Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hrsg.)
»Unsichtbares« Politikprogramm?

Schriftenreihe Band 1138

Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hrsg.)

»Unsichtbares« Politikprogramm?

Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen

bpb:
Bundeszentrale für politische Bildung

Bonn 2012

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktion: Wiebke Kohl (verantwortlich), Anne Seibring
Redaktionelle Unterstützung: Michael Wahl, Nadine Rösch
Lektorat: Eik Welker, Bonn

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel
Umschlagfoto: Photo by Stacie Barton
Satzherstellung: Naumilkat, Düsseldorf
Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN: 978-3-8389-0138-1

www.bpb.de

Inhalt

Wiebke Kohl/Anne Seibring
Einleitung 7

I. Einführung 13

Stefan Hradil
Soziale Milieus in der politischen Bildung 15

Jürgen Gerdes/Uwe H. Bittlingmayer
Demokratische Partizipation und politische Bildung 26

II. Studie 41

Marc Calmbach/Silke Borgstedt
unter Mitarbeit von Steffen Levermann
»Unsichtbares« Politikprogramm?
Themenwelten und politisches Interesse von
»bildungsfernen« Jugendlichen 43

III. Ideen, Formate, Praxisbeispiele 81

Julia Pfinder
Aktion09 – Gib Deiner Meinung eine Stimme!
Ein Beispiel für Konzeption und Umsetzung
zielgruppenorientierter Angebote der politischen Bildung 83

Friedrun Erben
Lust auf Zukunft!
Ressourcenorientierte politische Bildung
für Jugendliche mit geringen Bildungschancen 89

Thierry Bruehl
5 x Deutschland
Neue Perspektiven durch die Kamera 95

Uwe von Grafenstein
Politische Unterhaltungsformate für ein junges Fernsehpublikum 103

Kirill Falkow
Was kann politische Bildung von Marken lernen?
Zur Kommunikationslogik von Jugendmarken 109

IV. Anhang 117

Literaturverzeichnis 119

Autorinnen und Autoren 124

Herausgeberinnen 126

Bildnachweis 127

Wiebke Kohl/Anne Seibring

Einleitung

Abnehmende Wahlbeteiligung, politisches Desinteresse, Skepsis gegenüber politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern sowie das Erodieren der großen Volksparteien führen immer wieder zu Kontroversen um den Stellenwert der Demokratie in unserem Land. Zwar gibt es in breiten Kreisen der Gesellschaft weiterhin ein positives und deutliches Bekenntnis zur Demokratie, von einer »Demokratie-Euphorie« aber kann schon lange nicht mehr die Rede sein.

Damit korreliert die zunehmend geringere Bereitschaft, sich für gesellschaftspolitische Themen zu interessieren und sich gesellschaftlich oder politisch zu engagieren. Dies gilt vor allem für die Gruppen der sogenannten unteren sozialen Milieus, wie bereits Gero Neugebauer in seiner Studie von 2007[1] herausstellte, und unter ihnen insbesondere für die nachkommende Generation.[2]

Zwar hat etwa die jüngste Shell-Jugendstudie gezeigt, dass seit 2002 wieder ein stärkeres Politikinteresse festzustellen ist, nachdem im Jahrzehnt der »Erlebnisgesellschaft«, den 1990er Jahren, das politische Interesse regelrecht eingebrochen war. Doch eine kritische Betrachtung zeigt: Dies ist nur unter Jugendlichen der »oberen sozialen Schichten« der Fall. Jugendliche aus (sozioökonomisch) benachteiligten Verhältnissen, in der Regel mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen, interessieren und engagieren sich politisch und gesellschaftlich immer weniger. Geringe Bildung bedingt nicht nur geringe ökonomische Perspektiven und berufliche Chancen, sie führt insgesamt zu eingeschränkter gesellschaftlicher und politischer Teilhabe.

Der Diskurs um mehr Beteiligung und Bereitschaft zum Engagement berührt Grundprinzipien pädagogischer, didaktischer und gesellschaftlicher Manifestationen, Traditionen und Bildungskonzepte. Er bildet sich in parlamentarischen und gesellschaftlichen Debatten ebenso ab wie in (fach-) wissenschaftlichen Diskussionen und ist längst auch Bestandteil der politischen Bildung. Er firmiert unter unterschiedlichen Überschriften und bedient sich diverser Begrifflichkeiten wie etwa Bildungsarbeit mit Menschen aus »politik-« und »bildungsfernen«, »sozial benachteiligten« oder »sozial schwachen« Milieus, Menschen mit »hohen Bildungsrisiken« oder »geringen Bildungschancen« oder politische Bildung »unter erschwer-

ten Bedingungen«.[3] Kaum ein Austausch, eine Tagung oder ein Artikel kommt umhin, sich der Frage nach Begrifflichkeiten zu stellen; eine Diskussion, die nicht selten unter hoher emotionaler Beteiligung geführt wird, zumal die Wirkungszusammenhänge evident sind.

Ganz gleich, welcher Begrifflichkeit man sich letztlich anschließen möchte, eines liegt auf der Hand: Der angestoßene Diskurs stellt aufs Neue die Frage nach den Zielgruppen der politischen Bildung und fördert dabei ehrliche Bestandsaufnahmen und Desiderate hinsichtlich ihrer Adressierung zutage. Denn obwohl generelles Einvernehmen darüber besteht, dass es Aufgabe der politischen Bildung ist, alle Bevölkerungsgruppen – unabhängig sozialer Hintergründe – anzusprechen, zu informieren, zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen und zu motivieren, ist offensichtlich, dass gerade dies über viele Jahre hinweg nicht ausreichend erfolgreich war.

Vor diesem Hintergrund wurde in der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb im Jahr 2007 ein Fachbereich eingerichtet, der sich mit der Entwicklung von politischen Vermittlungsangeboten für »Politikferne Zielgruppen«, so die Begriffswahl in der bpb, befasst. Bisher liegt das Augenmerk dabei vornehmlich auf der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Gerade diese sind mit den »klassischen« Formaten der politischen Bildung (etwa Printprodukten oder Seminaren) kaum oder gar nicht zu erreichen. Ein Grund hierfür liegt vermutlich im unzulänglichen Bezug der Angebote zu Lebenswelten und Freizeitgewohnheiten sowie Themen, für die sich die Heranwachsenden interessieren. Obwohl über diese Erkenntnis seit Langem Konsens besteht, schließt sich die Lücke an lebensweltorientierter Forschung und damit des entsprechenden Angebots an Formaten, die Bildungscharakter und Lebensweltbezug in entsprechender Weise miteinander verschmelzen, nur sehr langsam.

Der Fachbereich »Politikferne Zielgruppen« verfolgt unter anderem die Strategie der »Elementarisierung von politischer Bildung«. Dabei geht es darum, die Komplexität politischer Inhalte aufzubrechen, sie adressatengerecht zu reduzieren und mit entsprechend lebensweltlichem Bezug so aufzubereiten, dass sie dem Rezeptionsverhalten der Jugendlichen Rechnung tragen. Wenngleich dabei keineswegs die Entwicklung eines klassischen Curriculums angestrebt wird, dürfen Grundeinsichten für politische Lernprozesse in einer Demokratie nicht vernachlässigt werden; die bewusst gewählte Themen- und Formatorientierung darf nicht zu einer Verzerrung der Inhalte und Zusammenhänge führen.

Um thematische »Einflugschneisen« für die politische Bildungsarbeit zu identifizieren, hat die bpb das Sinus-Institut beauftragt, Lebenswelten und

politische Themen- und Interessenlagen »bildungsferner« Jugendlicher mit einem qualitativen Forschungsansatz zu explorieren. Die Ergebnisse der Studie »›Unsichtbares‹ Politikprogramm« bilden fortan die Grundlage für die Neuentwicklung von Angeboten.

Langfristiges Ziel ist es, mittels innovativer, alternativer Angebotsformen und -formate »politik-« und »bildungsfernen« jungen Menschen (wieder) Zugang zu politischen Themen und damit zu politischer Bildung zu eröffnen und ihnen die Relevanz von gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Fragestellungen in ihrem Alltag und ihrem sozialen Umfeld zu vergegenwärtigen.

Anliegen dieses Bandes ist es, einen Überblick über ein mögliches theoretisches Fundament der Arbeit mit »politik-« und »bildungsfernen« Zielgruppen zu geben, ausgewählte Ideen, Formate und Praxisbeispiele vorzustellen, die von unterschiedlichen Akteuren unternommen werden, sowie einen Blick auf innovative Methoden und Zugänge zu werfen.

Der erste Beitrag stammt von Stefan Hradil, der neben einem Überblick über die Entstehung der Milieuforschung auch eine Definition von Milieus und Milieukonzepten gibt. Er führt in die Systematik der Sinus-Milieus ein, die Basis der Studie »Unsichtbares Politikprogramm« sind. Der Autor fragt anschließend, welchen Nutzen die politische Bildung von einem Rückgriff auf Milieumodelle für ihre Arbeit haben kann, was diese per se leisten können und wo ihre Grenzen liegen. Abschließend plädiert Hradil für einen Zuschnitt der Angebote der politischen Bildung auf Präferenzen, Ziele, Interessen und Lebenswelten der adressierten Bürgerinnen und Bürger.

Uwe H. Bittlingmayer und Jürgen Gerdes beschäftigen sich mit demokratischer Partizipation und politischer Bildung, verweisen auf die Notwendigkeit einer Differenzierung und die Gefahr einer Reduzierung von Demokratie allein auf Partizipation. Politische Bildung darf sich aus ihrer Sicht nicht damit bescheiden, lediglich in schulischen und gesellschaftlichen Kontexten zu lebensnahen Themenstellungen Partizipation zu befördern. Dabei diskutieren sie auch das problematische Verhältnis von gesellschaftlicher und politischer Partizipation, das sich in der Praxis verstärkt in der Debatte zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik niederschlägt.

Politische und gesellschaftliche Partizipation kann ihrer Ansicht nach nur als Beitrag von Demokratisierung betrachtet werden, wenn strukturelle Rahmenbedingungen offensiver in den Blick genommen und so Möglichkeiten der politischen Einflussnahme dezidierter berücksichtigt werden – insbesondere, wenn »politikferne« Zielgruppen zu mehr politischer Partizipation angeregt werden sollen.

Das zweite Kapitel bildet den inhaltlichen Kern des Sammelbandes – eine Synopse zwischen theoretischem Fundament und praktischer Umsetzung, die von Marc Calmbach und Silke Borgstedt im Auftrag der bpb unternommene Studie »Unsichtbares Politikprogramm«. Es handelt sich um eine qualitative, im statistischen Sinne nicht repräsentative Untersuchung. Ziel war es, Themenwelten und politisches Interesse sowie Interesse an gesellschaftspolitischen und sozialen Themen vor dem Hintergrund der Lebenswelten von »bildungsfernen« Jugendlichen zu ergründen. Dabei wurden die Interessenlagen von weiblichen und männlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, von Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen, urbanen und ländlichen Regionen Deutschlands erfragt. Neben politischen und sozialen Themen fragten Calmbach und Borgstedt die Jugendlichen außerdem, was sie sich für die Zukunft wünschen, was ihrem Leben Sinn gibt und welche Rolle Familie, Freunde und Glauben in ihrem Leben spielen.

Der Blick in die Lebenswelten zeigt Jugendliche, die vordergründig nur wenig Interesse an »Politik im engeren Sinne« haben und kaum Anschluss finden an die »politische Agenda in Berlin« – mit allem, was dazu gehört: »Politikerinnen und Politiker, die mit dicken Autos umherfahren, eine Sprache sprechen, die unverständlich ist und die von den Menschen abgekoppelt sind.« Gleichzeitig offenbart die Studie aber auch, dass sich die Jugendlichen stark für Themen interessieren, die ihrer Ansicht nach »unpolitisch« sind oder nur »im weitesten Sinne politisch«, etwa »Ausbildung«, »Gewalt«, »Drogen« oder »Konsum«.

Ziel der Unterscheidung von Politik »im engeren und weiteren Sinne« ist nicht die Definition bzw. Manifestation eines »Drinnen und Draußen«, sondern vielmehr die Herausarbeitung von Überschneidungen und Anknüpfungspunkten, welche die politische Bildung zwischen institutionenkundlich-curricularen und lebensweltlich-biografischen Themen suchen muss, um »Politik sichtbar werden zu lassen« – für die Jugendlichen selbst und diejenigen, die mit ihnen arbeiten.

Im dritten Kapitel »Ideen, Formate, Praxisbeispiele« beschreiben fünf Autorinnen und Autoren ihre Erfahrungen aus Projekten und Formaten, die sie bereits umgesetzt haben.

Die Politikwissenschaftlerin Julia Pfinder stellt das *Peer-to-Peer*-Projekt »Aktion09 – Gib Deiner Meinung eine Stimme!« vor, das im »Superwahljahr 2009« stattfand, von der bpb gefördert wurde und »politik-« und »bildungsferne« Jugendliche zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung qualifizierte. Mit neu erworbenem Wissen und neuen Kompetenzen erreichten die in das Projekt eingebundenen Jugendlichen rund 1 000 weitere Jugendliche mit ihren Inhalten und Aktionen.

Bei »Lust auf Zukunft!« handelt es sich um ressourcenorientierte politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen, wie Friedrun Erben stellvertretend für die Evangelische Trägergruppe Jugendbildung beschreibt. Sie verweist auf die Notwendigkeit und die besonderen Anstrengungen, die es braucht, Themen, welche die Jugendlichen in ihrem Alltag bewegen, in einen bewussten Zusammenhang mit politischen Fragen zu bringen und politisches Handeln in den Blick zu nehmen.

»5 x Deutschland – Neue Perspektiven durch die Kamera« ist ein Filmprojekt mit »politik-« und »bildungsfernen« Jugendlichen, das im Jahr 2007 im Auftrag der Landeszentrale für politische Bildung Bremen in Zusammenarbeit mit der bpb realisiert wurde. Regisseur und Projektleiter Thierry Bruehl skizziert den Entstehungsprozess und die Wirkung von fünf Kurzfilmen, die in sogenannten Brennpunktregionen in fünf Städten gemeinsam mit Jugendlichen erstellt wurden und das Selbst- und Fremdbild der Jugendlichen, ihre Erwartungen, Hoffnungen und Ängste für die Zukunft thematisieren.

Der Frage, wie es gelingen kann, das Medium Fernsehen stärker als »Bildungsagenten« einzusetzen und damit unmittelbar an den Mediengewohnheiten der jungen Zielgruppe anzusetzen, geht Uwe von Grafenstein in seinem Beitrag »Politische Unterhaltungsformate für ein junges Fernsehpublikum« nach. Der Produzent greift dabei auf die Erfahrung mit zwei Fernsehformaten zurück, die in Zusammenarbeit mit der bpb entstanden sind. Er resümiert, dass es sowohl mit dem Format »Sido geht wählen« als auch mit »Ahnungslos – Das Comedyquiz mit Joko und Klaas« gelungen ist, junge Zielgruppen anzusprechen.

Ob es in der politischen Bildung neuer Zugänge bedarf und wie diese aussehen könnten, diskutiert auch Kirill Falkow, Strategy Director bei der Werbeagentur Scholz&Friends. Er nimmt Bezug auf den hohen Stellenwert, den Marken für Jugendliche haben, und geht der Frage nach, was bzw. ob politische Bildung von Marken(-führung) lernen kann. Falkow spricht sich – nicht nur im Hinblick auf die politische Bildung – für ein »Aufrütteln« eigener Paradigmen durch eine Auseinandersetzung mit fachfremden Arbeitsweisen und Prämissen aus.

Dieser Band richtet sich an die wissenschaftliche ebenso wie an die pädagogische Praxis und unternimmt den Versuch, Themen der politischen Bildung in Bezug zu setzen zu Lebenswelten von »politik-« und »bildungsfernen« Jugendlichen. Auch in dieser Gruppe schlummert großes politisches Interesse und Potenzial – wenn auch häufig »unsichtbar«.

Anmerkungen

1 Gero Neugebauer, Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2007.
2 Vgl. z. B. Marc Calmbach et al., Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2012; Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.
3 Vgl. Frank Nonnenmacher/Benedikt Widmaier (Hrsg.), Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts. 2012.

I. Einführung

Stefan Hradil

Soziale Milieus in der politischen Bildung

Die Einteilung von Menschen in Gruppen hilft, gesellschaftliche Vielfalt zu verstehen. Kontaktaufnahmen und Kooperationen können so auf die Besonderheiten anderer Menschen ausgerichtet werden. Hierzu werden immer häufiger Milieustudien verwendet. Sie konzentrieren sich auf die Werthaltungen, Grundeinstellungen und Verhaltensweisen der einzelnen gesellschaftlichen Gruppen. Durch Milieustudien lernen wir die Lebenswelten der Menschen kennen, können ihr Verhalten erklären und dieses Wissen zur Lösung praktischer Probleme sowie zur Erschließung von Zugangswegen nutzen, auch für Angebote der politischen Bildung.

Dieser Beitrag zeichnet zunächst die Entstehung und Entwicklung des Milieuansatzes nach, fragt anschließend nach den Entstehungsbedingungen sozialer Milieus und stellt sodann die Struktur sozialer Milieus in Deutschland vor. Wozu Milieustudien dienen und wie sie speziell für die politische Bildung nützlich gemacht werden können, behandelt der letzte Teil des Beitrags.

Wie ist der Milieuansatz entstanden?

Der Milieuansatz ist im Prinzip nicht neu: Seit den Anfangszeiten der Soziologie wurde der Milieubegriff bis in die Zwischenkriegszeit viel verwendet, unter anderem von Auguste Comte[1], Hippolyte Taine[2], Émile Durkheim[3] und Max Scheler[4]. Bei allen Unterschieden waren dabei drei begriffliche Komponenten immer vorhanden: Erstens wurde betont, dass der Einzelne durch seine soziale Umgebung geprägt wird, auch wenn er diese wiederum beeinflussen kann. Insoweit stand der Milieuansatz reinen Vererbungslehren immer entgegen. Zweitens wurde mit dem Milieubegriff hervorgehoben, dass diese Umgebungen neben »objektiven«, den Menschen äußerlichen Faktoren auch durch »subjektive« Eigenschaften (der Mentalität, des Bewusstseins etc.) von Mitmenschen und sogar durch die »inneren« Gedanken der Einzelnen selbst zustande kommen. Und drittens war Milieu immer ein »holistischer« Begriff, der viele Einzelfaktoren zusammenfasste.

Typisch hierfür war der berühmte Ansatz von M. Rainer Lepsius[5], der Parteiorganisation und parteipolitische Konflikte in Deutschland noch bis in die 1920er-Jahre hinein von vier »sozialmoralischen« Milieus geprägt sieht: vom katholischen Milieu (Zentrum), vom protestantisch-liberalen Milieu, vom protestantisch-konservativen Milieu sowie vom Arbeitermilieu (Sozialdemokratie).

Nach dem Zweiten Weltkrieg geriet der Milieubegriff zunächst in den Hintergrund, insofern schwamm M. R. Lepsius damals gegen den Strom. Mit der Durchsetzung der Industriegesellschaft unterstellte man nämlich eine weitgehende Prägekraft der Erwerbsarbeit. Die Ressourcen, die die Einzelnen durch Erwerbsarbeit erlangten, wurden als entscheidend für ihre Lebenschancen angesehen, und man unterstellte, dass hiervon auch das Denken der Menschen weitgehend geprägt werde. Immer stärker gelangten daher materialistische, objektivistische Klassen- und Schichtbegriffe in den Vordergrund. Dazu passten Milieubegriffe wenig. Denn sie lenken die Aufmerksamkeit auf kulturelle, »subjektive« und durch »innere« Gedankenwelten gestaltete Umwelteinflüsse, die neben der Stellung im Erwerbsleben auch ganz andere (religiöse, regionale, politische, moralische etc.) Ursachen haben können. Milieukonzepte schließen sozioökonomisch geprägte Umwelten also nicht aus, sind aber keinesfalls auf sie fixiert.[6] So wurde der Milieubegriff von der Nachkriegszeit bis in die 1970er-Jahre hinein wenig benutzt.

Seit den 1980er-Jahren spielt der Milieubegriff in den Sozialwissenschaften wieder eine bedeutendere Rolle. Sowohl als beiläufig verwendeter Hinweis auf diverse soziale Umwelten und Prägekräfte (Drogenmilieu, 68er-Milieu, bildungsferne Milieus) als auch als Zentralbegriff eigenständiger Milieustudien[7] erlangte der Milieuansatz eine neue Konjunktur. Denn Schicht- und Klassenbegriffe, die Lebenschancen und Verhalten der Menschen aufgrund ihrer mehr oder minder knappen Ressourcenausstattung erklärten, gerieten in Schwierigkeiten, als mit der Wohlstandsmehrung, der Bildungsexpansion und dem Wachsen der Mittelschicht immer mehr Ressourcen verfügbar waren und von den Einzelnen in sehr unterschiedlicher Weise eingesetzt werden konnten. Die »Entkoppelungsthese« behauptete demgemäß, dass Mentalitäten und Lebensweisen der Menschen immer unabhängiger von ihrer Ressourcenausstattung würden. Diese These ließ sich überprüfen, indem beiden Komplexen unabhängig voneinander, mittels Schichtbegriff einerseits und Milieubegriff andererseits, nachgegangen wurde. Hierbei gerieten Klassen- und Schichtkonzepte aber keineswegs ins Hintertreffen. Vor allem die wirtschaftlichen Stagnationserscheinungen begünstigten sie in den 1990er-Jahren und nach der Jahrtausendwende.

Wie werden heute soziale Milieus definiert und ermittelt?

Während ältere Milieubegriffe das »passive« Geprägtwerden betonten, wurden die neueren Konzepte seit den 1980er-Jahren offener für die »aktive« tätige Nutzung, für die Veränderung und die Gestaltung von Umwelten (z. B. durch die Bewohner eines Stadtviertels oder durch Mitglieder sozialer Bewegungen). Dies änderte nichts daran, dass der Milieubegriff im Kern auf die Prägung der Einzelnen durch diese Umwelten abzielt.

Damit in Verbindung steht, dass der Milieubegriff, der zuvor meist auf »das« Milieu der gesamten Gesellschaft gemünzt war, nun meist auf spezifische, auch kleinere, äußerst unterschiedliche Milieus zielt. Zuletzt wurden die Milieukonzepte, die schon immer die Gedankenwelten der Menschen mit einbezogen, immer »subjektiver«: Im Mittelpunkt stehen immer mehr die Mentalitäten der Menschen und immer weniger deren »objektive« und materielle Lebensumstände. Milieubegriffe gerieten dadurch in immer deutlicheren Gegensatz zu Schichtbegriffen, die sich ihrerseits mehr und mehr auf die »objektiven« Faktoren der Berufsstellung, des Einkommens und des Bildungsabschlusses konzentrierten und davon ausgingen, dass hiermit schichtspezifische Mentalitäten einhergehen.

Schließlich werden die neueren Milieukonzepte immer synthetischer und umfassender: Sie bündeln zahlreiche mentale Aspekte und Indikatoren. Dies führt in der empirischen Forschungspraxis zu erheblichem Aufwand. Das Schichtkonzept verfährt dagegen analytischer und ist in empirischen Studien einfacher umzusetzen.

Daher werden in neuerer Zeit »Gruppen Gleichgesinnter« als soziale Milieus bezeichnet. Als Kern sozialer Milieus gelten die gemeinsamen oder wenigstens ähnlichen Werthaltungen und Grundeinstellungen einer Gruppe von Menschen. Im Kern werden soziale Milieus also durch »psychologisch tief sitzende« psychische Dispositionen definiert, so etwa durch eine aufstiegsorientierte oder aber eine hedonistische Geisteshaltung. Dies schließt nicht aus, dass neben diesen fundamentalen Mentalitäten zur Definition sozialer Milieus oft auch »oberflächlichere« Faktoren mit herangezogen werden, wie gemeinsame Meinungen und Verhaltensstile. Gelegentlich werden selbst äußerliche Faktoren als Definitionskriterien verwendet, so zum Beispiel die typischen Umfelder des Berufs, des Wohnens oder des Einkommens. Es finden sich also neben einfacheren auch sehr komplexe Definitionen sozialer Milieus.

Die Menschen bestimmter sozialer Milieus nehmen ihre Umwelt auf jeweils bestimmte Weise wahr, bewerten ihre Lebensumstände und interpretieren ihre Interessen jeweils ähnlich und kommunizieren in der Regel

häufiger mit ihresgleichen als mit Mitgliedern anderer Milieus. Dies führt dazu, dass zwar nicht unbedingt das aktuelle Verhalten, wohl aber die (potenziellen) Verhaltensdispositionen in den einzelnen sozialen Milieus in ähnlicher Weise geprägt werden.

Im Einzelnen lassen sich gesellschaftsweit vorzufindende *Makro*-Milieus (beispielsweise das ökologische Milieu), auf Organisationen, Berufsgruppen oder Regionen konzentrierte *Meso*-Milieus (z. B. das Lehrermilieu, das Gewerkschaftsmilieu oder Stadtviertelmilieus) und kleinere *Mikro*-Milieus (Szenen, Cliquen etc.) unterscheiden.

Wodurch entstehen soziale Milieus?

