinder und Jugendlichen in der Pandemie Besorgnis erregend sind, besteht dennoch keine Veranlassung, auf die manifeste psychische Erkrankung einer ganzen Generation zu schließen und diese damit als „verlorene“ zu etikettieren, wie dies in den Medien häufig geschieht. Denn man kann davon ausgehen, dass in vielen Fällen die

(Wößmann u. a. 2020). Unabhängig vom Elternhaus hat sich die tägliche Lernzeit in der Corona-Krise halbiert, die frei gewordene Zeit haben die Schüler:innen hauptsächlich in den sozialen Medien, mit Computer- oder Handyspielen oder vor dem Fernseher verbracht. Nicht-Akademikerkinder und leistungsschwache Schüler:innen verbrachten deutlich mehr Zeit mit diesen Aktivitäten als Akademikerkinder. Diese erhielten hingegen deutlich häufiger Angebote zum gemeinsamen Lernen in Videokonferenzen oder zum individuellen Gespräch mit der Lehrperson als dies bei Nicht-Akademikerkindern der Fall war. Die unterrichtlichen Aktivitäten der Nicht-Akademikerkinder bestanden v. a. in der Bearbeitung von Arbeitsblättern, zu denen sie aber nur selten eine Rückmeldung erhielten. Insgesamt wurden sie auch deutlich weniger beschult als die Akademikerkinder.

Dass die Corona-Krise die soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik (und natürlich auch weltweit) insgesamt deutlich verschärft und die Armutsrisiken verfestigt hat, konnten zwischenzeitlich weitere empirische Untersuchungen zeigen (z. B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021, Statistisches Bundesamt 2021).

Kinder und Jugendliche wollen gehört und beteiligt werden

Das Leben junger Menschen unter den Bedingungen der Corona-Pandemie untersuchte auch der Forschungsverbund „Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-Zeit“, der sich aus Wissenschaftler:innen der Universitäten Hildesheim, Frankfurt/Main und Bielefeld zusammensetzt. In diesem Verbund sind bislang die bundesweite KiCo-Studie („Kinder und Corona“) zu den Erfahrungen und Perspektiven von Eltern und ihren Kindern wie auch die JuCo-Studien („Jugend und Corona“) zu den Erfahrungen und Perspektiven junger Menschen entstanden. Im Rahmen der JuCo-Studien wurden junge Menschen zwischen 15 bis 30 Jahren in zwei Fragerunden im Frühjahr und im Herbst 2020 mit Fragebögen online befragt. Darüber hinaus war auch die Möglichkeit für Freitextantworten gegeben. Die Ergebnisse der Studien sind zwar nicht repräsentativ, da die Stichproben selbstselektiv angelegt waren (Andresen et al. 2021). Dennoch sind die Befunde interessant, auch weil die Wissenschaftler:innen die Ergebnisse der

Studien mit einem Team von Jugendlichen diskutiert und in einer kleinen Publikation „Fragt uns 2.0“ zusammengefasst haben.

Ein zentrales Ergebnis ist die kritische Sicht der befragten Jugendlichen auf die Darstellung der jungen Generation in der Öffentlichkeit. Jugendliche würden in den Medien im Wesentlichen auf zwei Rollen reduziert: Auf die Rolle der Regelbrecher:innen, die Corona-Partys feierten und dadurch andere gefährdeten, und auf die Rolle der Schüler:innen. Die befragten Jugendlichen hatten das Gefühl, nur funktionieren und lernen zu müssen, um keinen Lernstoff zu verpassen. Die Vielfalt ihrer Lebenswirklichkeit, ihre Sorgen und Ängste und auch ihre Rücksichtnahme sahen die Jugendlichen in der Öffentlichkeit nicht angemessen wiedergegeben. Gegenstand des politischen und öffentlichen Diskurses waren tatsächlich organisatorische und technische Fragen wie das Funktionieren bzw. Nichtfunktionieren des (digitalen) Fernunterrichts nach der Schließung der Schulen und die langfristigen negativen Folgen für den Lernstand der Schüler:innen. Deshalb wurde über die Verkürzung der Ferien debattiert, in den Ferien wurden „Lerncamps“ eingerichtet, um den verpassten Schulstoff nachzuholen. Bevor die Schulen im zweiten Lockdown wieder geschlossen werden mussten, wurden vielerorts unter großem zeitlichen Druck Klassenarbeiten und Klausuren geschrieben, um das erste Schulhalbjahr 2020/21 „mit Noten“ abschließen zu können. Gleiches erlebten die Schüler:innen, als sie nach langen Monaten des Homeschooling zum Ende des Schuljahres 2020/21 wieder in die Schulen kamen. Anstatt die Rückkehr in den Präsenzunterricht als Chance zur Bearbeitung und Einordnung des Erlebten zu nutzen, wurden „Noten gemacht“. Es ist bis heute nicht gelungen, Schule und Bildung unter den Vorzeichen der Pandemie „neu zu denken“, gleichwohl es vielerorts phantasievolle Lösungsansätze gegeben hat. Dass die Schule für viele Kinder und Jugendliche aber mehr ist als der Ort des Wissenserwerbs, dass sie ein sozialer Ort, ein Ort der Begegnung mit anderen Kindern und Jugendlichen, Freund:innen und Lehrer:innen ist, kam nur langsam in das öffentliche Bewusstsein.

Die JuCo-Studien haben aber noch weitere interessante Ergebnisse geliefert. So war für die Wissenschaftler:innen die Frage nach der

Einbindung junger Menschen in politische Entscheidungsprozesse von besonderer Bedeutung. Deshalb wurden die Teilnehmer:innen der Studien befragt, wie sie die Berücksichtigung ihrer Interessen in politische Entscheidungen einschätzen würden. 58,3 Prozent der Befragten gaben an, gar nicht bis eher nicht davon auszugehen, dass die Lebenssituation junger Menschen für Politiker:innen eine Rolle spielen würde. Befragt, ob sie der Meinung seien, dass die Sorgen junger Menschen in der Politik Gehör finden würden, stimmten über 90 Prozent der Studienteilnehmer:innen dieser Aussage gar nicht, eher nicht oder nur teilweise zu, wobei der überwiegende Teil „eher nicht“ zustimmte (Andresen et al. 2021, S. 16). Die JuCo-Studien legten dar, dass die junge Generation gehört und vor allem beteiligt werden will, wenn es bei politischen Entscheidungen um ihre Sorgen und Interessen geht. Diese Befunde hätten sich von der ersten zur zweiten Erhebungswelle noch einmal verschärft, so die Autor:innen (Andresen et al. 2021, S. 15).

Auch im Hinblick auf die Partizipation erweist sich die Corona-Krise als Brennglas, denn bereits vor Ausbruch der Pandemie war es um die Beteiligung junger Menschen an politischen Entscheidungen nicht zum Besten bestellt. Durch die Schließung der Schulen, Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung, Spielplätze, Freizeitstätten usw. seien Kinder und Jugendliche jedoch nicht nur um die Möglichkeiten gebracht worden, das Schulleben und ihr Lebensumfeld aktiv mitzugestalten. Die Schüler:innenvertretungen seien auch an den Entscheidungen, ob und wie die Schließungen vollzogen werden sollten, welche Hygienekonzepte umgesetzt werden sollten usw. selten beteiligt worden. Ihre Ideen und Lösungsvorschläge blieben weitgehend ungehört, weil auch keine Infrastrukturen vor-

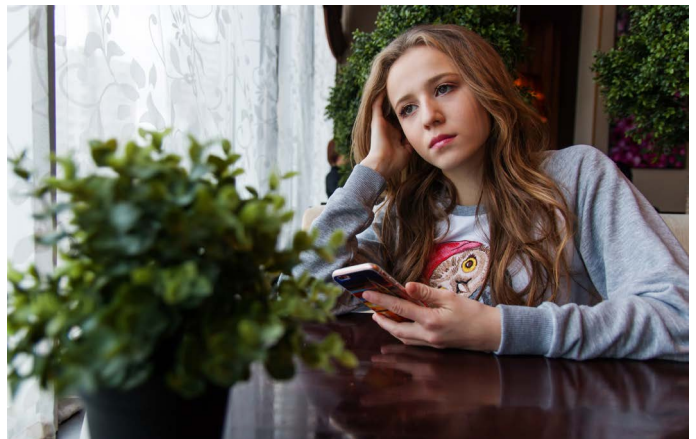
handen gewesen seien, um sich zu beraten und Einfluss nehmen zu können (Andresen et al. 2021, S. 19).

Kinder und Jugendliche haben das Recht gehört und beteiligt zu werden

Dabei sichert die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) allen Kindern, damit sind in diesem Dokument alle jungen Menschen unter 18 Jahren gemeint, das Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung zu. Wörtlich heißt es in Art. 12:

Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Die Bundesrepublik gehört seit 2010 uneingeschränkt zu den Vertragsstaaten. Neben



Die durch das „Homeschooling“ frei gewordene Zeit haben die Schüler:innen hauptsächlich in den sozialen Medien, mit Computer- oder Handyspielen und vor dem Fernseher verbracht.

der Berücksichtigung des Kindeswohls, dem Recht auf Leben und Entwicklung des Kindes sowie dem Recht auf Nicht-Diskriminierung ist das Recht auf Beteiligung eines der vier Grundprinzipien der UN-KRK, was bedeutet,

dass es auch bei der Interpretation und Umsetzung aller anderen Kinderrechte berücksichtigt werden muss.

Erklärtes Ziel, dieses Recht in den Kinderrechtskatalog aufzunehmen, war die stärkere Beteiligung junger Menschen an den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen. Damit dies möglich ist, müssen Kinder und Jugendliche zum einen ihre Rechte kennen und zum anderen müssen Institutionen und Strukturen vorhanden sein, damit diese auch wahrgenommen werden können. Die Wissensvermittlung über Grund- und Menschenrechte und auch über die Kinderrechte ist die originäre Aufgabe der politischen Bildung. Dennoch ist es um das Wissen über die Kinderrechte nicht gut bestellt. Wie in der letzten Children's World Studie (Andresen et al. 2019), in der Acht- bis Vierzehnjährige befragt wurden, festgestellt wurde, ist es abhängig vom Alter und der besuchten Schulform: Lediglich 53% der befragten Gymnasiast:innen und 43% der Hauptschüler:innen wissen, dass es Kinderrechte gibt, wobei offen bleibt, was sie mit diesem Wissen anfangen können. Hier ist die schulische und außerschulische politische Bildung gefordert. Es reicht aber nicht aus, Kindern und Jugendlichen nur das nötige Wissen über ihre Rechte und die zugrundeliegenden Werte zu vermitteln. Dafür ist eine Lernumgebung notwendig, die einerseits die Rechte der Lernenden und auch der Lehrenden achtet, und andererseits eine aktive Beteiligung an den Entscheidungen über Inhalte, Zielsetzungen oder Methoden ermöglicht. Die schulische politische Bildung stößt hierbei an Grenzen, denn in der Schule ist die Partizipation auf einige Bereiche beschränkt. Deshalb müssen die institutionellen Rahmenbedingungen immer kritisch reflektiert werden. Schließlich ist die Bildung über Kinder- und Menschenrechte auch Empowerment und die Ausbildung politischer Handlungskompetenz: Die Kinder- und Jugendlichen sollen darin bestärkt werden, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben. Dass Kinder und Jugendliche mehr politische Bildung und auch mehr politische Beteiligung brauchen, hat zuletzt der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung bestätigt (BMFSFJ 2020). Politische Bildung und politische Beteiligung bedingen sich gegenseitig. Wenn sich Kinder und Jugendliche politisch engagieren, wächst ihr Interesse an

politischer Bildung. Umgekehrt erweitert die politische Bildung die Handlungsmöglichkeiten für politisches Engagement.

Um Kinder und Jugendliche angemessen zu beteiligen, bedarf es Institutionen und Strukturen, die „echte“ Partizipationserfahrung ermöglichen. Diese sind z. B. in den schulischen Gremien zum Teil weitreichend vorhanden. Dennoch erleben Schüler:innen dort häufig Schein- oder Alibipartizipation, die von ihnen schnell als solche erkannt wird und sich negativ auf die Partizipationsbereitschaft auswirkt. Im Unterricht sind die Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung häufig defizitär. Hier wird den Schüler:innen allem Anschein nach wenig zugetraut. Deshalb gilt es, in den Schulen im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit eine Kultur der Mitbestimmung zu entwickeln, diese als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages zu betrachten und im Schulprogramm zu verankern. Auch im außerschulischen Bereich müssen Institutionen und Strukturen zur Beteiligung geschaffen werden. Ein guter Ort dies zu regeln sind die Kommunen und die Gemeinde- bzw. Kommunalverfassungen der Bundesländer. Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe fordern schon lange, dass klare gesetzliche Regelungen, überprüfbare Qualitätsstandards und die Einrichtung von entsprechenden Gremien (z.B. Jugendgemeinderat) die Beteiligung junger Menschen im Verwaltungshandeln gewährleisten. Darüber hinaus müssen die Kinderrechte in den Verfassungen verankert werden. Dies ist mittlerweile in 14 der 16 Landesverfassungen geschehen. Bezeichnend für die bisherige Partizipationskultur ist, dass die Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz ausgerechnet während der Corona-Krise an der Frage der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gescheitert ist; so hat diese doch deutlich gezeigt, wie häufig Kinderrechte übergangen werden (vgl. POLIS 3/2021). Das Recht auf Beteiligung muss „krisenfest“ gemacht und deshalb verfassungsrechtlich verankert werden.

Literatur

Andresen, S./Wilmes, J./Möller, R., unter Mitarbeit von Nolting, P./Cinar, D. (2019): Children's Worlds (Werkstattbericht 02/2019). Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Gütersloh.

- Andresen, S./Heyer, L./Lips, A./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe, Gütersloh.
- Anger, S./Bernhard, S./Dietrich, H./Lerche, A./Patzi, A./Sandner, M./Toussaint, C. (2021): Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunfts-sorgen und psychische Belastungen nehmen zu. In: IAB-Forum. Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunfts-sorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/> (letztes Abrufdatum: 29. August 2021).
- Arnold, F. (2021): Generation Corona – Eine Trauerrede. In: Braunschweiger Zeitung vom 30.04.2021. Online verfügbar unter: <https://www.braunschweiger-zeitung.de/mitreden/kommentare/article232177979/Generation-Corona-eine-Trauerrede.html> (letztes Abrufdatum: 10. September 2021).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin. Online verfügbar unter: https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (letztes Abrufdatum: 29. August 2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.
- „Fragt uns 2.0“ - Bertelsmann Stiftung (2021): Corona-Edition – Anmerkungen von jugendlichen Expert:innen zum Leben von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie, Gütersloh.
- OECD (2020): PISA 2018 Results (Volume V). Effective Policies, Successful Schools, Paris. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en> (letztes Abrufdatum: 29. August 2021).
- Ravens-Sieberer, U./Kaman, A./Otto, C./Adedeji, A./Napp, A.-K./Becker, M./Blanck-Stellmacher, U./Löffler, C./Schlack, R./Hölling, H./Devine, J./Erhart, M./Hurrelmann, K. (2021): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSy-Studie. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3> (letztes Abrufdatum: 29. August 2021).
- Statistisches Bundesamt (2021): Datenreport 2021, Berlin. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021.pdf?__blob=publicationFile (letztes Abrufdatum: 29. August 2021).
- Wößmann, L./Freundl, V./Grewenig, E./Lergetporer, P./Werner, K./Zierow, L. (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?, ifo Schnelldienst, München, S. 25-39.

Julia Oppermann

Die außerschulische politische Bildung in Corona-Zeiten und danach?!

Die „Corona-Krise“, welche wir seit nunmehr eineinhalb Jahren erleben, hat die Schwachstellen des deutschen Bildungssystems schonungslos offengelegt. Auch für die Situation der außerschulischen politischen Bildung fungiert die Pandemie als eine Art Brennglas, welche die verschiedenen Fehlentwicklungen im Feld noch schmerzlicher hervortreten lässt und diese sogar noch beschleunigen kann. Die Herausforderungen der globalen Pandemie betreffen dabei verschiedene Formen und Träger der außerschulischen politischen Bildung, welche hier nur cursorisch betrachtet werden können. Denn wir finden sie in einer solchen Vielfalt vor, dass lediglich beispielhaft aufgezeigt werden kann, was die Covid-19-Pandemie für einzelne Vertreterinnen und Vertreter bedeutet. Es ist nicht möglich, dass hier alle Beachtung finden, die außerschulische politische Bildung in Deutschland betreiben: die Volkshochschulen, Stiftungen, die Bundeszentrale für politische Bildung und die entsprechenden Landeszentralen, Gewerkschaften, NGOs, die Vielzahl an Vereinen und Projekten z. B. der Antirassismus-Arbeit oder das Spektrum an Gedenkstättenarbeit/Museumspädagogik und die vielen freiberuflichen Trainerinnen und Trainer in den unterschiedlichsten Themenfeldern (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung usw.). Dazu kommen Orte, die sich selbst in erster Linie nicht zur außerschulischen politischen Bildung zählen, wo es aber durchaus Schnittmengen mit dieser gibt, so z.B. bei kirchlicher Arbeit oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Mit dieser Aufzählung wird schon deutlich, dass die Pandemie durchaus unterschiedlich wahrgenommen wird, je nachdem, wo man hinschaut. Diese „Unübersichtlichkeit“ in der außerschulischen politischen Bildung gab schon vor der Covid-19-Pandemie Anlass zur Sorge, da sie eine Vereinzelung der Akteure bedeutet, sodass das Feld in Eigeninteressen zersplittert. Geeint sieht man sich hingegen in einem Grundproblem: eine fehlende nachhaltige Finanzierung auf allen Ebenen der

außerschulischen politischen Bildung und die Vielzahl an prekären Beschäftigungsverhältnissen. Gegenläufig zur Verstetigung bzw. Verschlimmerung von krisenhaften Zuständen in der Gesellschaft wurde eine angemessene und kontinuierliche Förderung der politischen Bildung in der Vergangenheit sträflich vernachlässigt. Stattdessen etablierte sich ein problematischer Projekt- und Programmcharakter (vgl. Hufer et al. 2018).