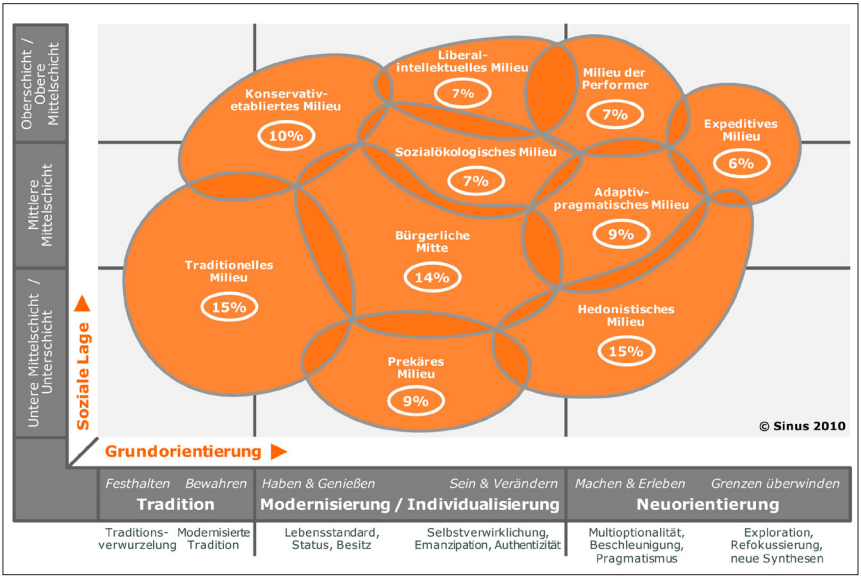
Soziale Milieus und Milieuzugehörigkeiten können sich herausbilden, indem sich die Einzelnen im Laufe ihrer Sozialisation mehr oder minder unbewusst an ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie an ihre Ressourcenausstattungen (z. B. der Arbeiterklasse) anpassen. Diese Sichtweise kommt vor allem in der Habitustheorie von Pierre Bourdieu[8] zum Ausdruck.

Aber auch unabhängig von den eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen kann die Ausrichtung an religiös, politisch, beruflich, historisch oder lokal überkommenen Kulturen dazu beitragen, zum Beispiel katholische, pietistisch geprägte oder landsmannschaftliche soziale Milieus bzw. Milieuzugehörigkeiten entstehen zu lassen. Bezeichnend hierfür ist zum Beispiel, dass in vielen Teilen Deutschlands bis heute regionale Mentalitäten zu finden sind, je nachdem, ob dort in der Vergangenheit protestantische oder katholische Fürsten herrschten.

Die Menschen können sich entweder an den überkommenen Milieukulturen ausrichten, in denen sie aufgewachsen sind, oder aber ihre Milieuausrichtung eher selbst wählen. Einerseits dient es häufig der Sicherung ihrer sozialen Identität, wenn Menschen in der Kultur und dem Milieu ihrer Herkunftsfamilie verbleiben. Andererseits führt die gestiegene persönliche Autonomie der Menschen, gefördert durch Wohlstand, Bildung und soziale Sicherheit, seit den 1970er-Jahren immer häufiger dazu, dass sich die Einzelnen aus ihren Herkunftsmilieus herauslösen. Sie schließen sich dann jenen Kulturen und Gruppierungen an, die mit den eigenen Zielsetzungen und der eigenen biografischen Ausrichtung am ehesten übereinstimmen. Diese Prozesse der Milieuentstehung und -bindung sind vor allem durch die Individualisierungstheorie Ulrich Becks[9] bekannt geworden.

Soweit wir wissen, verändern sich soziale Milieuzugehörigkeiten während der Biografie von Menschen nur selten. Denn es bedarf massiver Wechsel von Kontaktgruppen und/oder gravierender Konflikte, um grundlegende Werthaltungen zu verändern. Aber in der Gesamtstruktur einer Gesellschaft wandeln sich soziale Milieus durchaus, indem solche mit überwiegend älteren Mitgliedern langsam aussterben oder indem soziale Milieus durch das tätige Wirken ihrer Mitglieder sich langsam in ihrem Charakter verändern. So ist beispielsweise das »alternative Milieu« der 1980er-Jahre praktisch völlig verschwunden, ein »ökologisches Milieu« ist neu entstanden und das »traditionelle Arbeitermilieu« ist mit dem »Kleinbürgermilieu« verschmolzen.

Abb. 1: Die Struktur sozialer Milieus in Deutschland



Quelle: Sinus-Institut Heidelberg.

Wie der Blick auf die Übersicht (*Abb. 1*) zeigt, sind die meisten sozialen Makro-Milieus in Deutschland im Großen und Ganzen jeweils einer sozialen Schicht (y-Achse) zuzuordnen. Es gibt also typische Unterschicht-, Mittelschicht- und Oberschichtmilieus. Offenbar steht die Milieuzugehörigkeit mit der Bildung, dem Einkommen und der Berufsstellung der Menschen in enger Verbindung. Sei es, dass das »Sein« der Schichtzugehörigkeit

das »Bewusstsein« der Milieuzugehörigkeit prägt, sei es, dass umgekehrt Menschen bestimmter Mentalität ihre gesellschaftliche Stellung vor allem in bestimmten Schichten finden. Insofern hat sich die oben erwähnte »Entkoppelungsthese« als überzogen herausgestellt: Mentalitäten sind nicht unabhängig von der Schichtzugehörigkeit.

Allerdings zeigt die Übersicht auch, dass innerhalb der einzelnen Schichten enorme Mentalitätsunterschiede bestehen. Zum Beispiel gehören alle Oberstudienräte der gleichen sozialen Schicht an, weil ihre formale Qualifikation, das persönliche Einkommen und die berufliche Stellung gleich sind. Dennoch sind die Mentalitätsunterschiede innerhalb der Lehrerschaft beträchtlich. Milieustudien legen dies offen. So gesehen trifft die »Entkoppelungsthese« durchaus zu.

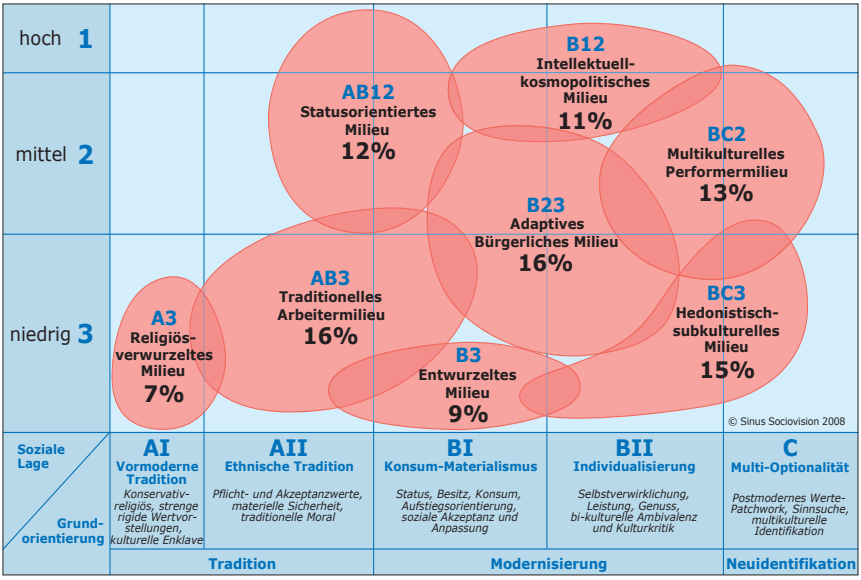
Ein Teil der empirisch vorzufindenden sozialen Milieus ist durch traditionelle Pflicht- und »Wir«-Werte charakterisiert. Sie sind in der Übersicht links angeordnet (x-Achse). Ein anderer Teil der sozialen Milieus in Deutschland, in der Übersicht eher rechts zu finden, lässt sich durch Entfaltungs- und »Ich«-Werte kennzeichnen. Die Mitglieder dieser Milieus sind meist jünger als die der traditionalen Milieus. Dies erklärt auch, weshalb Letztere im Laufe der vergangenen Jahrzehnte schrumpften, während die modernen, individualistischen sowie die Milieus an Größe zunahmen, die nach Neuorientierung streben.

Die »Namen«, die die Sozialforscher den einzelnen sozialen Milieus gaben, sind Kunstnamen. Sie existieren in der gesellschaftlichen Realität meist nicht. Aber auch die Feststellungen der Milieugruppierungen insgesamt sind Kunstprodukte statistischer Analyse. Ausgehend von bestimmten Grundeinstellungen und lebensweltlichen Praktiken werden die Menschen in ein Milieu zusammengefasst, die sich im Hinblick auf bestimmte (vorwiegend mentale) Merkmalskombinationen ähneln. Daher ergeben sich Kernzonen typischer mentaler Milieuzentren einerseits sowie Randzonen andererseits, wo die einzelnen sozialen Milieus allmählich ineinander übergehen. Diese »Künstlichkeit« der Milieufeststellung und -benennung mag als Manko erscheinen. Indessen existieren in pluralen, mobilen Gesellschaften kaum noch klar definierte, symbolisch sichtbar abgegrenzte und begrifflich eindeutig benannte soziale Milieus, wie früher vielleicht einmal der Adel, das Großbürgertum und die Industriearbeiterschaft. Daher lassen sich Milieustrukturen heute nur noch auf statistischem Wege feststellen.

Fast jeder fünfte Bewohner Deutschlands hat einen sogenannten Migrationshintergrund. Mit Blick auf diese Menschen sprechen Einheimische oft von »den« Migranten. Die Übersicht (*Abb. 2*) zeigt aber, dass Migran-

tenmilieus noch weit unterschiedlicher sind als die sozialen Milieus der einheimischen Bevölkerung.

Abb. 2: Migrantenmilieus in Deutschland 2008



Quelle: Sinus-Institut Heidelberg.

Auch andere, oft geäußerte Meinungen treffen nicht zu: Die meisten Migrantenmilieus sind nicht religiös geprägt. Und die ethnische Herkunft der meisten Migranten prägt ihre Mentalität und Milieuzugehörigkeit weniger als zum Beispiel der Grad der beruflichen Integration in die deutsche Gesellschaft. Türkische und italienische Migranten unterscheiden sich so weniger als etwa traditionale und statusorientierte Migranten.

Wozu dienen Milieustudien? Wie hat sich die Milieuforschung entwickelt?[10]

Vieles spricht dafür, dass sich die Mitglieder moderner Dienstleistungsgesellschaften nicht mehr so vorrangig wie die Menschen typischer Industriegesellschaften als Berufs- und Schichtzugehörige definieren. Wer in einer modernen Dienstleistungsgesellschaft lebt, verortet seinen gesellschaft-

lichen Ort für sich auch durch die Milieuzugehörigkeit und den Lebensstil. Oft wird dies mit Kleidung, Musikgeschmack etc. symbolisiert und nach außen hin demonstriert.

Die Menschen, die einem bestimmten sozialen Milieu angehören, denken und verhalten sich in der Praxis relativ ähnlich, zumindest liegen ähnliche Meinungen und Handlungsweisen für sie im Bereich des Möglichen. Die Denk- und Verhaltensspektren der Menschen, die verschiedenen sozialen Milieus angehören, sind größtenteils unterschiedlich. Und dies zeigt sich beim Kauf von Konsumgütern, bei der Wahl politischer Parteien, bei der Kindererziehung etc. Milieugliederungen dienen daher Marketinganalysten, um Zielgruppen zu definieren, Wahlkampfstrategen, um Wählerpotenziale zu erschließen, Sozialisationsforschern, um typische Lernstrategien zu entwickeln und zu erklären.

Weil die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus die jeweilige Selbstdefinition und Alltagspraxis der Menschen beeinflusst, wurden Milieustudien in den vergangenen Jahrzehnten in zunehmendem Maße zur Lokalisierung und Erklärung von Verhaltenspotenzialen und so auch zur Lösung praktischer Probleme eingesetzt. Dies geschah im Rahmen der akademischen Forschung (vor allem in der soziologischen Sozialstrukturanalyse, der politischen Soziologie, der Jugend- und Sozialisationsforschung), mehr aber noch im Bereich der angewandten Sozialforschung. Vor allem im Marketing haben Milieuansätze (und Lebensstilstudien) die herkömmlichen sozioökonomischen und soziodemografischen Ansätze ein gutes Stück weit verdrängt.

Die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus gab so Auskunft über soziale Unterschiede des Ressourcenverbrauchs und des ökologischen Bewusstseins, der Kirchenbindung und der Kirchenmitgliedschaft, der Altenpflege in der Familie, des Umgangs mit Geld, des Informationsverhaltens und der Zeitschriftenwahl, der gewerkschaftlichen Arbeit, des Wahlverhaltens, der Erwachsenen- und Weiterbildung, des Studierendenverhaltens, der Bildungschancen, der Elitenrekrutierung, der journalistischen Arbeit etc.

Milieustudien versuchen die Nutzung oder die potenzielle Nutzung bestimmter Medien, den (möglichen) Kauf bestimmter Konsumgüter, die Neigung zu bestimmten Parteien etc. primär aufgrund von *Werthaltungen* und *Zielsetzungen* zu erklären, die innerhalb der einzelnen sozialen Milieus vorherrschen. Sind sie bekannt, so weiß man viel darüber, welche Sehnsüchte, Interpretationen, Motive und Nutzenerwartungen für bestimmte Gruppen charakteristisch sind. Auf diese Weise lässt sich voraussagen, warum eine bestimmte Person zu bestimmten Zeitschriften tendiert, sich

eher zu dieser als zu jener politischen Partei hingezogen fühlt oder auf eine bestimmte Weise zu studieren bevorzugt. Und umgekehrt kann man so aufzeigen, welche Inhalte Zeitschriftenartikel, Werbebotschaften oder Parteiprogramme etc. aufweisen müssen, um den Motiven und Werthaltungen bestimmter Menschen zu entsprechen.

Sozioökonomischen Schichtungsansätzen ist dagegen eine andere Erklärungsstrategie zu eigen. Die (potenzielle) Mediennutzung, Konsumentscheidung etc. soll durch die *Ressourcen* erklärt werden, die den Einzelnen zur Verfügung stehen, um ihre Ziele zu erreichen bzw. ihre Werthaltungen zu realisieren.

Wie können Milieustudien für die politische Bildung nützlich gemacht werden?

Milieustrukturen ändern sich nur langsam, wenn überhaupt. Das Gleiche gilt für die Milieuzugehörigkeit der einzelnen Menschen. Für die meisten praktischen Zielsetzungen scheinen Milieustrukturen und -zugehörigkeiten daher zunächst eine nicht veränderbare Größe darzustellen. Sollte das Denken und Handeln der Menschen von den gegebenen Mentalitäten der sie konstant umgebenden Milieus gänzlich geprägt werden, wäre es weitgehend aussichtslos, Werte, Einstellungen und Verhalten von Menschen verändern zu wollen. Damit wäre auch politische Bildung vergebens. Aber der Milieuansatz stellt kein rein deterministisches Konzept dar. Er unterstellt nicht, dass die Einzelnen zum Opfer ihres sozialen Milieus werden.

Andererseits unterstellen vordergründige Auffassungen von Bildung, die Werthaltungen, Einstellungen, Meinungen und Taten der Menschen, mithin also auch ihre Milieuzugehörigkeit, durch Informationen und Belehrung ändern zu können. Diese Auffassungen vom nahezu beliebig formbaren Menschen machen die Rechnung ohne die Einbettung des Menschen in seine Um- und Mitwelt. Wie jede Bildung wird auch politische Bildung scheitern, wenn ihr ein rein intentionales Verständnis darüber zugrunde liegt, wie Menschen mit ihrer Umgebung und mit ihren Problemen, mit sich und mit anderen umgehen. Aber der Milieuansatz sieht keine rein intentional handelnden Menschen vor. Er unterstellt nicht, dass Menschen nur von ihren individuellen, bewussten Absichten geleitet sind.

Milieustudien bewegen sich vielmehr zwischen den Polen des (unbewussten) Determinismus und der (bewussten) Intentionalität und legen

damit interaktive Beziehungen zwischen den handelnden Einzelnen und ihrer Umwelt offen. Soziale Milieus werden als Gruppierungen handlungsfähiger Menschen aufgefasst, die in der praktischen Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen, mit den sie umgebenden Werten und Grundeinstellungen (einschließlich der eigenen) und mit den so definierten alltäglichen Situationen ihre Mentalitäten (weiter) entwickeln.

Durch Milieustudien lernen wir diese praktischen interaktiven Beziehungen und die Lebenswelten der Menschen kennen. Dadurch lassen sich auch die Zugangswege erschließen, über die Angebote politischer Bildung mit Aussicht auf Akzeptanz an Menschen gelangen können. Sollen Bürger über gesellschaftliche Anliegen und politische Prozesse informiert, für sie interessiert und dazu befähigt werden, hieran aktiv teilzunehmen, sollen Menschen staatsbürgerliche Kompetenzen, Wissen und Kritikfähigkeit erlangen, so wird dies nur gelingen, wenn die Inhalte und Formen politischer Bildung an die jeweiligen Milieus bzw. Milieuzugehörigkeiten angepasst werden. Die hierfür nötigen Informationen lassen sich durch Milieustudien gewinnen.

So weiß man zum Beispiel, wie hoch im Milieu bildungsferner Jugendlicher der »Respekt« eingeschätzt wird, der ihnen entgegengebracht wird, wie viel dort der demonstrative Konsum der »richtigen Marken« gilt und welchen Stellenwert die persönliche Ausstattung und das Aussehen haben.[11] Eine politische Bildung, die vorrechnet, wie schnell dadurch die Überschuldung droht, und mit blutleeren Musterrechnungen wirtschaftlicher Haushaltsführung anrückt, wird in diesem Milieu wenig erreichen. Weder der oft fragwürdige Umgang dieser Jugendlichen mit Geld, noch ihr Desinteresse für Fragen öffentlichen Wirtschaftens wird sich im Geringsten ändern. Aber vielleicht wird eine politische Bildung dann mehr Erfolg haben, wenn sie aufzeigt, wie »cool« es auf andere wirken kann, als »Geldfuchs« dazustehen und sich dementsprechend viel leisten zu können.

Es dürfte sich also empfehlen, das Angebot der politischen Bildung so zuzuschneiden, dass es den Präferenzen, Zielen und Interessen und damit auch den Lebenswelten, Gewohnheiten und Erwartungen der jeweiligen Bürgerinnen und Bürger entspricht. Gelingt das, und die jeweils Angesprochenen befassen sich tätig mit politischer Bildung in der angebotenen Form, so kann das mit der Zeit sehr wohl Auswirkungen auf ihre Milieuzugehörigkeit, unter Umständen auch auf die Eigenschaften eines gesamten sozialen Milieus haben.

Anmerkungen

1 Auguste Comte, Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind, München 1973 [zuerst 1822], S. 117.
2 Hippolyte Taine, Philosophie der Kunst, Jena 1907, S. 208.
3 Émile Durkheim, Regeln der soziologischen Methode, Neuwied 1970 [zuerst 1895], S. 195.
4 Max Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Bern-München 1960².
5 M. Rainer Lepsius, Parteiensystem und Sozialstruktur: zum Problem der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft, in: W. Abel/K. Borchardt/H. Kellenbenz/W. Zorn (Hrsg.), Wirtschaft, Geschichte und Wirtschaftsgeschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedrich Lütge, Stuttgart 1966, S. 371–393.
6 Stefan Hradil, Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre, in: ders. (Hrsg.), Zwischen Bewußtsein und Sein, Opladen 1992, S. 24.
7 Aus der kommerziellen Forschung sind hier die Studien des Sinus-Instituts zu nennen. In der universitären Forschung vor allem: Stefan Hradil, Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus, Opladen 1987; Michael Vester et al., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Köln 1993.
8 Pierre Bourdieu, Die »feinen Unterschiede«, Frankfurt/M. 1982.
9 Ulrich Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986.
10 Stefan Hradil, Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2006) 44–45, S. 3–10.
11 Marc Calmbach/Silke Borgstedt, »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen im Alter von 14–19 Jahren. Zusammenfassung der zentralen Befunde einer qualitativen Untersuchung von Sinus Sociovision im Rahmen des bpb-Projekts Elementarisierung von politischer Bildung, Manuskript Heidelberg-Berlin 2010, S. 12.

Jürgen Gerdes/Uwe H. Bittlingmayer

Demokratische Partizipation und politische Bildung

Partizipation ist traditionell ein politischer Begriff, der ein wesentliches Element aller verschiedenen Theorien und Konzepte der Demokratie darstellt. Demokratien, in denen nach dem Prinzip der Volkssouveränität kollektiv verbindliche und mit dem staatlichen Gewaltmonopol durchzusetzende Entscheidungen zumindest in letzter Instanz auf den Willen des Volkes zurückgehen sollen, sind ohne die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger nicht vorstellbar. Umstritten ist dabei in verschiedenen Demokratietheorien und -vorstellungen »nur«, in welchem Umfang, welcher Form und welcher Qualität Bürgerinnen und Bürger politisch partizipieren sollen.

Im politischen und akademischen Diskurs erfährt der Partizipationsbegriff in jüngerer Zeit jedoch eine Ausdehnung, die über politische Beteiligung hinausgeht in Richtung der Teilhabe und Mitbestimmung in einer Vielzahl von gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise in Form von Forderungen nach verstärkter Beteiligung von Eltern und Kindern in Erziehungs- und Ausbildungseinrichtungen.

Die möglichst weitreichende Förderung von Partizipation erscheint als etwas rundweg Positives, wovon Gesamtgesellschaft wie Individuen in jeder Hinsicht profitieren. Partizipation (bzw. Beteiligung, Teilhabe, Mitbestimmung, Mitwirkung usw.) dient in dieser Perspektive zum einen der Weiterentwicklung und praktischen Verwirklichung zentraler Werte wie Demokratie, gesellschaftliche Integration, Gemeinwohlförderung, der effizienteren Produktion und Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen sowie der Erfüllung zentraler staatlicher Aufgaben; zum anderen auch der Förderung einer Vielzahl von Kompetenzen, die individuelle Personen unter Bedingungen zunehmend komplexer, globaler und wissensbasierter Gesellschaften benötigen und die sie vermehrt selbstgesteuert und eigenverantwortlich entwickeln sollen. Die Bedeutung, welche Partizipation und Strategien ihrer Förderung offenbar erlangt haben, zeigt sich inzwischen auch daran, dass ein Mangel von Partizipation als ein ernsthaftes gesellschaftliches Problem charakterisiert wird. In diesem Zusammenhang spricht man zum Beispiel inzwischen nicht mehr nur von »bildungs- und

politikfernen«, sondern auch von »partizipationsfernen benachteiligten Bevölkerungsgruppen«[1] bzw. »beteiligungsfernen Gruppen«[2].

Eine allzu pauschale Beschwörung von Partizipationschancen und insbesondere ihre unqualifizierte Gleichsetzung mit Demokratisierung stehen jedoch in Gefahr, konstitutive Ambivalenzen von Partizipationsforderungen und -praktiken zu übersehen.[3] Einerseits kann eine verstärkte Beteiligung den Spielraum individueller Selbstbestimmung erweitern, wenn mit der Mitbestimmung die Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen erhöht wird. Auch kann eine handlungs-, partizipationsorientierte und kooperative Praxis zur Sozialisation von Kompetenzen beitragen, die der Persönlichkeitsentwicklung und individuellen Emanzipation zuträglich sind. Andererseits eignen sich Beteiligungsforderungen und -praktiken, insbesondere in Verbindung mit der Beschwörung von (Eigen-)Verantwortungsübernahme, ebenso gut zur sozialen Kontrolle bzw. Disziplinierung[4] und »als Erziehungsmittel zu systemgerechter Sozialisation«[5].

In welchem Maße eine intensivierte Partizipation zur individuellen Selbstbestimmung und Demokratisierung beiträgt, hängt dabei erstens von der Effektivität ab, mit der Bürgerinnen und Bürger die Bedingungen ihres Lebens beeinflussen können. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Partizipationseffizienz ist zweitens die Reichweite der Partizipation: Beschränkt sich eine (verstärkte) Beteiligung von Bürgern auf den lebensweltlichen Nahbereich und nur auf gesellschaftliches Engagement oder erstreckt sie sich auch auf »entferntere« strukturelle Rahmenbedingungen? Denn die jeweiligen gesellschaftlichen Institutionen (im Bereich der Bildung, des Arbeitsmarktes, der sozialen Dienste, der Gesundheit usw.) und gesellschaftlichen Assoziationen (Vereine und Verbände) sind keine autonomen Einheiten demokratischer Selbstbestimmung, sondern zu einem wesentlichen Teil von politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen abhängig. Diese politischen Rahmenbedingungen lassen sich nur durch politische Partizipation beeinflussen. Deshalb kann von demokratischem Fortschritt nur dann die Rede sein, wenn im Rahmen einer Demokratisierung politischer Institutionen die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger – wie vermittelt auch immer – in den politischen Bereich hineinreicht.

Für die politische Bildung ist es daher zentral – so unsere These –, dass Konzepte, welche die zunehmende Abwendung Jugendlicher von institutioneller Politik und die generelle Politikdistanz von sozial marginalisierten Gruppen adressieren wollen, zwar in lebensweltlichen und interessensnahen Kontexten »partizipationsorientiert« ansetzen sollten, sich aber gleich-

zeitig mit bloß schulischer und gesellschaftlicher Partizipationsförderung nicht bescheiden können.
Das Problem des Verhältnisses von gesellschaftlicher und politischer Partizipation hat sich in der politischen Bildung vor allem in der Debatte zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik niedergeschlagen. Bevor wir darauf etwas genauer eingehen, werden im folgenden Abschnitt zunächst einige normative und empirische Aspekte politischer Partizipation vorgestellt und die Ambivalenz einseitiger Forderungen nach gesellschaftlicher Partizipation skizziert. Eine Strategie der Elementarisierung politischer Bildung zur Förderung politischer Partizipationskompetenz sozial benachteiligter Jugendlicher müsste unseres Erachtens sowohl handlungsorientiert an den Lebenswelten und Interessen der Adressaten ansetzen als sich auch gleichzeitig auf zwar ausgewählte, aber relevante, dezidiert politische Inhalte erstrecken.

Politische Partizipation

Demokratie lässt sich nicht allein auf Partizipation reduzieren; die Partizipation der Bürgerinnen und Bürger ist hingegen ein notwendiges Element aller Vorstellungen von Demokratie. In Theorien *repräsentativer Demokratie* liegt der Akzent auf Repräsentation als entscheidenden Mechanismus demokratischer Legitimität. Die bedeutendste Form politischer Partizipation ist die Beteiligung an Wahlen und das freie und gleiche Wahlrecht. Verschiedene Modelle repräsentativer Demokratie unterscheiden sich jedoch darin, in welchem Umfang der zentrale Mechanismus demokratischer Wahlen durch weitere Elemente politischer Bürgerpartizipation wie der Mitarbeit in Parteien, Interessengruppen, Bürgerinitiativen und eventuell auch gelegentliche Volksabstimmungen ergänzt wird.[6]

Während Konzepte repräsentativer Demokratie unter Bedingungen moderner und komplexer Gesellschaften bestenfalls eine möglichst weitgehende Legitimation politischer Herrschaft für möglich erachten, halten *partizipatorische Demokratietheorien* an dem Anspruch der Selbstregierung des Volkes fest. Repräsentation unterminiere sowohl die Freiheit als auch die Gleichheit der Bürgerinnen und Bürger. Theorien partizipatorischer Demokratie versuchen, dieser Gefahr damit zu begegnen, dass »politische Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles« erweitert wird.[7] Eine vermehrte Partizipation der Bürgerinnen und Bürger diene dazu, private und egoistische Partikularinteressen in öffentliche und verallgemeinerungsfähige Positionen überführen zu können. Darüber

hinaus finde die maßgebliche politische Sozialisation der Bürgerinnen und Bürger im politischen Prozess selbst statt. Während repräsentative Institutionen die Bürgerinnen und Bürger entmündigten, trage politische Partizipation zur politischen Aufklärung und zur Entwicklung von Demokratiekompetenz bei.[8]

Die Umwandlung von Einzelinteressen zu verallgemeinerungsfähigen Positionen und unparteilichen politischen Lösungen spielt auch in Theorien *deliberativer Demokratie* eine zentrale Rolle. Hier soll die durch Repräsentationsmechanismen gefährdete Volkssouveränität nicht vorrangig durch eine potenziell unendliche Ausdehnung und Intensivierung von bürgerschaftlicher Partizipation bewahrt werden; stattdessen wird diese Rolle Beratungs- und Willensbildungsprozessen zugewiesen. Deliberative Demokratiekonzepte beziehen sich auf Diskursräume in der Sphäre der Öffentlichkeit,[9] aber auch auf solche in Parlamenten, Ausschüssen und Parlaments- und Regierungskommissionen sowie in auszudehnenden deliberativen Foren. Innerhalb derer können betroffene Bürger aus verschiedenen relevanten sozialen Gruppen und Vertreter von Nichtregierungsorganisationen in den Beratungsprozess zur Lösung zentraler politischer Probleme einbezogen werden.

Der Bereich der politischen Partizipation gehört zu den relativ gut und kontinuierlich erforschten empirischen Untersuchungsfeldern. Insbesondere die empirische Wahlforschung verfügte aufgrund des permanenten Interesses der politischen Parteien und Massenmedien an Daten und Interpretationen über politische Motive, Orientierungen und demografische Merkmale schon immer über gute Voraussetzungen zur Förderung entsprechender Studien. In der empirischen Partizipationsforschung werden verschiedene Beteiligungsformen nach unterschiedlichen Kriterien (z. B. Konventionalität, Legalität, Legitimität, Formalität, Gewaltförmigkeit) unterschieden. Die traditionell einflussreichste Unterscheidung ist die zwischen konventionellen Partizipationsformen, die sich in den etablierten politischen Institutionen politischer Mitbestimmung vollziehen (z. B. Teilnahme an Wahlen, Beteiligung an Wahlveranstaltungen und -kampagnen, Mitgliedschaft und Mitarbeit in Parteien, Kommunikation mit Politikern), und unkonventionellen Partizipationsformen (Beteiligung an Unterschriftenkampagnen, Demonstrationen, Boykotten, Besetzungen und Aktionen zivilen Ungehorsams), die Proteste von außen an das politische System herantragen.[10]

Bei der Erklärung von politischer Partizipation kann man sich auf die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen, die individuellen Ressourcenausstattungen und die politischen Orientierungen beziehen.[11] Die Gelegenheits-

strukturen umfassen Ereignisse und Konflikte, die politisches Engagement beeinflussen, die Aktualität von politischen Themen, die Existenz und Stärke kollektiver Akteure sowie die durch Verfassung und Institutionen vorgesehenen Möglichkeiten politischer Beteiligung. Zur individuellen Ressourcenausstattung gehören vor allem Einkommen, Bildung, gesellschaftliche Position und soziale Kontakte. Empirische Studien zeigen, dass bei allen Formen konventioneller und unkonventioneller politischer Partizipation eine bessere Ressourcenausstattung auch zu höherer Beteiligung führt. Dies hängt höchstwahrscheinlich damit zusammen, dass ressourcenstarke Personen auch über ein größeres politisches Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer politischen Einflusschancen verfügen. Diese Erkenntnisse treffen nicht nur auf Deutschland, sondern ebenso auf andere westliche Demokratien zu. Daneben hat auch die politische Orientierung einen Einfluss: Sich selbst als politisch stärker links einschätzende Personen zeigen eine im Allgemeinen höhere Partizipationsneigung.[12]

Auch bei Jugendlichen gibt es einen relativ starken Einfluss von Bildung auf politische Partizipationsneigungen und -praktiken. Zwar sind Jugendliche unterhalb gymnasialer Ausbildung in deutlich höherem Maße in Gewerkschaften vertreten, ansonsten aber ist die mitgliedschaftliche und informelle Beteiligung Jugendlicher mit Abitur bzw. in gymnasialer Ausbildung in nahezu allen anderen Vereinen, Verbänden und Organisationen und insbesondere informelleren Gruppen (z. B. Umweltschutzgruppen, Friedensinitiativen, Menschenrechtsgruppen) größer im Verhältnis zu Jugendlichen mit geringeren Bildungsabschlüssen bzw. -ambitionen.[13] Auch das subjektiv geäußerte Interesse Jugendlicher an Politik ist neben Alter und Geschlecht in gleicher Richtung stark von Bildung und Herkunftsmilieu abhängig.[14]

Hinsichtlich der in repräsentativen Demokratien zentralen Beteiligungsmechanismen der Mitarbeit und Mitgliedschaft in politischen Parteien und großen traditionellen Interessenverbänden sowie der Teilnahme an Wahlen sind in den vergangenen Jahren deutliche Einbrüche zu registrieren. So haben bis auf die »Grünen« alle etablierten Parteien erheblich an Mitgliedern verloren.[15] Die Wahlbeteiligung bei Bundestags-, Landtags- und Europawahlen ist stark zurückgegangen. Die Wahlbeteiligung von jungen Wählerinnen und Wählern (bis zum Alter von 29 Jahren) bei Bundestagswahlen liegt im Vergleich zur Gesamtbevölkerung konstant um etwa zehn Prozent niedriger. Zudem ist sie von 2002 bis 2009 um etwa zehn Prozent gesunken.[16]

Eine niedrige Wahlbeteiligung mag noch nicht problematisch sein, weil sie, wie von der Partizipationsforschung immer wieder betont worden ist,

auch als ein Indikator der Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger mit Regierung und politischem System und somit als ein Zeichen demokratischer Stabilität betrachtet werden kann.[17] Dagegen spricht aber sowohl die relative Kontinuität des Wahlbeteiligungsrückgangs als auch die gleichzeitige Rückläufigkeit bei anderen konventionellen und institutionalisierten Partizipationsformen. Hinzu kommt, dass sich – wie empirische Studien zeigen – die Abwendung von der etablierten Politik ganz wesentlich aus enttäuschten Regulierungserwartungen der Bürgerinnen und Bürger gegenüber staatlicher Politik ergibt.[18]

Betrachtet man die Entwicklung der Wahlbeteiligung nach sozialstrukturellen Merkmalen wie Einkommen und Bildungsabschluss, zeigt sich zudem eine *soziale Selektivität* des Wahlbeteiligungsrückgangs: Es sind insbesondere die sozialen Gruppen mit unteren Einkommen und niedrigeren Schulabschlüssen, die aus der politischen Partizipation aussteigen. Damit besteht die »Gefahr, dass die politische Gleichheit als fundamentales Prinzip der Demokratie einer Ungleichheit der Interessenartikulation weicht«.[19] Dieser Reproduktionszusammenhang von sozialer und politischer Ungleichheit wird durch zunehmende unkonventionelle Partizipationsformen[20] zusätzlich verschärft, weil diese eher von Wählern als von Nichtwählern und eher von ressourcenstarken Bürgerinnen und Bürgern als von ressourcenschwachen genutzt werden.[21]

Die demokratiepolitischen Herausforderungen, vor der die politische Bildung gerade hinsichtlich der Adressierung sozial benachteiligter Gruppen angesichts dieser Tendenzen steht, werden noch deutlicher, wenn man strukturelle Entwicklungen in Richtung einer »Postdemokratie«[22] einräumt. Demnach setzen sich im Kontext von Globalisierungsprozessen in den westlichen politischen Systemen zunehmend gut organisierte ökonomische Interessen und Lobbygruppen hinter den Fassaden parlamentarischer und öffentlicher politischer Diskurse durch. Eine demokratisierende Korrektur dieser Verhältnisse kann wohl kaum ohne eine forcierte politische Partizipation auskommen.

Gesellschaftliche Partizipation

Im Kontext öffentlicher und parteiübergreifender Diskurse über einen für notwendig erachteten Wandel zum aktivierenden Staat und einer staatlichen Förderung bürgerschaftlichen Engagements hat auch das sicher schon immer unscharfe Konzept der Zivilgesellschaft eine veränderte Akzentuierung erfahren. Während der Hochzeit der sogenannten Neuen

Sozialen Bewegungen und auch in der Phase der Transformationen der ehemals sozialistischen Staaten zur Demokratie dominierte ein Verständnis von Zivilgesellschaft, das auf politische Partizipation ausgerichtet war, das heißt auf unmittelbaren politischen Einfluss bzw. die Belagerung und demokratische Weiterentwicklung des politischen Systems.[23] Jürgen Habermas etwa hat die entscheidende Rolle zivilgesellschaftlicher Assoziationen in der Vermittlung lebensweltlicher Problemlagen »von unten nach oben« gesehen: »Die Zivilgesellschaft setzt sich aus jenen mehr oder weniger spontan entstandenen Vereinigungen, Organisationen und Bewegungen zusammen, welche die Resonanz, die die gesellschaftlichen Problemlagen in den privaten Lebensbereichen finden, aufnehmen, kondensieren und lautverstärkend an die politische Öffentlichkeit weiterleiten.«[24]

Inzwischen aber dominiert ein eher kommunitaristisches, an Alexis de Tocqueville[25] orientiertes Verständnis von Bürgergesellschaft, das ohne den Verweis der Einflussnahme auf politische Macht auskommt. Hier geht es um eine eher von politischer Partizipation im engeren Sinn unabhängige und problemlösende Selbstorganisation der Gesellschaft. Diese sieht in allen möglichen Formen von bürgerschaftlicher Selbst- und Nachbarschaftshilfe, beliebigen Vereinstätigkeiten und ehrenamtlichem Engagement schon einen Ausdruck der Zivilgesellschaft. Eine Umwidmung von gesellschaftlich sicher wünschenswerten Formen bürgerschaftlicher gegenseitiger Hilfeleistungen in Politik aber ebnet den Unterschied von gesellschaftlicher und politischer Partizipation bis zur Unkenntlichkeit ein,[26] mit dem zweifelhaften Ergebnis, dass dann womöglich eine Abwendung von Politik gar nicht mehr als solche erscheinen würde.

In den vergangenen Jahren sind lautstark Forderungen nach einer verstärkten Einbindung von Bürgerinnen und Bürgern, Eltern, Schülerinnen und Schülern und Kindern in verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Handlungsfeldern erhoben worden. Es ist zu erkennen, dass sich eine staatlich organisierte Politik der Förderung bürgerschaftlichen Engagements »von oben« offenbar auch eine Entlastung in klassisch staatlichen Politikbereichen wie Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Gesundheits- und Sozialpolitik verspricht. Insofern scheint es infolge globalisierungsbedingter nationalstaatlicher Regulierungsprobleme und struktureller Haushaltsdefizite neben erkennbaren Tendenzen der Privatisierung und Ökonomisierung offenbar auch solche der »Verzivilgesellschaftung« staatlicher Aufgaben zu geben.

Eine Partizipation nur *innerhalb* vorgegebener institutioneller und politischer Rahmenbedingungen und damit auch unangetasteter Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse ist durch einschlägige Ambivalenzen gekennzeichnet. Ein Beispiel: Im Zuge der Debatten nach dem »PISA-Schock«

wurden Rufe nach mehr Elternbeteiligung laut. Damit wurde suggeriert, dass Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund oder aus »bildungsfernen« Milieus, nicht mehr hinreichend für die erzieherischen Grundvoraussetzungen heutiger Beschulung sorgten. Daher könnten auch Schulen und Lehrkräfte ihrer eigentlichen Aufgabe der optimalen Förderung der Potenziale der Schülerinnen und Schüler nicht mehr angemessen nachkommen.

Elternpartizipation wird also aus dieser Perspektive weniger als gemeinsames und koordiniertes Handeln zur Erreichung *gemeinsam* gesetzter Ziele im schulischen Bereich, sondern vor allem als eine Ermöglichungsbedingung verbesserter schulischer Leistung verstanden. Umgekehrt ist nicht angedacht, mit den Eltern auf gleicher Augenhöhe im Sinne eines starken Partizipationsbegriffs etwa die Leistungsbewertungen oder schulischen Anforderungen abzustimmen.

Demokratiepädagogik und politische Bildung

Im engeren Feld der politischen Bildung sind insbesondere die Bildungs- und Sozialisationsforscher Peter Fauser, Wolfgang Edelstein und Wolfgang Beutel für ein erweitertes Verständnis politischer Bildung eingetreten. Dieses setzt einerseits zunächst bei sozialem Lernen und einem lebensweltlichen Bezug an und versucht andererseits eine systematische Verbindung von sozialem und politischem Lernen mit dem übergreifenden Leitbegriff der Demokratie zu fassen. Angenommen wird, »dass die Erfahrung demokratischer Verhältnisse im Nahbereich, in Familie, Schule, Verein oder Betrieb eine Voraussetzung für Interesse und Bereitschaft zu demokratischem Engagement auch im Verhältnis zu Gesellschaft und Staat bildet«.[26]

Ein Konzept demokratisch-politischer Bildung, das zunächst »vorpolitisch« ansetzt[28] und die Partizipation von Schülerinnen und Schülern im schulischen Umfeld und gesellschaftlichen Nahraum fördert, erscheint geeignet, um das Problem institutioneller Politikdistanz bei gesellschaftlich benachteiligten Jugendlichen zu adressieren. Es ist nämlich schwer vorstellbar, wie die wechselseitige Reproduktionsdynamik der Entfremdung zwischen politischem Feld und der Zielgruppe anders durchbrochen werden könnte.

Auf der Seite der sozial marginalisierten Jugendlichen sind es oftmals mangelndes Selbstbewusstsein und die Einschätzung fehlender Einflusschancen, die bereits in privaten und gesellschaftlichen Kontakten, aber insbesondere hinsichtlich der Ausbildung von politischem Interesse eine

Rolle spielen. So ist nach Pierre Bourdieu die Grundvoraussetzung politischer Interessenbildung und Äußerungen das subjektive Gefühl, dass die eigene Meinung es auch wert ist, geäußert zu werden. Dieses Gefühl ist Bourdieu zufolge klassenspezifisch verteilt: Je geringer die Handlungsressourcen und das kulturelle Kapital einer Person sind, desto geringer ist die Überzeugung ausgeprägt, dass die eigenen Ansichten wertvoll sind.[29]

Auf der Seite der institutionellen Politik, inklusive der Medien der alltäglichen politischen Berichterstattung, wird das Feld von ressourcenstarken Milieus dominiert. Diese grenzen es gewissermaßen symbolisch durch bestimmte Sprach-, Verhaltens- und Präsentationsstile ab, zu denen die betreffenden Jugendlichen keinen Zugang finden[30]. Durchaus vorhandenes Interesse an politischen und politikrelevanten Themen wird deswegen oftmals gar nicht als Politik identifiziert. Wie Albert Scherr in seiner Studie über politisches Interesse und Engagement bei Jugendlichen gezeigt hat, ist die subjektive Äußerung politischen Interesses nur bedingt deckungsgleich mit tatsächlichen politischen Aktivitäten und objektiven politischen Interessen.[31]

Vor diesem Hintergrund setzen die sich als »demokratiepädagogisch« verstehenden Ansätze an der richtigen Stelle an, wenn sie in Projekten mit unmittelbarer Handlungsorientierung einerseits zunächst vor allem Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler stärken und andererseits im gemeinsamen Handeln Erfahrungen wechselseitiger Anerkennung und soziales Lernen ermöglichen wollen. Die Demokratiepädagogik sah sich seitens der konventionellen Politikdidaktik jedoch mit massiver Kritik konfrontiert, die sich insbesondere auf vermeintlich defizitäre Politik- und Demokratieverständnisse und auf angeblich unterschätzte Differenzen zwischen Lebenswelt und politischem System bezog.[32] Auch wenn vieles an dieser Kritik weit überzogen war, bleibt dennoch ein richtiger Einwand übrig: Soziales Lernen kann nicht vollkommen mit politischem Lernen und Handeln identifiziert werden. Demokratische Urteils- und Beteiligungskompetenz besteht nicht allein aus gesellschaftlichen Handlungskompetenzen, sondern beinhaltet auch politische Sachkompetenzen (Fähigkeiten zur kognitiven Orientierung in der politischen Welt) und politische Methodenkompetenzen (Fähigkeiten der selbstständigen Beschaffung und kritischen Bewertung politischer Informationen).[33] Während die Politikdidaktik in dieser Debatte die Differenz zwischen Politik und Gesellschaft überakzentuiert, neigt die Demokratiepädagogik andererseits dazu, solche Differenzen zu unterschlagen, indem offenbar von einem »Automatismus« des Transfers von sozialem zu politischem Lernen ausgegangen wird. Die demokratiepädago-

gische Fokussierung auf handlungs- und erfahrungsorientierte Teilhabe und Partizipation in beliebigen Zusammenhängen scheint sich geradezu als ein Allheilmittel zu präsentieren, aus der sich eine Reflexion politischer Bedingungen und Probleme gewissermaßen von selbst ergibt. Zwar wird manchmal auf die ergänzende Rolle des Politikunterrichts verwiesen,[34] aber das Verhältnis von gesellschaftlicher und politischer Partizipation wird eben nicht systematisch-methodisch berücksichtigt. Vielmehr müsste in den einzelnen Projekten schulischen und zivilgesellschaftlichen Engagements konkretisiert werden, welche Bezüge es zur Politik im engeren Sinn gibt, unter welchen politischen Rahmenbedingungen gehandelt wird und welche auch dezidiert politischen Partizipationsmöglichkeiten gegebenenfalls zur Verfügung stehen.

Der hohe demokratietheoretische Anspruch der Demokratiepädagogik wird weder konzeptionell noch didaktisch in den jeweiligen Projekten immer eingelöst. So ist problematisch, dass geradezu eine Unmenge an Aspekten und Prinzipien aufgezählt und dem Begriff der Demokratie zugeordnet werden, ohne dass diese aber genauer definiert und vor allem in ihren Ambivalenzen, Widersprüchen und Spannungen diskutiert und didaktisch bearbeitet werden. Insbesondere das Spannungsverhältnis von Demokratie und Menschenrechten als ein konstitutives Merkmal demokratischer Rechtsstaaten wird nicht explizit thematisiert. Die Qualität und Reichweite unterschiedlicher Formen der Partizipation im Kontext struktureller Bedingungen des Handelns (in der Schule, im Verein, in der Kommune) werden nicht systematisch einbezogen.

In dem Maße wie politische Partizipation als vorrangig gesellschaftliche Beteiligung – im Kontext einer von politischen Eliten vorangetriebenen selektiven Politisierung von bürgerschaftlichem Engagement – verstanden und übernommen wird, läuft die Demokratiepädagogik – offensichtlich entgegen den eigenen Intentionen – Gefahr, die vorherrschende Ideologie des aktivierenden Staates zu bedienen, der in der Tendenz strukturelle und systemische Bedingungen sozialer Ungleichheit auf die Ebene individueller Kompetenzdefizite und deren Bearbeitung verschiebt.

Die kritischen Beiträge der Politikdidaktik, andererseits, unterschätzen das Transferpotenzial sozialen Lernens zu politischem Lernen, wenn sie die Differenzen in beiden Bereichen überzeichnen. Darüber hinaus ignorieren sie das Interventionspotenzial, das eine bei sozialem Lernen ansetzende Demokratiepädagogik gerade zur effektiveren Adressierung des Problems zunehmender politischer Entfremdung sozial marginalisierter Jugendlicher hat. Nicht nur die zielgruppenspezifische Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstbewusstsein kann als eine zentrale Voraussetzung

auch für politische Partizipationskompetenz betrachtet werden, sondern auch der lebensweltliche Bezug von dezidiert politischen Inhalten kann mit einer überlegten Selektion gesteigert werden. Menschenrechte und Demokratie beispielsweise eignen sich in besonderer Weise als Themen und Konzepte exemplarischen Lernens, weil diese »von Haus aus« eine den privaten, gesellschaftlichen und politischen Bereich übergreifende Relevanz haben.[35] Eine Konzentration auf die obersten normativen Legitimationsprinzipien moderner liberaler Demokratien entspricht der Idee, sich bei der Suche nach geeigneten Basis- und Fachkompetenzen[36] stärker auch an den konstitutiven Prinzipien des demokratischen Verfassungsstaates zu orientieren[37] und nicht nur an Modellen und Methoden der Politikwissenschaft. Im Gegensatz zur letzteren kommt es bei politischer Bildung ja weniger darauf an, eine politik- oder sozialwissenschaftlich analytische Sicht auf die Welt zu vermitteln, als vielmehr eine demokratische Kultur des mündigen und an demokratischen Prozessen teilnehmenden Bürgers zu stützen.

Ein nachhaltiges Verständnis der idealen Prinzipien von Menschenrechten und Demokratie kann als ein zentrales Element politischer Kompetenz demokratischer und kritischer Bürgerinnen und Bürger betrachtet werden. Durch ein solches Verständnis können reale politische Vorschläge und Maßnahmen nach Gesichtspunkten demokratischer Legitimität in einer Vielzahl von Themenbereichen beurteilt werden. Insgesamt käme es aber darauf an, eine pädagogische Übersetzung von sozialem und politischem Lernen konzeptuell zu verankern[38] und damit eben nicht auf eine unorganisierte und unsystematische Arbeitsteilung von Demokratiepädagogik und Politikunterricht zu vertrauen, sondern ein *integriertes Konzept* anzuvisieren, das es ermöglicht, verschiedene Kompetenzen (erfahrungsorientierte Handlungskompetenzen, kognitive Sachkompetenzen, praktische Methodenkompetenzen und politische Partizipationskompetenzen) an ein und demselben Thema zu lernen.[39]

Schlussfolgerung

Im Kontext verschiedener Aspekte politischer und gesellschaftlicher Partizipation können gesellschaftliche Partizipationsforderungen und -praktiken nur dann als ein Beitrag von Demokratisierung betrachtet werden, wenn die jeweils strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns nicht aus dem Blick geraten und die Möglichkeiten dezidiert politischer Einflussnahme mitberücksichtigt werden. Um aus der Perspektive politischer Bildung das ernste demokratiepolitische Problem der wach-

senden institutionellen Politikferne insbesondere sozial benachteiligter Jugendlicher zu adressieren, ist ein demokratiepädagogischer Ansatz, der zunächst »vorpolitisch« bei der Stärkung von Selbst- und sozialen Kompetenzen ansetzt, am ehesten geeignet. Jedoch muss politisches Demokratie-Lernen ein integrierter Bestandteil eines geeigneten pädagogischen Programms sein. Politische Partizipation dürfte eine wichtige Voraussetzung dafür sein, dass die Bürgerinnen und Bürger sich »von unten« überhaupt gegen postdemokratische Tendenzen und gesellschaftliche Aktivierung »von oben«[40] zur Wehr setzen können.

Anmerkungen

1 Birger Hartnuß/Ansgar Klein/Thomas Olk, Einleitung, in: dies. (Hrsg.), Engagementpolitik: Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe, Wiesbaden 2009, S. 23.
2 Sigrid Meinhold-Henschel/Stephan Schack, Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze, in: Angelika Henschel et al. (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 347–363, hier: S. 356.
3 Vgl. Tanja Betz/Wolfgang Gaiser/Liane Pluto, Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven, in: dies. (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2010, S. 11–31, hier: S. 13 ff.
4 Vgl. Jürgen Gerdes, Der »Dritte Weg« als ideologische Kolonialisierung der Lebenswelt. Die Sozialdemokratie in der Wissensgesellschaft, in: Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer (Hrsg.), Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?, Wiesbaden 2006, S. 553–613; Stephan Lessenich, Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2008.
5 Melanie Abeling et. al. 2003, zitiert nach: Betz et al. (Anm. 3), S. 15.
6 Vgl. dazu Robert A. Dahl, Polyarchie. Participation and Opposition, New Haven-London 1971.
7 Manfred G. Schmidt, Demokratietheorien, Opladen 2000, S. 251.
8 Vgl. Benjamin Barber, Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen, Berlin 1994; Schmidt (Anm. 7), S. 253 ff.
9 Vgl. Jürgen Habermas, Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/M. 1992.
10 Vgl. Samuel H. Barnes/Max Kaase, Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies, London 1979.
11 Jan van Deth, Politische Partizipation, in: Viktoria Kaina/Andrea Römmele (Hrsg.), Politische Soziologie, Wiesbaden 2009, S. 141–161, hier: S. 154.
12 Ebd.