In Pandemiezeiten bedeutet dies, dass die Maßnahmen, die im Zuge des Infektionsschutzgesetzes zur Eindämmung ergriffen wurden, z.B. für viele Freiberuflerinnen und Freiberufler existenzbedrohend sind (das gilt natürlich auch für Tagungshäuser mit z.T. hundertprozentiger Stornierungsquote). Es kann nur spekuliert werden, wie viele Bildnerinnen und Bildner (wie auch viele Beschäftigte in anderen Branchen) faktisch ihre Arbeit einstellen, Transferleistungen beantragen und sich schlussendlich beruflich „umorientieren“ mussten. Ob diese nach der Pandemie wieder zur Verfügung stehen, ist tatsächlich fraglich und somit droht viel Expertise in diesem Feld verloren zu gehen. Aber auch größere Träger stehen vor der Frage, wie sich die Förderlandschaft und die Mittelvergabe im Zuge der Pandemie verändern werden. Drohen Kürzungen oder werden nur noch bestimmte Formate gefördert? Die wirtschaftlichen Folgen der Corona-Politik sind ohnehin schwierig abzuschätzen. Vor dem Hintergrund, dass die außerschulische politische Bildung schon vorher chronisch unterfinanziert war, sind diese Sorgen sicherlich nicht unbegründet.

Die dramatische Situation von einigen Bildnerinnen und Bildnern ist jedoch nur eine Facette dieser Zeit. Die verschiedenen Institutionen der außerschulischen politischen Bildung verfügen über unterschiedliche Ressourcen und Ausgangssituationen, um der Pandemie zu begegnen. Obwohl alle im Grunde genommen in ihrer Arbeit von der persönlichen Begegnung mit ihren Adressatinnen und Adressaten und dem direkten Austausch

leben, konnten sie doch unterschiedlich auf die neuen Bedingungen reagieren. Gerade die großen und etablierten Vereine und Institutionen und Träger hatten hier einen Vorteil in der Umstellung z.B. von Präsenzveranstaltungen auf digitale Veranstaltungen, z.T. war eine entsprechende Infrastruktur in Anfängen schon vorhanden und konnte ausgebaut

Dr. rer. pol. Julia Oppermann
ist Lehrkraft für besondere
Aufgaben an der Leuphana
Universität Lüneburg.



werden. So fiel es einigen Akteuren leichter, sich an die neue, einschränkende Situation anzupassen und Ersatzangebote zu erarbeiten. Dies betrifft auf der einen Seite eine Art „Aufrüsten“ hinsichtlich der Anschaffung von Hardware usw., aber auch das Vorhandensein von Software und internem Know-how zu digitalen Formaten. Es sollte Anerkennung finden, wie viel hier bewegt und aufgestellt wurde: Online Konferenztools für Workshops, Videobeiträge, digitale Lesungen, Livestreams, Videokonferenzen, Podcasts u.v.m.

Auch wenn die Anzahl an Veranstaltungen stark gesunken ist, so konnten neue Formate etabliert und auch neue Interessentinnen und Interessenten gewonnen werden. So war es sogar möglich, dass einige Online-Veranstaltungen viel mehr Teilnehmende verzeichneten, als diese in Präsenz erreichen konnten. Anstatt eine weite Anreise in Kauf zu nehmen (oder eben darauf zu verzichten), schalteten sich Interessierte einfach von überall (dem Wohnzimmer, dem Urlaubsort etc.) zu. Einige Zielgruppen konnten so tatsächlich neu erschlossen werden. Sandra Müller-Buntbroich von der vhs Karlsruhe stellte fest: „Die Rückmeldungen zu unseren Online-Angeboten waren sehr gut. Wir haben sogar



Digitale Angebote können reale Begegnungen nicht vollständig ersetzen

neue Teilnehmende erreicht. Einige finden die Online-Variante sogar besser und wollen es gern künftig so beibehalten“ (Kranz/Langholz o.J.).

Zur selben Zeit gingen andere aber auch verloren und es werden wohl auch Kontakte nicht wiederbelebt werden können. Das zeigt auch die Studie „Politische Bildung online: all inclusive? Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive“ (Krämer 2021). Dies betrifft vor allem diejenigen, die auch schon vor der Pandemie zu den schwer erreichbaren Zielgruppen der außerschulischen politischen Bildung gehörten und die stark unter den Auswirkungen dieser leiden. Gerade die Arbeit mit diesen Gruppen lebt im besonderen Maße von der persönlichen Begegnung, welche nicht in einen digitalen Raum transferierbar ist. „Digitale Angebote in der Jugendbildung können reale Begegnungen nicht ersetzen. Die Gruppenprozesse und die physisch gemeinsam verbrachte Zeit sind zu wichtig“, berichtet Magdalena Kneisel, Jugendbildungsreferentin in der Heimvolkshochschule Burg Rothenfels (Kranz/Langholz o.J.).

Es darf nicht hingenommen werden, dass ohnehin unterprivilegierte Adressatinnen und Adressaten hier ebenfalls auf der Strecke bleiben. Der Anspruch der außerschulischen politischen Bildung ist es, alle Menschen mit

ihren verschiedenen Voraussetzungen und Bedarfen mit ihren Bildungsangeboten zu erreichen. Wer diesem Anspruch folgt, muss sich auf die Suche nach Möglichkeiten machen, diejenigen wieder anzusprechen, welche durch die gegenwärtigen Einschränkungen von den bereitgestellten digitalen Angeboten exkludiert werden. Die Freude über die größere Reichweite einer Online-Konferenz muss verbunden werden mit Überlegungen, wie der Graben überwunden werden kann, zu Menschen, die solche Veranstaltungen nicht besuchen (können).

In diesem Zusammenhang müssen die Vertreterinnen und Vertreter der außerschulischen politischen Bildung auch wachsam sein, wie sich die Förderlandschaft coronabedingt entwickeln wird. Wird es einen Trend geben, digitale Formate zu bevorzugen? Wird hier schon mit einer Digitalisierungsdividende gerechnet? Eine Digitalisierung, welche meist nur die Ausstattung im Blick hat und weniger auf eine damit verbundene Didaktik schaut, lehnen die meisten Akteure der außerschulischen politischen Bildung ab. Sie betonen, dass hier nicht das eine durch das andere ersetzt werden kann, vielmehr sollten digitale Angebote ein sinnvoller Zusatz, eine Erweiterung oder auch Weiterentwicklung sein.

Die „Corona-Krise“ kann als Lerngelegenheit gesehen zu werden: die Pandemie weist auf einen neuen Bedarf hin, z.B. Verschwörungserzählungen, Wissenschaftsverständ-

nis und Medienkompetenz zu betrachten. Schon bevor der neuartige Virus sich weltweit verbreitete, sah sich die außerschulische politische Bildung mit enormen Herausforderungen konfrontiert. Unter dem (sicherlich nicht neuen) Befund einer „Demokratie in der Krise“ haben sich in den letzten Jahren zum einen die Stressoren für demokratische Gesellschaften vervielfältigt und zum anderen mehrten sich entsprechende Diagnosen, welche Demokratien global bedroht sehen (vgl. van Beek/Wnuk-Lipiński 2012; Merkel 2015). Die Stressfaktoren betreffen unterschiedliche Dimensionen, so z.B. den steigenden Einfluss digitaler Medien auf politische Prozesse (vgl. Uhle 2018), transnationale Migrationsströme (vgl. Rother 2016) oder Verwerfungen durch die Globalisierung (vgl. Flassbeck 2018), welche soziale Ungleichheiten verschärfen und ein enormes Frustrationspotential in Gesellschaften freisetzen können (vgl. Butterwegge 2018). Im Zuge eines „Rechtsrucks“ in Parlamenten weltweit und dem Aufwind verschiedenster rechter und rechtspopulistischer Bewegungen, welche dabei vom sogenannten „postfaktischen Zeitalter“ profitierten, indem ihre „Fake News“ auf fruchtbaren Boden fielen, wurde der Ruf nach politischer Bildung umso lauter. Obwohl sich diese beständig dagegen wehrt, dass ihr eine Feuerwehr-Funktion zugewiesen wird oder sie lediglich als Extremismusprävention verstanden wird. Ein Blick auf die Corona-Demonstrationen dieser Tage zeigt eine Radikalisierung einiger Menschengruppen, die ganz neue demokratiefeindliche Dynamiken in Deutschland markieren und sich aus den oben genannten Phänomenen nähren.

Vor diesem Hintergrund fragen sich Akteure der politischen Bildung, in welchem Rahmen sie zusätzlich die Erfahrungen der Corona-Pandemie ver- und bearbeiten sollen. Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung ist nach wie vor ein unglaublich plural aufgestelltes Feld. Auch wenn nicht abzusehen ist, wie eine Post-Corona-Zeit aussehen wird und wann wir diese erwarten dürfen, wurden an vielen Stellen mit enormen Kräften erstaunliche neue Angebote (z.B. das Erstellen von Lernvideos, Podcasts oder Online-Workshops) geschaffen. Einige davon werden die Bildnerinnen und Bildner auch beibehalten wollen und sollen nicht nur Notnagel gewesen sein. Diese Pandemie wird uns

noch lange begleiten, in welchem Ausmaß ist noch nicht abzusehen. Vielleicht lernen wir bald mit ihr zu leben, so wie wir es bereits mit der jährlichen Grippe tun (vgl. BR24 2021). Die Frage, wie eine außerschulische politische Bildung „nach Corona“ aussehen wird, ist mit zwei wichtigen Punkten verbunden: Zum einen müssen wir uns eingestehen, dass der Wunsch zur Normalität zurückzukehren, sich nicht erfüllen wird. Eineinhalb Jahre Pandemie mit all ihren Verwerfungen haben sowohl Individuum als auch Gesellschaft verändert. Wir werden nicht in einen „Vor-Corona-Status“ wiederkehren können; die Umbrüche in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens waren zu schwerwiegend. Zum anderen sollten wir uns bewusst machen, dass wir in diesen Normalzustand auch nicht zurückkehren wollen, denn wie oben beschrieben, war dieser bereits von verschiedensten Schwierigkeiten geprägt. Der defizitäre Normalzustand der Vergangenheit sollte auf keinen Fall der Maßstab sein, an dem sich die Wünsche für die Zukunft orientieren.

Der Wegfall bzw. die Einschränkungen von Angeboten der außerschulischen politischen Bildung haben viele ihrer Akteure alarmiert. Es kam zu verschiedenen Appellen, um darauf aufmerksam zu machen, wie unverzichtbar diese gerade in Krisenzeiten sind, so wurde z.B. die Petition „Politische Bildung ist systemrelevant für die Demokratie – mehr denn je“ gestartet (zu finden unter change.org). An dieser Stelle soll auch auf die Stellungnahme des Arbeitskreises „Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung“ der GPJE hingewiesen werden, welche explizit mehr Unterstützung für die außerschulische politische Bildung seitens der Politik fordert, vor allem in Hinblick auf eine ausreichende finanzielle Förderung, die in der Breite eine Jugend- und Erwachsenenbildung in sicheren Beschäftigungsverhältnissen ermöglicht (AJEB in der GPJE 2021).

Es ist zu hoffen, dass alle, die in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenarbeit tätig sind, sich trotz der coronabedingten Einschränkungen weiterhin mit Leidenschaft engagieren und sich viele Unterstützerinnen und Unterstützer für ihre Arbeit finden. Denn nur, wenn dieser Einsatz gewürdigt und gefördert wird, können wir ermutigt in die Zukunft schauen.



Die Corona Krise sollte auch als Lerngelegenheit genutzt werden.

Literatur

- AJEB in der GPJE (2021): Politische Bildung in „Corona-Zeiten“ und danach – Probleme und Perspektiven. Stellungnahme des Arbeitskreises Außerschulische politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung (AJEB) der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) vom 03.05.2021. Online verfügbar unter: http://gpje.de/wp-content/uploads/2021/05/GPJE_AJEB_Stellungnahme_Corona_.pdf (letzter Zugriff 31.08.2021).
- Butterwegge, C. (2018): Krise und Zukunft des Sozialstaates, 6. Aufl., Wiesbaden.
- BR24 (2021): Blick in die Zukunft: Was kommt nach der Corona-Pandemie?, BR Wissen 09.07.2021. Online verfügbar unter: <https://www.br.de/nachrichten/wissen/blick-in-die-zukunft-was-kommt-nach-der-corona-pandemie,ScfQPob> (letzter Zugriff 31.08.2021).
- Change.org (2021): Politische Bildung ist systemrelevant für die Demokratie – mehr denn je. Online verfügbar unter: <https://www.change.org/p/politiker-innen-auf-bundes-politische-bildung-ist-systemrelevant-f%C3%BCr-die-demokratie-mehr-denn-je> (letzter Zugriff 31.08.2021).
- Flassbeck, H.; Steinhardt, P. (2018): Gescheiterte Globalisierung. Ungleichheit, Geld und die Renaissance des Staates, Berlin.
- Hufer, K.-P.; Oeftering, T.; Oppermann, J. (2018): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?, Schwalbach/Ts.
- Krämer, A. M. (2021) Politische Bildung online: all inclusive? Ein- und Ausschlüsse in digitalen Formaten der außerschulischen politischen Bildung – eine Studie aus machtkritischer und intersektionaler Perspektive. Berlin, herausgegeben vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB). Online verfügbar: https://www.adb.de/download/publikationen/Politische_Bildung_online_Studie_Anna_Kraemer.pdf (letzter Zugriff: 12.09.2021).
- Kranz, J.; Langholz, M. (o.J.): Jetzt erst recht! – Außerschulische Bildung für Kinder und Jugendliche in Zeiten der Covid-19-Pandemie und die Rolle von Volkshochschulen. Online verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/verbands-welt/projekte/politische_jugendbildung/online-dossier-teilhabe-und-corona.php (letzter Zugriff 31.08.2021).
- Merkel, W. (2015): Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie, Wiesbaden.
- Rother, S. (2016): Migration und Demokratie, Wiesbaden.
- Uhle, A. (2018): Information und Einflussnahme. Gefährdung der Offenheit des demokratischen Willensbildungsprozess, Berlin.
- van Beek, U.; Wnuk-Lipiński, E. (2012): Democracy under stress. The global crisis and beyond, Opladen.



Forum

Gudrun Heinrich, Steve Kenner

POLIS Podcast Covid-19-Pandemie & politische Bildung



Dr. Gudrun Heinrich, Landesvorsitzende der DVPB Mecklenburg-Vorpommern



Dr. Steve Kenner, Landesvorsitzender der DVPB Niedersachsen

Die Corona-Pandemie ist nicht nur als gesundheitliche Krise, sondern in den Maßnahmen und Folgen auch als politische Krise zu diskutieren. Umso wichtiger ist es, nach der Rolle politischer Bildung während der Pandemie zu fragen und gemeinsam den Blick darauf zu richten, was aus den Erfahrungen der letzten Monate gelernt werden kann.

Hierzu haben die Verantwortlichen dieses Heftes, Gudrun Heinrich und Steve Kenner, Expert*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung und eine Vertreterin der Bundesschülerkonferenz zu einem gemeinsamen Gespräch eingeladen.

Am 08. Juli 2021 trafen sie sich für die Aufzeichnung des ersten POLIS-Podcasts. Diese Folge können Sie in voller Länge auf dem Youtube-Kanal der der DVPB Niedersachsen anschauen.

Im Folgenden werden einzelne Passagen des Gesprächs dokumentiert. Es handelt sich dabei um eine gekürzte und redaktionell bearbeitete Zusammenfassung des Gesprächs, die von den Gesprächsteilnehmenden freigegeben wurde.

An dem Gespräch teilgenommen haben: Sabine Achour, Prof. für Politikdidaktik und politische Bildung an der FU Berlin und Landesvorsitzende der DVPB, Karim Fereidooni, Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum, Barbara Menke, Vorsitzende des Bundesausschusses Politische Bildung (BAP) und Bundesgeschäftsführerin Arbeit und Leben, Katharina Swinka, Vorsitzende des Landesschülerrates in Brandenburg und Mitglied in der Bundesschülerkonferenz und Tonio Oefering, Prof. für politische Bildung und Politikdidaktik an der Universität Oldenburg und Bundesvorsitzender der DVPB.



Corona betrifft uns alle – aber wie?

Gudrun Heinrich: Die Corona-Krise erfasst seit mehr als 15 Monaten unser Arbeitsleben, aber auch alle privaten Bereiche. Welche Auswirkungen hat dies konkret für Eure¹ Situation?

„Ich empfinde es aber vor allem auch als frustrierend, dass vieles, was ich für wirklich essenziell halte in meinem Beruf, die

Begegnung mit Menschen, Gespräche auf den Fluren, Seminar- und Vorlesungsatmosphäre und das Campusleben weggefallen ist. Der ganze Job ist auf ein paar Zoll Bildschirm zusammengeschrumpft.“ (Tonio Oefering)



Sabine Achour: Ich habe in der Zeit erfahren, was Mehrfachbelastung mit drei schulpflichtigen Kindern wirklich bedeutet. Das war extrem anstrengend. Man hat es öfter in der Presse und den Medien gelesen, aber ich glaube, wenn man das nicht durchlebt, kann man die Ausmaße der Mehrfachbelastung kaum einschätzen. Und dennoch: Es war selbstverständlich, dass die Universität

neben der Betreuung und Homeschooling weiterläuft. Dabei geht es auch um die Verantwortung den Mitarbeitenden gegenüber.

Karim Fereidooni: Mir erging es tatsächlich ganz anders, weil ich keine Kinder großziehe und damit mehr Zeit hatte, am Schreibtisch zu sitzen. Ich glaube es kam zu einer Arbeitsverdichtung im Laufe der Pandemie und ich konnte mich auf meine Forschung konzentrieren.

Aber ich würde gerne noch einen anderen Punkt hervorheben: Die Hauptleidtragenden sind tatsächlich Familien mit Kindern in prekären Wohnverhältnissen und in prekären finanziellen Verhältnissen. An den Universitäten sind es die Studierenden, die seit drei Semestern kein „normales“ Studium mehr erleben konnten.

Tonio Oeftering: Für mich war Mehrfachbelastung auch ein zentrales Element. Mir ist es mit meinen zwei kleinen Kindern wie Sabine Achour ergangen. Ich finde es diesbezüglich auch interessant, wie die Pandemie die Produktivitätschancen der Menschen beeinflusst. Die Universität ist ohnehin ein Ort, an dem Frauen immer schon eher benachteiligt waren, aber das hat sich jetzt noch einmal verschärft. Diejenigen, die tatsächlich die Hauptverantwortung für die Kinderbetreuung zuhause übernommen haben, mussten sehr viel mehr kämpfen. Es ist bemerkenswert, wie ungleich die Chancen verteilt sind. Die Beeinträchtigungen treffen sowohl die Verbandsarbeit als auch meinen Job als Professor. Ich empfinde es aber vor allem auch als frustrierend, dass vieles, was ich für wirklich essenziell halte in meinem Beruf, die Begegnung mit Menschen, Gespräche auf den Fluren, Seminar- und Vorlesungsatmosphäre und das Campusleben weggefallen ist. Der ganze Job ist auf ein paar Zoll Bildschirm zusammengeschrunpft.