13 Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke, Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland, in: Betz et al. (Anm. 3), S. 35–56; Wolfgang Gaiser et al., Jugend und Demokratie, in: Demokratie in Deutschland 2011 – Ein Report der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011, online: http://www.demokratie-deutschland-2011.de/common/pdf/Jugend_und_Demokratie.pdf (29.08.2011).
14 Ulrich Schneekloth, Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010, S. 129–164.
15 Vgl. Oskar Niedermayer, Parteimitglieder in Deutschland: Version 2011 (Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum, Nr. 18), Berlin 2011, online: www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsoz/schriften/Arbeitshefte/ahosz18.pdf (29.08.2011).
16 Schneekloth (Anm. 14), S. 143 f.
17 Vgl. Wolfgang Merkel/Alexander Petring, Partizipation und Inklusion, in: Demokratie in Deutschland 2011 (Anm. 13), online: www.demokratie-deutschland-2011.de/common/pdf/Partizipation_und_Inklusion.pdf (29.08.2011); Otmar Jung, »Wahlbeteiligung runter, Bürgerbeteiligung rauf!« – Zu welcher Art von Partizipation führt mehr direkte Demokratie?, in: Siegfried Frech/Ingo Juchler (Hrsg.), Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 51–80.
18 Vgl. z. B. Serge Embacher, »Demokratie! Nein danke?«. Demokratieverdruss in Deutschland, Bonn 2009.
19 Merkel/Petring (Anm. 17), S. 8.
20 Vgl. van Deth (Anm. 11).
21 Vgl. Armin Schäfer, Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa, in: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 4 (2010) 1, S. 131–156.
22 Colin Crouch, Postdemokratie, Frankfurt/M. 2008.
23 Z. B. Ulrich Rödel/Günter Frankenberg/Helmut Dubiel, Die demokratische Frage, Frankfurt/M. 1989.
24 Habermas (Anm. 9), S. 443.
25 Vgl. Alexis de Toqueville, Über die Demokratie in Amerika, Stuttgart 1985 (zuerst 1835/40).
26 Vgl. Pippa Norris, Democratic Phoenix. Reinventing Political Activism, Cambridge 2002; van Deth (Anm. 11).
27 Wolfgang Edelstein/Peter Fauser, Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Gutachten zum BLK-Programm, Bonn 2001, S. 19.
28 Vgl. Uwe H. Bittlingmayer/Klaus Hurrelmann, Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung, 2005.
29 Pierre Bourdieu, Die »feinen Unterschiede«, Frankfurt/M. 1982, Kap. 8.
30 Vgl. Marc Calmbach/Silke Borgstedt in diesem Band.
31 Albert Scherr, Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiografische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten, Opladen 1995.

32 Auf diese etwa zehnjährige Debatte zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik kann hier nicht ausführlich eingegangen werden. Nach einer vehementen Akzentuierung konzeptueller Differenzen (z. B. Massing 2002; Weißeno 2002; Massing 2004; Patzelt 2004; Sander 2007; Reinhardt 2009, bibliogr. Ang. s. Lit.verz.), gibt es in jüngerer Zeit allerdings eine Reihe von Beiträgen, die zwischen beiden Richtungen vermittelnde Positionen einnehmen (z. B. Widmaier 2009; Lange 2009; Gerdes et. al. 2011; Goll 2011, bibliogr. Ang. s. Lit.verz.).

33 Peter Massing, Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 160 – 187; Peter Massing, Der Kern der politischen Bildung?, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie braucht Bildung, Schwalbach/Ts. 2004, S. 81 – 98.

34 Wolfgang Edelstein, Überlegungen zur Demokratiepädagogik, in: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2005, S. 208 – 226; Peter Fauser, Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S. 16 – 41.

35 Wir verfolgen diese Programmatik bei der Entwicklung sowohl eines von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Konzeptes zur politischen Bildung an Förderschulen (»VorBild«) als auch eines von dem Hilfswerk der Deutschen Lions finanzierten Konzeptes zur kombinierten Förderung von Life Skills, Social Skills und politischer Bildung (»Erwachsen Handeln«), wenngleich in der bescheidenen Reichweite außercurricularer Programme. Vgl. zur konzeptionellen Ausrichtung ausführlich: Jürgen Gerdes/Uwe H. Bittlingmayer/Alexander Linden, Das Entwicklungsprojekt »Erwachsen Handeln«. Einige grundsätzliche Überlegungen zur theoretischen Verortung des Entwicklungsprojekts: Zum Politikbegriff und zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen, Freiburg 2011; vgl. zu den laufenden Projekten: www.ph-freiburg.de/soziologie/forschung/laufende-projekte.html (08.09.2011).

36 Vgl. Georg Weißeno et. al., Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts. 2010.

37 Joachim Detjen, Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat, Wiesbaden 2008, S. 199 – 212.

38 Vgl. Volker Reinhardt, Fachunterricht Politik und Demokratie-Lernen in Projektform, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S. 140 – 153; Klaus F. Koopmann, Sich demokratisch durchsetzen lernen mit Projekt: aktive Bürger, in: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2005, S. 153 – 163.

39 Vgl. auch Benedikt Widmaier, Soziales Lernen und Politische Bildung, in: Kursiv: Journal für politische Bildung, 12 (2009) 1, S. 54 – 60.

40 Vgl. Stephan Lessenich, Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft, in: Klaus Dörre/Stephan Lessenich/Hartmut Rosa (Hrsg.), Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt/M. 2009, S. 126 – 177.

II. Studie

Marc Calmbach/Silke Borgstedt
unter Mitarbeit von Steffen Levermann

»Unsichtbares« Politikprogramm?

Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen

Politische Bildung von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ist zum Scheitern verurteilt, nimmt sie keinen Bezug auf deren Lebenswelten und die Themen, für die sich die Jugendlichen interessieren. Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass vor allem »bildungsferne« Jugendliche in Bezug auf politische Bildung mit Themen aus ihren Lebenswelten »abzuholen« sind, mangelt es an entsprechend lebensweltorientierter Forschung. Ziel der von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb in Auftrag gegebenen Studie »›Unsichtbares‹ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ›bildungsfernen‹ Jugendlichen«[1] ist es, die Interessenlagen »bildungsferner« Jugendlicher im Allgemeinen sowie deren Interesse an gesellschaftspolitischen bzw. sozialen Themen im Besonderen vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelten zu ergründen, um so mögliche thematische Einflugschneisen für die politische Bildung zu finden.

Nach einer kurzen Einführung in die Untersuchungsanlage (I.) werden die thematischen Schwerpunkte des Erhebungsprogramms Lebenswelt (II.), Themenwelten (III.) und Politik (IV.) vorgestellt und die dazugehörigen empirischen Befunde interpretiert. Der Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse (V.) folgt ein Ausblick (VI.).

I. Untersuchungsanlage

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitative, im statistischen Sinne nicht repräsentative Untersuchung. Die Analyse der Themenwelten »bildungsferner« Jugendlicher wurde um quantitative Repräsentativbefunde zu Freizeitinteressen aus einer Markt-Media-Studie ergänzt.

Es wurden 36 Einzelinterviews mit »bildungsfernen« Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren durchgeführt. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die Verteilung nach Alter, ethnischer Herkunft und Geschlecht. Die

Geschlechterverteilung war weitgehend ausgeglichen. Es wurden in gleicher Anzahl sowohl Jugendliche aus städtischen wie ländlichen Gebieten in Ost- bzw. Westdeutschland befragt. Die Befragten besuchen eine Hauptschule oder sind Auszubildende mit Hauptschulabschluss.

Tab. 1: Problemzentrierte Einzelinterviews (inklusive »Hausarbeiten«) mit 36 »bildungsfernen« Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren

Jahre	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund			Männlich	Weiblich	Gesamt
		Türkisch	Russisch	andere			
14–16	9	3	3	3	9	9	18
17–19	9	3	3	3	11	7	18

Die quantitativen Befunde zu den Themeninteressen der Jugendlichen basieren auf der repräsentativen Markt-Media-Studie »Typologie der Wünsche«[2]. In dieser werden Einstellungen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen zahlreicher Zielgruppen beschrieben, unter anderem der Sinus-Milieus. Basis der quantitativen Auszählung waren Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren (N = 1 332). Ein »Herausrechnen« der »bildungsfernen« Jugendlichen nach Schulabschluss war ohne Verluste der Datenqualität nicht möglich. Es wurde daher nach Sinus-Milieu-Zugehörigkeit differenziert. Jugendliche aus den Lebenswelten der »Konsum-Materialisten« und »Hedonisten« – beides Milieus mit geringen Ressourcen hinsichtlich Einkommen und Bildung – wurden zusammengefasst und den Werten für die Grundgesamtheit aller Jugendlichen dieser Alterskohorte gegenübergestellt. In beiden Milieus sind Hauptschüler überrepräsentiert. Bei den »Konsum-Materialisten« handelt es sich um stark materialistisch geprägte Jugendliche, die bemüht sind, an die Konsum-Standards der breiten Mitte der Gesellschaft Anschluss zu halten, um so soziale Benachteiligungen auf anderen Gebieten (Bildung, Kultur) zu kompensieren. Die »Hedonisten« bilden die spaßorientierte moderne Unter- und Mittelschicht, die sich den Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft demonstrativ verweigert.[3]

Im Vorfeld der Einzelinterviews füllten die Befragten ein *Hausarbeitsheft* mit dem Titel »So bin ich, das mag ich« aus. In diesem wurden zunächst recht allgemeine und leicht zu beantwortende Fragen gestellt:

- Welche Musik hörst du gerne?
- Was schaust du dir gerne im Fernsehen an?
- Was für Filme schaust du dir gerne im Kino an?
- Was liest du gerne?

- Was sind für dich die coolsten Sachen der Welt?
- Wen findest du cool?
- Wofür interessierst du dich?
- Wofür interessierst du dich überhaupt nicht?

Zum Abschluss des Hausarbeitshefts wurden die Jugendlichen zudem gebeten, etwas zu dem Thema »Das gibt meinem Leben Sinn« mitzuteilen (schriftlich, malerisch oder in Form einer Collage, z. B. Einkleben von Artikeln, Fotos, Prospekten etc.). Diese Hausaufgabe erfüllte neben dem Gewinn von inhaltlichen Erkenntnissen auch den Zweck, als »Eisbrecher« Barrieren und womöglich Ängste der Jugendlichen im Vorfeld der Befragung abzubauen.

Bei den Gesprächen handelte es sich um *zweistündige problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews*. Die Gespräche wurden, um jeden Informationsverlust zu vermeiden, auf Tonband aufgezeichnet.

Um die Jugendlichen nicht zu überfordern, wurde zunächst vor allem über das Hausarbeitsheft, den eigenen Alltag und allgemeine Interessenlagen gesprochen. Bei diesen Themen waren das Interesse und die Aufmerksamkeit am größten. Der Themenblock Politik folgte etwa zu Beginn der zweiten Gesprächshälfte, und zwar zunächst rein diskursiv. Dabei sanken die Aufmerksamkeit und das Interesse der Jugendlichen merklich. Sie antworteten deutlich zurückhaltender und unsicherer als beim »allgemeinen« Themenblock. Bei vielen Befragten war eine deutliche Irritation zu vernehmen, dass »ausgerechnet sie« zu Politik befragt werden.

Das Interesse beim Thema Politik zog jedoch trotz fortgeschrittener Interviewdauer deutlich an, als den Jugendlichen Bilder und Bildcollagen zu politischen Themen präsentiert wurden. Auf diesen Bildern bzw. Collagen wurden Kerninhalte der politischen Bildungsarbeit der bpb aufgegriffen, wie beispielsweise freie Meinungsäußerung, bürgerschaftliches Engagement, soziale Gerechtigkeit, Diskriminierung, Staatsbürgerschaft, Gewalt, Krieg und politisches System in Deutschland. Im Rahmen dieser *»bildgestützten« Befragung zu Politik* wurden die Jugendlichen aufgefordert, zu beschreiben, was sie auf diesen Bildern erkennen, inwiefern die Darstellungen für sie persönlich etwas mit Politik zu tun haben, wie das Thema insgesamt auf sie wirkt (anziehend, abstoßend, neutral), inwiefern bestimmte auf den Bildern dargestellte Sachverhalte etwas miteinander zu tun haben bzw. zusammenhängen und letztlich von welcher persönlichen Bedeutung diese Themen im und für den eigenen Alltag sind.

Neben den Hausarbeiten und den persönlichen Gesprächen wurden sogenannte *Interviewer-Memos* angefertigt, in denen unmittelbar nach dem

Interview die Gesprächseindrücke abseits der inhaltlichen Antworten festgehalten wurden (Körperhaltung, Verfassung, Habitus der Befragten).

Um zu sehen und zu verstehen, wie die jungen Menschen privat leben, wurden im Rahmen der Einzelexplorationen nach Möglichkeit (und mit schriftlichem Einverständnis der Befragten und ihrer Eltern) ihre Zimmer bzw. Wohnungen fotografiert. Diese »Wohnbilder« sind eine wichtige Informationsquelle zur Alltagsästhetik der Befragten. Mit dem gewonnenen Bildmaterial wurde eine sogenannte *Lebensweltcollage (Abb. 1 und 2)* erstellt, welche die Zielgruppe in Ergänzung zur schriftlichen Auswertung näher bringt.

II. Lebenswelt »bildungsferner« Jugendlicher

Die Lebenswelt der »bildungsfernen« Jugendlichen wurde auf verschiedene Weise in den Blick genommen. Es wurde untersucht,

- welche *Werte* Jugendliche für sich als wichtig erachten und welchen eine geringe Bedeutung beigemessen wird;
- wie zufrieden die Jugendlichen mit ihrer gegenwärtigen *Lebenssituation* sind und wie sich ihr *Lebensgefühl* beschreiben und auf den Punkt bringen lässt;
- welche Bedeutung *Schule und Berufsausbildung* beigemessen wird und
- welche Rolle *Familie und Freunde* im Alltag der Jugendlichen spielen.

Werteprofil

Hedonismus, (Teil-)Haben, materielle Sicherheit und Geltung als zentrale Werte

Tabelle 2 zeigt, welche Werte den »bildungsfernen« Jugendlichen besonders wichtig sind und welchen eine eher geringe Bedeutung im eigenen Leben zugeschrieben wird. Für alle Befragten – Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund – stehen zuvorderst Werte im Zentrum, die auf Hedonismus, Teilhabe am Wohlstand, materielle Sicherheit, Ansehen und Geltung, Freiheit/Unabhängigkeit, respektvollen Umgang sowie Familie und Freunde zielen. Von vergleichsweise geringer Bedeutung sind ökologische Werte, asketische Werte, hochkulturelle Wissensbestände sowie postmoderne Werte, die insbesondere in einer globalisierten Arbeitswelt immer stärker eingefordert werden: Flexibilität, Dynamik, neue Wege gehen.

Religion, Heimat und Prestige sind Jugendlichen mit Migrationshintergrund wichtiger

Zwischen den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden in den Interviews auch Unterschiede in der Wertekonfiguration deutlich: Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund betonen Heimat, Religion, Anerkennung und Respekt bzw. Ehre auffällig stärker als die Jugendlichen ohne.

Tab. 2: Werteprofil von »bildungsfernen« Jugendlichen

Jugendliche ohne Migrationshintergrund		**Jugendliche mit Migrationshintergrund**	
Große Bedeutung	**Geringe Bedeutung**	**Große Bedeutung**	**Geringe Bedeutung**
Hedonismus Unterhaltung, Spaß, so viel wie möglich genießen	**Ökologische Werte** Intakte, saubere Umwelt Im Einklang mit der Natur leben	**Hedonismus** Unterhaltung, Spaß So viel wie möglich genießen	**Ökologische Werte** Intakte, saubere Umwelt Im Einklang mit der Natur leben
Teilhabe am Wohlstand Schöne Kleidung Attraktives Auto Reichtum, Luxus	**Postmoderne Werte** Flexibilität Dynamik Eigene, neue Wege gehen	**Teilhabe am Wohlstand** Schöne Kleidung Attraktives Auto Reichtum, Luxus	**Postmoderne Werte** Flexibilität Dynamik Eigene, neue Wege gehen
Materielle Sicherheit Geld Finanzielle Vorsorge Sicherer Arbeitsplatz	**Hochkulturelles** Bildungsbürgerliche Wissensbestände	**Heimat, Materielle Sicherheit** Geld Finanzielle Vorsorge Sicherer Arbeitsplatz	**Hochkulturelles** Bildungsbürgerliche Wissensbestände
Ansehen und Geltung Macht haben Erfolg im Beruf Attraktives Aussehen Fitness, Sportlichkeit	**Askese** Bescheidenheit Sparsamkeit Verzicht Disziplin	**Ansehen und Geltung** Macht haben Erfolg im Beruf Attraktives Aussehen Fitness, Sportlichkeit **Religion**	**Askese** Bescheidenheit Sparsamkeit Verzicht Disziplin
Freiheit, Unabhängigkeit		Freiheit, Unabhängigkeit	
Respektvoller Umgang Zuverlässigkeit Ehrlichkeit		**Respektvoller Umgang** Zuverlässigkeit Ehrlichkeit Ehre	
Familie & Freunde		**Familie & Freunde**	

Abb. 1: Lebenswelt von »bildungsfernen« Jugendlichen ohne Migrationshintergrund

- Fun & Action
- Stimulation, Thrill, Risiko
- Internet, Handy
- Freizeit, »Feiern«
- Geselligkeit
- Shopping (Marken!)
- Problemfreiheit
  Stressfreiheit, Freizeit
- Festes Einkommen
- Gut rüberkommen
  (Outfit, Styling, Wirkung auf andere)
- Unterhaltung
- Medien
- Gemeinschaft und Szene in Jugendgruppen
- Tiere und Naturerlebnis

Abb. 2: Lebenswelt von »bildungsfernen« Jugendlichen mit Migrationshintergrund

- Fun & Action
- Stimulation, Thrill, Risiko
- Internet, Handy
- Freizeit, »Feiern«
- Geselligkeit
- Shopping (Marken!)
- Problemfreiheit, Stressfreiheit, Freizeit
- Respekt
- Geltung, Anerkennung

- Festes Einkommen
- Unterkunft
- Geld, Reichtum
- Luxus
- Entwurzelung vom Herkunftsland
- Heimatnostalgie
- Gemeinschaft in Szenen und Jugendgruppen
- Traditionelle Familienwerte
- Stärke, Ehre

Lebenssituation und Lebensgefühl

Angst vor Geringschätzung, Unsicherheit und Überforderung

»Bildungsferne« Jugendliche teilen vielfach eine *»zwangsoptimistische« Grundhaltung*: Einerseits zeigen sie eine enorme Unsicherheit in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit (»Was bin ich wert, was kann ich?«), die sich in geringem Selbstvertrauen und einem niedrigen Selbstwertgefühl niederschlägt. Die Jugendlichen sind auf der Suche nach den eigenen Potenzialen, machen dabei jedoch oft die Erfahrung, dass sie aufgrund ihrer geringen formalen Bildung und den eigenen Formen der Welterschließung und Selbstverwirklichung wenig bis keine positive Rückmeldung aus der Mitte der Gesellschaft erfahren. Ihre im persönlichen Umfeld erfahrenen und entsprechend internalisierten Leistungskriterien und Erfolgsindikatoren werden als sozial entwertet wahrgenommen.

Andererseits betonen die jungen Menschen ihre Robustheit und eine selbstbewusste *»Durchbeißer-Mentalität«* (»Das schaff ich schon.«, »Irgendwie kommt man schon durch.«). Es ist anzunehmen, dass die demonstrative Überbetonung des eigenen Selbstbewusstseins helfen soll, die tatsächliche Selbstwertschwäche zu kaschieren.

Respekt als hohes Gut

Die Interviews zeigen, dass die jugendlichen »Bildungsfernen« im Alltag oft die Erfahrung machen, insbesondere wegen ihrer Probleme und Bedürftigkeit Beachtung zu finden. Dabei möchten sie auf keinen Fall wie »beschädigte Dinge« behandelt werden – aber genau dies ist oft der Fall, auch von Seiten derer, die es »doch eigentlich gut meinen« (z. B. Lehrer, Sozialpädagogen). Diese Wahrnehmung als »Problemfall« steht in krassem Widerspruch zu der Bedeutung, welche die Jugendlichen dem Thema Respekt zuschreiben: Respekt ist ein knappes, aber umso wertvolleres Gut, das in den »Peer«-Kontexten der Jugendlichen fortlaufend neu erworben werden muss. Im Alltag erfährt Respekt nur der, der nicht schwach und bedürftig ist. Mildtätigkeit kann verletzend sein, Mitleid und »Überkümmerung« als Respektlosigkeit gedeutet werden. »Wertfrei« gesehen zu werden, hat bei den Jugendlichen offenkundig Seltenheitswert und wird von ihnen als Anerkennung interpretiert.[4]

Hoher Druck zur permanenten Performance

Das niedrige Selbstwertgefühl der »benachteiligten« Jugendlichen resultiert häufig in einer hohen Konsumorientierung. Im demonstrativen Konsum von Markenartikeln (vor allem Kleidung und Schuhe) spiegeln

sich die Sehnsüchte nach Teilhabe, Anerkennung und sozialem Aufstieg. Neueinkäufe werden mit Stolz präsentiert oder im eigenen Zimmer ausgestellt (z. B. T-Shirts und Caps an den Wänden aufgehängt). Mit Markenlogos gehen die Jugendlichen äußerst plakativ um; teure Klamotten müssen auch als solche erkennbar sein, sonst erfüllen sie nicht den sozialen Zweck.

Neben Markenkonsum spielt auch der eigene Körper eine zentrale Rolle im Kampf um Anerkennung: Aufwendige Frisuren, zeitintensives Make-up, demonstrative Arbeit am eigenen Körper (z. B. Fitness, Kampfsport, Solarium) sind wichtige Distinktionsmarker. Diese Jugendlichen stehen unter enormem Druck, sich richtig zu verhalten. In der Freizeit wie in der Schule gilt: Nur nicht durch körperliche Nachlässigkeiten auffallen (»voll assi«), nur nicht die falschen Marken kaufen (»Shoxs sind cool, und Kik ist asozial.«), nur nicht die falsche Musik hören (»Bushido ist fett, Emos voll schwul.«).

Nowhere to go – Mangel an Freizeitmöglichkeiten

Die Jugendlichen beklagen durchweg, abseits der Schule kaum Orte bzw. Räume zu haben, an denen sie sich aufhalten können und die sie mitgestalten können. Häufig berichten sie davon, nach der Schule »die Zeit totzuschlagen«, »mit der U-Bahn irgendwo hin zu fahren«, »die Hermannstraße in Neukölln [in Berlin, Anm. d. A.] hoch und runter zu laufen«, sich »im Netto-Supermarkt aufzuwärmen«. Jugendhäuser sind beliebt, allerdings bemängeln die Jugendlichen, dass die Öffnungszeiten zu kurz und gerade an den Wochenenden, wenn die Schule als zentraler Treffpunkt geschlossen ist, kaum Alternativen vorhanden sind. Andere kostenlose Freizeitangebote (z. B. städtische Angebote) sind kaum bekannt oder werden als »völlig uncool« gemieden. Der Mangel an jugendlichen Aufenthaltsorten ist in ländlichen Regionen noch stärker ausgeprägt als in städtischen Kontexten. Von Jugendlichen aus strukturschwachen, ländlichen Gegenden wird positiv hervorgehoben, wenn eine Dönerbude oder ein Imbiss aufmacht (»Dann kann man wenigstens dort rumhängen.«).

Einige der befragten Jungen sehen durch den Mangel an Freizeitmöglichkeiten die Gefahr des Abrutschens in die (Klein-)Kriminalität (»Man kann ja nichts machen. Und viele machen dann Faxen, klauen, Schlägereien und so.«). Auch Kontakte zu Drogen und deren Umschlagplätzen gehören weitgehend zur normalen Alltagserfahrung – sowohl bei Jugendlichen aus urbanen wie auch aus ländlichen Gegenden.

Schule, Ausbildung, Beruf

(Aus-)Bildung wird als zentral erachtet, aber…

Einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, wird als größte aktuelle Herausforderung gesehen. Die Jugendlichen betonen – oft vordergründig –, dass ein Schulabschluss und eine solide (Aus-)Bildung unabdingbare Voraussetzungen für beruflichen Erfolg und damit (potenzielle) gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten sind. Die »bildungsfernen« Jugendlichen sind sich dieser Zusammenhänge bewusst, gleichzeitig geht aus den Gesprächen jedoch klar hervor, dass große Unsicherheit bis Fatalismus herrschen, ob dieses Ziel – trotz Schulabschluss – erreichbar ist. »Schule ist wichtig« ist oft eine aus der Erwachsenenwelt übernommene Floskel, die sich nicht im eigenen Lernverhalten niederschlägt und vermuten lässt, dass die Befragten nicht selten sozial erwünscht geantwortet haben. Schulischer Erfolg zahlt sich innerhalb der »Peer-Group« schlichtweg nicht per se in Anerkennung aus; die Leistungsbereitschaft der Jugendlichen sinkt entsprechend. Die *tatsächlichen* Bildungsaspirationen gehen oft nicht über das Erreichen des Hauptschulabschlusses und »irgendeiner« Lehrstelle hinaus. Aus Sicht der Jugendlichen ist ein guter Abschluss zunächst überhaupt ein (Hauptschul-)Abschluss. Auffällig ist, dass viele Befragte die Suche nach einem Ausbildungsplatz bzw. einem späteren Beruf unter dem Aspekt des Scheiterns und nicht des Gelingens thematisieren. »Hartz-IV werden« ist das Horrorszenario, von dem man jedoch ausgeht, dass es (schon bald) Realität werden könnte. Arbeit scheint in den Lebenswelten »bildungsferner« Jugendlicher als zentraler Identitätsanker alternativlos: Man ist, was man beruflich macht. Umso stärker fühlen sich die Jugendlichen daher von der Arbeitslosigkeit bedroht.

Entwertung »ihrer« Abschlüsse

Durch die Anforderungen der global ausgerichteten, digitalisierten Dienstleistungsökonomie kommt es zu einer Entwertung formal niedriger Abschlüsse. Dies führt dazu, dass »bildungsferne« Jugendliche in statusarme Berufe am unteren Ende der Beschäftigungspyramide einmünden, die ihre Teilhabemöglichkeiten in der gesellschaftlichen Mitte beschränken.

Die gesellschaftliche Entwertung der (Schul-)Abschlüsse und der angestrebten Berufe steht bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Widerspruch zur sozialen Anerkennung, die viele dieser Berufe nach wie vor im Herkunftsland und bei den Eltern genießen. Vorbilder in der familiären Berufsbiografie erodieren (auch bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund) und können zu Orientierungslosigkeit bei den Jugendlichen

führen. Nur aus Sicht des eigenen Milieus »macht man etwas aus sich«, die gesellschaftliche Mitte hingegen stempelt sie nicht selten als Versager ab. Die Jugendlichen nehmen großen Druck wahr, dass man »etwas werden muss«, fühlen sich jedoch gleichzeitig nur unzureichend dabei unterstützt, wie man »etwas werden kann«.

Und: Der Aufstieg auf der sozialen Stufenleiter mittels Bildung kann auch Furcht vor Entfremdung vom eigenen Milieu forcieren. Fast alle Befragten nennen Vorbilder aus der Show- oder Musikbranche, die ohne den mühsamen Aufstieg im Bildungssystem genau das erreicht haben, wonach sie selbst sich sehnen (Aufmerksamkeit und Konsum), und gleichzeitig jedoch stets glaubhaft vermitteln können, immer noch »einer von ihnen« zu sein.

Schule als »soziale Bühne« und als Ort von Misserfolg und Gewalt

Die Schule wird von den Jugendlichen als wichtiger sozialer Ort und strukturgebende Institution gesehen. Sie ist vor allem auch ein Feld sozialer Positionierungen und Konflikte; hier werden Allianzen geschlossen und verworfen. Sie ist Bühne für Solidarisierungs- und Aushandlungsprozesse: Wer ist für mich? Wer ist gegen mich? Wen muss ich unterstützen? Wer unterstützt mich? Welcher Einsatz lohnt sich, welcher nicht?

Obwohl nur die wenigsten Befragten von schulischen Erfolgen berichten, fällt die Bewertung der Schule grundsätzlich positiv aus (von »ganz okay« bis »ich gehe gerne hin«). Aus den Befragungen geht aber ebenso deutlich hervor, dass die Schule in gleichem Maße ein Ort des Scheiterns und der physischen und psychischen Gewalterfahrung sein kann. Häufig sind es Berichte von regelmäßig wiederkehrenden Problemen mit dem Lehrpersonal (Autoritätsprobleme, Provokationen, Diskriminierungsvorwürfe) und den Mitschülern (Gewalterfahrungen, Beleidigungen, Mobbing, Diskriminierung), die Unsicherheit und Angst zur Folge haben.

Familie und Freunde

»Peer-Group« von immenser Bedeutung

Der Freundeskreis dient als Bollwerk gegen potenzielle »Angreifer von außen« und als Kompensation für andernorts erfahrene Geringschätzung. Dies trifft vor allem auf die Jungen zu. Die engsten Freunde sind die wichtigsten »Freizeitpartner« und Anlaufstellen bei Problemen und Konflikten, insbesondere bei Dingen, welche die Eltern nicht verstehen (es wird betont, dass die Eltern Vieles nicht verstehen). Andererseits ist der Freundeskreis häufig hierarchisch strukturiert und von starken internen Spannungen gekennzeichnet, was wiederum Druck und Positionierungskämpfe zur Folge hat.

Die Jugendlichen müssen sich immer wieder aufs Neue beweisen und ihre Position im hierarchischen Gefüge behaupten. Oft gibt es An- und Wortführer, zu denen die Jugendlichen aufschauen und von denen sie akzeptiert werden möchten und müssen, um Anschluss halten zu können. Nur der engste Freundeskreis scheint fest (»Freunde wie ein Bruder oder eine Schwester«), im weiteren Bekanntenkreis werden Zugehörigkeiten fortlaufend neu ausgehandelt.

Problematische Familienverhältnisse und Idealisierung der Familie

Die Jugendlichen berichten häufig von Problemen innerhalb der Familie, wie Konflikten um Akzeptanz und Respekt, finanziellen Problemen, Streit um wechselnde Partner der Eltern oder Kollisionen traditioneller Vorstellungen aus dem Herkunftsmilieu der Eltern mit den eigenen. Gleichzeitig wird die Familie als »wichtigste Sache der Welt«, »mein Ein und Alles« oder »das, was Halt im Leben gibt« bezeichnet. Familiengründung ist neben dem »Ergattern« eines Ausbildungsplatzes ein wichtiges Nahziel. Eine Familie »durchbringen« zu können, wird als zentrales Merkmal gesellschaftlicher Teilhabe verstanden: Wer sich und seine Familie ernähren kann, kann sich auch des Respekts anderer sicher sein.

Selbstzuschreibung von Stärken und Schwächen

Loyalität und Hilfsbereitschaft als Stärken

Über ihre eigenen Stärken haben sich viele Befragte »noch keine Gedanken gemacht«. Die Jugendlichen berufen sich dementsprechend auch nur selten auf »fachliche« Stärken. Schulisches Wissen (z. B. gute Leistungen in den Kernfächern) wird kaum genannt. Vereinzelt nennen sowohl Mädchen als auch Jungen Schulfächer, in denen sie, wenn nicht gut, so doch zumindest besser sind als ihre Klassenkameraden. Insgesamt scheint schulische Leistung aber kaum soziale Anerkennung in diesen Milieus zu generieren.

Positiv betont werden charakterliche Aspekte bzw. persönliche Eigenschaften: gut zuhören können, für andere da sein, Hilfsbereitschaft (in Bezug auf Familie und Freunde), »kein Langweiler sein«, »cool drauf sein«, sportlich sein, gut tanzen können, musikalisch sein. Diese positiven Eigenschaften schreiben sich die Jugendlichen nicht nur selbst, sondern auch ihrem Freundeskreis zu.

Mädchen mit Migrationshintergrund sehen auch, dass die Familie den eigenen Beitrag zum Haushalt zu schätzen weiß. Einige Jungen erklären mit Stolz, sich bei Themen rund um Computer, Internet und Mobiltelefonie gut auszukennen und hier anderen auch gerne zu helfen.

Problematische Konfliktbewältigung

Die Palette der selbst zugeschriebenen Schwächen reicht von Unpünktlichkeit, mangelnder Geduld, »Entscheidungsunlust« (z. B. in Bezug auf die Ausgehgarderobe bzw. das entsprechende Haarstyling) bis hin zu grundlegenden Problemen wie mangelnder Abstraktions- und Konzentrationsfähigkeit und insbesondere geringer Fähigkeit zur Konfliktbewältigung (wesentlich im Familiären). Wenn ihnen etwas nicht passt, werden sie schnell laut – dessen sind sie sich bewusst. Aber auf lange Diskussionen, gerade mit den Eltern, haben die Jugendlichen keine Lust. Im Freundeskreis sind bei Meinungsverschiedenheiten auch Handgreiflichkeiten nicht ausgeschlossen, werden aber als »letztes Mittel« angeführt. Generell fällt es den Jugendlichen leichter, ihre Schwächen zu benennen, als ihre Stärken einzuschätzen.

III. Themenwelten von »bildungsfernen« Jugendlichen

Quantitative Analyse von Markt-Media-Studien

Um Genaueres über die Interessen der »bildungsfernen« Jugendlichen zu erfahren, wurde neben der qualitativen Erhebung auch auf aktuelle Daten aus der Verbraucheranalyse »Typologie der Wünsche«[5] zurückgegriffen; ausgewertet wurden Daten zu Freizeitinteressen.

Freizeit ist Medienzeit

In den Top-Ten der Freizeitinteressen der 14- bis 19-Jährigen finden sich vorwiegend mediale Aktivitäten, insbesondere Fernsehen und Computer (Internet, Spiele), aber auch Musik und Filme spielen eine zentrale Rolle. Allgemein sind die Interessen der »bildungsfernen« Jugendlichen sehr ähnlich gelagert wie die anderer Jugendlicher auch. Sie sind soziokulturell eindeutig in der populären (Sub-)Kultur verankert, haben sowohl zum Trivial- und als auch zum Hochkulturschema eine ähnlich große Distanz wie alle anderen Jugendlichen und zeigen nur geringes Interesse an »seriösen« oder anspruchsvolleren Themen und Tätigkeiten. So besteht beispielsweise bei Zeitschriften vornehmlich Interesse an populären Themen (Musik, Computer, Lifestyle); Wirtschaft, Politik oder Kunst spielen praktisch überhaupt keine Rolle. Allgemein sind Lesetätigkeiten bei diesen Teenagern von sehr geringer Bedeutung. Bezüglich der Fernsehgenres lässt sich, wie bei anderen Jugendlichen auch, nur ein äußerst geringes Interesse an Kunst und Kultur, Wirtschaft sowie Trivial-Unterhaltung (Heimatfilme, Schlagersendungen etc.) fest-

stellen. Präferiert werden Casting-Shows, Sportübertragungen, Action-Serien und Musikvideos.

Tab. 3: Freizeitinteressen von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus

Mache ich regelmäßig	%	Index	Mache ich gelegentlich	%	Index
Fernsehen	95,4	101	Ins Kino gehen	54,3	89
CDs, MP3, Schallplatten, Kassetten hören	89,0	97	Zeitung lesen	48,0	93
DVDs, Videokassetten ansehen	78,8	93	Diskotheken, Clubs besuchen	44,1	91
Zuhause gemütlich entspannen	77,9	92	Weiterbildung (beruflich oder privat)	42,0	88
Am PC/Computer arbeiten	73,5	90	Einkaufsbummel, Schaufensterbummel	40,9	84
Online-Angebote, das Internet nutzen, »surfen«	68,3	92	Bücher lesen	37,2	83
Zeitschriften, Illustrierte lesen	66,7	99	Ausflüge mit dem Auto machen	32,6	104
Radio hören	64,7	93	Fotografieren	32,2	88
Videospiele, Computerspiele spielen	61,6	96	Kneipen, Lokale besuchen	31,6	92
Schnellrestaurants besuchen	61,2	100	Mit Tieren beschäftigen	31,0	92

Quelle: TDW 2009 II, Basis: Jugendliche (14–19), N = 1332.

In den *Tabellen 3* und *4* ist neben den Prozentzahlen auch der Index ausgewiesen. Dieser berechnet sich aus dem Anteil in der jeweiligen Zielgruppe (Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus bzw. Jungen und Mädchen aus sozial benachteiligten Milieus) dividiert durch den Anteil in der Bezugsgruppe (alle Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren bzw. alle Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus), multipliziert mit 100. Ein Index von über 100 Punkten ist somit ein überdurchschnittlich großer Anteil, ein Wert unter 100 Punkten dementsprechend ein unterdurchschnittlicher Anteil. Ein Index von 100 Punkten entspricht exakt dem durchschnittlichen Anteil.

Geschlechterstereotype Interessenschwerpunkte

Beim Geschlechtervergleich in den beiden Milieus zeigt sich, dass bei Mädchen vor allem häusliche und kreative Tätigkeiten (Fotografieren,

Zeichnen, Malen etc.) sowie die Beschäftigung mit Kindern oder Tieren einen höheren Stellenwert einnehmen, bei Jungen stehen Computer und Internet, Motorisierung und handwerkliche Tätigkeiten höher in der Gunst. Allgemein zeigen die Mädchen vielseitigere Interessenlagen als die Jungen: Sie lösen lieber Rätsel, gehen lieber spazieren oder shoppen und lesen lieber Illustrierte oder auch einmal ein Buch als ihre männlichen Altersgenossen.

Tab. 4: Geschlechterunterschiede bei Freizeitinteressen von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus

Typisch für Jungen*	**%**	**Index**	**Typisch für Mädchen****	**%**	**Index**
Am Auto basteln, Tuning von Autos	11,4	154	Zeichnen, Malen, Modellieren	22,8	198
Raves, Techno-Events besuchen	19,2	123	Backen	14,5	179
Camping, Caravaning	15,3	122	Rätsel lösen	22,3	170
Basteln, Heimwerken, Do-it-yourself	23,2	116	Einkaufsbummel, Schaufensterbummel	64,3	157
Videospiele, Computerspiele spielen	70,9	115	Kochen	21,8	149
			Spazieren gehen	39,5	144
			Bücher lesen	52,4	141
			Mit Kindern spielen	27,8	138
			Mit Tieren beschäftigen	42,2	136
			Zeitschriften, Illustrierte lesen	77,9	117
			Ausflüge mit dem Auto machen	38,2	117
			Einladen von Gästen	32,4	116
⬇			⬇		
Handwerk Motorisierung Gaming			**Häusliche Tätigkeiten Kreativität Fürsorge**		

* Index ≥ 115, nur Nennungen mit Reichweiten bei Jungen ≥ 10 %
** Index ≥ 115, nur Nennungen mit Reichweiten bei Mädchen ≥ 10 %
Quelle: TDW 2009 II, Basis: Hedonistische und konsummaterialistische Jugendliche (14–19).

Qualitative Analyse der Interviews, Hausarbeiten und Fotodokumentationen

Die Analysen der qualitativen Studie beziehen sich auf:
- die Aussagen der Jugendlichen in den leitfadengestützten Interviews;
- die Hausarbeiten zu den Fragen:
  - Wofür interessierst du dich?
  - Was sind die coolsten Sachen der Welt?
  - Das gibt meinem Leben Sinn;
- die fotografische Lebensweltdokumentation.

Nahumfeld gibt dem Leben Sinn

Viele der befragten Jugendlichen berichten von familiären Problemen. Auch soziale Schieflagen in den Familien der besten Freunde werden angesprochen. Und dennoch: Die Familie ist das höchste Gut und wird vor allem von denen, die in besonders prekären Verhältnissen aufwachsen, zum Ideal stilisiert. Ebenso stark wird die Relevanz der Familie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund betont. Ältere Familienmitglieder (Eltern, ältere Geschwister, aber auch entferntere Verwandte) werden von einigen Jugendlichen als Vorbild gesehen. Genauso ist der Freundeskreis von äußerst großer Bedeutung; Freunde und gegebenenfalls Partner oder Partnerin werden ebenso oft als sinnstiftend wie als cool bezeichnet.

Gut vernetzt sein

Mit Freunden und eventuell mit dem Partner oder der Partnerin ist man in ständigem Kontakt; Handy und Internet (Chats, Communitys) sind dabei die zentralen Medien. Bei einigen Jugendlichen scheint die Online-Kommunikation sogar mehr Platz einzunehmen als das persönliche Gespräch.

Sportliche Jungen

Sport ist zuvorderst eine Domäne der Jungen. Zu den Hobbys zählen Fitnessstudio, Fußball, verschiedene Kampfsportarten und BMX. Für Mädchen hingegen ist Sport, insbesondere regelmäßige Trainingseinheiten (in Vereinen), weniger wichtig. Sie gehen eher Joggen oder ins Fitnessstudio. Ausgefallenere Sportarten sind selten. Werden diese aber zum Beispiel in Form von Kursen in Jugendzentren oder von anderen Veranstaltern angeboten, so sind sie durchaus von Interesse.

»Einflugschneise« Hip Hop

Musik ist sehr wichtig für die Jugendlichen, vor allem Hip Hop und R'n'B. Vorbilder sind diejenigen Performer, die in Deutsch oder in der Sprache des Herkunftslands der Jugendlichen mit Migrationshintergrund texten. Bushido wurde sehr oft als Lieblings-Act genannt, insbesondere wegen der zugeschriebenen hohen Authentizität in den Texten (»Der rappt genau darüber, wie es wirklich ist«). Bushido greift in seinen Texten das »echte« Leben auf der Straße auf, das Aufwachsen in schwierigen Verhältnissen, Kriminalität, Gewalt, Drogen, zerrüttete Familienverhältnisse – Themen, mit denen man sich selbst auskennt, mit denen man sich identifiziert.

Rap-Musik als Nachrichtenmedium »bildungsferner« Jugendlicher

Rap-Musik ist für die Jugendlichen (authentisches) Sprachrohr. Dies ist insbesondere auch dann zutreffend, wenn es um politische Themen geht. Denn viele Hip Hop-Acts weisen auf Schieflagen in der Gesellschaft hin, auf soziale Ungerechtigkeit oder Diskriminierung, auf das Gefühl, von der Politik im Stich gelassen zu werden. Anhand der (in den Interviews meist unaufgeforderten) Reflexionen der Songtexte zeigen sich bei den Jugendlichen wichtige soziale Ressourcen: Kritikfähigkeit, Toleranzfähigkeit, Empathie, Erkennen und Kritisieren von demokratiefeindlichen Einflüssen.

Bei amerikanischen Rappern oder R'n'B-Stars werden die Texte weniger intensiv reflektiert, hier spielen die Musik selbst und das Image der Künstler eine größere Rolle. Die geringere Bedeutungszuschreibung an Künstler aus dem Ausland hängt nur teilweise mit der Sprachbarriere zusammen (»Ich verstehe ja auch vieles nicht von dem, was da gesungen wird.«). Im Wesentlichen betonen die Jugendlichen, dass diese ihnen keine Stütze für den Alltag sein können, weil sie die Verhältnisse in Deutschland in ihren Texten nicht aufgreifen (»Die rappen ja über das Ghetto in Amerika und nicht in Berlin«).

Rap-Musik kann eine wichtige Einflugschneise für die politische Bildung sein. Rap wird von den Jugendlichen als ein authentisches Medium gesehen, um Gefühle und Einstellungen zum Ausdruck zu bringen – ohne Scham und Hemmungen, weil sie auf »ihre« Sprache zurückgreifen können bzw. dürfen. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund haben durch Rap nach eigener Ansicht zum ersten Mal eine Ausdrucksform gefunden, mit der sie die Öffentlichkeit erreichen und Beachtung finden.

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund spielt aber auch Musik aus ihrer Heimat eine entscheidende Rolle. Ob Pop, Elektro, Hip Hop, teilweise sogar Folklore: Diese Musik bedeutet für die Jugendlichen Heimat.

Sie sind stolz auf die Herkunftskultur, die Stücke werden demonstrativ gehört, um vor allem den »Peers« ohne Migrationshintergrund zu zeigen: Das ist meine Sprache, meine Kultur. Ich habe etwas, was ihr nicht versteht, etwas, womit ich mich besser auskenne.

Ethnische und geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Familie ist Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch wichtiger als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die traditionellen Rollenverteilungen sind bei ihnen stärker ausgeprägt und akzeptiert (traditionelles Haupternährer-Modell). So streben Jungen die Rolle des Familienernährers an, versuchen, ihren Körper im Fitnessstudio und in (Kampf-) Sportvereinen zu stählen und Stärke zu demonstrieren. Gleichzeitig sind jedoch Interessen, die ursprünglich typisch weiblich besetzt waren, inzwischen auch bei einigen Jungen (insbesondere auch bei Jungen mit Migrationshintergrund) beliebt: So ist im Zuge der Popularität des Hip Hop-Lifestyles Schmuck selbstverständliches Accessoire von Jungen geworden, und auch Shoppingtouren mit Freunden sind längst nicht mehr nur ein Hobby von Mädchen.

Make-Up und Kosmetikartikel sind hingegen unabhängig vom ethnischen Hintergrund weiterhin typisch weibliche Interessen, genauso wie (Haus-)Tiere, Tanzen oder kreative Tätigkeiten wie Malen und Zeichnen. Außerdem findet man bei Mädchen eine deutlich höhere Affinität zu Liebesgeschichten (in Filmen, Romanen, Serien und Songs). Das Streben nach Harmonie und Wohlfühlen, aber auch nach Schönheit und Kreativität ist hier also allgemein stärker ausgeprägt. Von Jungen wird der Wunsch nach Harmonie zwar seltener explizit genannt, in den Interviews wurde jedoch trotzdem deutlich (beispielsweise durch den hohen Stellenwert der Familie und die Sorge um deren Wohlbefinden), dass es auch bei ihnen ein wichtiges Ziel ist, eine harmonische Familie zu gründen und sich in seinem Freundeskreis wohl zu fühlen und sich diesem anvertrauen zu können.

Technik und Motorisierung sind hingegen nach wie vor männlich dominierte Bereiche. Nur wenige Mädchen interessieren sich ausdrücklich dafür, und kaum ein Junge kann sich dafür nicht begeistern. Das Interesse für Computer und andere technische Geräte (Fernseher, Spielkonsolen, MP3-Player, Stereoanlagen etc.) liegt ebenfalls schwerpunktmäßig bei den Jungen; sie beschreiben sich auf diesem Gebiet durchaus als Experten.

Das Tragen von Markenklamotten mit prominenten, angesagten Labels ist Jungen ebenfalls (noch) wichtiger als Mädchen. Das Ego der Jungen leidet stärker unter den schlechten Zukunftsaussichten als das der Mädchen,

müssen und wollen doch gerade sie Stärke und »Macht« beweisen. Sie kompensieren dies durch Statussymbole wie teure Handys, HiFi-Anlagen, Flachbild-Fernseher, gegebenenfalls Autos und Motorräder – und Kleidung. Das Streben nach Luxus und Reichtum wird von einigen Jungen sogar als »Sinn des Lebens« bezeichnet – aber immer vor dem Hintergrund, der Familie etwas bieten zu können. Natürlich spielt auch das jeweils andere Geschlecht eine wichtige Rolle.

Interessen, die geschlechtsunabhängig geäußert werden, haben meist einen gemeinschaftsstiftenden Charakter: Internet (hier vor allem Online-Chats, Foren, soziale Netzwerke wie Facebook und SchülerVZ), Party, »Peers« und Familie.

Tab. 5: Persönliche Interessen: Zusammenfassung (Auswertung Interviews und Hausarbeiten)

(Teil-)Haben (männlich)	**Community (alle Jugendlichen)**	**Schönheit/Geborgenheit (weiblich)**
• Geld • Fußball • Kampfsport • Autos, Motorräder • Technik, Laptop, HiFi • Hip Hop(-Kultur) • **Markenklamotten** • **Schmuck** • **Luxus** • **Zukunft**	• Internet • Handy • Jungs bzw. Mädchen • Familie • Freunde • Schule, Ausbildung • Shopping • Party, Feiern • Musik • Fernsehen • **Herkunftsland**	• Mode • Kosmetik, Beauty • Tanzen • Spaß haben, Lachen • (Haus-)Tiere • Liebesfilme, -romane, -serien, -lieder • Malen, Zeichnen • **Religion**

Rot: vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund

IV. »Bildungsferne« Jugendliche und Politik

Politikverständnis und -wahrnehmung

Um das Politikverständnis »bildungsferner« Jugendlicher adäquat zu erklären, muss zwischen »Form« und »Inhalt« unterschieden werden. Politik als »Form« bezieht sich auf Strukturen, die sich in Organisations- und Repräsentationsformen konkretisieren. Die politischen Inhalte werden innerhalb dieser Strukturen verhandelt, übersetzt, implementiert oder verworfen und sind somit eng mit ihnen verwoben.

»Politik« als Leerformel

Für Jugendliche ist Politik zunächst ein inhaltsleerer Begriff, der vor allem die äußeren Formen impliziert und allein dadurch zwangsläufiges Desinteresse hervorruft. Politik ist aus ihrer Perspektive ein sich selbst genügendes System, das keinerlei Bezugspunkte zum eigenen Leben aufweist und auch nicht mit konkreten Themen verbunden ist. Politische Begriffe wirken auf sie öde und unbeweglich, ähnlich einer Fassade, hinter die man nicht zu blicken wagt (aus Angst, etwas nicht zu verstehen) oder blicken mag (weil man sich keinen persönlichen Mehrwert davon verspricht). Politik ist zudem etwas abstrakt Symbolhaftes, weshalb vor allem Insignien politischer Inszenierung (Rednerpult, Flagge, Paragrafen etc.) von den Jugendlichen als politisch gedeutet werden.

Konfrontiert man »bildungsferne« Jugendliche mit dem Begriff »Politik«, bemerkt man unmittelbar eine große Distanz, die sich jedoch kaum in aktiver Ablehnung von, Aufregung über oder gar Auflehnung gegen aktuelle Entscheidungen oder über Politiker bemerkbar macht, sondern eher in achselzuckender Indifferenz und augenscheinlicher Unkenntnis. Politik – so wie »bildungsferne« Jugendliche sie verstehen – findet dabei sowohl auf einem anderen Planeten als auch in einer fremden Sprache statt. Dies betrifft nicht nur den reinen Sprachduktus und das tatsächlich Gesagte des politischen Geschehens, sondern ebenso das wahrgenommene Zeichensystem (Menschen in Anzügen, die in Limousinen vorgefahren werden, lange Debatten im Plenarsaal) und die Vermittlungsformen (Fernsehnachrichten, Zeitungen).

Relevante Themen aus der eigenen Lebenswelt werden oft nicht als politisch verstanden

Für die Jugendlichen gehen die tatsächlichen politischen Themen in den Strukturen und Repräsentationsformen parlamentarischer Politik gänzlich unter – und werden damit für sie unzugänglich. Somit folgen die Jugendlichen einer Logik des Umkehrschlusses: Politik ist das, was Politiker in den Nachrichten sagen. Und wenn das, was Politikerinnen und Politiker in den Nachrichten sagen, Politik ist, interessiere ich mich nicht für Politik. Konsequenterweise empfinden sie alle Lebensaspekte, die sie selbst betreffen, als dezidiert »unpolitisch«, da sie in den entsprechend als politisch kodierten Medienformaten nicht vorkommen bzw. nicht als solche wiedererkannt werden.

Somit wird Politik »von oben« definiert. Die entsprechenden normativen Kategorien werden von den Jugendlichen dabei unhinterfragt übernommen und bewertet.

Ist Politik aus Perspektive der Jugendlichen inhaltsleer, so geht damit auch eine entsprechend geringe emotionale Anteilnahme einher. Nachrichtenthemen sind zumeist keine »Aufreger«, es sei denn, es handelt sich dabei um menschliche Tragödien und Katastrophen, die den »politischen Themen« offenbar diametral entgegenstehen. Eine typische Aussage aus einem Gespräch hierzu: »Politik interessiert mich nicht, weil es nichts mit Menschen zu tun hat. Ich interessiere mich mehr für so Sachen, wo es um die Menschen geht und was sie machen.«

Verändertes Informationsverhalten

Versucht man zu verstehen, inwiefern bestimmte soziale Gruppen politisch interessiert oder desinteressiert sind, so bezieht sich diese Einordnung oft allein auf das aktive Interesse in Form selbstgesteuerter Informationssuche. Das heißt, der Grad des Interesses wird häufig daran bemessen, ob sich die betreffende Person in den einschlägigen Medien informiert oder sich in entsprechenden Organisationen engagiert.