Katharina Swinka: Auch die Schule ist ein sozialer Ort, an dem man mit anderen Menschen interagiert. Das war nicht mehr möglich. Uns wurde von vielen Schüler*innen berichtet, dass sie Schwierigkeiten hatten, sich selbst morgens zu motivieren aufzustehen, um die PDF-Dateien zu bearbeiten, die sie bekommen haben oder - wenn es dann doch passiert - an einer Videokonferenz teil-

zunehmen. Wir Jugendliche befinden uns gerade in einer Entwicklungsphase, die von der Interaktion zwischen Menschen geprägt sein sollte – genau das fehlt. Wir werden in ein paar Jahren sehen, wie sich das auf unseren Charakter, auf unsere Entwicklung auswirkt. Es ist einfach eine unglaublich schwere Zeit.

Barbara Menke: Aus meiner beruflichen Perspektive, der außerschulischen politischen Bildung, waren die Monate geprägt vom Krisenmanagement. Wir haben auf verschiedenen Ebenen von einem Tag auf den anderen eine Vollbremsung vollziehen müssen. Es ging darum, Personalverantwortung zu übernehmen und teilweise alle zwei Monate eine Organisation wieder neu aufstellen zu müssen. Wir sind gemeinnützige Organisationen und können nur in gewissen Maße Rücklagen bilden. Das heißt, dass wir uns zunächst einmal damit auseinanderzusetzen hatten, wie wir die Gehälter unserer Mitarbeiter*innen bezahlen, wie wir unsere Organisation insgesamt finanzieren, wenn wir keine Teilnahmebeiträge mehr erhalten, weil alle Präsenzveranstaltungen in der außerschulischen Bildung ausgefallen sind.

Wie war die politische Bildung vor der Pandemie aufgestellt?

Steve Kenner: Die Corona-Pandemie hat wie ein Brennglas gewirkt und in vielen Bereichen, die schon lange vorhandenen Defizite offengelegt. Wie war aus Eurer Sicht die Lage der politischen Bildung zu Beginn der Pandemie? Unter welchen Bedingungen sind wir gestartet? Wie waren wir aufgestellt?

„Daran sieht man, dass sich Jugendliche durchaus selbst organisieren können. Dafür muss man diesen jungen Menschen erstmal vertrauen und dieses Vertrauen – glaube ich – ist in der Schule einfach oft noch nicht da.“ (Katharina Swinka)



Katharina Swinka: Also um es ganz kurz zu beantworten: Die Schulen waren absolut nicht vorbereitet. Fangen wir mal mit dem besten Beispiel an: Ich war vor Jahren in einem Schulmuseum, in dem gezeigt wurde, wie Schulen früher aussahen. Ich habe die

Bilder kürzlich wieder gefunden. Wir saßen da in diesen Schulbänken mit Kreidetafeln vor uns, der Lehrer stand vorne, die Schüler*innen haben brav zugehört. Es ist exakt so – bis auf das Detail, dass wir mittlerweile auf Papier oder auf unsere Tablets schreiben. Es ist genau das gleiche System, dieser Frontalunterricht. Die Lehrkraft gibt vorne Unterricht, hält ihren Vortrag, bindet eventuell, wenn es mal ganz gut läuft, die Schüler*innen mit ein und das war es eigentlich auch schon. Dieses System, das man im Präsenzunterricht hat, das lässt sich natürlich nicht auf den digitalen Unterricht übertragen. Wir müssen uns fragen, wie wir den Lehrkräften helfen können, ihren Unterricht umzustellen und wie wir den Schüler*innen helfen können? Viele Lehrkräfte haben in der Zeit der Schulschließungen nur für sich gearbeitet, anstatt auch mit den Schüler*innen zusammenzuarbeiten. Sie hätten uns auch fragen können: Wie lernt ihr außerhalb des Unterrichts?

Steve Kenner: Wenn ich nachhaken darf? Was hat Dir dabei am meisten gefehlt?

Katharina Swinka: Das Vertrauen in die Schüler*innen! Wir haben in den letzten Jahren gemerkt, dass viele Schüler*innen, viele Jugendliche sich selbst organisieren können. In unserer Vertretungsarbeit haben wir gesehen: Wir kriegen das selbst auf die Reihe, oftmals sogar ohne Hilfe von außen – siehe auch die Jugendbewegung „Fridays for Future“, die sich innerhalb von nur anderthalb Jahren zu so einer Organisation aufgebaut hat, weil sie für das Klima kämpfen möchten. Genauso gibt es viele Jugendliche, die für sich Dinge lernen, weil es sie interessiert und weil sie sich dazu entschieden haben, dass sie etwas voranbringen möchten. Daran sieht man, dass Jugendliche sich durchaus selbst organisieren können. Dafür muss man diesen jungen Menschen erstmal vertrauen und dieses Vertrauen – glaube ich – ist in der Schule einfach oft noch nicht da.

Steve Kenner: Mit Blick auf die politische Bildung in formalen Bildungssettings gibt es hierzu Erkenntnisse aus einer Studie, die Ihr, unter deiner Leitung Sabine, durchgeführt habt. Ihr habt die Studie überschrieben mit „Wer hat, dem wird gegeben!“² Wie würdest

du den Zustand der schulischen politischen Bildung vor Ausbruch der Pandemie beschreiben?

Sabine Achour: Die Studie haben wir vor Corona durchgeführt und sie hat gezeigt, dass es eine politische Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit gibt. Das beginnt bereits in der Institution Schule: Wer erhält welche Bildungsangebote? Das unterscheidet sich ganz stark zwischen gymnasialen Schulformen und nicht gymnasialen Schulformen, egal ob quantitativ oder qualitativ betrachtet. Es wird deutlich an der Stundenzahl, die für das Unterrichtsfach zur Verfügung steht, es wird aber auch an der Qualität von Bildungsangeboten deutlich. Katharina hat gesagt, dass an der Schule fast alles so sei, wie vor hundert Jahren, aber es ist durchaus auch etwas passiert. Aber eines wird deutlich: Deutschland schafft es nicht, soziale Ungleichheit auszugleichen und das wird auch in Bezug auf politische Bildung sichtbar.

Und wenn wir die Corona-Situation einbeziehen, da hätte es Freiheiten gegeben: zum Beispiel Unterricht auch ganz neu und anders zu denken. Ich finde es besonders schade, dass es Bildungsministerien und Lehrkräften so schwer fiel, diese Freiheiten zu nutzen. Wir müssen mehr Mut haben und mehr darauf achten, die Bedarfe auf der einen Seite und die Angebote auf der anderen Seite zusammen zu bringen.

Steve Kenner: Tatsächlich hätte politische Bildung doch eine bedeutende Rolle einnehmen müssen, immerhin sind mit der pandemischen Lage auch eine Vielzahl von politischen Entscheidungen, bis hin zu Grundrechtseinschränkungen verbunden. Das Ranking Politische Bildung, das Prof. Dr. Reinhold Hedtke, Mahir Gökbudak und Prof. Dr. Udo Hagedorn³ seit mehreren Jahren durchführen, zeigt immer wieder auf, dass für politische Lernprozesse kaum Zeit zur Verfügung steht. Fehlte es demnach nicht nur an Mut, sondern auch an Zeit?

Tonio Oeftering: Mein Eindruck ist, dass politische Bildung in den Schulen eines der ersten Schulfächer war, die hinten runtergefallen sind, meist zugunsten vermeintlich wichtiger Fächer. Aber man muss sich klar machen, mit welcher Form von Krise wir es derzeit zu

tun haben. Es ist nicht nur eine Gesundheitskrise, vielmehr befinden wir uns einer politischen Krise. Gerade jetzt müsste politische Bildung gestärkt werden. Wir müssten allen die Möglichkeit geben, zu fragen: Was erleben wir hier aktuell? Was bedeutet das für eure Lebenswelt, welche gesellschaftlichen und politischen Implikationen sind damit verbunden?

„Für Rassismuserfahrungen in Schulen haben wir Corona nicht gebraucht. Die 500 Jahre alte Ungleichheitsstruktur des Rassismus kam ja nicht erst 2020 auf. Das gab es vorher. Die neue Dimension ist, dass der anti-asiatische Rassismus viel salonfähiger geworden ist als dies vorher der Fall war.“
(Karim Fereidooni)



Steve Kenner: Es scheint aber nicht nur an der Zeit zu mangeln, sondern auch an den Möglichkeiten im Distanzunterricht, wie eine in diesem Heft vorgestellte Studie unter der Leitung von Prof. Dr. Kerstin Pohl⁴ (siehe Seite 7ff.) deutlich macht. Mit dir Karim, du forschst schon lange zu Rassismus-Erfahrungen an Schulen, würde ich gerne noch eine andere Facette besprechen. Mich interessiert, wie die Situation vor dem Ausbruch der Pandemie an Schulen in Bezug auf Rassismus war und inwiefern die Pandemie dies noch verstärkt hat.

Karim Fereidooni: Für Rassismuserfahrungen in Schulen haben wir Corona nicht gebraucht. Die 500 Jahre alte Ungleichheitsstruktur des Rassismus kam ja nicht erst 2020 auf. Das gab es vorher. Die neue Dimension ist, dass der anti-asiatische Rassismus viel salonfähiger geworden ist als dies vorher der Fall war. Das ist uns neben den klassismusrelevanten Ungleichheitsstrukturen tatsächlich stärker ins Bewusstsein geraten als vor der Pandemie.

Steve Kenner: Politische Bildung ist aber viel mehr als Politikunterricht und Schule. Wie gut war die außerschulische politische Bildung aufgestellt?

Barbara Menke: Gut vorbereitet waren die Einrichtungen der außerschulischen Bildung

in fachlicher Hinsicht und in Fragen der Flexibilität. Die Mitarbeitenden haben sich alle relativ spontan überlegt, was kann ich online anbieten, für welches Thema kann ich einen Podcast erstellen? Es hat kein großes Fortbildungsprogramm gegeben, vielmehr war hier die eigene Kraft und Kreativität gefragt. Insofern würde ich sagen, wir waren an dieser Stelle recht gut aufgestellt, weil wir schon vorher immer flexibel sein mussten. Wir haben uns manchmal gefragt, warum die Schule nicht auf uns zukommt, und warum die Ministerien erstmal ein halbes Jahr brauchen, um Fortbildungen für Lehrkräfte zu empfehlen?

Corona – Herausforderung, aber auch Chance für die politische Bildung?

Gudrun Heinrich: Wir haben jetzt neben dem Blick zurück auf den Zustand der politischen Bildung vor Ausbruch der Pandemie, immer auch schon über die Herausforderungen gesprochen. Wie beeinflussen diese Herausforderungen die politische Bildung heute und in der Zukunft und inwiefern ergeben sich auch Chancen?

Tonio Oeftering: Die Krise verschärft die Spaltungen in der Gesellschaft. Auch in der außerschulischen politischen Bildung wird es zu Verwerfungen kommen. Die großen Stiftungen geben ganz offen zu, dass sie durch den Digitalisierungsschub in der Pandemie eine viel größere Reichweite erzielt haben und andere Zielgruppen erreichen konnten. Sie stehen auch finanziell auf einigermaßen sicheren Füßen. Dem gegenüber stehen kleine, teilweise lokale Träger vor der Existenzfrage. Die Entwicklung ist, glaube ich, noch gar nicht absehbar. Aus Sicht der DVPB muss es darum gehen, dem Thema weiterhin Gehör zu verschaffen.

Barbara Menke: Ich nehme aber auch die Erfahrung mit, dass die Probleme gesehen wurden und dass es ein ernsthaftes Bemühen gab, die außerschulischen Bildungseinrichtungen zu unterstützen. In weiten Teilen der politischen Bildung im außerschulischen Bereich ist das auch gelungen und das gibt jetzt erstmal Sicherheit bis zum Ende des Jahres.

„Als außerschulische Träger stehen wir aktuell vor der Chance, die Kinder und Jugendlichen dabei zu begleiten entstandene Rückstände



aufzuarbeiten. Leider gibt es dafür bislang wenig Austausch mit den Lehrkräften. So werden künstlich zwei Welten von schulischem und außerschulischem Lernen erzeugt.“ (Barbara Menke)

Katharina Swinka: Auch uns Schüler*innen wurde in der Öffentlichkeit mehr Aufmerksamkeit zuteil. Das ist aber ein zweischneidiges Schwert. Auf der einen Seite hat uns die Corona-Pandemie einen unglaublichen Boost gegeben, vor allem in Bezug auf die Öffentlichkeitswirksamkeit. Auf der anderen Seite steht eine große Hürde für uns Schüler*innen und das ist die Bürokratie.

Gudrun Heinrich: Stellt Bürokratie oder Kommunikation auch eine Herausforderung für die Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung dar?

Barbara Menke: Als außerschulische Träger stehen wir aktuell vor der Chance, die Kinder und Jugendlichen dabei zu begleiten, entstandene Rückstände aufzuarbeiten. Leider gibt es dafür bislang wenig Austausch mit den Lehrkräften. So werden künstlich zwei Welten von schulischem und außerschulischem Lernen erzeugt. Ich wünsche mir hier eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe – in den internen Korrespondenzen heißen wir oft „Hilfslehrer*innen“. So kann das nicht funktionieren.

Karim Fereidooni: Mir erscheint ein weiterer Aspekt relevant, der die politische Bildung insgesamt betrifft. Die Reichweite von Veranstaltungen hat sich verändert. In digitalen Veranstaltungen kommen oftmals 300 bis 400 Menschen zusammen. Das ist auf alle Fälle ein positiver Effekt. Insgesamt dürfen wir jetzt nicht mehr hinter das zurückfallen, was im Zuge der Digitalisierung der Bildungseinrichtungen erreicht wurde und was wir gelernt haben. Die Digitalisierung ist nicht nur notwendig, weil es die Delta-Variante des Corona-Virus gibt. Ich wünsche mir, dass die

vielen individuellen Bemühungen durch institutionelle Veränderungen seitens der Politik mit weiteren Maßnahmen begleitet werden. Es ist Zeit, dass die Bildungsadministration versteht, dass wir in den Klassenräumen nicht einfach so weitermachen können mit 32 Schüler*innen, die vor uns sitzen und dann soll guter Unterricht stattfinden. Das ging auch schon vor Corona nicht. Wir müssen über strukturelle Maßnahmen sprechen.

Tonio Oeftering: Dem stimme ich zu. Diesem starken Wunsch „zurückzukehren zur Normalität“, den ich wahrnehme, möchte ich die Frage entgegen: Von welcher Normalität sprechen wir eigentlich? Was von davor brauchen wir wieder zurück? Hierzu sollten wir auch über die Verbände einen Diskurs anstoßen.

„Gerade in Corona-Zeiten haben wir gesehen, dass Bildung nicht nur Output ist, Bildung ist auch die Lust auf die offene Gesellschaft.“ (Sabine Achour)



Gudrun Heinrich: Lassen sich denn auch schon erste positive Effekte identifizieren?

Sabine Achour: Ein positiver Effekt war die Wertschätzung für Schule. Wir müssen aber wegkommen von dem ökonomischen Blick auf Bildung. Die Fokussierung auf Vergleichbarkeit, Prüfungen, Noten und Zeugnisse. Das was die jungen Menschen gerade nicht hatten, ist das soziale Miteinander, die Chance, ihre Interessen zu verwirklichen und auf einer ganz anderen Ebene zu lernen. Was jetzt im Mittelpunkt stehen sollte, ist die Frage: was kann politische Bildung leisten, um die jungen Menschen abzuholen, damit sie Lust auf Demokratie haben. Da liegt die Expertise in der politischen Bildung. Insofern finde ich es wichtig, mutiger zu sein und politische Bildung nicht nur als Fach zu sehen, sondern auch als Demokratiebildung, als demokratisches Miteinander. Es geht darum, Angebote für Partizipation und Teilhabe zu schaffen und deutlicher in den Blick zu nehmen. Es ist wichtig, für dieses Verständnis von Schule und Bildung zu sensibilisieren. Gerade in Corona-Zeiten haben wir gesehen, dass Bildung

nicht nur Output ist, Bildung ist auch die Lust auf die offene Gesellschaft.

Katharina Swinka: Wir müssen definitiv außerhalb der Box denken. Wir müssen Plan-spiele und Projekte möglich machen. Dort kann man lernen, wie man etwas mit der eigenen Stimme bewirken kann. Solche Formate müssen in Schulen etabliert werden, damit wir eben nicht nur wieder auf dieses System zurückfallen, was wir die letzten 50, die letzten 100 Jahre hatten. Die Schule und der Unterricht müssen flexibler werden, auch unter Berücksichtigung digitaler Formate. Dafür muss man die Schüler*innen auch wirklich einbeziehen. Das beginnt damit, dass man uns fragt: Wie möchtet ihr euren Unterricht gestalten? Wie könnt ihr euren Mitschülern den Stoff am besten beibringen? Genau so lernt man, indem man sich etwas selbst erarbeitet und indem Schüler*innen wirklich beigebracht wird, wie kann ich Demokratie leben. Das ist besonders wichtig.

Steve Kenner: Der große Wunsch ist, dass die zukünftigen Generationen von Schüler*innen ins Schulmuseum gehen und dort eine andere Schule sehen, als die, die sie selbst erleben. Vielen Dank an alle, die sich beteiligt haben und bis zum nächsten POLIS Podcast.

Anmerkungen

- 1 Die Teilnehmenden des Podcasts kennen sich über Ihre Arbeit für die Politische Bildung teilweise schon seit mehreren Jahren. Alle Beteiligten haben sich für den Podcast auf die informelle Anrede verständigt.
- 2 Achour, S. & Wagner, S. (2020): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen – Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse. Verfügbar über: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf> [letzter Zugriff: 18.08.2021]
- 3 Hedtke R, Gökbudak M, Hagedorn U. (2021): 4. Ranking Politische Bildung Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020. Verfügbar über: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2955456> [letzter Zugriff: 18.08.2021]
- 4 Pohl, K., Schreiber, L. & Straßner, V. (2021): Politikunterricht während der Corona-Pandemie. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: POLIS 4/2021.



Didaktische Werkstatt

Christopher Hempel

Corona-Politik im Planspiel. Ein Praxisforschungsprojekt zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen

Corona und die politische Bildung

Die Corona-Pandemie (be)trifft uns alle – nicht nur als Gefahr für unsere Gesundheit, sondern auch durch die massiven politischen,



Dr. Christopher Hempel unterrichtet als Studienrat an einer Leipziger Sekundarschule und lehrt als Erziehungswissenschaftler an der Universität Leipzig.

wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die die Pandemie und Versuche ihrer Eindämmung auslös(t)en (vgl. Sturm 2020 sowie die Beiträge in diesem Heft). Auch die politische Bildung war zunächst akut durch die Pandemie herausgefordert, da sich plötzlich die *Bedingungen* änderten, unter denen Lehren und Lernen stattfinden konnten (vgl. Wohnig & Heil 2020). In einer seltenen Fallstudie untersucht etwa Torrau (2020) am Beispiel einer Stunde zur Medienberichterstattung über Corona empirisch, wie sich politische Bildung im Distanzunterricht vollziehen kann.

Von Beginn an wurden aber auch die Chancen der Coronakrise als *Gegenstand* politischer Bildung in den Blick genommen (vgl. Besand 2020). Benzmann und Grammes (2020) erörtern ausgehend von der Erfahrung einer Schülerin mit dem Verstoß gegen Abstandsregeln die Auseinandersetzung mit der Corona-Politik im Lichte des Beutelsbacher Konsens und sehen diese als geeigneten Anlass für reflexives politisches Lernen. Petrik (2021) entwirft eine Problemstudie zum Umgang mit Verschwörungstheorien und bildet damit den Auftakt einer ganzen Reihe veröffentlichter Unterrichtskonzeptionen in der Zeitschrift GWP (Gesellschaft – Wirtschaft – Politik).

Lernchancen der Coronakrise

Übereinstimmend werden die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie der kontroverse Gehalt und die Mehrdeutigkeit der Pandemiebewältigung herausgestellt, sie eignet sich besonders für eine *subjekt- und konfliktorientierte* politische Bildung (vgl. Wohnig & Heil 2020). Schülerinnen und Schüler erleben drastische Konsequenzen von Krisenpolitik für ihren eigenen (Schul-) Alltag (z.B. Schließungen, Wechselmodelle, Testungen) und den ihrer Familien (z.B. Kon-

taktverbote, Home Office, Kurzarbeit). Sie erleben zugleich das Aufbrechen politischer Konflikte um diese Krisenpolitik, die öffentlich (z.B. in den sozialen Medien oder bei Demonstrationen) sowie in Schule und Familie ausgetragen werden. Die Coronakrise unterstreicht also die Relevanz und Konflikthaftigkeit von Politik – und gehört deshalb in den Unterricht.

Um die Chancen der Coronakrise als Lerngegenstand bestmöglich nutzen zu können, ist didaktische Werkstattarbeit erforderlich, die die Gestaltung *und* Reflexion entsprechender Lernumgebungen umfasst (vgl. Fischer 2020). Das Praxisforschungsprojekt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, fokussiert die Entscheidungsfindung zur Bewältigung der Pandemie in einem föderalen Staat anhand eines Planspiels, das eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen Kontroversen um die ‚richtige‘ Corona-Politik sowie den institutionellen Bedingungen und prozessualen Modi ihrer Austragung ermöglichen soll. Vorgeschlagen wird eine von uns entwickelte und frei verfügbare Unterrichtskonzeption, die erprobt, video- bzw. audiografisch dokumentiert sowie fachdidaktisch reflektiert wird.

Infobox

Pandemiebewältigung im Planspiel – Materialien zur Unterrichtskonzeption

Inhalt:

Kurzbeschreibung der Unterrichtskonzeption
Übersicht zum Ablauf des Planspiels
Hinweise zur Computersimulation
Vier Szenarien und Länderbeschreibungen
Derzeit 17 Rollenkarten (in Erweiterung)
Leitfäden für die Ressorts
Stimmen aus der Öffentlichkeit
Aufgaben und Materialien zur Auswertung des Planspiels

Download:

<http://dvpb-sachsen.de/politik-im-unterricht/planspiel-pandemiebewaeltigung>

Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Sachsen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung realisiert, auf dessen Internetseiten auch die vollständigen Unterrichtsmaterialien heruntergeladen werden können (<http://dvpb-sachsen.de/politik-im-unterricht>). Ein besonderer Dank gebührt Sibylle Reinhardt, die das Projekt von Beginn an unterstützte. Das Projekt wird zudem finanziell durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt im Rahmen des Programms „Weltoffenes Sachsen“ gefördert.

Simulation föderaler Pandemiebewältigung

Kern der Unterrichtsidee ist die Simulation der Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zwischen verschiedenen Ressorts einer Regierung und zwischen den jeweiligen Regierungen in einer Bund-Länder-Konferenz. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen dabei die Rollen von Kabinettsmitgliedern der Bundes- und Landesregierungen des fiktiven Bundesstaates Lanstrop sowie eines Pressteams. Der zentrale Auftrag ist die Bewältigung der Pandemie unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten des Bundeslandes und der eigenen Rolle. Für die Unterrichtskonzeption sind circa sechs Unterrichtsstunden vorgesehen.

Gerahmt durch eine Vorbereitungs- und Reflexionsphase durchlaufen die Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen bis zu drei Runden, die wie folgt aufgebaut sind: Nachdem die Lehrkraft das Szenario einer Runde vorgetragen hat, beginnt die Arbeit innerhalb der einzelnen Gruppen, in denen gemeinsame Positionen bzw. eine gemeinsame Strategie formuliert werden sollen. Mögliche Maßnahmen sind durch das Szenario bereits vorgegeben. Es folgt ein Statement des Pressteams, das (kritische) Öffentlichkeit repräsentiert. Anschließend vertreten die

jeweiligen Regierungschefinnen oder -chefs die Position ihrer Gruppe klassenöffentlich in der Bund-Länder-Konferenz, in der die (unterschiedlichen) Strategieansätze miteinander vermittelt und möglichst gemeinsame Entscheidungen getroffen werden. Die Entscheidungen aus der Bund-Länder-Konferenz werden in eine Computersimulation („Politiklabor“) eingespeist, die das Infektionsgeschehen in Abhängigkeit von den getroffenen Maßnahmen und damit deren wahrscheinliche Folgen virtuell abbildet (vgl. Kugelmeier 2020).

Die eingangs benannte Kontroversität und Mehrdeutigkeit der Sache bildet den zentralen Ausgangspunkt der Unterrichtskonzeption, die auf dem fachdidaktischen Prinzip der *Konfliktorientierung* – der „Konkurrenz um Entscheidungen“ (Reinhardt 2020, S. 207) angesichts unterschiedlicher Positionen und Perspektiven – basiert. Das Planspiel ist eine hierzu passende Unterrichtsmethode (vgl. Petrik 2017, S. 44f.), ermöglicht und forciert es doch politisches Aushandeln und Entscheiden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen in institutionellen Kontexten, mithin ein „Eintauchen in die fremde Politikerwelt“ (ebd., S. 45) mit ihren spezifischen Herausforderungen und Zwängen.

Dimensionen des Politischen im Planspiel

Der *institutionelle Kontext* ist die Bund-Länder-Konferenz, die in der Bundesrepublik Deutschland ein (umstrittenes) Zentrum der Corona-Politik bildet. Die Ministerpräsidentinnen und -präsidenten der 16 Bundesländer treffen (oder vertagen) dort gemeinsam mit der Bundeskanzlerin Grundsatzentscheidungen, die dann in Verordnungen von den Ländern konkretisiert, zuweilen adaptiert und in geltendes Recht umgesetzt werden. Die Bund-Länder-Konferenz und mit ihr das Prinzip des Föderalismus werden als (un)demokratisch und (in)effizient sowohl kritisiert (fehlende Mitwirkung der Parlamente, bundesweiter „Flickenteppich“ an Regelungen) als auch verteidigt (Machtkontrolle durch vertikale Gewaltenteilung, an regionale Besonderheiten angepasste Maßnahmen) (vgl. Behnke 2020). Die Schülerinnen und Schüler erfahren im Planspiel die Zwänge föderaler Koordination, indem sie ihre eigenen Positionen begründen und gegenüber anderen verteidigen und durchsetzen müssen. Ausgehend von diesen Erfahrungen kann eine Auseinandersetzung mit der föderalen Grundstruktur der Entscheidungsfindung im Rahmen der Reflexionsphase – z.B. hinsichtlich der Kategorien Effizienz und Macht – erfolgen.

Die unterschiedlichen Interessen ergeben sich aus den Rollenbeschreibungen. Einerseits gibt es Unterschiede in den Charakteristika der Bundesländer, die die jeweilige Regierung zu berücksichtigen hat (z.B. hoher Altersdurchschnitt der Bevölkerung oder große Kulturszene). Andererseits gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Regierungen (z. B. zwischen Wirtschafts- und Gesundheitsministerium). Da die steigenden Infektionszahlen im Szenario politisches Handeln unter Zeitdruck erforderlich machen, evozieren die unterschiedlichen Interessen *inhaltliche Kontroversen* um die ‚richtige‘ Corona-Politik. Die Schülerinnen und Schüler müssen zwischen möglichen Maßnahmen und ihren widersprüchlichen Folgen abwägen: Sollen z.B. Einreiseverbote erlassen, Großveranstaltungen untersagt, Schulen geschlossen und/oder eine Home-Office-Pflicht eingeführt werden? Die abschließende Reflexionsphase kann dann dafür genutzt werden, eben diese Widersprüchlichkeit in Distanz zur eigenen Rolle fachlich – z. B. als Spannungs-

Szenario 1 | Das neuartige Coronavirus

In der chinesischen Region Wuhan wurde vor einigen Wochen eine starke Verbreitung der Lungenkrankheit Covid-19 festgestellt. Infolgedessen waren die Krankenhäuser dort überlastet, es kam zu vielen Todesfällen. Forscher:innen fanden heraus, dass das Coronavirus Covid-19 auslöst und wahrscheinlich von Tieren auf den Menschen übertragen wurde. In den letzten Wochen hat sich das Virus in China, Südostasien und anderen Teilen der Welt verbreiten können. China hat deswegen bereits Maßnahmen ergriffen und das öffentliche Leben zum Teil drastisch eingeschränkt.

Vor zehn Tagen wurde schließlich der erste Fall in eurem Land Lanstrop bekannt: Ein Tourist aus China. Obwohl er sofort medizinisch versorgt und isoliert wurde, konnte er weitere Personen infizieren. Weitere Fälle lassen sich auf den andauernden Grenz- und Reiseverkehr zurückführen. Krankenhäuser berichten von ersten Covid-19-Patienten, die Dunkelziffer an Infizierten dürfte aber deutlich höher liegen. Wissenschaftler:innen raten zu Vorsichtsmaßnahmen, zugleich wird vor wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgen von Einschränkungen gewarnt.

In dieser Situation muss entschieden werden, wie politisch auf die Entwicklung reagiert wird. Diese Entscheidungen treffen im föderal* organisierten Lanstrop die Bundesregierung gemeinsam mit den Landesregierungen in einer Bund-Länder-Konferenz.

Auftrag: Beurteilt zunächst innerhalb eurer Regierung die Gefahr, die vom berichteten Infektionsgeschehen für euer Bundesland ausgeht. Skizziert eine Strategie zum Umgang mit dem Virus, indem ihr mögliche Maßnahmen diskutiert und euch zu diesen positioniert. Begründet und verteidigt eure Positionen in der Bund-Länder-Konferenz.

Mögliche Maßnahmen sind:

1. Die Einführung und Durchsetzung allgemeiner Hygienemaßnahmen: Abstand halten, Masken tragen, Hände desinfizieren.
2. Das Aussprechen von Einreiseverboten, d.h. die Schließung der Grenzen.
3. Das Verbot von Großveranstaltungen (z.B. Konzerte oder Sportveranstaltungen).
4. Die teilweise oder vollständige Schließung von Bildungseinrichtungen.
5. Die teilweise oder vollständige Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Home-Office.

Beispiel für ein Szenario

verhältnis zwischen zwei oder mehreren Grundrechten – zu thematisieren.

Der *Prozess des Aushandelns und Entscheidens* schließlich steht im Zentrum des Planspiels: Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihre jeweilige Rolle selbstständig aus, koordinieren mit anderen Interessen und Perspektiven, tragen Konflikte aus, treffen und verantworten gemeinsam Entscheidungen – sowohl innerhalb ihrer jeweiligen Gruppe als auch klassenöffentlich in der Bund-Länder-Konferenz. Sie entwickeln hierbei – so die Erwartung – die zentralen demokratischen Handlungskompetenzen Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme (vgl. Reinhardt 2020, S. 205), wohingegen dann erst in der Reflexionsphase der Fokus auf das sozialwissenschaftliche Analysieren verschoben und

im engeren Sinne ‚fachliches‘ Lernen angestrebt wird (s. o.).

So wenig darüber bekannt ist, wie in den realen, (eigentlich) nicht-öffentlichen Bund-Länder-Konferenzen konkret verhandelt wird, so ‚unvorhersehbar‘ ist auch die Eigendynamik des Interaktionsgeschehens in der unterrichtlichen Realisierung des Planspiels. Dokumentierte Erprobungen erlauben hier Einblick in die Varianz von Modi des unterrichtlichen Aushandlungs- und Entscheidungsgeschehens.

Rollenorientierte Beobachtungen aus dem Unterricht

Das Planspiel wurde bislang mehrfach an Sekundarschulen (Klassenstufe 9) im Rahmen einzelner Projektstage erprobt. Dabei wurde die klassenöffentliche Bund-Länder-Konferenz als zentrale Simulationsphase videoografiert sowie die verbalen Interaktionen in ausgewählten Gruppen, also den Kabinettssitzungen, auf Tonband aufgezeichnet. Diese Aufzeichnungen werden transkribiert und sind Grundlage weiterführender, insbesondere qualitativ-rekonstruktiver Analysen zum praktischen Vollzug von Planspielen in der politischen Bildung. Die übergeordnete Fragestellung lautet dabei, *wie*, d. h. auf Basis welcher (gegenstandsbezogenen) Prämissen und im Kontext welcher (unterrichtsbezogenen) Logiken Schulklassen die Aufgabe bearbeiten, die föderale Pandemiebewältigung zu simulieren.

An dieser Stelle werden abschließend einige Beobachtungen aus den ersten Erprobungen skizziert:

1. Die Schülerinnen und Schüler greifen erwartungsgemäß auf ihnen aus *eigener* Erfahrung bekannte Maßnahmen der Pandemiebewältigung zurück. Sie bringen in den Gruppendiskussionen diesbezügliche, teilweise sehr detailliert ausformulierte Entscheidungen hervor. Es werden keine radikalen Positionen vertreten und kaum grundsätzliche Diskussionen geführt, sondern es dominieren ‚Mittelwege‘: Das fiktive Land soll mit den Mitteln der realen, selbst erlebten Politik ‚auf Sicht‘ durch die Pandemie gesteuert werden.
2. Dabei erscheint die Umsetzung der Rollenmerkmale und -anweisungen in eine konkrete Handlungspraxis als sehr anspruchsvolle Herausforderung. Auch diese Beobachtung überrascht nicht: Schülerinnen und Schüler stehen im Planspiel vor der „doppelte[n] Hürde der transpersonalen Perspektivenübernahme, sich zugleich von eigenen *und* von sozialen Perspektiven überhaupt verabschieden zu müssen“ (Petrik 2017, S. 49). Es gelingt den Teilnehmenden kaum präsent zu halten, dass sie eine bestimmte Perspektive innerhalb der Regierung eines Landes mit bestimmten Merkmalen vertreten. Stattdessen argumentieren sie immer wieder als selbst von der Pandemie(bewältigung) betroffene

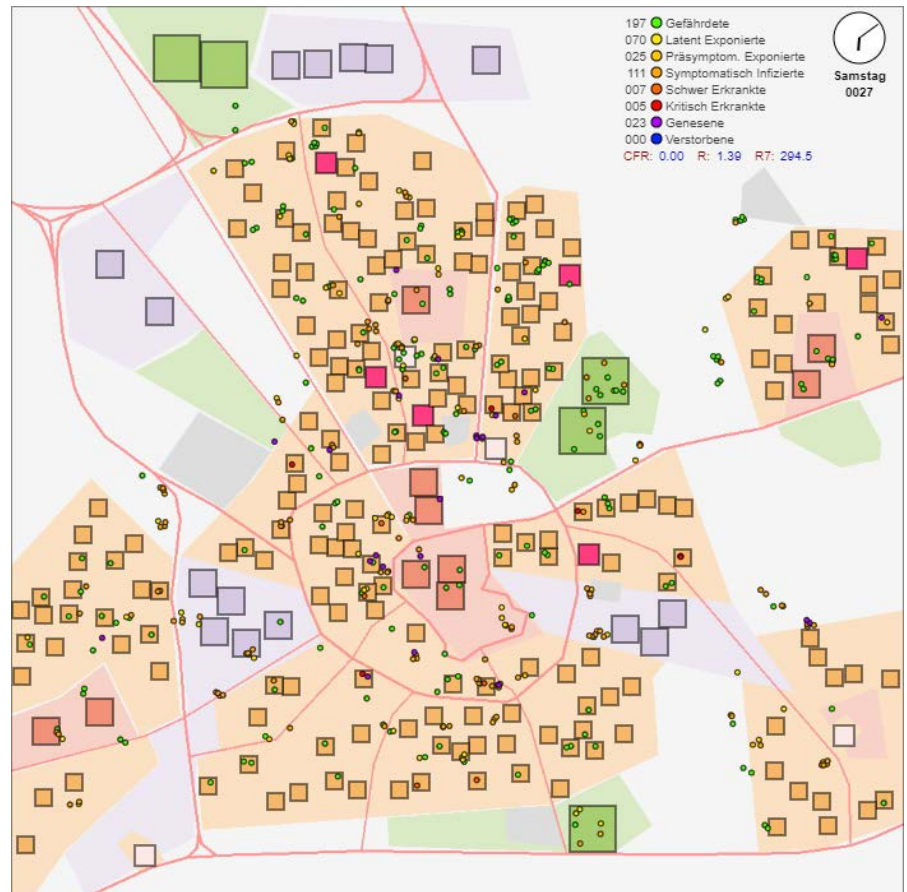


Konferenz-Simulationen sind attraktive Lernarrangements

Privatpersonen, also aus einer *persönlichen* Sichtweise. Zudem zeigen sich Verständnisschwierigkeiten bzgl. der föderalen Grundstruktur, die im fiktiven Land an diejenige der Bundesrepublik Deutschland angelehnt ist.