In diesem Zusammenhang ist allerdings wichtig, »bildungsferne« Jugendliche im Kontext ihrer Altersgruppe zu betrachten, denn in dieser Alterskohorte ist insgesamt ein grundsätzlich verändertes Informationsverhalten zu beobachten: »Sich zu informieren« bedeutet für Jugendliche immer weniger ein aktives Suchen nach Wissenseinheiten. Sie haben vielmehr die Vorstellung, auszuwählen anstatt zu suchen, und erwarten, informiert zu werden. Diese Passivität ist dabei jedoch eher ein Anpassungsmechanismus an die zunehmende Vermehrung verfügbarer Informationen einerseits und an den flüchtigen Charakter von Wissenseinheiten durch die Beschleunigung ihrer Entwertung und Veraltung andererseits. Zunehmend durch Feeds und Threads sozialisiert, sind sie es gewohnt, mit Informationen »gefüttert« zu werden und ihnen nicht aktiv »nachzujagen«. Das politische Interesse »bildungsferner« Jugendlicher kann somit nicht ohne die Berücksichtigung genereller Veränderungen medialer Mentalitätsmuster bewertet werden.

Die Suche nach Bezügen zur eigenen Lebenswelt prägt das politisch-mediale Wahrnehmungsparadigma

Das Kapitel zu den Lebenswelten »bildungsferner« Jugendlicher zeigt, dass sie sich häufig in schwierigen Lebenssituationen befinden, die den Alltag wesentlich determinieren (instabile familiäre Situationen, Geldprobleme, Konflikte unter Gleichaltrigen etc.). Diese Umstände binden ein hohes Maß an Ressourcen, sodass ihnen – aus ihrem eigenen Gefühl – kaum Zeitfenster bleiben, sich mit Dingen, die jenseits ihres konkreten Nahum-

felds stattfinden, auseinanderzusetzen. Die Bewältigung des Alltags steht somit im Zentrum der Aufmerksamkeit. Entsprechend schwer fällt es den Jugendlichen, von der eigenen Lebenswelt zu abstrahieren. Dies bedeutet auch, dass sie kaum gelernt haben bzw. es selten als relevant erlebt haben, Dinge aus einer übergreifenden Perspektive zu betrachten oder Einzelaspekte zueinander in Bezug zu setzen, zum Beispiel in Form einer zeitlichen oder kausalen Reihenfolge. Bei Ereignissen und Bildern jeglicher Art werden immer vorrangig der Bezug zum eigenen Alltag hergestellt und entsprechende Fragen mit Aufforderungscharakter gestellt: Was hat das mit mir zu tun? Was ändert sich dadurch für mich? Eine Kontextualisierung findet somit nur auf Basis des persönlich relevanten Erfahrungsspielraums statt (»Da war ich auch mal.«). Betrachtet man hierzu die Struktur und Funktionsweise politischer Informationsvermittlung im Allgemeinen, wird schnell ersichtlich, dass den Jugendlichen aufgrund der ihnen fremden Kontextualisierungs- und Erzählmuster ein greifbarer Anker zur Anbindung an ihre Lebenswelt fehlt.

Die Tendenz, Ereignisse und Bilder zu konkretisieren und zum eigenen Lebenskontext in Bezug zu setzen, ist somit ein generelles Prinzip, das auch die mediale Rezeption in erheblichem Maße prägt. Auffallend ist insbesondere die fragmentarische Wahrnehmung medialer Einheiten. Für die meisten Jugendlichen ist es schwer, die visuellen Stimuli einem übergeordneten Thema zuzuordnen. Sie listen Begriffe und Bildelemente zumeist einfach auf. Zugänge zu (medialen) Informationseinheiten sind dabei vorwiegend deskriptiv, das heißt, relevant ist, was gezeigt wird und nicht, was dahinter stehen könnte. So werden beispielsweise Menschen als Menschen betrachtet und nicht als Funktionsträger, eine Demonstration wird als Ansammlung von Leuten und selten als politische Aktion gesehen. Gerade die Wahrnehmung politischer Informationseinheiten lebt jedoch in hohem Maße von der Fähigkeit zur Dechiffrierung gesellschaftlich etablierter Codes (z. B. Bild des Bundestags, Logo der Bundesagentur für Arbeit, Liniendiagramme zur Erklärung wirtschaftlicher Entwicklungen).

Wenn Elemente miteinander verbunden werden, dann nur als punktuelle Zuordnung in Form basaler – häufig fehlerhafter – Kategorienbildung. Analog hierzu gibt es nur ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für die Logik von (politischen) Ereignissen und ihren jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen. Das kaum vorhandene Story-Building bei vorgegebenem Material verweist auch darauf, dass die Jugendlichen im politischen Kontext kaum Zugang zu persönlichen Sinnkonstruktionen haben.

»Bildungsferne« Jugendliche als Objekte, nicht Subjekte politischen Handelns

Die Art und Weise, wie »bildungsferne« Jugendliche Politik verstehen, erklärt zweierlei:

1. warum »bildungsferne« Jugendliche sich über »Politik« nicht informieren;
2. warum sie kein Interesse haben, ihre Themen »in Politik zu übersetzen«.

Politik ist etwas, was »da oben« passiert und von anderen gemacht wird. Die eigenen Einflussmöglichkeiten werden als entsprechend gering betrachtet. Vor allem Jüngere bezweifeln, dass sie überhaupt eine Chance haben, wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig schwingt dabei aber auch die Selbstlegitimation mit, sich nicht engagieren zu müssen. Insbesondere der Verweis darauf, dass man selbst noch zu jung sei, um sich mit Politik befassen zu müssen und zu können, wird als Schutzargument herangezogen (»Politik ist etwas, für das ich mich vielleicht später einmal interessiere.«, »Ich bin doch auch noch zu jung für sowas.«). Die meisten Jugendlichen betonen selbstbewusst, dass sie überhaupt nicht selbst in der Pflicht stünden, politisch aktiv zu werden, denn dies sei schließlich der »Job« der Politiker.

Aus Sicht der Jugendlichen ist Politik weitestgehend von den Menschen abgekoppelt. Implizit kümmert sich Politik also primär um die Angelegenheiten, auf welche die Menschen selbst keinen Einfluss haben. Als Beispiel wird hier das Thema »Krieg« genannt. Die zentrale Frage, »ob es Krieg gibt oder nicht«, wird aus Sicht der Jugendlichen beispielsweise von den Politikern »aus dem Bauch entschieden« und die Menschen müssen dann zwangsläufig und ohnmächtig mit den Konsequenzen leben. Diese Logik führt zum quasi paradoxen Gegenschluss, dass alle Lebensbereiche, auf die die Menschen hingegen Gestaltungseinfluss haben, eben nicht politisch sind. Dies betrifft zum einen alle Bereiche, die die eigenen Alltagskontexte tangieren (z. B. Gerechtigkeit, Gewalt), aber auch Themen wie beispielsweise »Umwelt«, da Umweltschutz für viele lediglich mit Mülltrennung assoziiert wird, für die ja jeder selbst zuständig sei.

Vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Jugendlichen ergibt sich in Bezug auf ihre politische Partizipationsbereitschaft und -möglichkeiten ein düsteres Bild: Zu den sozial prekären Verhältnissen, in denen sie leben, der Stigmatisierung als Versager und Problemjugendliche, summiert sich ein Gefühl der Machtlosigkeit. Die Jugendlichen konstatieren, kein Wort, keine Stimme zu haben. Sie fühlen sich ohnmächtig. Kurz: Sie nehmen sich wahr als »Objekte institutioneller und gesellschaftlich-politischer Prozesse und Entscheidungen«[6] und nicht als selbstwirksame Subjekte. Um politisch handlungsfähig zu sein, muss das Subjekt jedoch zum einen »seine Interessen kennen, um sie zum anderen öffentlich einzubringen, Aufmerksamkeit für sie zu verlangen

und sie in Bezug zu gemeinsamen Themen und Entscheidungsfragen setzen. Dazu muss das Individuum in der Lage sein, überhaupt erst eine eigene Position zu entwickeln, es muss sie und sich für prinzipiell berechtigt halten, und es muss Kompetenzen haben, dem Eigenen Ausdruck zu verleihen, sowie eine gewisse Hoffnung, auch Gehör zu finden.«[7]

Interesse an politischen Themen

Das Interesse an Politik im engeren Sinne ist bei den befragten Jugendlichen äußerst gering. Entsprechend sind ihnen Politiker, politische Parteien und deren Ausrichtung auch weitgehend unbekannt.

Ihre Sympathien oder Antipathien gegenüber Politikern stützen die Jugendlichen selten auf konkretes Wissen über deren Arbeit, sondern vor allem auf Medienpräsenz und Medienvalenz (Quellen: BILD, Youtube etc.) sowie Erzählungen und Wertungen seitens wichtiger Personen (ältere Familienmitglieder, Freunde). Aktive Informationssuche findet nicht statt, vielmehr werden Versatzstücke (Name plus Bild plus evtl. Begriff) erinnert und pauschal kommentiert. Folglich haben die Jugendlichen häufig auch keinen persönlichen Bezug zu Wahlen als Instrument politischer Teilhabe. Ohnehin ist ihnen das System der Erst- und Zweitstimmen unklar. Um das Gefühl zu haben dazuzugehören, ist es für sie jedoch prinzipiell wichtig, wählen zu dürfen. Sich darüber hinaus zu interessieren und über politische Themen und Strukturen Bescheid zu wissen, wirft in den Lebenswelten der Jugendlichen nicht unbedingt Anerkennung ab, wird im Gegenteil sogar tendenziell sozial sanktioniert (»Politik?! Assi-Thema, da will doch keiner drüber reden.«, »Da interessiert sich doch niemand für, damit macht man sich nur unbeliebt.«). Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die Jugendlichen selbst als völlig unpolitisch einstufen.

Geht es jedoch darum, in der eigenen Lebenswelt etwas zu verändern, Ungerechtigkeiten aufzudecken und diesen aktiv zu begegnen, erfährt das Bild der »Politikverdrossenheit« Brüche. Sobald die Jugendlichen ihre eigenen Stärken einbringen können (Sensibilität für Missachtung und Ungerechtigkeit, Beobachtung der Umwelt, Lebensbewältigungsstrategien, optimalen Umgang mit knappen Ressourcen, Konfliktbereitschaft und Zusammenhalt), lassen sie sich, abhängig von den jeweils eigenen Dispositionen (Stimmungen, Interessen und Werten), sehr wohl auf politische Themen ein, aber eben nur auf solche, die ihnen interessant, bearbeitungswürdig und -bedürftig erscheinen[8] – und das sind nicht wenige Themen: So helfen sie beispielsweise regelmäßig im Jugendhaus beim Aufräumen, um zu vermeiden, dass es geschlossen wird. Sie rap-

pen über ethnische Konflikte und ausländerfeindliche Politiker. Sie nehmen an der Inszenierung eines internationalen Theaterstücks teil, das zum Ziel hat, den Dialog zwischen den Religionen zu fördern. Sie gehen zum Bürgermeister, um sich für den Bau einer Skateboard-Rampe einzusetzen. Auch sind viele von ihnen bereits Klassensprecher und Klassensprecherinnen gewesen, ohne dabei zu verstehen, dass sie damit etwas Politisches getan haben. Auch »soziales« Engagement im weiteren Sinne ist ihnen nicht fremd: Sie machen es sich zur Aufgabe, zwischen Freunden und deren Eltern bei Problemen zu vermitteln. Sie versuchen, Freunde und Mitglieder der »Peer-Group« vom Drogenkonsum abzubringen. Sie versuchen, Klassenkameraden vom Schulschwänzen abzuhalten. Sie arbeiten ehrenamtlich im Tierheim.

Im Folgenden wird das Spektrum der gesellschaftspolitischen Interessen der Jugendlichen dargestellt. Es werden dabei diejenigen Themen gruppiert, die die Jugendlichen a) uninteressant finden und b) (potenziell) interessant empfinden, die also Kernthemen (für die politische Bildungsarbeit) sein könnten. Diese Gruppierung beruht auf einer qualitativen Gewichtung auf Grundlage des emotionalen Involvements der Gesprächspartner und -partnerinnen sowie der Diskussionsbereitschaft und -tiefe beim jeweiligen Thema.

Uninteressante Themen

Insgesamt zeigen die qualitativen Analysen, dass nur diejenigen politischen und sozialen Themen als völlig uninteressant bewertet werden, die mit institutionalisierter bzw. parlamentarischer Politik in Verbindung gebracht werden.

Abb. 3: Interesse an politischen/sozialen Themen – Uninteressante Themen

Politiker und Parteien sind persönlich nicht relevant

Politik erscheint in ihrer Begrifflichkeit und Symbolsprache als formloses, indifferentes Gebilde. Entsprechend »nichtssagend« wirken Parteien und Politiker. Dies liegt auch daran, dass den Jugendlichen der Zugang zur politischen Repräsentanz-Logik fehlt: Dass eine Person für ein Thema und eine Idee steht, ist für sie erst bedeutsam, wenn sich dieses in erlebbarem Handeln niederschlägt. Rhetorisches Austarieren wird als Ablenkung von den wirklichen Problemen betrachtet, die Politiker werden – Schauspielern gleich – als Figuren gesehen, die fern vom Publikum ihr Programm »über die Bühne« bringen. Dabei machen Politiker aus Sicht der befragten Heranwachsenden zuvorderst Politik für Erwachsene. Politikeraussagen zu Jugendlichen werden nur sporadisch aufgepickt, erscheinen dann aber oft als peinlich, im schlechtesten Fall sogar als »Heuchlerei« oder »Verarsche« (»Was wissen die da oben denn schon von dem Leben hier unten.«).

Politiker reden zudem in einer anderen Sprache als die Jugendlichen (»Meistens versteht man ja gar nicht, was die wollen.« »Die Politiker geben lauter unverständliches Zeug von sich.«), was dazu führt, dass sich die Jugendlichen nicht weiter mit ihnen beschäftigen. Es wird durchaus auch der Vorwurf artikuliert, dass die Politiker ja selbst schuld seien, dass man sich nicht für sie als Person oder für Politik im Allgemeinen interessiere – Politikverdrossenheit als ein von den Politikern »hausgemachtes Problem«.

Dieses Nicht-Verstehen bezieht sich aber nicht nur auf sprachliche Aspekte, sondern auch auf die Strukturen und Formate des politischen Betriebs. Politische Debatten und Aushandlungsprozesse, sofern überhaupt wahrgenommen, werden kaum als zentrales Merkmal von Demokratie verstanden. Sie erscheinen vielmehr als Ausdruck von Profilgehabe und Selbstsucht, die Kennzeichen eines bestimmten erreichten Status sind. Die Charakteristika und Kompetenzen dieses Berufsstandes (rhetorische Kompetenz, Bildung, Kultur, »Unkörperlichkeit«) sind dabei zudem solche, die den eigenen Leitkriterien (Direktheit, körperliche Attraktivität, physische Stärke, Vitalität) entgegenstehen und sie gleichzeitig als minderwertig erscheinen lassen. Schon allein aus diesem Grund dienen Politiker kaum als Vorbilder für »bildungsferne« (insbesondere männliche) Jugendliche.

Als Grund für das Desinteresse der Jugendlichen ist der Eindruck entscheidend, die Politiker lebten in einer anderen Welt (»fette Villa«) und hätten de facto gar keine Möglichkeit, auf »die, die unten sind«, adäquat einzugehen. Sie wüssten scheinbar nichts von jenen, »die am Abgrund sind«. Ein gutes Gegenbeispiel ist der Neuköllner Bezirksbürgermeister

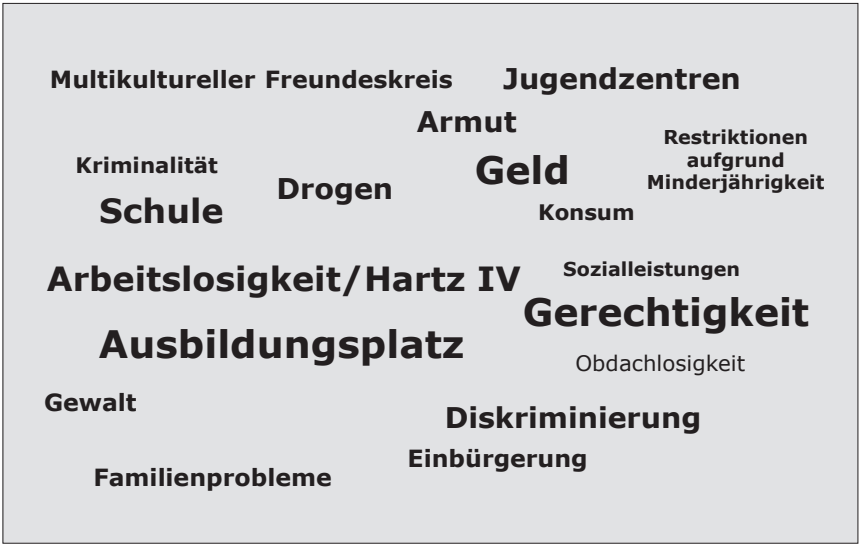
Heinz Buschkowsky, der allen Jugendlichen aus diesem Bezirk bekannt ist und auch von den meisten respektiert wird. Buschkowsky trifft man im Kiez an, und er spricht deutlich mit »Berliner Schnauze«. Er gehört in den Augen der Jugendlichen nicht zu den »abgehobenen, elitären Politikern, die nicht verstanden werden (wollen) und Steuergelder missbrauchen«.

Das »Politiker-Bashing« fällt jedoch insgesamt moderat aus. Politiker sind nicht per se Blitzableiter für die jugendlichen »Bildungsfernen«, dafür sind sie für diese Gruppe schlicht von zu geringer persönlicher Relevanz. Die Heranwachsenden nehmen sie nicht als relevante Ansprechpartner für die Lösung der eigenen Probleme wahr. Dementsprechend ist ihre Anforderungshaltung an die Problemlösungskompetenz der Politiker gering, sie sind also auch weniger enttäuscht von ihnen als erwartet.

Kernthemen und potenziell interessante Themen

Die eher wenigen Themen, die »bildungsferne« Jugendliche als für sich völlig uninteressant einstufen, stehen vielen Themen gegenüber, die die Jugendlichen als interessant oder zumindest teilweise interessant bewerten. Es sind zumeist Themen, die im (sozialen) Nahbereich kommunikativ anschlussfähig, sozialräumlich erreichbar und empathisch nachvollziehbar sind.

Abb. 4: Interesse an politischen/sozialen Themen – Kernthemen



Gerechtigkeit

Insbesondere das Thema »Gerechtigkeit« ist von hoher Bedeutung, auch wenn der Begriff selbst von den Jugendlichen kaum genannt wird. Dieses Thema durchzieht die Erzählungen der Jugendlichen vielmehr als grundlegende Bewertungskategorie, die insbesondere ex negativo wirksam wird: Es geht nicht darum, was Gerechtigkeit ausmacht, sondern vielmehr darum, was alles ungerecht ist. Das Thema spannt bei den Jugendlichen einen weiten Bogen und tangiert indirekt zahlreiche Themen wie beispielsweise Armut, Religion oder Staatsbürgerschaft, wobei allerdings immer der persönliche Bezugspunkt gesucht wird (»Es ist ungerecht, wenn man kein Kopftuch tragen darf.«).

Gerechtigkeit ist zudem ein passives bzw. reaktives Konstrukt. Wichtig ist den Jugendlichen weniger, sich gerecht zu verhalten, sondern gerecht behandelt zu werden. Somit wird auch das Thema Gerechtigkeit erst virulent, wenn es sich in konkretem Verhalten niederschlägt. Entsprechend sind es vor allem die Ungerechtigkeiten im Alltag, die genau beobachtet und erinnert werden. Eine subjektiv empfundene Ungerechtigkeit bedarf einer entsprechenden Gegenreaktion, um das Gleichgewicht wiederherzustellen. Es erfordert daher kontinuierlich ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit, zu bestimmen, ob diesbezüglich gerade Balance herrscht oder nicht. So finden es beispielsweise viele der Jugendlichen durchaus gerecht, zurückzuschlagen, wenn man angegriffen wird, um den mutmaßlich verlorenen Respekt wiederzugewinnen und damit Ausgleich zu schaffen.

Gerechtigkeit impliziert folglich zuallererst die Bestrafung von Ungerechtigkeiten. Hier wird sehr genau verfolgt, in welcher Art und Weise Vergehen geahndet werden (z. B. bei Vorfällen im Freundeskreis), und jeweils bewertet, ob dies gerecht oder ungerecht ist.

Übergeordnete Ideen oder Vorstellungen, wie man es schaffen könnte, Ungerechtigkeiten zu verhindern, äußern die Jugendlichen nicht. Man könne sich zwar beschweren, darüber reden, sich mitteilen, aber es wird bezweifelt, dass dies »was bringen« könne.

Gewalt

Gewalt spielt im Alltag vieler befragter Jugendlicher eine zentrale Rolle: In vielen Cliquen dient Gewalt zur Lösung von Problemen und Streit, insbesondere unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch in Mädchencliquen.

Beim Thema Gewalt müssen zwei Dimensionen bzw. Perspektiven der Jugendlichen Beachtung finden, da sie mit Gewalt sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben: zum einen als Opfer physischer und psychi-

scher Gewalt, zum anderen als Täter. Die Opfer verachten jegliche Formen von Gewalt, berichten oft davon, dass sie, auch wenn die Übergriffe (meist Mobbing) mittlerweile der Vergangenheit angehören, noch unter Unsicherheit und Angst litten. Auch betonen manche, dass sie seither nicht mehr gern zur Schule gingen oder diese gewechselt hätten. Die betroffenen Jugendlichen sehen mehr Handlungsbedarf bei den Lehrkräften und gehen zumeist davon aus, dass ihre Lehrer etwas mitbekommen, jedoch viel zu spät eingegriffen hätten. Auch die Täter (Mobbing, Schlägereien) geben sich einsichtig bezüglich dieses Themas, rechtfertigen aber auch die Situationen, in denen sie Gewalt angewendet haben. Mehrere Jugendliche sind Mitglieder in Kampfsportvereinen, häufig aus bekundetem Selbstschutz, um ein sichereres Auftreten zu haben. Anlass für eine Mitgliedschaft ist vereinzelt auch die vorherige demütigende Erfahrung, als »Opfer« angegriffen worden zu sein.

Gewalt in der Familie wird von den Jugendlichen kaum thematisiert. Wenige äußern, dass sie selbst oder die Mütter vom (Stief-)Vater geschlagen worden seien, dies jedoch nur, wenn der Täter bereits nicht mehr mit der Familie zusammenlebt.

Zugang zum Arbeitsmarkt

Der Zugang zum Thema »Arbeitslosigkeit« ist das eigene mögliche Scheitern, das wie ein Damoklesschwert über den Jugendlichen dieser Gruppe schwebt. Die Berufsorientierung ist daher von Ängsten begleitet und folgt eher dem Vermeidungsprinzip (»nicht Hartz IV werden«). Die meisten Befragten malen sich keine besonders großen beruflichen Erfolgschancen aus und agieren mit entsprechend kurzem Zeithorizont; bereits das Erlangen eines Ausbildungsplatzes hat hierbei den Charakter eines »sicheren Hafens«.

Drohende Arbeitslosigkeit und »Hartz IV« werden dabei synonym verwendet: »Hartz IV« ist für sie eine Lebensform und kein Gesetz. Man sieht »Hartz IV« nicht als Hilfeleistung, um wieder auf die Beine zu kommen, sondern als Lebenssituation, in die man leicht geraten, die man aber nur schwer wieder verlassen kann. Somit verstehen die Jugendlichen die staatlichen Sozialleistungen als hilfreiches und dankbar zu bewertendes Netz. Sie hoffen jedoch, nie selbst auf staatliche Leistungen für ihren Lebensunterhalt angewiesen zu sein.

Jugendliche mit Migrationshintergrund bewerten das deutsche Sozialsystem insgesamt wesentlich positiver als die autochthonen Deutschen. Sie ziehen Vergleiche zu den Herkunftsländern, in denen eine vergleichbare soziale Absicherung nicht existiert und in denen der Verlust des Arbeits-

platzes zwangsläufig zur existenziellen Krise führt. Migrationserfahrungen direkter oder indirekter Art scheinen die Jugendlichen dazu zu bewegen, die Lebensverhältnisse in Deutschland positiver zu bewerten. Sie sehen die Missstände in ihren Herkunftsländern, die sie oftmals an einfachen strukturellen und infrastrukturellen Dingen wie Straßen, Strom und fließendem Wasser festmachen, und vergleichen diese mit den deutschen Verhältnissen, was sie dazu bringt, sich selbst als privilegiert zu verstehen.[9]

Das Thema »Arbeitslosigkeit/Hartz IV« ist von enormer Ambivalenz: Einerseits sind die Jugendlichen froh über die potenzielle Absicherung, andererseits widerspricht diese den eigenen und den gesellschaftlichen Leistungsprinzipien, denn sie möchten unbedingt Arbeit finden und selbstständig sein. Dieser Wunsch nach Unabhängigkeit wird umso essenzieller, wenn Anerkennung bereits in mehreren Lebensbereichen Mangelware ist. Insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist dies von hoher Bedeutung und zudem »eine Frage der Ehre«. Entsprechend werden Hartz IV-Empfänger häufig spontan als »Loser« bezeichnet, die es »nicht geschafft haben«. Bei längerem Überlegen wird ihnen jedoch bewusst, dass es auch ihnen selbst drohen könnte, von Sozialtransfers leben zu müssen. Somit versuchen die Jugendlichen, zwei Kategorien von Hartz IV-Empfängern aufzumachen: Diejenigen, die nichts dafür können (für diese sollte das Geld ruhig erhöht werden) und jene »Sozialschmarotzer«, denen eigentlich nichts zusteht, weil sie arbeiten gehen könnten, aber nicht wollen.