3. Zwischen den zunächst *privaten*, weil ‚nur‘ aufgezeichneten Aushandlungen in den Gruppendiskussionen und denjenigen in der *klassenöffentlich* durchgeführten Bund-Länder-Konferenz zeigen sich deutliche Differenzen. In den Gruppendiskussionen passiert erwartungsgemäß sehr viel Verschiedenes und den Gruppen gelingt es in recht unterschiedlichem Maße, eine gemeinsame Fokussierung auf die Aufgabe herzustellen. Die Bund-Länder-Konferenz hingegen ist (fast) durchgängig auf die Sache konzentriert, für die dort beteiligten Schülerinnen und Schüler geht es darum, mindestens klassenöffentlich (also unter Beobachtung) zu bestehen, andere versuchen deutlicher, eigene strategische Ziele durchzusetzen. Es gibt also einen rollenspezifisch sehr unterschiedlichen Handlungsdruck.
4. Besonders das Agieren in den Bund-Länder-Konferenzen ist dementsprechend herausfordernd. Mit dem Gegeneinanderführen unterschiedlicher Antworten auf das Problem der Pandemie entstehen Konflikte, die zumindest teilweise eine *Ernsthaftigkeit* und *Spannung* produzieren, die im alltäglichen Politikunterricht, in dem Streiten gerade keine etablierte Praxis ist, selten beobachtet werden können. Das liegt auch daran, dass sich sachliche Differenzen mit den persönlichen Beziehungen und hierin bereits eingelagerten Spannungen innerhalb der Klasse überlagern.
5. Entscheidend für die Interaktionsdynamik innerhalb der Bund-Länder-Konferenz könnte die Art und Weise sein, wie die Bundeskanzlerin bzw. der -kanzler ihre/ seine Rolle ausgestaltet. Die ersten Erprobungen zeigen hier eine Bandbreite von einem ausgleichend-moderierenden bis fordernd-disziplinierenden Ansatz.

Diese Beobachtungen sind noch nicht das Ergebnis, sondern eher *Ausgangspunkt* systematischer Analyse, die – auch auf Basis weiterer Erprobungen – noch zu leisten ist.



Screenshot des „Politiklabors“ zur Simulation des Pandemieverlaufs
(Link: http://sowi.st-ursula-attendorn.de/politiklabor_b.htm)

Literatur

- Behnke, Nathalie (2020): Föderalismus in der (Corona-)Krise? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70 (35-37), S. 9 – 15.
- Benzmann, Stephan; Grammes, Tilman (2020): Schütz ich mich - schützt ich Dich! Sozio-moralische und politische Lernwege einer „Generation Corona“. In: *Journal für Politische Bildung* (4), S. 34 – 39.
- Besand, Anja (2020): The crisis as an opportunity to learn. Or: 'Collateral civic education' in the context of the COVID-19 pandemic. In: *Journal of Social Science Education* 19 (SI), S. 8 – 14.
- Fischer, Christian (2020): Der gestaltungsorientierte und reflexive Praxisbezug als Kern der Politikdidaktik?! Ein Diskussionsbeitrag. In: *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* 11 (2), S. 20 – 32.
- Kugelmeier, Frank U. (2020): Politiklabor – Simulation von Strategien zur Eindämmung von COVID-19, Version 3.07 vom 18.12.2020. Online unter: <http://sowi.st-ursula-attendorn.de/start.htm>.
- Petrik, Andreas (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: *Rap- penglück, Stefan & Petrik, Andreas (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 35 – 57.
- Petrik, Andreas (2021): Corona-Verschwörungstheorien im Faktencheck. Entwurf einer wissenschaftspropädeutischen Problemstudie. In: *GWP* 70 (2), S. 283 – 295.
- Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: *GWP* 69 (2), S. 203 – 214.
- Sturm, Roland (2020): Die Corona-Krise und wir. In: *GWP* 69 (2), S. 137 – 140.
- Torrau, Jens Sören (2020): Exploring teaching and learning about the Corona crisis in social studies webinars. In: *Journal of Social Science Education* 19 (SI), S. 15 – 29.
- Wohnig, Alexander; Heil, Matthias (2020): Politische Bildung unter Bedingungen sozialer Distanz in der Corona-Krise: Lerngelegenheit, Herausforderung und neue Formate. In: *Medienimpulse* 58 (2), 32 Seiten.



**Impuls
Termine
Personen
Berichte**

DVPB aktuell

BERICHTE

Nordrhein-Westfalen

Stellungnahme der DVPB NW zum Kernlehrplan für den Lernbereich Gesellschaftslehre an der Hauptschule – Durchführung der Verbändebeteiligung gem. § 77 Abs. 3 SchulG

Die DVPB NW möchte zunächst der Lehrplankommission ihre Wertschätzung für die geleistete Arbeit aussprechen. Die begrenzten Handlungsspielräume der Lehrplankommissionen aufgrund ministerieller Vorgaben sind uns bekannt.

Curriculumtheoretisch und mit Blick auf die sozialwissenschaftlich-fachdidaktische Debatte ist der Kernlehrplan bereits vor seiner Inkraftsetzung veraltet und international wenig anschlussfähig mit der gegenwärtigen Curriculumentwicklung. Es fällt auf, dass die Inhaltsfelder der drei Fachdisziplinen, mit Ausnahme weniger Inhaltsfelder, z.B. Geschichte 8 und 9 und des Inhaltsfelds 8 Politik, thematisch nicht abgestimmt sind.

Das steht im Widerspruch zu dem unter „Aufgaben und Ziele der Fächer“ definierten Bildungsauftrag des Unterrichtsfaches: „Die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik leisten einen gemeinsamen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen. Gemeinsam befassen sie sich mit den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns im Hinblick auf die jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen“ (S. 7, hierzu auch S. 11).

Mit der herausfordernden Integration der fachdisziplinären Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen werden die Lehrkräfte und vor allem die Lernenden alleine gelassen.

Die Fülle der im Kernlehrplan aufgelisteten Inhaltsfelder der Fachdisziplinen Erdkunde, Geschichte

und Politik lässt zudem einen fachlich äußerst oberflächlichen Unterricht befürchten.

Für den Lernbereich stehen gemäß der Stunden-tafel für Hauptschulen in der gesamten Sekundarstufe I 18 Stunden zur Verfügung. Auf die Teildisziplinen aufgeteilt ergibt das eine Unterrichtsstunde/Schuljahr (45 Minuten). Im Kernlehrplan werden 96 Schwerpunktthemen aufgelistet. Bei einer konservativen Berechnung von 40 Unterrichtsstunden pro Schuljahr/Disziplin bzw. 120 Unterrichtsstunden/Schuljahr (ausgehend vom Kalenderjahr müssen die Ferienzeit, Praktika, Erkrankungszeiten, Schulausflüge etc. abgezogen werden) für das gesamte Unterrichtsfach „Gesellschaftslehre“ können für jedes Schwerpunktthema 7,5 Stunden aufgewendet werden (hierin inbegriffen ist auch die Zeit für die Durchführung von Tests etc.).

Zur Verdeutlichung: Für den Schwerpunkt 84 „Gefährdungen der Demokratie: Extremismus, Antisemitismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ stehen demnach 7,5 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Problematisch ist bezugnehmend auf das Inhaltsfeld 84, dass die Perspektive auf die Gefährdung für die Demokratie verengt wird. Diese ist ohne Frage von großer Bedeutung, vernachlässigt aber die Perspektive der Betroffenengruppen (zu denen viele Lernende an Hauptschulen gehören) und die gesellschaftlichen Auswirkungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Entsolidarisierung, soziale Konflikte etc.).

Den Lehrkräften sollen zwar Räume zur Schwerpunktsetzung haben (S. 11), damit nimmt aber auch die Gefahr zu, dass manche Inhaltsfelder nicht oder sehr oberflächlich thematisiert werden.

Empfehlung zur Ergänzung

Der Kernlehrplan gibt wenig Hinweise, wie fachdisziplinär übergreifend-integrative Perspektiven auf gesellschaftliche Phänomene (Probleme und Entwicklungen) didaktisch erschlossen und im Unterricht eröffnet werden können. Wenn Gesellschaftslehre didaktisch mehr bedeuten soll als ein Konglomerat von „Restfächern“, dann empfehlen wir:

- eine thematische Ordnung der Inhaltsfelder der drei Disziplinen (ggf. tabellarisch inhaltliche Überschneidungen der einzelnen Inhaltsfelder aufzeigen)

- zumindest die Aufnahme von Hinweisen zu Verfahren fächerintegrativen Lernens im Kernlehrplan, z.B. ausgehend von Lebenssituationen, gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, historisch chronologischen Betrachtungsweisen, Querschnitten.
- Ausgehend von diesen Prinzipien sollte der Kernlehrplan insgesamt entsprechend der oben genannten Vorschläge reorganisiert werden.

Des Weiteren sollte das Inhaltsfeld 84 (siehe Ausführungen oben) perspektivisch erweitert werden.

Lehrkräfteausbildung

Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass es keine fachgerechte Lehrkräfteausbildung für das Unterrichtsfach „Gesellschaftslehre“ gibt. Der bereits bestehende, skandalös hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts an Hauptschulen wird so je nach Inhaltsfeld weiter erhöht. Hier wird bildungspolitisch der Eindruck vermittelt, dass es für den Unterricht an Hauptschulen keiner fachlichen Qualifikation bedarf. Internationale Studien zeigen jedoch auf, dass die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte positiv mit dem Lernerfolg der Schüler:innen korrelieren. Die Vernachlässigung der Fachlichkeit beim Einsatz der Lehrkräfte im Unterrichtsfach „Gesellschaftslehre“ an Hauptschulen birgt die Problematik einer Verstärkung sozial ungleicher Bildungschancen der Lernenden.

Inhaltsfeld 1: Leben in der Demokratie

Die Begrenzung auf den Nahraum der Lernenden ist bezugnehmend auf den Lebensweltansatz zunächst gut nachvollziehbar (S. 61). Es wird jedoch vernachlässigt, dass politische Entscheidungen auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene für die Lernenden höchst relevant sind. Der konzeptionelle Ansatz der Lebensweltorientierung sieht zudem immer auch einen Transfer von der persönlichen Betroffenheit hin zu politischen Dimension, der Analyse von politischen und gesellschaftlichen Strukturen vor.

Empfohlene Ergänzung

Wir empfehlen unbedingt den Transfer vom sozialen und politischen Nahraum auf politische und ge-

sellschaftliche Strukturen auf Landes-, Bundes- und internationaler Ebene vorzunehmen, wie sie Gagal aufzeigt.

Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit:

1. Verstehende Annäherung: Durch personalisierte, problemorientierte Alltagserzählungen (Situationen) sollen Lernende ein Problem wahrnehmen und sich diesem annähern.
2. Erkenntnisbezogene Objektivierung: Durch den Wechsel von Erkenntnisweisen soll eine Distanzierung erfolgen, indem verallgemeinerungsfähige Erklärungen (Objektivierungen) gesucht werden.
3. Problembezogene Reflexion: Diskutiert werden mögliche politische (auch individuelle) Konsequenzen zur Überwindung des fundamentalen Problems, das in der Alltagserzählung aufgezeigt wird (siehe hierzu auch: Zurstrassen 2021, 99).

Es besteht ansonsten die Problematik, dass bei vielen Jugendlichen der Eindruck verfestigt bzw. sozialisiert wird, dass „Politik“, im Inhaltsfeld z. B. Wahlen auf Landes- und Bundesebene als auch die Europawahlen außerhalb ihrer (zukünftigen) demokratischen Entscheidungswelt liegen. Der Transfer sollte nicht erst Jahre später im Inhaltsfeld 7 erfolgen (S. 68).

Dennoch, Unterricht von den Lern-, Orientierungs- und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden zu denken, begrüßen wir. Diese didaktische Perspektive, die Lern-, Orientierungs- und Entwicklungsbedürfnisse der Lernenden, geht im weiteren Verlauf des Kernlehrplans verloren.

Inhaltsfeld 2: Identität und Lebensgestaltung

Ausgehend von den im Kernlehrplan formulierten Schwerpunktthemen soll das Inhaltsfeld vornehmlich rollentheoretisch erschlossen werden. Den Lernenden wird so nur eine theoretische Perspektive zur Analyse von Identität, Lebensgestaltung und Gesellschaft eröffnet. Das soll zudem auf der Basis eines Ansatzes erfolgen, der in der soziologischen Forschung mittlerweile sehr umstritten ist.

Wir empfehlen, neben der Rollentheorie zumindest einen weiteren Theorieansatz aufzugreifen, der sich mit Aspekten von Identität, Lebensstil und Gesellschaft (u.a. auch Strukturen sozialer Ungleichheit) befasst, z. B. Bourdieu. Das ist auch deshalb zu empfehlen, weil ansonsten die im Kernlehrplan definierte Sachkompetenz „erklären die Bedeutung von kulturellem und familiärem Hintergrund sowie Geschlecht für die Identitätsbildung“ kaum zu leisten ist.

Empfohlene Ergänzung

- Kennen verschiedene soziologische Theorieansätze zur Deutung von Identitätsentwicklung in Gesellschaften und ihre Auswirkungen auf Lebensstil und Lebenschancen.

Didaktisch ist zudem nicht nachvollziehbar, weshalb sich die Lernenden im Schwerpunkt mit den sozialen Rollen von Familienmitgliedern befassen sollen, nicht aber mit den eigenen sozialen Rollen (S. 62). Des Weiteren wird die Rollentheorie in den Sach- und Urteilskompetenzen unzureichend abgebildet. So besteht die Problematik, dass ein deterministisches Rollenverständnis erzeugt wird.

Wir empfehlen folgende Ergänzung:

- Lernende analysieren und reflektieren ihre sozialen Rollen. Sie erkunden den Wandel sozialer Rollenerwartungen und setzen sich exemplarisch mit Aspekten wie Rollenkonflikte, Rollendistanz etc. auseinander.

Inhaltsfeld 3: Medien und Information in einer digitalen Welt (-)

Inhaltsfeld 5: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie Gut konzipiertes Inhaltsfeld.

Wir empfehlen folgende Ergänzung bei den inhaltlichen Schwerpunkten:

- Möglichkeiten der politischen Partizipation **sowie Ursachen und Auswirkungen sozial ungleicher politischer Partizipation (S. 66)**

Entsprechend sollte bei den Sachkompetenzen eine Ergänzung vorgenommen werden:

- „benennen Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher und politischer Partizipation **sowie Ursachen und Auswirkungen sozial ungleicher politischer Partizipation“ (S. 66)**

Inhaltsfeld 6: Soziale Sicherung in Deutschland

Auch im Inhaltsfeld 6 wird deutlich, dass die Auflistung der inhaltlichen Schwerpunkte und die anvisierte Sach- und Urteilskompetenz nicht systematisch und kongruent aufeinander abgestimmt werden.

Positiv anzumerken ist, dass die Problematik der sozialen Ungleichheit als inhaltlicher Schwerpunkt erwähnt wird. Das ist in Lehrplänen für Hauptschulen oft nicht der Fall.

Wir empfehlen folgende Ergänzung:

Bei den Sachkompetenzen wird folgendes ausgeführt: „beschreiben das Ausmaß und die Entwicklung von Armut und Reichtum in Deutschland“ (S. 67). Das greift unseres Erachtens zu kurz. Wir empfehlen folgende Änderung:

- kennen Strukturen und Ursachen sozialer Ungleichheit und können sozialpolitische Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheit nennen.

Wir empfehlen zudem folgende Ergänzung bei den Urteilskompetenzen:

- Kennen unterschiedliche Ansätze von Gerechtigkeitsvorstellungen, der dahinter liegenden Interessen und können diese beurteilen.

Inhaltsfeld 7: Die Europäische Union (S. 68)

Unzureichende Kongruenz von Sach- und Urteilskompetenz.

Die Sachkompetenz:

- beschreiben die Partizipationsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger (u.a. Europawahl, europäische Bürgerinitiative)

findet keine Entsprechung im Bereich der Urteilskompetenz.

Wir empfehlen folgende Ergänzung:

Beurteilen die demokratischen Partizipationsmöglichkeiten in der Europäischen Union und Möglichkeiten der Stärkung demokratischer Partizipationsrechte der Bürgerinnen und Bürger.

Inhaltsfeld 8: Zusammenleben und Sicherheit in der globalisierten Welt

Dass Außen-, Verteidigungs- und Sicherheitspolitik beim Thema „Globalisierung“ zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird, ist angesichts der diskutierten geopolitischen Veränderungen und der in Teilen noch zu klärenden Rolle Deutschlands in diesem Prozess begründbar.

Allerdings setzt sich hier die Tendenz im Kernlehrplan fort, Globalisierung vor allem als etwas Konflikt- und Problembehaftetes zu beschreiben. Die oben ausgesprochene Empfehlung, die inhaltlichen Überschneidungen der Inhaltsfelder der drei Fachdisziplinen (ggf. ergänzend auch der Inhaltsfelder in anderen Kernlehrplänen) darzustellen, zeigt sich beim Themenfeld „Globalisierung“ nachdrücklich. Es besteht die Problematik, dass zentrale Aspekte der Globalisierung (z.B. Digitalisierung, Macht international agierender Konzerne, Klimawandel) aus den Blick geraten.

Problematisch ist, dass die Rolle der Friedensbewegung/Friedensinitiativen unberücksichtigt bleibt. NGOs werden nur im Kontext der Menschenrechte genannt, nicht aber in Bezug auf internationale Konfliktregulierung.

Bei der Definition inhaltlicher Schwerpunkte finden sie, also Akteure der Friedensbewegung, keine Erwähnung: „Internationale Friedenssicherung und Konfliktbewältigung sowie ihre Akteure (UNO, Bundeswehr, EU, NATO)“ (S. 68). Im Sinne des Beutelsbacher Konsens empfehlen wir dringend folgende

Ergänzung bei den Sachkompetenzen:

- Die Schüler:innen kennen Akteure, Intentionen und Zielsetzungen der Friedensbewegung und Instrumente friedlicher Konfliktregulierung auf internationaler Ebene.

Anmerkungen zu den im Inhaltsfeld 8 definierten Urteilskompetenzen: „(E)örtern die Möglichkeiten und Grenzen internationaler Sicherheitspolitik zu Abwehr und veränderter Bedrohungslagen und zur Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens“ (S. 68).

Bei Urteilskompetenz, der Hinweis gilt auch für weitere Formulierungen bei den Urteilskompetenzen im Kernlehrplan, sollte es über die Erörterung hinausgehen.

Empfohlene Ergänzung:

„(E)örtern und Beurteilen die Möglichkeiten, Grenzen, **Auswirkungen und Folgen** internationaler Sicherheitspolitik zur **Abwehr und zur politischen Regulierung** veränderter Bedrohungslagen (**und: lösen**) zur Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens“ (S. 68).

Wir haben uns in unserer Stellungnahme auf wenige Aspekte konzentriert. Nachfragen richten Sie bitte an die Vorsitzende der DVBP NW Frau Professorin Dr. Bettina Zurstrassen.

Nordrhein-Westfalen

„Nur wer wählt, kann mitbestimmen!?“ – Erfolgreiche Ringveranstaltung der dvpb-nw inspiriert politische Bildner*innen vor den Bundestagswahlen

Inhaltlich breit aufgestellt war die in diesem Jahr von der dvpb-nw erstmalig ins Leben gerufene Ringveranstaltungsreihe zur politischen Bildung. Der Schwerpunkt lag dabei bei dem Thema „Wahlen“ und ersetzte das beliebte und anerkannte Landesforum, das pandemiebedingt bereits 2020 durch ein digitales Format ersetzt wurde. Für 2021 entwickelte der Vorstand die interaktive Veranstaltungsreihe „Nur wer wählt, kann mitbestimmen!“, die am 16.06.2021 mit Lenja Horn (Verein zur Förderung politischen Handelns (v.f.h.)) startete. Sie informierte und agierte mit dem Teilnehmenden zum Thema „Du hast die Wahl! Einblicke in die Arbeit mit Erstwähler*innen“.

Prof. Dr. Andrea Szukala (Universität Münster) führte am 30.06.21 die Teilnehmer*innen gemeinsam mit Katharina Granemann und Sabine Kühmichel an das „Forschende Lernen zum Thema Wahlen“ heran und sensibilisierte den Forscher- und Entdeckerdrang, den es auch in diesem Bereich zu wecken gilt.

Einen anderen Blick ermöglichte Dr. Lea Elsässer (Universität Münster), die auf „Soziale Ungleichheit, Wahlen und Repräsentation“ aufmerksam machte.

Auch der bundesweit breit beworbene Wahl-O-Mat, der sich seit 2002 steter Beliebtheit erfreut, wurde uns politischen Bilder*innen durch Prof. Dr. Stefan

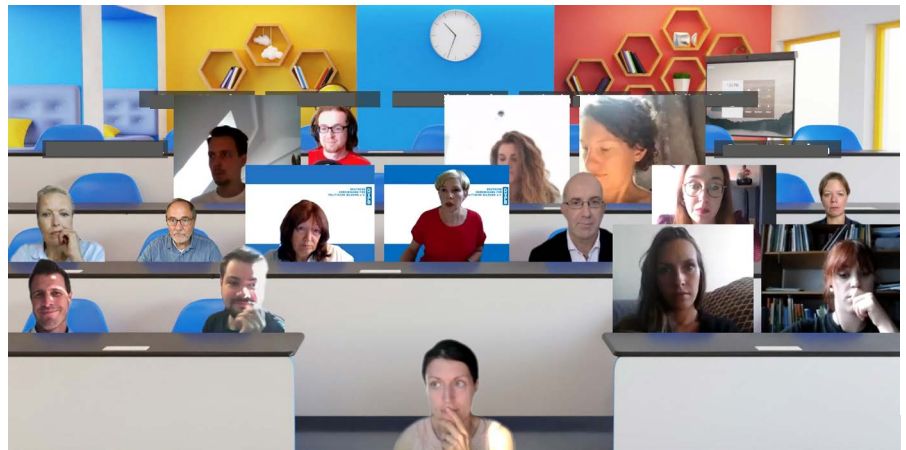
Marschall (Universität Düsseldorf) mit interessanten Hintergrundinformationen und neuesten Nutzerzahlen unter dem Titel „Der Wahl-O-Mat als Tool der politischen Bildung“ nähergebracht.

Beschlossen wurde die Reihe durch Prof. Dr. Monika Oberle (Universität Göttingen), die die kontroverse Frage „Wie politisch darf, wie politisch muss politische Bildung in unserer Demokratie sein?“ vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens' und der politischen Haltung von politischen Bildner*innen und Lehrkräften mit eben jenen diskutierte.

Eine eher ideelle Unterstützung erfuhr die Ringveranstaltung durch die Landeszentrale für politische Bildung NRW, die aufgrund finanzieller Kürzungen in diesem Jahr dem Verband keine monetäre Unterstützung bieten konnte, was vor dem Hintergrund der Relevanz des Themas vom Vorstand bedauernd zur Kenntnis genommen wurde.

Für 2022 plant der Vorstand der dvpb eine Präsenz-Veranstaltung noch vor der Landtagswahl in NRW (15.05.22).

Antje Menn



Teilnehmer:innen und Referent Prof. Dr. Stefan Marschall (Universität Düsseldorf – 3. Reihe von unten und 5. von links) der Veranstaltung vom 08.09.2021. Der Wahl-O-Mat als Tool der politischen Bildung. (Screenshot)

Quelle: hab

Brandenburg

Projektstage zur Vorbereitung auf die Juniorwahl

Die Teilnahme an Wahlen zählt zu den zentralen Formen der politischen Beteiligung. Mit dem Projekt der Juniorwahl sollen auch Kinder und Jugendliche an das Thema herangeführt werden, da sie die Wähler:innen von morgen sind.

Wir haben mit unseren Schüler:innen am Bertolt-Brecht-Gymnasium Brandenburg schon häufiger an der Juniorwahl teilgenommen. Zumeist kam das bei den Schüler:innen gut an, doch viele fühlten sich inhaltlich nicht ausreichend vorbereitet, sodass wir in diesem Jahr ein neues Konzept ausprobiert haben.

Zwei Projektstage wurden geplant, in denen die Schüler:innen der Jahrgangsstufe 11 ihre Mitschüler:innen der 7.-10. Klasse unterrichten sollten, um diese so auf die Wahl vorzubereiten. Wir wollten die Juniorwahl besonders gründlich vorbereiten, sodass die Schüler:innen eine noch bewusstere Wahl treffen können. Im regulären Unterrichtsbetrieb mit einer Wochenstunde haben wir dafür nicht die Möglichkeiten gesehen. Zur Umsetzung brauchten wir die Schüler:innen der 11. Jahrgangsstufe, da wir als kleiner Fachbereich die Projektstage nicht in allen

16 Klassen der Sek. I gleichzeitig hätten durchführen können. Die 11. Jahrgangsstufe schien uns geeignet, da sie noch nicht in der unmittelbaren Abiturphase steckt und der RLP das Themenfeld Demokratie für dieses Halbjahr vorsieht.

Im Zuge der Projektstage wurden die Schüler:innen der 7. bis 10. Klassen von den Schüler:innen des Grund- bzw. Leistungskurses PB an je zwei Tagen „unterrichtet“. Themen waren u.a. die Bedeutsamkeit von Wahlen, das Wahlsystem, der Bundestag sowie die Wahlprogramme. Am Ende stand dann jeweils die Juniorwahl für die Schüler:innen an. Zwei bis vier Schüler:innen übernahmen den Unterricht pro Klasse. Die Unterrichtsstunden wurden in den Kursen arbeitsteilig mit Hilfe des Materials der Juniorwahl geplant und für alle Gruppen bereitgestellt, sodass alle „Lehrenden“ über jeden Themenbereich informiert waren und dieses Wissen an die Lernenden weitergeben konnten.

Am Ende der Projektwoche waren die Rückmeldungen der Schülerschaft sehr positiv. Die Lernenden äußerten häufig, dass es abwechslungsreich und spannend gewesen sei, dass Schüler:innen den Unterricht durchführten und sie sich gut auf die Wahl vorbereitet gefühlt hätten. Die „Lehrenden“ gaben ebenfalls positive Rückmeldungen und waren zumeist von der Erfahrung des Unterrichtens begeistert. Sie sagten aber auch, dass die Vorbereitung der Unterrichtsstunden zu kurz gewesen sei und sie sich

mehr Einarbeitungszeit gewünscht hätten. Zusammenfassend war die Projektwoche für die meisten Schüler:innen eine Bereicherung, vor allem in Hinblick auf die Vorbereitung auf die Wahl. Zu beachten wäre jedoch, dass besonders die Klassen 7 und 8 teilweise Verständnisschwierigkeiten hatten und die Vorbereitung sehr viel Zeit und organisatorischen Aufwand in Anspruch nahm.

Luisa Stelle und Patrick Zok,
Lehrkräfte am Bertolt-Brecht-Gymnasium
Brandenburg

Hinweis

Ergänzend zu unserem Bericht über die Diskussionsveranstaltung zu „30³ – 30 Jahre DVPV-Landesverband Brandenburg, 30 Jahre Politische Bildung, 30 Jahre Demokratie als Herausforderung“ in der POLIS 3/2021, S. 28 weisen wir für alle Interessierten auf die Dokumentation der Diskussion in einem Online-Video hin, welches unter folgendem Link abrufbar ist: <https://www.uni-potsdam.de/de/politische-bildung/veranstaltungen/30hoch3>.

i. A. Rosemarie Naumann

Hessen

Das 8. deutsch-polnische Seminar in Posen/Poznań

„Posen/Poznań – Vom deutsch-polnischen Grenzraum zur europäischen Metropole“

Deutsch-polnisches Seminar der dvvpb Hessen in Kooperation mit der Adam Mickiewicz Uniwersytet (AMU) und dem Instytut Zachodni Poznań vom 4.10. – 8.10.2021

Die Kooperation zwischen Deutschland und Polen entwickelt sich seit Jahrzehnten intensiv. Politiker beider Länder besuchen einander regelmäßig und nehmen an symbolträchtigen Veranstaltungen teil. Polnisch-deutsche Institutionen arbeiten erfolgreich und tauschen Arbeitsergebnisse aus, und die Begegnungen zwischen Schülern, Lehrern und Studenten gelten als selbstverständliche und sind allseits akzeptierte Treffen.

Doch der Schein trügt: trotz der vielfältigen Kontakte sind die derzeitigen Beziehungen alles andere als Beispiele zukunftsorientierter Bemühungen – außer dem wirtschaftlichen Austausch, für den stets neue ökonomische Geschäftsfelder entwickelt werden. So Zdzisław Puślecki, Leiter des Instituts für Internationale Wirtschaft an der AMU und Spezialist für die Theorie des internationalen Handels, der den 16 hessischen Lehrerinnen und Lehrern aus Schule und Hochschule nicht nur Möglichkeiten zur Überwindung von Barrieren bei der wirtschaftlichen Integration Europas aufzeigte, sondern die gegenwärtigen Bedingungen (Corona-Pandemie/ Nach-Corona) der ökonomischen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Polen vermittelte: ein systemäquivalenter Waren- und Leistungsaustausch, der unabhängig von politischen Implikationen auf hohem Niveau funktioniere („ein Präsidialsystem à la de Gaulle wäre für Polen allerdings begrüßenswert“).



Prof. Dr. Anna Wolff-Poweska und Hans-Joachim Kraschewski in der Aula der Universität Adama Mickiewicza nach ihrem Vortrag: „30 Jahre deutsch-polnischer Nachbarschaftsvertrag von 1991“

Unterschiedliche politische Standpunkte erörterten Mitarbeiter des Instytut Zachodni Poznań. Direktorin Justyna Schulz referierte über die politische Entwicklung dieser Forschungsstätte, die sich mit dem Leitauftrag ‚Entwicklungstendenzen West-Europas‘ beschäftigt. Sie betonte die politische und finanzielle, konstitutionell abgesicherte Unabhängigkeit des Instituts gegenüber Warschau. Den Nachbarschaftsvertrag zwischen Polen und Deutschland bezeichnete sie als Grundlage und Meilenstein in der Aussöhnung der beiden Staaten. Magdalena Bainczyk, Rechtsexpertin des Instituts, sah keine gravierende Differenz zwischen EU-Recht und polnischer Verfassungsinterpretation in der Zuständigkeit der Gerichtshoheit. Die Verletzungen des Rechtsstaates wie der EU-Grundsätze wertete sie als Anschuldigung, um frühere Formen der Beziehungsentwicklung als abgenutzt zu diskreditieren.

Differenziert und skeptisch äußerte sich dagegen Radosław Grodzki, zuständiger Mitarbeiter für außenpolitische Fragen. Zum Verhältnis Polen-Deutschland argumentierte er, auf politischer Ebene werde in Warschau und Berlin jeweils nach eigener Interessenlage gearbeitet, wobei die Beziehungen zum Nachbarn eher bedeutungslos seien. Fragen von bilateralem Zuschnitt wie die Aufnahme von Flüchtlingen oder die Rolle der EU spielten eine marginale Rolle. Deutsch-polnische Gesellschaften würden von polnischer Seite wegen ihrer kritischen Haltung gegenüber den Regierenden ständig kritisiert, von deutscher Seite gebe es wenig Anstöße, um Schüler oder Studenten aus Polen für Auslandsaufenthalte in Deutschland zu motivieren. Niemand in Polen wolle den „Polexit“, 88 Prozent der Polen seien dafür, die EU-Mitgliedschaft beizubehalten, sie seien der Überzeugung, dass Deutsche und Polen als Partner auch weiterhin bestrebt sind, durch gemeinsames Handeln zu einem friedlichen und sozial gerechten Zusammenleben beizutragen. Polens Politik der Distanz zu Europa sei unklug, denn die polnische Wirtschaft sei außerhalb dieser Staatengemeinschaft langfristig gefährdet.

Anna Wolff-Poweska, emeritierte Professorin der AMU, trug eine scharfe, kritische Analyse vor, um den gegenwärtigen Zustand der deutsch-polnischen Beziehungen mit dem 1991 geschlossenen Nachbarschaftsvertrag zu vergleichen. Ihr Fazit: Die PiS als regierende Partei („Recht und Gerechtigkeit“) nähre sich von Ängsten und Vorurteilen, die sie selbst schaffe. Viel Positives, was in Verbindungen zu Deutschland und Europa entstanden ist, wird als Verrat der polnischen Interessen betrachtet. Aber in Warschau gebe es auch heftige Proteste gegen diese national ausgerichtete Politik. Derzeit stehen zwei verschiedene Lager einander gegenüber, und ein Pole schäme sich für den anderen. Jarosław Kaczyński verstehe die komplizierte Wirklichkeit in Europa nicht, und er habe sich auch nie für die deutsche Kultur oder Geschichte interessiert. Sein konservatives Weltbild sei stets auf ein national-katholisches Polen reduziert gewesen. Gegenüber diesem Populismus, der die Vorstellungen der Referentin von Zukunft ruiniere, fühle sie sich ratlos. Andererseits gebe es ein dichtes Netz von Beziehungen zwischen den europäischen Gesellschaften, das sich nicht mehr zerstören lasse. Ihre Hoffnungen setzt die couragierte, unabhängige Wissenschaftlerin auf die junge polnische Intelligenz. An einem Runden Tisch sammle sie Kräfte der Erneuerung, wenn die Chance dazu besteht. Die polnische Arbeiterschaft sei derzeit in diese Bewegung nicht einzubinden.

Es war eine Begegnung mit einer Persönlichkeit des aufrechten Ganges, die Polen nicht in ein nationales Unrechtssystem und in eine radikale Abseitsposition innerhalb der EU abgleiten sehen möchte – alle Zeichen stehen für sie auf Sturm. Den Seminarteilnehmern öffnete sich eine Reihe von Perspektiven, die intensiv – und betroffen – analysiert wurden.

Posen/Poznań, eine moderne lebendige Stadt mit Renaissanceern und prunkvollen Schlossanlagen, ist mit seinem Umland in ständiger Bewegung (größter Investor sind deutsche Unternehmen) und aufgrund seiner wechselhaften, teils leidvollen polnisch-deutschen Geschichte ein sinnvoller Ort für die erörterten Fragestellungen. Ein Besuch der Kathedrale in Gnesen/Gniezno (Bronzetür von 1170) verdeutlichte den Kolleginnen und Kollegen die historische Dimension der Region Wielkopolski.

Dr. Hans-Joachim Kraschewski

Der erste Hessische Politiklehrer:innentag zum Thema Digitalisierung

Wie verändern sich Demokratie und Gesellschaft durch die Digitalisierung? Und was bedeutet es, wenn es heißt, auch der Politikunterricht habe „für die digitale Welt zu bilden“? Diese Fragen standen im Zentrum des ersten Hessischen Politiklehrer:innentages am 22. September 2021. Im Herzen Frankfurts, in der Evangelischen Akademie Frankfurt, kamen rund 50 Politiklehrkräfte, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Fachausbilderinnen zusammen, um praxisbezogen Antworten auf diese Fragen zu finden.

Den Auftakt der Veranstaltung machten zwei Vorträge und eine Podiumsdiskussion. Prof. Dr. Wolfgang Sander (JLU Gießen) vertrat in seinem Vortrag kritische Perspektiven auf die Digitalisierung im Kontext von Bildung. Dabei machte er u. a. darauf aufmerksam, dass die Anforderungen von Digitalisierung nicht in einer ‚Medienkompetenz‘ aufgingen. Prof. Dr. Ursula Münch (Akademie Politische Bildung Tutzing) wies anschließend grundsätzlich auf die Bedeutung von Kommunikation für die Demokratie hin und skizzierte dabei die folgenreichen Veränderungen, die durch die Digitalisierung angestoßen wurden. In ihrem Vortrag plädierte sie dafür, sich den Gefährdungen nicht zu ergeben, sondern durch anspruchsvolle Politische Bildung zu begegnen. In der von Anka Bruns-Junker moderierten Podiumsdiskussion tauschten sich Vortragende und Lehrkräfte über Anspruch und Wirklichkeit des Politikunterrichts aus.

In drei Workshops konnten die Lehrkräfte anschließend praxisbezogen diskutieren und anwenden, was Digitalisierung konkret für den Politikunterricht bedeutet: Peter Holnick vom Institut für Medienpädagogik und Kommunikation Hessen diskutierte mit den Teilnehmenden, inwiefern Medienbildung heute Voraussetzung für Politische Bildung ist und welche Ansätze hierfür vorliegen. Beate Feyerabend vom Medienzentrum Frankfurt zeigte anhand von Materialien der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung eine konkrete, medienpädagogische Methode: die Produktion einer Fotostory zum Thema „Meinungsfreiheit“. Welche Rolle spielen Bildungsmaterialien und dabei das Schulbuch heute noch im Politikunterricht – und was kann das Schulbuch von heute besser als das von gestern? Diese Fragen

thematisierten Dr. Tessa Debus und Elisa Schwis vom Wochenschau Verlag. Sie zeigten den Teilnehmenden anhand von aktuellem Material, wie Medienbildung mit zeitgemäßem Material aussehen kann.