Das Gefühl, ausgeschlossen zu sein: Restriktion und Diskriminierung

Die befragten Jugendlichen registrieren und bemängeln in ihrem Alltag viele Restriktionen. Sie haben das Gefühl, dass ihnen aufgrund ihres Alters oder ihrer Bildung Zugänge zu verschiedenen Lebensbereichen verschlossen bleiben. Betrifft dies in Bezug auf Bildung vor allem den Zugang zum Arbeitsmarkt, so bezieht sich dies in der Freizeit überwiegend auf Altersgrenzen für Computerspiele oder den Besuch von Kneipen, Diskotheken oder den Kauf von Alkohol und Zigaretten. Vor allem fehlen ihnen öffentliche Orte, an denen sie unter sich sein können, aber eben nicht zu Hause oder auf der Straße. Ein wichtiges Thema sind daher Jugendzentren: Viele Jungen, aber auch einige Mädchen (und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund) besuchen regelmäßig Jugendhäuser, vor allem in Regionen und Orten, in denen es an Alternativen zur Freizeitgestaltung mangelt. Hier übernehmen sie auch vielfältige Aufgaben (Theken- und Putzdienste, Organisation von Veranstaltungen, Beschaffung von Einrichtung, Mobiliar und Dekoration). Entsprechend entrüstet reagieren die

Jugendlichen auf eingeschränkte Öffnungszeiten und Schließungen, da hierdurch der ohnehin begrenzte öffentliche Raum für ihre Altersgruppe weiter minimiert wird.

Drogen

Drogen sind für die Jugendlichen als Thema relevant, sobald sie in ihrem Nahumfeld auftreten: Häufig fühlen sie sich belästigt oder gar bedroht durch Drogenkonsumenten und -dealer in der Umgebung. Zwischen Alkohol und Zigaretten auf der einen und »Drogen« auf der anderen Seite wird dabei seitens der Jugendlichen klar unterschieden. Alkohol gilt als ungefährlich, wird aber von muslimischen Jugendlichen zum Teil strikt abgelehnt. Einige der Befragten rauchen (teils heimlich, teils mit Erlaubnis der Eltern); deutlich relevanter ist aber Alkohol – zumindest bei den nicht-muslimischen Jugendlichen. Beide Geschlechter der älteren Alterskohorte – in der jüngeren Alterskohorte sind es eher die Mädchen – trinken bereits regelmäßig Alkohol. Obwohl die Jugendlichen selbst von den Restriktionen bezüglich Alkohol und Zigaretten betroffen sind und darüber klagen, tauchen nur begrenzt Forderungen nach einer Herabsetzung der Altersgrenzen auf. Auch von den ganz jungen Konsumenten wird oft empört auf (noch) Jüngere verwiesen, die bereits Alkohol konsumieren. Die meisten sind sich der Gefahren bewusst, haben zum Teil auch schon eigene, negative Erfahrungen gemacht und danach versucht, Einfluss auf ihr Umfeld zu nehmen und vor den Risiken zu warnen.

»Härtere« Drogen spielen nur bei wenigen Heranwachsenden eine Rolle. Gerade Jugendliche aus dem städtischen Raum werden jedoch regelmäßig mit Drogenkonsumenten und -dealern konfrontiert. Sie haben oft eine große Abneigung gegen das Thema und fühlen sich bedroht, weil sie regelmäßig zum Kauf angehalten werden. Staat und Polizei kommen ihnen bezüglich dieses Themas und ihren Handlungsspielräumen machtlos und inkonsequent vor. Die Jugendlichen fordern restriktivere Gesetze und härtere Strafen.

Zugehörigkeit

Restriktionen hängen eng mit gefühlter Diskriminierung zusammen. Dies betrifft insbesondere die Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Vor allem türkischstämmige und arabischstämmige Jugendliche haben häufig das Gefühl, schuldlos zu »Sündenböcken« verurteilt zu werden, indem sie nicht als Individuum, sondern als Angehöriger einer Gruppe eingeordnet werden. Mädchen sehen sich diskriminiert, wenn sie aufgrund ihres Kopftuchs angestarrt oder benachteiligt werden, und Jungen vermuten, weniger

Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, da sie sich »als Türke in der zweiten Reihe« anstellen müssen. Entsprechende Relevanz kommt daher dem Thema »Einbürgerung/Staatsbürgerschaft« zu. Die Jugendlichen sind auf diesem Feld meist Experten und wägen genau ab, welche Staatsbürgerschaft sie haben möchten. Oft wird der »Entscheidungszwang« zwischen zwei Staatsbürgerschaften (Optionsmodell) als Teufelskreis empfunden, denn die Jugendlichen müssen sich für einen Pass entscheiden: Wählen sie den deutschen, fehlt ihnen zum Beispiel der türkische, aber dafür haben sie eventuell bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Gerade von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem Nicht-EU-Staat werden die Regelungen des sogenannten Optionsmodells als zusätzlich diskriminierend begriffen: Ist es gleichaltrigen Jugendlichen aus EU-Staaten möglich, eine doppelte Staatsbürgerschaft anzunehmen, sind sie gezwungen, sich zu entscheiden.

Tab. 6: Geschlechterunterschiede und ethnische Unterschiede bei den Kernthemen im Überblick

Kernthemen		
männlich		**weiblich**
• Ausbildung • Gewalt • Arbeitslosigkeit • **Jugendzentren**	• Gerechtigkeit • Konsum • Drogen • Obdachlosigkeit • **Staatsbürgerschaft** • **Multikultureller Freundeskreis** • **Einbürgerung** • **Krieg (Herkunftsregionen)** • **Integration** • **(Religion)** • **(Nahostkonflikt)**	• Familienprobleme • Alkohol (affin/**ablehnend**) • **Diskriminierung**

Schwarz: Themen, die unabhängig vom ethnischen Hintergrund interessant gefunden werden
Rot: vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund
Blau: vor allem Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund

Wahlen

Während »Politiker« und »Parteien« bei allen befragten Jugendlichen (unabhängig von Ethnie und Geschlecht) kaum Interesse bzw. deutliche Reaktanz hervorrufen, sind »Wahlen« bzw. »Wahlrecht« Themen, die zumindest als

»einigermaßen interessant« eingestuft werden. Da dieses Potenzialthema aufgrund der zahlreichen Anknüpfungspunkte für die politische Bildung von besonderer Relevanz ist, wurde es als Beispiel aus der Fülle von potenziell interessanten Themen (siehe *Abb. 5*) herausgegriffen.

Abb. 5: Interesse an politischen/sozialen Themen – Potenzialthemen

Die Jugendlichen konstatieren zunächst, dass »Wahlen eh nichts bringen«, weil »eh alle Parteien gleich sind« und »Politiker nur Macht wollen für sich selbst«. Dennoch stellt kaum jemand die Bedeutung von Wahlen infrage (»Ohne geht es aber auch nicht.«). Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Argumente oft als Schutzargumente dienen, um von dem eigenen geringen politischen Wissen und Interesse und damit zusammenhängend dem eigenen geringen Selbstvertrauen in Bezug auf politische Entscheidungen abzulenken (»Ich weiß nicht genug, um wählen gehen zu können.«). Dass es als wichtig verstanden wird, die eigene Stimme kompetent abgeben zu können, wird hier implizit sichtbar.

Um das geringe Selbstvertrauen in Bezug auf Politik zu kaschieren, wird der Ball auch an die Politik zurückgespielt: Man sieht nicht sich selbst in der Schuld, sondern nimmt die Politiker in die Verantwortung für das eigene Desinteresse (»Die Politik ist doch selber schuld, dass viele nicht wählen.«).

Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft haben einen speziellen Bezug zum Thema »Wahlen«. Die Erfahrung, dass die Eltern, obwohl sie

schon lange in Deutschland leben, kein Wahlrecht haben, mündet in der Wahrnehmung, unerwünscht und unbedeutend zu sein. Kein Wahlrecht zu haben, wird als Entwertung der Eltern und der eigenen Identität empfunden. Bei Jugendlichen ohne deutschen Pass wird das Wahlrecht daher deutlicher als von den deutschen Jugendlichen mit sozialer Teilhabe in Verbindung gebracht. Dies gilt insbesondere bei denjenigen Jugendlichen als hohes Gut, die aus politisch instabilen Staaten stammen bzw. Erfahrungen mit Diktaturen gesammelt haben.

V. Zentrale Befunde

Zahlreiche, zuvorderst quantitative Untersuchungen zeigen, dass das politische Interesse und Engagement vor allem unter sogenannten »bildungsfernen« Jugendlichen sehr schwach ausgeprägt ist.[10] Die Shell-Studie 2010 kommt zu dem Befund, dass das politische Interesse Jugendlicher in den vergangenen Jahren in den sozial höheren Schichten etwas gestiegen ist, in den unteren – meist bildungsbenachteiligten – Schichten jedoch noch weiter abgenommen hat. Hierbei ist wichtig anzumerken, dass a) in diesen Befragungen das politische Interesse in der Regel über sehr globale Aussagen wie zum Beispiel »Interessieren Sie sich für Politik?« erhoben wird und b) insbesondere in den jüngeren Alterskohorten diese Frage häufig als Frage nach dem Interesse am institutionalisierten Politikbetrieb, an Regierungs-, Parlaments- und Parteienpolitik verstanden wird.[11]

Kein Interesse an institutionalisierter Politik und politischen Repräsentanten

Die Befunde der Studie zeigen ebenfalls, dass die »bildungsfernen« Jugendlichen als »politikfern« bezeichnet werden können, wenn man unter »politisch sein« versteht:

- politische Themen und Politiker explizit benennen zu können;
- die politische Berichterstattung systematisch zu verfolgen;
- der Diskussion der politischen Kreise zu folgen;
- eine feste Parteipräferenz zu haben und zu begründen.

Zusammengefasst können die Jugendlichen dann als »politikfern« eingestuft werden, wenn es darum geht, in Kategorien der politischen Klasse zu denken. Von diesem Politikbegriff ausgehend, lässt sich in Bezug auf »bildungsferne« Jugendliche festhalten: Politik findet auf einem anderen, uninteressanten Planeten statt – für viele sogar in einem anderen Sonnensystem.

Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es in Bezug auf das Interesse an institutionalisierter Politik einen deutlichen *gesamtgesellschaftlichen* Abwärtstrend zu verzeichnen gibt. Politikverdrossenheit ist kein jugendtypisches Phänomen. Zudem ist die jugendliche Politikverdrossenheit dahingehend zu relativieren, als sich ein Verständnis von politischen Realitäten und ein politisches Verständnis ohnehin erst allmählich ab etwa dem 13. Lebensjahr entwickelt.[12] Zwischen den in der vorliegenden Studie untersuchten Altersgruppen der 14- bis 16-jährigen und 17- bis 19-jährigen »Bildungsfernen« zeigen sich jedoch kaum Unterschiede: Beide Altersgruppen interessieren sich gleichermaßen kaum für den politischen Betrieb. Das Interesse an Politik im engeren Sinne stellt sich in dieser Zielgruppe offenkundig schwächer, später oder womöglich gar nicht ein.

»Unsichtbares« Politikinteresse

Die Studie verdeutlicht gleichzeitig aber auch, dass »bildungsferne« Jugendliche keineswegs als »politikfern« zu bezeichnen sind, fasst man den Politikbegriff weiter und versteht unter »politisch sein« auch:

- Ungerechtigkeit im eigenen Umfeld und in der Gesellschaft wahrzunehmen und dazu Stellung zu beziehen;
- Interesse an Gestaltung von Lebensräumen zu haben;
- Sprachrohre zu suchen, die die eigenen Probleme, Sehnsüchte, aber auch (politischen und sozialen) Interessen artikulieren (können) – und zwar in »ihrer« Sprache und mit Bezug zu »ihren« Themen;
- Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu zeigen, sich für andere (z. B. Schwächere) einzusetzen;
- sich persönlich für eine konkrete soziale Sache im Nahumfeld zu engagieren.

Die politische Agenda »bildungsferner« Jugendlicher bleibt somit zwingend verdeckt, sucht man nach ihr mit der Brille eines zu eng gesteckten Politikverständnisses. Nähert man sich dieser Zielgruppe aber mit einem »entgrenzten« Politikbegriff, wird deutlich, dass sie keineswegs so politikdistanziert sind wie gemeinhin angenommen.

Aber selbst, wenn man den Politikbegriff nicht »entgrenzt«, finden sich deutliche Spuren des Interesses und der Teilhabe am politischen Diskurs – Jugendliche sind sich jedoch schlichtweg oft überhaupt nicht bewusst, dass sie sich politisch äußern. Im Kern zeigen die Befunde der vorliegenden Studie, dass es scheinbar ein »unsichtbares Politikprogramm« unter »bildungsfernen« Jugendlichen gibt. Im Detail wurde deutlich, dass es weitaus mehr

politische und soziale Themen gibt, die diese Jugendlichen interessant finden, als Themen, die sie für völlig uninteressant halten.

Politische Begriffe, Konzepte, Ideen etc. können namentlich in Gesprächen mit »bildungsfernen« Jugendlichen oft nicht vorausgesetzt werden. Selbst Begriffe, die gemeinhin als gängig eingestuft werden, stellen für »bildungsferne« Heranwachsende dieser Altersgruppe fachlich-abstrakte Begriffe dar, unter denen sie sich kaum etwas vorstellen können. Der mangelnde sprachliche Zugang zur Politik schränkt sowohl ihre Möglichkeiten ein, sich äußern zu können, als auch ihre Bereitschaft, sich äußern zu wollen. Das heißt aber nicht, dass sie zu den Sachverhalten, die hinter diesen Begriffen »verborgen« liegen, nichts zu sagen hätten oder diese in ihrem Leben keine Rolle spielen würden. Die Studie zeigt diesbezüglich eindrucksvoll: Die Erschließung politischer Themen und deren Bedeutungszuschreibung an das eigene Leben erfolgt fast ausschließlich über unmittelbare konkret-materielle bzw. sozialräumliche Erfahrungen und nicht über das Symbolische, Übergeordnete oder in Form intellektueller Transferleistungen.

Das wirft die Frage auf, ob quantitative Untersuchungen, die politische Einstellungen und Interessenlagen Jugendlicher abfragen, nicht womöglich ein verzerrtes Bild wiedergeben. Vor dem Hintergrund der Befunde dieser Untersuchung ist beispielsweise anzunehmen, dass ein Fragebogen-Statement wie »Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar«[13] von den jugendlichen »Bildungsfernen« kaum im Kern verstanden werden dürfte. Insbesondere in standardisierten Befragungen müssen folglich vermeintlich niedrigschwellige Formulierungen auf ihre tatsächliche »Niedrigschwelligkeit« im Dialog mit den zu befragenden Jugendlichen überprüft werden. Erfolgt dies nicht, wird man Gefahr laufen, bereits im Forschungsdesign soziale Ungleichheiten mit anzulegen.

VI. Ausblick

Die Ergebnisse der Studie legen die Vermutung nahe, dass ein Mehr an herkömmlichem, formalem Politikunterricht sicher nicht dazu führen wird, dass sich eine höhere Anzahl »bildungsferner« Jugendlicher politisch interessiert oder gar engagiert.[14] Zu gering ist das Interesse an und zu groß die Distanz zu Themen, Medien und Repräsentanten des »legitimen« politischen Diskurses. Gleichzeitig gibt die Untersuchung jedoch auch deutliche Anhaltspunkte, dass viele Themen der politischen Bildung

bei diesen Jugendlichen anschlussfähig sind, insofern sie einen Bezug zu deren Lebensverhältnissen herstellen.

Ein Beispiel: Wie die Studie gezeigt hat, besteht ein großes Interesse am Thema »(soziale) Gerechtigkeit« – vor allem deswegen, weil sich die befragten Jugendlichen oft als Opfer von Ungerechtigkeiten sehen (»Mit Ungerechtigkeit kenne ich mich aus.«). Um diese Jugendlichen zu erreichen, sollte aber nicht einfach über die unantastbare Würde des Menschen gesprochen werden, sondern über solche Momente, in denen die Würde der Jugendlichen selbst angetastet wurde. Es sollte nicht über globale Auswirkungen der Wirtschaftskrise gesprochen werden, sondern über jene, die sich im eigenen Mikrokosmos der Jugendlichen niederschlagen.

Darüber hinaus müssen Projekte, die die Gruppe der »bildungsfernen« Jugendlichen zu sozialem Engagement bewegen sollen, ihnen verdeutlichen, dass sie mit ihren eigenen, oft *eigenwilligen* Stärken als vollwertige Subjekte gesellschaftlichen Handelns ernst genommen werden. Es muss also darum gehen, die speziellen Kompetenzen der Jugendlichen gesellschaftlich geltend zu machen; beispielsweise indem »bildungsferne« Jugendliche älteren Menschen beibringen, wie die neueste Technik funktioniert, um im »Gegenzug« (»beiläufig«) dafür von den älteren Menschen etwas über das (Über-)Leben in der Nachkriegszeit zu erfahren.

Erst wenn Jugendliche das Gefühl haben, dass sie von politischen Themen auch persönlich tangiert werden, besteht die Chance, dass sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erkennen und erweitern. Das politische Interesse und Potenzial jedenfalls schlummert in dieser Gruppe – wenn auch »unsichtbar«. Unsichtbar zum einen für die Jugendlichen selbst, die zumeist davon ausgehen, dass ihre Themen, Perspektiven und Lesarten der Welt keine politische Relevanz haben und daher keine politische Repräsentation erfahren. Unsichtbar aber auch für die politischen Bildner, insofern sie sich nicht von ihrem eng gesteckten Politikbegriff lösen.

Politische Bildner müssen also »Übersetzungsarbeit« leisten, um ihr politisches Curriculum in die Lebenswelt der Jugendlichen transportieren zu können – und zwar auf mehreren Ebenen: inhaltlich, sprachlich, didaktisch, medial. Hierin liegt die Herausforderung bei der Operationalisierung der vorgestellten Befunde.

Anmerkungen

1 Die Studie lehnt sich im Titel an Ronald Hitzler/Michaela Pfadenhauer, Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (2004) an. Zum Kompetenzerwerb in Jugendszenen vgl. auch Marc Calmbach, More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore, Bielefeld 2007 und Marc Calmbach/Sefanie Rhein, DIY or die! – Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore, in: Udo Göttlich et al. (Hrsg.), Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen, Weinheim-München 2007, S. 69–86.
2 Burda Community Network (Hrsg.), Typologie der Wünsche, München 2009.
3 Detaillierte Beschreibungen dieser Milieus finden sich bei Carsten Wippermann/Marc Calmbach, Wie ticken Jugendliche?, Düsseldorf 2008.
4 Vgl. auch Benedikt Sturzenhecker, »Politikferne« in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2007) 32–33, S. 9–14.
5 Siehe Anm. 2.
6 Sturzenhecker (Anm. 4), S. 10.
7 Ebd., S. 12; vgl. auch Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger, Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung, in: Werner Helsper et al. (Hrsg.), Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden 2006, S. 11–32.
8 Vgl. Hitzler/Pfadenhauer (Anm. 1); Sturzenhecker (Anm. 4).
9 Vgl. Franz Walter, Gedanken zu Sinus-Interviews Bürgerliche Mitte/Unterschichten. Internes Manuskript für Sinus Sociovision, Heidelberg 2008, S. 1.
10 Vgl. Joachim Detjen, Politische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2007) 32–33, S. 3–8.; Helsper/Krüger (Anm. 7); Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.
11 Vgl. Detlef Oesterreich, Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Wiesbaden 2002.
12 Vgl. Helsper/Krüger (Anm. 7).
13 Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006.
14 Vgl. Oliver Böhm-Kasper, Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender, in: Werner Helsper et al. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden 2006, S. 53–74, hier: S. 74.

III. Ideen, Formate, Praxisbeispiele

Julia Pfinder

Aktion09 – Gib Deiner Meinung eine Stimme!

Ein Beispiel für Konzeption und Umsetzung zielgruppenorientierter Angebote der politischen Bildung

Das Partizipationsprojekt »Aktion09 – Gib Deiner Meinung eine Stimme!« hat 60 jungen Erwachsenen demonstriert, wie sie durch eigenes Engagement wichtige Fragen in ihrem Umfeld thematisieren und beeinflussen können. Das Konzept des Modellprojekts orientierte sich an den Lebenswelten und Bedürfnissen dieser Zielgruppe. In dem im Vorfeld der Bundestagswahl 2009 von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb geförderten Projekt wurden die Jugendlichen nach dem »Peer-to-Peer«-Ansatz zu überzeugenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren qualifiziert. In diesem Beitrag werden das Selbstverständnis des Projekts sowie die gewonnenen Erfahrungen zusammengefasst.

Hintergründe

Jungwählerinnen und -wähler machen immer seltener von ihrem Wahlrecht Gebrauch, langfristiges Engagement in Parteien ist bei der Jugend wenig en vogue und das Wissen über politische Zusammenhänge ist in einigen gesellschaftlichen Gruppen frappierend gering. Häufig verleiten diese – pauschal zusammengefassten – Umstände dazu, von einer »unpolitischen« Jugend zu sprechen und zu diagnostizieren, dass die größte Distanz zur Politik bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem geringen formalen Bildungsabschluss zu messen sei. Dabei ist Politikinteresse oder -desinteresse weniger eine Frage der Bildung und des sozialen Status als vielmehr der Definitionsmacht darüber, was unter dem Begriff »politisch« verstanden und wahrgenommen wird.

»Aktion09« hat die Definitionshoheit den vermeintlich politisch Desinteressierten übertragen: Im Zentrum standen Jugendliche und junge Erwachsene, die mit institutionalisierter Politik, dem Jargon und den Ver-

fahren der »politischen Klasse« wenig gemein hatten. Gerade auch jene, die (noch) kein Wahlrecht besaßen, sollten die Gelegenheit erhalten, ihre eigene Meinung zu erkunden, Formen der politischen Meinungsäußerung und Teilhabe kennenzulernen und zu entwickeln, und eine Plattform bekommen, ihrer Meinung »eine Stimme zu geben«.

Konzept

»Street Credibility« attestieren Hip Hop-Fans ihren Vorbildern, wenn sie diese als einen der ihren anerkennen. Das ist jemand, der in der gleichen Welt lebt wie ich, die gleiche Sicht auf Dinge teilt, sich der gleichen Sprache bedient. Die Schlagworte »authentisch« und »überzeugend« beschreiben das, was »Street Credibility« ausmacht, wohl am besten. Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, wo die Jugendlichen Authentizität, Überzeugung, Anerkennung und Respekt erfahren: meist in ihrem Freundeskreis oder ihrer »Peer-Group«. Das Prinzip der »Peer-Group« bzw. der »Peer-Education« ist der theoretische Ansatzpunkt von »Aktion09«. Es basiert auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, der Kommunikations- und Lerntheorie und berücksichtigt, dass jugendliche Bezugsgruppen selbst (die »Peer-Groups«) neben den Erziehungsberechtigten den größten Einfluss auf die Entwicklung von Wertemustern und das Verhalten von Heranwachsenden haben. Unter den »Peers« werden interagierende Personen des gleichen sozialen Rangs und gleichen Alters verstanden. Sie beeinflussen sich gegenseitig und lernen voneinander – in authentischer Sprache sowie durch selbstgewählte und daher zielgruppenspezifische Formate und Inhalte. Jemand aus dem eigenen Umfeld hat meist mehr »Credibility« als Außenstehende, ihm wird mehr Vertrauen geschenkt.

»Peer-to-Peer«-Programme bewerten diesen Einfluss der Jugendlichen untereinander als positiv und versuchen, ihn konstruktiv umzusetzen. Sie begreifen Jugendliche als die wahren Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt, denn sie können ihre Bedürfnisse und Wünsche am besten beschreiben, Ideen an Gleichaltrige weitertragen und für gemeinsame Anliegen mobilisieren. Sie agieren und kommunizieren mit Gleichaltrigen auf Augenhöhe. »Aktion09« hat den Einfluss der »Peers« zum zentralen Bestandteil des pädagogischen Konzepts gemacht, um mit Hilfe qualifizierter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weitere »Peers« in die Prozesse der Meinungsbildung und politischer Partizipation einzubinden.

»Peer-to-Peer«-Maßnahmen erfordern, dass Betreuende und Fachkräfte in die Arbeit der Jugendlichen vertrauen und ihre Ideen und Leis-

tungen wertschätzend anerkennen. Nur mit dem notwendigen »Mut zum Kontrollverlust« können Arbeitsprozesse ergebnisoffen gehalten und der Gefahr einer Instrumentalisierung der Jugendlichen vorgebeugt werden. Dies erfordert von den Pädagogen und Pädagoginnen neben der permanenten Reflexion eigener Erwartungshaltungen auch das Vermögen, die Ziele und Bedürfnisse der Jugendlichen kontinuierlich mit ihnen zu eruieren. Zurückhaltung der Erwachsenen in der Steuerung ist ebenso unabdingbar wie die Bereitschaft, Entscheidungsbefugnisse abzugeben, um den Gestaltungsprinzipien der Jugendlichen Freiraum zu bieten.

Projektdesign

»Aktion09« qualifizierte 60 teilnehmende Jugendliche und junge Erwachsene als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung. Ihnen wurde der Freiraum gegeben und die Verantwortung übertragen, Aktionen und Veranstaltungen für ihre »Peers« bedürfnis- und zielgruppengerecht zu gestalten und umzusetzen. Über die von den Jugendlichen eingebrachten lebensweltlichen und sozialräumlichen Themen wurde politische Beteiligung als übergreifendes Ziel vermittelt. »Aktion09« richtete sich gezielt an junge Personen mit geringem formalen Bildungshintergrund, an die breite Gruppen junger Menschen, die sich von konventionellen Formaten der politischen Bildung sowie von institutionalisierter Politik wenig angesprochen fühlen bzw. kaum vertreten werden.

Teilnehmende aus 16 verschiedenen Institutionen und zehn Bundesländern engagierten sich bei »Aktion09« und trafen sich in regelmäßigen Abständen in vier regionalen Gruppen (Nord, Ost, Süd, West). Begleitet wurden sie von einer (im Idealfall kontinuierlichen) Vertrauensperson.