Durch die pandemiebedingten Einschränkungen war die Anzahl der Teilnehmenden in Frankfurt selbst beschränkt. Neben dem Onlinestream der Vorträge wurde deshalb auch eine digitale Workshopwoche mit vier Online-Kurzworkshops vom 23. bis 30. September 2021 angeboten. Ingo Klüsserath (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Krefeld) richtete den Blick der Teilnehmenden auf die Konstruktion von zeitgemäßen Lernaufgaben. Daniel Hildebrandt (Medienblau) thematisierte die Merkmale von Fake News und die besondere Relevanz ihrer Thematisierung im Politikunterricht. Thure Alting (Spiegelbild) schloss hieran an, legte den Fokus aber auf Verschwö-

rungsmythen, die gerade während und mit Corona prominent vertreten und verbreitet wurden. In beiden Workshops standen neben Erkennungsmerkmalen auch Gegen- bzw. Handlungsstrategien und ihre Vermittlung im Mittelpunkt. Inwiefern Memes zur Förderung der politischen Medien- und Urteilskompetenz beitragen können, diskutierten in Ansätzen Philipp Klingler (Uni Marburg) und Alina Großmann (Uni Oldenburg) mit Teilnehmenden aus ganz Hessen.

Ein Rückblick mit Fotos, Videos und weiteren Informationen zum diesjährigen Politiklehrer:innen-tag ist abrufbar unter <https://politiklehrerinnentag.de/2021/rueckblick/>. Der Termin für den zweiten Hessischen Politiklehrer:innentag steht bereits fest: 5. Oktober 2022!

Philipp Klingler



Quelle: dvpb-hessen

Mecklenburg-Vorpommern

Jugend.Macht.Politik.

Unter diesem Motto fand zum 13. Mal der Jahreskongress zur Politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern in Kooperation der Landeszentrale für politische Bildung mit dem Landesverband der Deutschen Vereinigung für politische Bildung statt. Am 22. Oktober eröffneten der Rektor der Universität Prof. Dr. Wolfgang Schareck und die Bildungsministerin des Landes Frau Bettina Martin den Digital Kongress und betonten die starke Rolle, die politische Bildung einzunehmen habe.

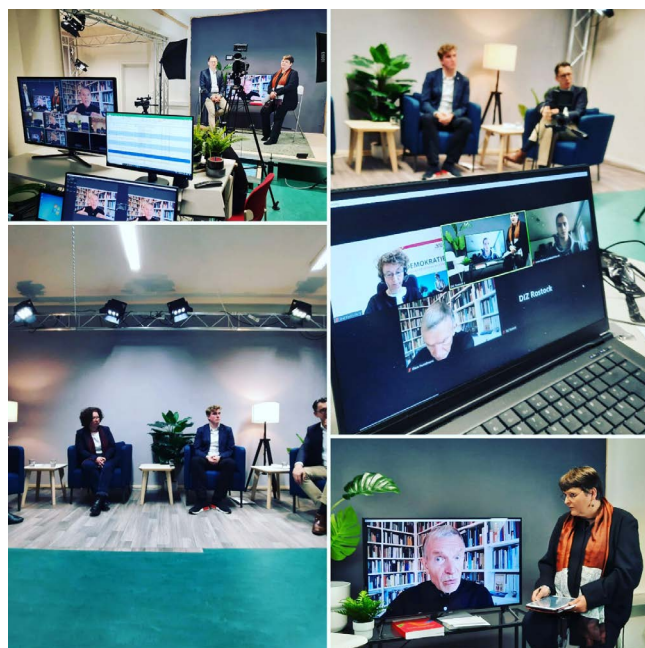
Mit hohem technischen Aufwand war es gelungen, die Tagung vom Digitalen Innovationszentrum

Rostock aus über einen geschützten Link in Youtube zu übertragen. Nach kurzen Vorträgen von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann (Hertie School of Governance) und Ina Bielenberg (AdB) startete die hybride Podiumsrunde. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass die Stärkung von Beteiligungsmöglichkeiten für Jugendliche ganz oben auf der Agenda zu stehen habe. Gleichzeitig ist Beteiligung mit klaren und verlässlichen Angeboten politischer Bildung zu flankieren. Die laufenden Koalitionsverhandlungen in Mecklenburg-Vorpommern lassen die Senkung des Wahlalters im Land auf 16 Jahre erwarten. Dies ist zu begrüßen, schließe aber dann die durchgängige politische Bildung in den Schulen von Klasse 1 bis 12 sowie die Ausweitung außerschulischer Angebote ein. Diskutiert wurden außerdem spezifische Herausforderungen für Beteiligung und Bildung wie die Mobilität im ländlichen Räumen, die Stärkung digitaler Formate und die Verschränkungen schulischer und außerschulischer Formate. Am Nachmittag wurde die Tagung über dezentrale digitale Workshops weitergeführt.

Bei einer digitalen Tagung – so zahlreiche Teilnehmende im Chat – müsse auf die so notwendigen direkten Kontakte und Vernetzungsmöglichkeiten verzichtet werden. Gleichzeitig, so betonten Teilnehmende, bieten sich damit bessere Beteiligungsmöglichkeiten für Interessierte aus entfernteren Regionen.

Die Veranstalter – LpB wie DVPB – hoffen jedoch 2022 wieder gemeinsam einen Jahreskongress in Präsenz anbieten zu können.

Dr. Gudrun Heinrich
Landesvorsitzende der
DVPB, MV



Quelle: LpB, MV

„Bildermix“ von Jugend.Macht.Politik. Jochen Schmidt, Direktor der LpB, MV, Dr. Gudrun Heinrich, Vorsitzende der DVPB – MV; Prof. Dr. Dr. Klaus Hurrelmann, Ina Bielenberg, AdB; Claudia Carla, Evangelische Akademie der Nordkirche; Dominik Thrun, Jugendparlament Anklam

Thüringen

„Deutschland hat gewählt“ – die Bundestagswahl als Lerngegenstand im Sozialkundeunterricht

Gegenwärtig scheinen sich die Politischen Themen, die im Sozialkundeunterricht aufgegriffen werden könnten, zu überschlagen. Anlass genug, Lehrkräften Orientierung und Sicherheit zu bieten. Dieser Herausforderung stellen sich seit mehreren Jahren die beiden Landesvorsitzenden der DVPB Thüringen, Anselm Cypionka und Toralf Schenk. Sie bieten in regelmäßigen Abständen Fortbildungsangebote für schulische und außerschulische Bildner an, um Anregungen für einen aktuellen und zeitgemäßen Sozialkundeunterricht zu geben, aber auch um den Teilnehmer*innen Raum für einen Gedankenaustausch zu lassen, der gerade in Pandemiezeiten häufig fehlt.

Am 19. Oktober luden sie in Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zu ihrer dritten Onlinefortbildung in diesem Jahr ein und diskutierten mit interessierten Teilnehmer*innen Möglichkeiten, das Thema der Bundestagswahl im Sozialkundeunterricht als Lerngegenstand aufzubereiten.

In einem ersten Infoteil diskutierten die Teilnehmer*innen thesenbasiert die Ergebnisse der Bundestagswahl und der begleitenden Juniorwahl. Dabei fällt der hohe Anspruch gegenüber der AfD gerade in Ostdeutschland auf, während die Jugendlichen eher der FDP und den Grünen ihr Vertrauen aussprechen würden.

In einem zweiten Teil der Fortbildung tauschten sich die Teilnehmer über ihre Unterrichtserfahrungen aus. Diese bezogen sich u.a. auf die Durchführung der Juniorwahl, den Einsatz aktueller Materialien und den Umgang mit demokratiefeindlichen Einstellungen.

Im dritten Teil präsentierten die Landesvorsitzenden praktisch erprobte Unterrichtskonzepte und reflektierten diese gemeinsam mit den Teilnehmern.

Dieses Format der praxisbezogenen Onlinefortbildung stößt bei immer mehr Teilnehmern auf Interesse, so dass diese Reihe in diesem Jahr unter dem Themenschwerpunkt der „Demokratiebildung“ im Dezember fortgeführt wird.

Toralf Schenk
Zweiter Landesvorsitzender der DVPB Thüringen



Bildung nach Auschwitz

Christian Niemeyer: Schwarzbuch Neue/Alte Rechte – Glossen, Essays, Lexikon. Mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz-Juventa 2021, 795 Seiten, 39,95 Euro



Mit dem angezeigten Band startet die neue Reihe „Bildung nach Auschwitz“. „Deren Zweck geht dahin“, so Niemeyers Ankündigung, „wissenschaftlich hochwertige, beispielgebende Veröffentlichungen zu präsentieren, die einer in jüngerer Zeit leider wieder verstärkt erforderlichen Reflexion über die ‚Erziehung nach Auschwitz‘ (Adorno) dienlich sind“ (16). Der Autor steht nicht an, sein Opus, das mit den Online-Materialien auf fast 1.000 Seiten kommt, gleich als beispielgebend für solche Hochwertigkeit vorzustellen. Gleichzeitig entdeckt er eine Lücke, die zwar im Kulturbetrieb – von Stephen Kings „Apt Pupil“ bis zu Roberto Benignis „Das Leben ist schön“ – schon lange geschlossen ist, in der Wissenschaft aber noch klaffen soll: Holocaust mit Humor bzw. Antifaschismus mit Unterhaltungswert.

Der Autor bezieht sich nämlich auf Nietzsches „Fröhliche Wissenschaft“. Der Philosoph, der wegen seines Willens zur Macht und der Vorliebe für den Übermenschen vielen Interpreten selbst als NS-Wegbereiter gilt, habe hier eine „Erzählweise“ (16) praktiziert, die für den wissenschaftlichen Diskurs ein Vorbild liefere. Dies auch deswegen, weil „das Lachen durch die Postmoderne mit gewissen neuen Rechten versehen“ sei (17). Die 1882 erschienenen karnevalistischen Gedankenblitze haben zwar mit Rechtspopulismus nicht das Geringste zu tun. Die daraus extrahierte Erzählweise soll aber zielsicher „jene ins Stolpern bringen, die vor der Lektüre im Begriff standen, der Neuen Rechten Herz und Stimme zu geben“ (17).

Das Schwarzbuch besteht aus einem 21-teiligen Prolog. Ihm folgen 23 Essays (Teil I), die größtenteils in den letzten 20 Jahren als Aufsätze erschienen sind, sowie 21 Glossen (Teil II), die den Zeitraum 2015 bis 2020 (!) abzudecken suchen. Den Abschluss bildet ein kurioser Epilog – aus dem Blickwinkel des Jahres 2029 – mit dem Rechtspopulisten Nawalny als Putin-Nachfolger und dem Trump-Erben Biden als Hoffnungsträger. Zusätzlich gibt es „Hinweise zum Gebrauch“ und einen Vorspann, in denen der Autor über seine katholische Erziehung zur Bescheidenheit informiert oder mit einem rätselhaften Hinweis auf eine alte Krimileser-Sitte (derzufolge man die Lektüre mit dem Satzsatz beginnt) mitteilt, man könne mit der Lektüre „einfach irgendwo anfangen“ (20). Von Bescheidenheit dagegen keine Spur: Wer z.B. nach der Lektüre des Essays Nr. 13 zum Geschichtsrevisionismus immer noch mit dem Gedanken spiele, AfD zu wählen, müsse, wie der Autor versichert, ein dummes Schaf sein.

Der Essay widmet sich Dr. Erik Lehnert, einem Protagonisten der neurechten Intelligenz, Mitarbeiter eines AfD-MdB und Mitherausgeber des „Staatspolitischen Handbuchs“, zudem Geschäftsführer des Instituts für Staatspolitik (IfS), das vom Verfassungsschutz seit 2020 dem rechtsextremen Lager zugeordnet wird. Deswegen hat Lehnert seinen Job als Schriftführer der AfD-nahen Desiderius-Erasmus-Stiftung (DES) verloren, was Niemeyer als eine taktische Entscheidung wertet. Auch Lehnert taktiere ständig, während es ihm der Sache nach darum gehe – was an seinem Handbuch-Artikel zur NS-Vergangenheitsbewältigung minutiös dargelegt wird –, eine Relativierung bzw. „Bagatellisierung der NS-Verbrechen vom Typ Vogelschiss à la Gauland“ (444) zu lancieren; also die bekannten zwölf dunklen Jahre als Fußnote einer 1000-jährigen Nationalgeschichte herabzustufen und so das deutsche Nationalbe-

wusstsein aufzuhellen. Man wolle in AfD-Kreisen den „Schuldskult“ beenden und „das Volk der Täter als Volk der Opfer inszenieren“ (446).

Diese Kritik trifft zu und Niemeyer erweist sich als profunder Kenner alt- und neurechter Ideologien, auch wenn seine Fülle an Material und Gedankenblitzen oft die Grenze der Lesbarkeit streift. Der heutige Rechtspopulismus betreibt keine Holocaustleugnung, sein Geschäft ist die Relativierung von Schuld und Schande, die angeblich die deutsche Nation niederdrücken – eine nationale Macht- und Selbstvergessenheit, die die Populisten beseitigen wollen. Bei dieser Diagnose vom nationalen Defizit erliegt die Alternativpartei allerdings einem grandiosen (gewollten?) Missverständnis, verkennt sie doch die politisch-diplomatische Wucht, mit der das neue Deutschland dank seiner außergewöhnlichen Läuterung auf der weltpolitischen Bühne agiert: Die Singularität des Holocaust ist mittlerweile zum moralischen Gütesiegel der Nation geworden!

Für den Hausgebrauch, im Innern der Nation, ist sie allerdings eine etwas sperrige Angelegenheit. Hier wird seit Adenauers Zeiten auch die Normalversion gepflegt, dass nämlich das deutsche Volk das eigentliche Opfer einer Clique von NS-Verbrechern war und von diesen missbraucht wurde. Diese Relativierung der NS-Zeit – gutes deutsches Volk, inklusive gute Soldaten, durch „böse“ Kräfte verführt – ist kein Alleinstellungsmerkmal der AfD, sondern Allgemeinut. Das weiß auch Niemeyer und kann es minutiös an der Nachkriegsgeschichte, vom Pacelli-Papst über Strauß, Filbinger, Dregger, Waldheim bis zum „führenden“ Militärhistoriker Sönke Neitzel, belegen. Insofern ist die spezielle Abschreckungswirkung auf potenzielle AfD-Wähler, die der Autor ankündigt, gar nicht gegeben.

Mehr noch: Das „monumentale“ Geschichtsverständnis, das Niemeyer im Anschluss an Nietzsche dekonstruieren will, da es die Menschen in eine nationale Schicksals- und Verantwortungsgemeinschaft einbinde, ist der offizielle Standpunkt der demokratischen Vergangenheitsbewältigung – exemplarisch vorgeführt etwa vom Bundespräsidenten beim Auschwitz-Gedenktag 2020. Hier führte sich die AfD im Bundestag übrigens ganz konstruktiv auf, machte die Feierstunde mit und wollte den israelischen Staatspräsidenten sogar mit gesteigerter Israel-Solidarität, nämlich in der Zuspitzung des Iran-Konflikts, beeindrucken. Wenn die Erinnerungskultur zu national aufbauenden Ergebnissen führt, kann eben auch die AfD Positives an ihr entdecken.

Johannes Schillo

Zwischen radikaler und liberaler Demokratietheorie

Engelmann, Sebastian: **Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse.** Weinheim und Basel: Beltz 2021, 117 Seiten, 19,95 Euro



Sebastian Engelmann entwickelt in seinem Buch eine dezidiert demokratiepädagogische Perspektive auf den tradierten Topos der demokratischen Lebensformen bzw. – in seiner Terminologie – der ‚Lebensformen des Demokratischen‘. Sein Ziel besteht darin, oftmals unverbundene Theorieperspektiven aus Allgemeiner Erziehungswissenschaft, Demokratietheorie und Politischer Bildung miteinander zu verknüpfen und zu integrieren, um so das spannungsgeladene Verhältnis von Demokratie und Pädagogik auf angemessene Art und Weise bestimmen zu können. Zu diesem Zweck greift er insbesondere auf Theorie-schemata der radikalen Demokratietheorie zurück, die er für die demokratiepädagogische Diskussion fruchtbar machen möchte.

Das erste Kapitel sondiert zunächst die theoretisch-begrifflichen Grundlagen, wobei immer wieder auf die Pluralität möglicher Zugangsweisen zum Thema und auf den faktischen Dissens in den oftmals unübersichtlichen Debatten über unterschiedliche Konzeptionen von Demokratie, demokratischen Lebensformen und Pädagogik verwiesen wird. Diesen wissenschaftlichen und politischen Dissens im Rahmen einer umfassenden, richtigen oder auch nur angemesseneren theoretischen oder praktischen Konzeption, etwa einer demokratischen Lebensform, aufheben und überwinden zu wollen, wäre nach Engelmann nicht nur geradezu undemokratisch, sondern würde auch der Dynamik und dem stetigen Wandel von demokratischen Formen des Zusammenlebens und ihrer radikalen Offenheit auch für unterschiedliche Konzeptualisierungen nicht gerecht werden. Was z. B. als genuin demokratisch gelten kann und was nicht, ist selbst Gegenstand der demokratischen Kontroverse und muss dies aus Sicht einer postfundamentalistisch orientierten radikalen

Demokratiepädagogik auch sein. Im zweiten Kapitel werden dann die Ansätze von sechs Autor_innen – von Kerschenteiner bis bell hooks – vorgestellt, die sich mit dem Themenfeld auseinandergesetzt haben. In Kapitel 3 werden die Erträge der ersten beiden Kapitel im Rahmen einer Konzeption radikaler Demokratiepädagogik zusammengeführt, um diese sodann in Kapitel 4 mit Bezug auf die Aufgabe der Bekämpfung von Diskriminierung genauer zu konturieren. Das Buch wird beschlossen mit einem kurz gehaltenen Kapitel, das Möglichkeiten aufzeigt, Demokratiepädagogik ausgehend von den Vorgaben radikaler Demokratietheorie anders und neu weiterzudenken.

Lebensformen des Demokratischen, so Engelmann, zeichnen sich als Organisationsformen des Zusammenlebens vor allem dadurch aus, dass sie einen eher experimentellen Charakter haben, radikal offen strukturiert und nicht abschließend bestimmbar sind, so dass jedwede normative Schließung geradezu ihrer Logik widersprechen würde. Sie sind oftmals konfliktgeladen und umkämpft, kontingent (können also immer auch anders sein und anders gedacht werden), sie sind historisch entstanden und wandelbar, nicht auf Dauer, sondern auf Selbstüberschreitung und Transformation angelegt. Personen, die an ihnen partizipieren, sollen sich zudem auch reflexiv zu diesen Strukturmerkmalen verhalten können, was nicht bedeutet – und dies wird in kritischer Abgrenzung von Konzeptionen demokratischer Bildung, die den Erziehungsbegriff verabschieden wollen, hervorgehoben –, dass sie nicht pädagogisch gefördert werden können. Dies soll jedoch nicht durch Initiation in zu akzeptierende liberal-demokratische Grundwerte oder prioritär durch die Förderung klassischer Zielvorgaben liberaler Demokratieerziehung geschehen (wie etwa personale und politische Autonomie), sondern vor allem durch Anleitung zum Engagement und Widerspruch in der Auseinandersetzung mit gegebenen politischen Ordnungen und Machtverhältnissen, die es zu überwinden und zu transformieren gilt. Diese u. a. über die Differenz von ‚Politik‘ und dem ‚Politischen‘ begründete radikaldemokratische Vorgabe in der Auseinandersetzung mit Vorgaben ist dann – trotz der Skepsis gegenüber normativen Vorgaben und der Möglichkeit ihrer Rechtfertigung – zu orientieren an dem normativen Leitziel der Emanzipation, welches es als hegemoniales Ziel durchzusetzen gilt, ohne es jedoch – aus theorieimmanenten Gründen (radikale Offenheit etc.) – inhaltlich näher zu bestimmen bzw. bestimmen zu dürfen. Dass dies ggf. eher widersprüchlich anmutet und nicht so recht mit der Normativitätskepsis und dem damit verbundenen postulierten Rechtfertigungsnotstand zusammenpassen könnte, scheint auch Engelmann klar zu sein, wenn er sich einerseits gegen eine 1-zu-1-Anwendung des favorisierten politiktheoretischen Modells – ggf. als dem einen richtigen Modell – in der demokratiepädagogischen Praxis ausspricht (u. a. auf Grund des Vorbehalts, dass dies undemokratisch sei), was ihn aber dann andererseits doch nicht daran hindert, eine entsprechende radikale Demokratiepädagogik zu entwerfen, die auf genau eine solche Anwendung hinauslaufen würde, wenn auch die konkreten pädagogischen Folgerungen, die damit in Verbindung gebracht werden könnten, eher vage bleiben.

Dass man es mit dem Pluralismus, der Vielstimmigkeit und dem Dissens dann doch nicht so ernst zu nehmen scheint, wie proklamiert, zeigt sich nicht nur daran, dass Kritiken der Gegner radikaler Demokratietheorie so gut wie nicht zu Wort kommen. Auch die Kri-

tik von liberaldemokratischen Konzeptionen der Demokratieerziehung und ihren Zielen (u. a. Neoliberalismusvorwurf) verzichtet darauf, sich mit der umfangreichen und ausdifferenzierten internationalen Debatte zu diesem Thema auseinanderzusetzen. Dissens scheint so eher als eine Art Pathosformel genutzt zu werden, die sich ironischer Weise nicht nur für die Verdeckung von faktischem Dissens zu eignen scheint, sondern auch zur rhetorischen Umgehung von Begründungs- und Rechtfertigungspflichten, denen man schon deshalb nicht nachzukommen gewillt ist, weil man irrigerweise davon ausgeht, man vertrete keine dezidiert normative politische und moralische Position (die man entsprechend zu begründen hätte).

Die Schwierigkeiten, die man sich einhandelt, will man ausgehend von einem radikaldemokratischen Theorierahmen auch nur basale liberale Grundwerte und Rationalitätsstandards als Ausgangspunkt demokratiepädagogischer Arbeit rechtfertigen, sollten genauso zu denken geben, wie das damit verbundene theoretische und praktische Problem, dass es schwierig sein dürfte, vor diesem Hintergrund tragfähige Kriterien anzugeben, um die Grenzen von legitimem Pluralismus und Kontroversität zu bestimmen. Bei aller Offenheit möchte man dann zudem – auch im internationalen Vergleich (und Engelmann geht dezidiert auf globale Kontexte von Demokratieerziehung ein) – schließlich genauer wissen, wie sich solche Lebensformen, die noch einem liberalen und demokratischen Ethos verpflichtet sind, unterscheiden von solchen, für die dies nicht gilt.

Kurzum: Diese Einwände und Einsprüche sollen keineswegs in Frage stellen, dass Engelmann ein gut lesbares und dicht geschriebenes Buch vorgelegt hat, welches sicherlich eine Bereicherung für die Debatte über Demokratie und Pädagogik darstellt. Dennoch sei auch darauf hingewiesen, dass angesichts der dargestellten Probleme kaum zu erwarten ist, dass sich ausgehend von radikaler Demokratiepädagogik theoretisch überzeugende und praktikable Antworten auf aktuelle Herausforderungen liberaler Demokratie entwickeln werden lassen.

Johannes Drerup und Tim Isenberg

Kälte allerorten

Andreas Gruschka / Marion Pollmanns / Christoph Leser (Hrsg.): **Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils.** Verlag Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto 2021, 263 Seiten, 34,90 Euro

Genüsslich Eis schleckend geht eine junge Passantin forschen Schrittes an zwei kriegsversehrten Straßenmusikanten – der eine mit seinem Akkordeon, jedoch ohne Beine auf einem simplen Rollengestell hockend, der andere einbeinig auf einen Stock gestützt um Almosen bittend – vorbei, ohne sie eines Blickes zu würdigen. Eine andere, etwas weiter entfernt auf gleicher Höhe, sieht kritisch-distanziert zu ihnen herüber. Eine Alltags-Szenarie im bayerischen Fürth der unmittelbaren Nachkriegszeit (S.17), die berührend ist, allerdings beliebig erscheint.

Den Autorinnen und Autoren von „Bürgerliche Kälte und Pädagogik“ jedoch gilt das Foto als Denk-bild im Sinne Walter Benjamins, als ein Bild also, das Nachdenken geradezu provoziert, zugleich als emb-



lematisch für die Kategorie der „bürgerlichen Kälte“, die zentraler Gegenstand ihres Buches ist. Folgerichtig platzieren Sie es nicht nur auf dem Cover, sondern unterziehen es zu Beginn ihrer Publikation einer hermeneutischen Interpretation. Was „bürgerliche Kälte“ meint und was Pädagogik mit ihr zu schaffen hat, möglicherweise gegen sie auszurichten vermag, ist hier bereits zu erahnen.

Im Anschluss daran entwickelt Andreas Gruschka, wieso nicht nur für sein Dafürhalten „bürgerliche Kälte (als) ... eine Zentralkategorie einer kritischen Pädagogik im Anschluss an Theodor W. Adorno“ zu gelten habe. Bei Adorno sei sie geradezu das „Grundprinzip der bürgerlichen Subjektivität“ (S. 21), das theoretisch weiter zu entwickeln ihm nicht mehr vergönnt war. Nach Gruschka wird es in dem Hauff'schen Märchen „Das kalte Herz“ metaphorisch expliziert, in dem ein einfacher Köhler zum Kapitalisten wird, um den Preis des Tausches seines warmen Herzens gegen einen Stein. Somit ist er moralischen Motiven wie Fürsorge oder Mitleid bar und ein „guter Kapitalist“, der auf Profit und Partikularinteressen aus ist (S. 24). Damit aber erwiesen sich die bürgerlichen Ideale als unvereinbar mit der kapitalistischen Logik, deren ökonomische Kehrseite sie doch sein will.

Für eine kritische Pädagogik relevant ist zu untersuchen, welche „soziomoralischen Orientierungen“ (S. 31) Menschen entwickeln, um sich in diesem Widerspruch einzurichten und sich dennoch als sittliche Menschen zu verstehen.

Ein Gutteil des Buches widmet sich denn auch der empirischen Untersuchung spezifischer Formen bürgerlicher Kälte und deren Ontogenese in verschiedenen Bereichen wie dem Bildungswesen, speziell der Schule oder der Krankenpflege. Christoph Leser steuert eine Studie zur Kälte im Bereich der politischen Mündigkeit bei. Dabei versammelt der Band Analysen aus über 20 Jahren, die teils einzeln bereits andersorts publiziert wurden, teils neueren Datums sind, wie etwa die Studien zum coolout in der Krankenpflege – ein Thema, das nicht erst seit Corona virulent ist.

Vor die Empirie stellen die Autorinnen und Autoren die Theoriebildung, beginnend mit älteren „Kältestudien“ über eine „Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte“ (Martin Heinrich, in: Pädagogische Korrespondenz 24, 1999) bis zu einer „Kälteellipse“ (Ma-

rian Pollmanns), die die diversen Reaktionsformen gegenüber der Kälte-Erfahrung, von der „Fraglosen Übernahme“ über die „Idealisierung falscher Praxis“ bis zum „Reflektierten Protest“, schlüssig darstellt.

Exemplarisch seien einige empirische Befunde aus den Studien von Marion Pollmanns zum coolout in der Krankenpflege dargestellt, da sie die neuesten und eindrucklichsten sind. Der Beruf der Krankenpflegerin bzw. des Krankenpflegers wird allgemein auch von denen, die ihn ergreifen, mit Attributen wie *Hilfe für Leidende, Versorgung, Betreuung und Solidarität* assoziiert. Spätestens mit der Implementierung einer neoliberalen Gesundheitspolitik, die auf Profit ausgerichtet ist, werden diese konterkariert. In einer Studie wurden 30 Auszubildende teils mehrfach zu ihrer Kälte-Erfahrung, teils zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung zur Krankenpflegerin bzw. zum Krankenpfleger, befragt. Der Befund: ein hoher Anteil von „Fragloser Übernahme“, „Idealisierung falscher Praxis“ sowie von „Reflektierter Hinnahme“, die zwar Reflexion meint, jedoch noch keinen Protest (genauer: S. 213).

Die „Zwischenbilanz“ indiziert, dass es weiter gehen muss mit der Erforschung der Bürgerlichen Kälte. Als Desiderate werden unter anderem „Studien zur Solidarität sowie zur Liebesmoral“ (S. 235) genannt. Bilanziert wird, dass die Muster „Fraglose Übernahme“ und „Idealisierung falscher Praxis“ insgesamt in den empirischen Studien am häufigsten anzutreffen waren. Besonders in den Untersuchungen zur Krankenpflege habe sich die Durchschlagskraft der Figur der Kälte erwiesen, sowohl was das theoretische Interesse an ihr als auch was die Erklärung für die praktische Unterbietung der hehren moralischen Ansprüche des Berufes anbelangt. Das Verdienst der Autorinnen und Autoren ist es, ein wichtiges Rubrum Kritischer Pädagogik nicht nur wiederbelebt, sondern theoretisch greifbar gemacht und empirisch fundiert zu haben.

Thomas Beier

Ortsbestimmung in Krisen-Zeiten

Steve Kenner/Tonio Oeftering (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot (Schriftenreihe der DVPB), Frankfurt: Wochenschau Verlag 2021, 224 Seiten, 29,90 Euro

In größeren Zeitabständen ist es immer wieder erforderlich, resümierend und perspektivisch zu formulieren, welche Aufgaben, Ziele und Verwirklichungschancen Politische Bildung hat. Zuletzt hat dies eine große Zahl von Expertinnen und Experten anlässlich des 50jährigen Jahrestages des Bestehens der Tutzingener Akademie für Politische Bildung im Jahre 2009 getan (Heinrich Oberreuter (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts.). Angesichts aktuell vielfältiger und auch neuer Herausforderungen politisch-gesellschaftlicher Entwicklung ist dies in der Gegenwart sicherlich wieder notwendig: Die Eindämmung der Erderwärmung und das Wachstum rechtspopulistischer Strömungen sind schwerwiegende Probleme, die nicht nur viel wissenschaftlichen Sachverstand und energische politische

Maßnahmen, sondern auch verstärkte Bildungsanstrengungen verlangen. Deshalb steht es einem Fachverband der Politischen Bildung gut an, zusammenfassend aufzuschreiben, wie die Lage ist, was zu tun ist und wie dies begründet werden kann.

Die DVPB hat diesem Zweck ihre digital durchgeführte Herbsttagung vom 13. und 14. November 2020 gewidmet und fünf Verbandsmitglieder haben darüber hinaus in ihrem Auftrag einen anspruchsvollen und konzisen Text dazu verfasst: Reinhold Hedtke (Frankfurt am Main), Gudrun Heinrich (Rostock), Steve Kenner (Hannover), Tonio Oeftering (Oldenburg) und Christel Schrieverhoff (Recklinghausen) gaben ihm das Motto „Politische Bildung in der Krise – eine Positionsbestimmung“, der auf den Seiten 16 bis 30 in dem hier anzuzeigenden Band veröffentlicht ist. Das Buch ist in diesem Herbst als dritter Band der Schriftenreihe der DVPB im Wochenschau-Verlag erschienen. Neben dem Positionspapier enthält es sieben weitere Beiträge, die auf der Tagung vorgetragen worden sind. In einem ersten Teil wird das von rechts vorgebrachte Ansinnen untersucht, Politische Bildnerinnen und Bildner müssten ihre Inhalte neutral und bewertungsfrei behandeln, und in einem zweiten Teil werden besonders die pädagogischen Aspekte der Klimakrise und die krisenhaften Entwicklungen von Rechtsextremismus und Antisemitismus erörtert. Die gleichfalls derzeit manifesten gesellschaftlich-politischen Krisenerscheinungen der Pandemiebekämpfung und des neuen Strukturwandels demokratischer Öffentlichkeit in Folge der Ausbreitung „sozialer Medien“ sind dabei nur an Rande thematisiert.

Unter den Verfasserinnen und Verfassern der Beiträge finden sich überwiegend junge Autorinnen und Autoren, aber auch bekannte Repräsentantinnen und Repräsentanten der Politikdidaktik wie Werner Friedrichs, Ingo Juchler und Sibylle Reinhardt. Erfreulich ist sowohl die Beteiligung einer Politikwissenschaftlerin und eines Politikdidaktikers aus Österreich als auch vieler Personen aus der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland. Auffällig ist hingegen, dass kaum Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler aus diesem Arbeitsfeld vertreten sind.

Im Positionspapier wird zunächst erläutert, dass Politische Bildung in problemorientierter Weise die Subjekte politischen Lernens, nämlich die Bürgerin-



nen und Bürger, bei einer reflektierten Bewältigung fundamentaler gesellschaftlicher Herausforderungen zu unterstützen hat; damit verdeutlichen sie zugleich ihre Leitkategorie der „Krise“, unter der sie längerfristig anhaltende, gravierende Störungen und risikoreiche Konflikte in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik verstehen. Politische Bildung müsse sich durch professionelles Engagement für die politische Mündigkeit aller Bürgerinnen und Bürger auszeichnen. Damit schließt diese Standortbestimmung unmittelbar an das aktuelle Positionspapier des Bundesvorstandes der DVPB „Politische Bildung für die Demokratie“ an (vgl. POLIS 3/2021, S. 22-24). Sowohl in formellen als auch informellen didaktischen Settings sei politische Bildung wertorientiert zu gestalten und müsse sich an den Grundwerten von Demokratie und Menschenrechten orientieren. In diesem grundsätzlichen Sinne könne und dürfe sie nie normativ unparteiisch sein. In sozialer Hinsicht gebe sie damit auch Personen und Positionen, die vom öffentlichen Diskurs ausgeschlossen sind, eine Stimme.

Im ersten Teil des Bandes unter der Überschrift „Neutralität und Normativität“ sind die Überlegungen von Philipp Mitnik, Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien, von besonderem Interesse (S. 49-60). Er be-

richtet, bei österreichischen Lehrkräften sei die Meinung verbreitet, sie müssten eine neutrale Haltung im Unterricht einnehmen; diese Einstellung wurde unter anderem auch in einer weiteren empirischen Evaluationsstudie über sächsische Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen festgestellt (S. 112). Angesichts der Beteiligung der rechtspopulistischen FPÖ und ihrer langjährigen Regierungsbeteiligung in Österreich ist diese Auffassung allerdings sehr brisant. Mitnik hält sie dann auch zu Recht für kontraproduktiv. Ob allerdings die von ihm vertretene Möglichkeit der De-Thematisierung extremistischer Positionen im Unterricht (S. 55 und 57) angemessen ist, kann bezweifelt werden. Auf der anderen Seite plädiert Mitnik in überzeugender Weise dafür, das Kontroversitätsprinzip nicht auf demokratiefeindliche Äußerungen anzuwenden.

Im zweiten Teil der Veröffentlichung zu Fragen der Bearbeitung und Bewältigung bestimmter massiver Problemfelder in Krisenzeiten, sind die Argumente und Anregungen zu einem Aspekt der Umwelt- und Klimakrise von Prof. Ingo Juchler (Uni Potsdam) besonders eindrucksvoll. In seinem Beitrag zur Mensch-Tier-Beziehung in der Politischen Bildung (S. 163-175) entfaltet er den Gedanken, dass in der Epoche der dominant von Menschen bestimmten

Erdgeschichte (Anthropozän; siehe auch Werner Friedrichs in POLIS 2/2021, S. 11-13) der von Menschen erhobene Herrschaftsanspruch über die Natur auch die weitgehende Nutzung von Tieren für die eigenen Zwecke einschließt. Juchler weist nun darauf hin, dass nach dem „animal turn“ in den Natur- und Geisteswissenschaften die Frage nach der Neugestaltung des Verhältnisses von Tierwelt und Menschewelt auch unabweisbar auf die Tagesordnung der Politischen Bildung gehöre.

Gestützt von den vielen Beiträgen zu politisch-gesellschaftlich relevanten Krisenphänomenen in dem Band begründet aber das vorangestellte Standort-Papier auf vier prägnanten Seiten (S. 23–27), dass Politische Bildung nicht nur als Krisenhelferin fungieren dürfe, sondern eine Daueraufgabe in der Demokratie sei. Dazu benötige sie in Schulen und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung eine angemessen dimensionierte Infrastruktur sowie eine auskömmliche, verlässliche Finanzierung.

Abgesehen von einigen wenigen Fehlern beim Setzen der Texte (Lücken im Literaturverzeichnis S. 27-30; doppelt abgedruckter Absatz S. 53) ein sorgfältig gestaltetes und inhaltlich gehaltvolles Buch.

vO

Die nächsten Hefte

POLIS 1/2022 (1. April): Gender

POLIS 2/2022 (1. Juli): Politik der Politischen Bildung

POLIS 3/2022 (1. Oktober): Digitalisierung und die Auswirkungen auf die politische Bildung

POLIS 4/2022 (22. Dezember): Politische Bildung und Lehrer*innenbildung

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:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, 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. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)

25. Jahrgang 2021

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
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 (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Gudrun Heinrich / Dr. Steve Kenner

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154 / 132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 7,99 €

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

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

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2021

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM
© Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

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

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Flyer „Politisches Sachbuch“
- Flyer „POLITIKUM“

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po4_21

PDF ISBN 978-3-7344-1316-2

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

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

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

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

© adistock, fotolia.com