Primär sollten die zuständigen Verantwortlichen in den entsprechenden Einrichtungen – Schulen, Bildungseinrichtungen, Vereinen, Jugendfreizeitstätten – für eine Unterstützung des Projekts gewonnen werden. Die Einrichtungen mussten sehr genau sondieren, für welches Vorhaben zeitliche, personelle und materielle Ressourcen investiert werden konnten. Einzig über ein Werbeplakat oder Flyer können Jugendliche für die Teilnahme an einem so zeitintensiven Projekt kaum gewonnen werden. Hierzu bedarf es der direkten Ansprache der Jugendlichen im Sinne einer aufsuchenden politischen Bildungsarbeit: Dort, wo sich die Jugendlichen in ihrem Alltag aufhalten und wohlfühlen, können sie über Personen ihres Vertrauens für Engagement gewonnen werden.

Motivation der Jugendlichen

»Aktion09« stellte für viele Jugendliche und junge Erwachsene eine attraktive Abwechslung zu ihrem Alltag dar: An drei bis fünf Wochenenden lernten sie neue Städte und andere Jugendliche aus ganz Deutschland kennen. Reizvoll war auch, für ein eigenes Projekt fachliche wie finanzielle Unterstützung zu erhalten. Umstritten und doch wertvoll war das Honorar, welches für das Engagement der Jugendlichen und jungen Erwachsenen über die Seminare hinaus zur Verfügung stand. Zwar konnte davon nicht viel mehr als die gemeinsame Pizza bei Planung und Abschluss einer Aktion finanziert werden, doch stellte es für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine Anerkennung ihres Einsatzes für die Projektziele dar.

Ausschlaggebend für das Interesse der Jugendlichen war auch, dass sich eine Teilnahme noch in anderer Hinsicht »auszahlen« würde: Viele Bewerbungen kamen von Institutionen, deren Nutzerinnen und Nutzer sich in der Umbruchsituation Schule/Beruf bzw. Ausbildung/Anstellung befanden oder arbeitssuchend waren. Eine Bescheinigung zu erhalten, die eine Teilnahme an einem bundesweiten Modellvorhaben nachweist, bot für viele einen Anreiz, der sich persönlich, privat und beruflich »lohnen« könnte. Abschließend bot »Aktion09« den Rahmen, sich mit selbst gewählten Themen zu befassen und mit Gleichgesinnten in Austausch zu treten.

Qualifizierungsprogramm

In jeder Region fanden drei sogenannte Qualifizierungsseminare statt. Neben diesen drei Wochenendseminaren, auf denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen weiterqualifizieren konnten, gab es eine gemeinsame Abschlussveranstaltung in Berlin. Die Seminare zur Planung der Fortführung des Projekts wurden von zwei Trainerinnen der politischen Bildung konzipiert und geleitet. Bestenfalls fanden die Seminare an für die Jugendlichen attraktiven Orten statt (z. B. Berlin, Stuttgart, Heidelberg, Hamburg, Stralsund etc.).

Herausfordernd und wertvoll war vor allem die Heterogenität innerhalb der Gruppen und die Motivation der Einzelnen für die Teilnahme an dem Projekt. Ansatzpunkt hierfür waren die individuellen Erfahrungen und Biografien der Teilnehmenden, ihre aktuellen Lebenssituationen, ihr Sozialraum, ihre Wünsche und Ziele. Die jeweilige Kleingruppe einer Einrichtung verständigte sich auf ein gemeinsames Anliegen, für das sie geeig-

nete Aktionsformen wählte, um weitere Personenkreise zu inhaltlicher Auseinandersetzung und gesellschaftlicher Teilhabe zu motivieren. Ausgehend von den eingebrachten Themen, Fragestellungen und Zielvorstellungen der Jugendlichen wurden die damit zusammenhängenden politischen Hintergründe und Positionen, Zuständigkeiten und Beteiligungsformen erarbeitet sowie Aspekte des Projektmanagements und der Öffentlichkeitsarbeit vermittelt. Die Seminare ließen außerdem viel Freiraum für gegenseitiges Kennenlernen und gemeinsame Aktivitäten, wie etwa den Besuch eines Klettergartens oder andere teamorientierte Unternehmungen. Dies trug erheblich zu einem guten Gruppenklima, zu Spaß, aber auch zu Motivation und Kooperationsfähigkeit der Teilnehmenden bei.

Hilfreich wäre gewesen, auch die Fachkräfte entsprechend ihrer Kompetenzen noch stärker in die Qualifizierungsseminare einzubinden und sie nicht hauptsächlich als »Aufsichtspersonen« daran zu beteiligen.

Bei der großen Themen- und Aktionsvielfalt war es nicht immer einfach, mit der begrenzten Seminar- und Projektlaufzeit auszukommen. Den Jugendlichen einen inhaltlichen bzw. methodischen Fokus vorzugeben, hätte die Aktionsplanung sicherlich vereinfacht. Der offene Prozess jedoch war für die Jugendlichen spannend, und das nicht kalkulierbare Ergebnis fiel so möglicherweise authentischer aus. Die jungen Akteure wurden selbst zu Prozess- und Produktverantwortlichen und damit zu den Protagonistinnen und Protagonisten eigener Partizipationsmaßnahmen.

Multiplikation im Schneeballsystem

Die von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eingebrachten Themen waren so unterschiedlich wie die teilnehmenden Jugendlichen selbst: Während sich die eine Gruppe um die Finanzierung ihres Jugendhauses bemühte, erforschten andere die Hintergründe von Jugendkriminalität und Mobbing und entwickelten Handlungsempfehlungen. Eine weitere Gruppe förderte den israelisch-palästinensischen Austausch in ihrem Stadtviertel. Ausgehend von den für die Jugendlichen relevanten Themen aus ihrem Lebensumfeld wurden politische Hintergründe durch eigene Recherche und Multiplikation für sie erfahrbar. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gestalteten innerhalb von nur fünf Monaten rund 60 Veranstaltungen und Aktionen. Neben Podiumsgesprächen fanden Rockkonzerte und Wahlpartys mit Politikerinnen und Politikern statt, bunte Straßenaktionen und Songcontests wurden veranstaltet, Radiobeiträge und Videoclips geschnitten, Hip Hop-Songs produziert

und Gemeindesitzungen mitgestaltet. Gemeinsam mit bis zu tausend weiteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden so lokale, regionale und bundesweit relevante politische Themen diskutiert und verschiedenste Beteiligungsformen umgesetzt.

Erkenntnisse aus dem Modellprojekt

Das Modellprojekt »Aktion09« stellte den »Peer-to-Peer«-Ansatz für die Arbeit mit jungen Menschen aus politik- und bildungsfernen Milieus auf die Probe. Das Ziel der politischen Aktivierung bzw. Ansprache wurde im Projekt erreicht und die Erwartungen übertroffen. Der lebensweltliche Ansatz, die Berücksichtigung jugendgerechter Sprache und Ausdrucksformen sowie ein ergebnisoffener, eigenverantwortlich gestalteter pädagogischer Prozess bereiteten den Boden für eine erfolgreiche zielgruppenspezifische Arbeit mit den Jugendlichen, um sie zu ermutigen, sich mit politischen Themen zu befassen, sich eine eigene Meinung zu bilden und sich für politische Teilhabe einzusetzen. Zudem wurde ihnen eine Plattform geboten, die ihnen die Möglichkeit gab, gehört zu werden und etwas bewirken zu können. Nahezu alle Jugendlichen engagierten sich konstant mit großem Elan und sprachen fortlaufend neue Personen für eine Beteiligung an den Aktionen an. Sie entwickelten Visionen für ihr weiteres Engagement, vertieften ihr Wissen, identifizierten Handlungsfelder und lernten, ihren Bedarf an Expertise und Unterstützung von Dritten zu kommunizieren und zu organisieren.

Nach dem Ende der Projektlaufzeit verebbten allerdings auch Hilfestellung und Begleitung durch andere rasch. Ideen und Vorhaben der Jugendlichen konnten nur in einzelnen Einrichtungen weiterhin umgesetzt werden. Ohne Frage benötigt es für den Aufbau dauerhafter Beteiligungsstrukturen und nachhaltiges Empowerment marginalisierter Gruppen – zusätzlich zu der Fülle an Modellprojekten – weitere und vor allem konstante Bemühungen. Initiativen wie »Aktion09« können daher nur als Initialzündung verstanden werden, um Lern- und Partizipationsprozesse anzustoßen. Politische Bildung mit sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen benötigt mehr (Frei-)Raum, umfassendere finanzielle Ressourcen auch für unkonventionelle Maßnahmen, eine intensivere Betreuung und einen realistischen zeitlichen Rahmen.

Friedrun Erben

Lust auf Zukunft!

Ressourcenorientierte politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen

Jugendliche mit geringen Bildungschancen reden mit Politikerinnen und Politikern, mit Entscheidungsträgern und Menschen des öffentlichen Lebens über ihre Themen, Wünsche und Anliegen. Kann das gelingen?

Die Ergebnisse der Studie »Sprichst du Politik?« zeigen eine große Skepsis der Jugendlichen: Politikerinnen und Politiker sprechen eine Sprache, die sie nicht verstehen, das Feld der Politik erscheint ihnen zu komplex, als dass sie es durchdringen könnten.[1] Auch im Projekt »Lust auf Zukunft! Politische Bildung für Jugendliche mit geringen Bildungschancen« wurde Ähnliches deutlich: Auf die Frage zu Beginn des Projekts, ob sie sich »für Politik« interessieren, antworteten über 80 Prozent der Jugendlichen, dass sie wenig oder gar kein Interesse an Politik haben. Wurden sie in den Projekten aber nach den Themen befragt, die sie bewegen und über die sie mit Politikerinnen und Politikern oder anderen Personen aus dem öffentlichen Leben sprechen möchten, entstand ein anderer Eindruck. Sie benannten eine Vielzahl von Themen, die durch aktuelle Diskussionen und politische Problemlagen für sie von Bedeutung sind. Es sind Themen, die Potenziale und Stärken der Jugendlichen kenntlich machen, denn sie offenbaren ihr Gespür für soziale Ungerechtigkeit, für Benachteiligung und Diskriminierung.

Bei der Frage, was sie verändern würden, wenn sie Politikerinnen oder Politiker wären, wurden ebenfalls viele verschiedene Ideen erkennbar, die das Gerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen illustrieren: Sie würden sich für mehr Kinderrechte einsetzen, für Gleichberechtigung und für faire Regeln. Sie würden sich um arme Menschen kümmern, um mehr Arbeits- und Ausbildungsplätze. Sie möchten Orte für Jugendliche schaffen, an denen sie sich aufhalten können, und sie fänden es wichtig, dass Jugendliche selbst befragt werden, was sie gut finden und was nicht. Sobald die Jugendlichen also einen Bezug zu ihrer Person und zu ihrem Lebensumfeld herstellen können, wächst ihr Interesse an sozialen und politischen Fragen.

Viele der Jugendlichen, die im Projekt »Lust auf Zukunft!« erreicht werden konnten, haben in ihrer bisherigen Bildungsbiografie negative Erfahrungen gemacht, sind oft gescheitert und beklagen mangelnde Anerkennung. In vielen ihrer Bildungskontexte herrscht nach wie vor eine Defizitorientierung. Das hinterlässt Spuren.[2] Es führt dazu, dass es den Jugendlichen zumeist schwer fällt, eigene Interessen differenziert zu artikulieren und selbstbewusst gegenüber anderen zu vertreten. Die für sie schwierige und oftmals unverständliche Sprache in der Politik verstärkt dieses Problem. Hier gilt es gegenzusteuern, denn »die Diskussion politischer Inhalte im eigenen Alltag befördert (…) nicht nur das Interesse [an Politik], sondern ebenfalls die empfundene eigene Verantwortung bzw. die Bereitschaft zum Engagement.«[3]

Die Befähigung zum Dialog und zur politischen Diskussion ist eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens. Um dieses einzuüben, ist ein Austausch über politische Themen im Alltag der Jugendlichen wichtig. Das Projekt »Lust auf Zukunft!« versteht sich als ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Es wurde von der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung verantwortet und an sechs verschiedenen Projektorten durchgeführt.[4] Ziel des Projekts war, Jugendliche mit Entscheidungsträgern und Entscheidungsträgerinnen ins Gespräch zu bringen. Die Jugendlichen wählten ihre Themen selbst und bereiteten sich mit Hilfe verschiedener Medien und Methoden auf die Gespräche vor.

Erreicht wurden Hauptschülerinnen und -schüler, Teilnehmende an Praxisklassen an Hauptschulen, Berufsschülerinnen und -schüler ohne Ausbildungsplatz, junge Menschen mit geistiger Behinderung aus einer Förderschule, Jugendliche im Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ) – mit und ohne Hauptschulabschluss – und Jugendliche aus dem Kontext der offenen Jugendarbeit. In den Kerngruppen der Projekte nahmen 146 Personen teil, davon 62 Prozent Mädchen und 38 Prozent Jungen; 49 Prozent der Jugendlichen hatte einen Migrationshintergrund.

»Spürst du deine Kraft?« – die Jugendlichen

»Jugendliche mit geringen Bildungschancen« – was verbirgt sich dahinter? Wen meinen wir, wenn wir von benachteiligten, »bildungs«- und/oder »politikfernen« Jugendlichen sprechen?

Der gesellschaftliche Diskurs, der in den vergangenen Jahren über den Skandal der sozialen Exklusion und fehlenden Chancengerechtigkeit – ins-

besondere für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Milieus und für Jugendliche mit Migrationshintergrund – in Gang gekommen ist, war notwendig und überfällig. Aber er hat auch etwas sehr Problematisches zutage gefördert: einen oftmals verallgemeinernden, stigmatisierenden Blick auf eine vermeintlich genau definierbare Gruppe von Jugendlichen, die eher als Problem denn als Ressource unserer Gesellschaft wahrgenommen und beschrieben wird.

Ein Ziel des Projekts war es, für einen differenzierten Blick auf eine sehr heterogene Gruppe junger Menschen mit vielen Potenzialen, Stärken, Ideen, Wünschen und Träumen, aber natürlich auch Sorgen und Problemen zu sensibilisieren. In einem ersten Schritt ging es darum, den Lebensalltag der Jugendlichen wahrzunehmen. In dem Projekt wurden die Jugendlichen in einem Fragebogen danach gefragt, was sie besonders gut können. Deutlich wurde, dass ihre selbst beschriebenen Stärken besonders in ihrer körperlichen Präsenz liegen.[5] Sie nannten viele Sportarten, in denen sie besonders gut sind: Fußball, Handball, Tennis, Basketball, Schwimmen, Skaten. Auch Tanzen, Singen, Malen, Zeichnen (Mode und Mangas) wurden genannt. Sie seien fit am Computer. Viele Mädchen schrieben, sie könnten gut kochen und gut mit Kindern umgehen. Sie empfinden sich als ideenreich und phantasievoll. Viele dieser Stärken helfen ihnen, ihren oftmals nicht einfachen Lebensalltag zu bewältigen. Viele schätzten sich als zuverlässig und geduldig ein. Sie könnten gut zuhören, seien freundlich und offen gegenüber anderen Menschen. Sie empfinden sich als hilfsbereit und könnten Streit schlichten. Die Jugendlichen beeindrucken durch ihre oft auffällige Lebensfreude trotz widriger Lebensumstände. Das drückt sich auf besondere Weise im folgenden Zitat aus einem Fragebogen aus: »Bin selbstbewusst, kann singen, kochen, tanzen. Hab Humor und 'nen guten Charakter und sehe gut aus. Außerdem noch sportlich und gut in Fremdsprachen.«

Aber auch in den Geschichten, welche die Jugendlichen erzählen, wurden diese Stärken deutlich: Yvonne[6] kann zum Beispiel besonders gut zeichnen und möchte gern lernen, auch wenn ihre Lebensumstände sehr schwierig sind. Ismet übernimmt sehr viel Verantwortung für die Familie, kocht, putzt und betreut den kleinen Bruder. Er will unbedingt eine Lehre machen. Aleyna ist in Deutschland geboren, spricht perfekt und akzentfrei Deutsch und auch ziemlich gut türkisch. Sie ist kontaktfreudig und initiativ. Sie kann ihre Haltung, auch wenn sie von der anderer abweicht, klar vertreten und findet viele Argumente. Baran ist trotz widriger Umstände – er ist unbegleiteter Flüchtling und hat seit seiner Flucht keinen Kontakt mehr zu seiner Familie – voller Hoffnung und hat viele Träume, für deren

Umsetzung er alles tun will, was ihm möglich ist. Er ergreift jede Gelegenheit, sich weiterzubilden.

Schon diese kleinen Ausschnitte aus dem Leben der Jugendlichen zeigen, wie wichtig es ist, sie als Individuen, als Subjekte ihrer Lebensgestaltung zu sehen.

»Wer sagt, du bist gescheitert?!« – die Praxis im Projekt

Das Projekt hatte mit seinem ressourcenorientierten Ansatz, der die Individualität der Jugendlichen, ihre Stärken und Potenziale in den Vordergrund rückte und ihnen viel zutraute, das Ziel, neue Konzepte und Formate politischer Bildung für diese Zielgruppen zu entwickeln und zu erproben. Der thematische Schwerpunkt richtete sich auf individuelle und gruppenbezogene Vorstellungen der Jugendlichen von einem guten Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft. Eine wichtige Herausforderung war es, nicht bei der Selbstklärung und Selbstvergewisserung stehen zu bleiben, sondern die Themen, Wünsche und Vorstellungen mit anderen auszutauschen, nach Lösungen für Probleme zu suchen und Ideen für die Gestaltung des Zusammenlebens und des Miteinanders der Gruppen in ihrem sozialen Umfeld umzusetzen.

Im Verlauf des Projekts wurden unter besonderen Rahmenbedingungen[7] unterschiedliche Formate erprobt. Unterstützt durch verschiedene Medien wurden zielgruppengemäße Ausdrucksformen genutzt, mit denen die Jugendlichen ihre Anliegen transportieren konnten. In einem Teilprojekt entwickelten sie zwölf Szenen für eine Performance, in denen sie ihre Themen aufgriffen, die sie dann nach den Aufführungen mit dem Publikum diskutierten. In einem anderen Teilprojekt schrieben die Jugendlichen ein Drehbuch für einen Film, in dem sie ihre Erfahrungen und Sorgen verarbeiteten. Sie drehten den Film und übernahmen alle dafür notwendigen Aufgaben. Die anschließenden Vorführungen des Ergebnisses waren ebenfalls ein Instrument, um mit den geladenen Gästen in Dialog zu treten. Andere Projekte setzten auf direkte Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern von Einrichtungen, mit denen die Jugendlichen in ihrem Alltag zu tun haben, mit Politikerinnen und Politikern oder mit Menschen, die unter ähnlich schwierigen Bedingungen gestartet sind und nun auf einen erfolgreichen Werdegang zurückblicken können. In einem Projektort benannten die Jugendlichen die Musik als das Medium, mit dem sie ihre Anliegen am besten transportieren können. In einem Tonstudio konnten sie ihre Texte aufnehmen und ihre Stimmen hörbar machen.

Die Jugendlichen waren oft unsicher, wenn Gespräche mit Gästen geplant wurden, denn die Erfahrung mit Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen ist, dass sie oft mit ihnen nur als »Problemfall« in Kontakt zu kommen, nicht als ernstzunehmende Gesprächspartner und -partnerinnen. Die Jugendlichen waren überrascht, dass die Erwachsenen ihnen zuhörten, dass sie sich Zeit nahmen, mit ihnen über persönliche Dinge zu sprechen. Sie fühlten sich ernst genommen.

Inhaltlich erfuhr das Projekt seine Prägung durch das Interesse an den Themen, Fragen und Wünschen der Jugendlichen, die sie in die Projektarbeit einbrachten. Dies setzte bei den Initiatoren eine große Offenheit für die Gestaltung und den Verlauf voraus. So war zum Beginn des Projekts nicht vorherzusehen, in welche Richtung sich das Vorhaben entwickeln würde: Die thematische und methodische Ausrichtung wurde partizipativ erarbeitet. Die Jugendlichen entschieden zum Beispiel im Verlauf der Projekte, mit welchen Personen des öffentlichen Lebens sie über ihre Anliegen sprechen wollen und wie sie ihre Anliegen aufbereiten; sie entschieden sich, in welcher Weise sie ihre Themen präsentieren wollen und welches Medium ihnen entspricht. Deutlich wurde, dass dieser konsequent subjektorientierte Ansatz bei den Jugendlichen sehr gut ankam und motivierend auf sie wirkte.

Fazit

Es bedarf einer besonderen Anstrengung, die Themen, die die Jugendlichen im Alltag bewegen, in einen bewussten Zusammenhang mit politischen Fragen zu bringen und politisches Handeln in den Blick zu nehmen. Der Bezug zwischen persönlichen Fragen, Erfahrungen und Problemen der Jugendlichen und gesellschaftlichen Themen und Problemlagen musste immer wieder neu hergestellt werden.

Das Projekt hat einen Beitrag zur Korrektur des häufig von Stereotypen überfrachteten öffentlichen Redens über die »bildungsfernen« Jugendlichen geleistet. Es konnte in verschiedenen Kontexten Diskussionen darüber anstoßen und eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit bestärken. Dies geschah nicht nur auf einer Metaebene, sondern auch unmittelbar, beispielsweise in Gesprächen und Begegnungen der Jugendlichen mit Entscheidungsträgern, mit Akteuren aus ihrer Umwelt und/oder mit Politikerinnen und Politikern. Durch solche Begegnungen bekamen die Sichtweisen der Jugendlichen mehr Gewicht und die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten kamen zur Sprache.

Die Jugendlichen konnten entgegen ihren oftmals negativen Bildungserfahrungen neue Motivation und Sicherheit für zukünftige Bildungsprozesse gewinnen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten entwickeln und erfahren, dass sie den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden können und über die dafür nötigen Ressourcen verfügen.

Anmerkungen

1 Vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen, erstellt von Nina Arnold et al., Berlin 2011; ebenso Calmbach/Borgstedt in diesem Band.
2 Vgl. dazu auch Benedikt Sturzenhecker, »Politikferne« in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2007) 32–33, S. 9–14, hier: S. 10.
3 Friedrich-Ebert-Stiftung (Anm. 1), S. 52.
4 Folgende Träger waren am Projekt beteiligt: Nordelbisches Jugendpfarramt, Plön (Heike Schlottau); Amt für Jugendarbeit der Ev. Kirche im Rheinland, Koblenz (Ulrich Suppus); Ev. Landjugendakademie Altenkirchen (Kristin Auer); Ev. Akademie Bad Boll (Michael Scherrmann); Ev. Jugendsozialarbeit in Bayern e. V., Augsburg (Ulrich Hirschler, Günther Schneider) und Nürnberg (Dorothee Petersen); Ev. Akademie Loccum (Susanne Benzler). Die Ergebnisse und Erfahrungen des Projekts sowie eine konzeptionelle und wissenschaftliche Einbettung dieser Ergebnisse werden in einer Publikation ausführlich dargestellt (hrsg. von Friedrun Erben und Klaus Waldmann, erscheint Anfang 2012 im Wochenschau Verlag).
5 Vgl. dazu auch Sturzenhecker (Anm. 2).
6 Die verfremdeten und gekürzten Geschichten der Jugendlichen stammen aus dem Teilprojekt Nordelbien von Heike Schlottau.
7 »Besondere« Rahmenbedingungen waren vor allem: das Überschreiten der üblichen kurzzeitpädagogischen Struktur außerschulischer Bildungsangebote, die Projektförderung durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke und der bundesweite Projektzusammenhang.

Thierry Bruehl

5 x Deutschland

Neue Perspektiven durch die Kamera

Das Projekt »5 x Deutschland« wurde im Spätsommer 2007 im Auftrag der Landeszentrale für politische Bildung Bremen in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb realisiert. In einer ersten Phase des Projekts entstanden fünf Kurzfilme in fünf deutschen Städten, wobei die jugendlichen Protagonisten jeweils aus sogenannten sozialen Brennpunkten stammten: Aachen Ost, Bremen Tenever, Dortmund Nordstadt, Magdeburg Neustädter Feld und München Riem. Die Kurzfilme thematisierten das Selbst- und Fremdbild der Jugendlichen in ihrem Lebensumfeld – Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen von Innen und Außen – und zielten durch den dramaturgischen Aufbau auf die Weckung politischen Bewusstseins und Meinungsbildung.

In der zweiten Phase stand das Thema Partizipation, die Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen, im Zentrum. Alle Jugendlichen trafen für eine Woche in Bremen zusammen und erarbeiteten in einem soziokulturellen Beteiligungsprojekt eine Theateraufführung unter dem Titel »Die Räuber – wie sich Banden bilden«, in deren Ablauf die fünf Filme integriert wurden. Die abschließende Vorstellung fand am 2. November 2007 vor rund 250 Zuschauern in der Bremer Shakespeare Company statt.

Mit einem spielerischen Wettbewerb unter dem Motto »Jeder Klick zählt« wurde über die Aufführung hinaus nochmals das »Commitment« der fünf Gruppen zu ihren Beiträgen gestärkt: Der Preis für die Gruppe, deren Film auf der Website der bpb oder auf dem Videokanal Youtube am häufigsten angesehen wurde, war eine Einladung zu »Berlin08 – Das Festival für junge Politik« im Juni 2008. Insgesamt wurden die fünf Kurzfilme bis zum Projektabschluss online von mehr als 30 000 Menschen gesehen, mit jeweils über 10 000 Klicks gewannen die Videos der Jugendlichen aus Aachen Ost und Magdeburg Neustädter Feld.

Aufwachsen im prekären Quartier

Im sozialen Umfeld werden Jugendliche aus benachteiligten Wohngebieten häufig pauschal als extrem und unbequem wahrgenommen, die mediale Wahrnehmung und breitere öffentliche Aufmerksamkeit reduziert sich in der Regel auf kriminelle Vorkommnisse und Aktivitäten. In den seltensten Fällen werden die jungen Bewohner dieser Stadtteile als Jugendliche wahrgenommen, die mit entwicklungsbedingten Umbrüchen und Nöten zu kämpfen haben – wie ihre pubertären Alterskollegen und -kolleginnen in allen anderen Wohngebieten auch. Mit dem Projekt »5 x Deutschland« wurde diese Stigmatisierung aufgezeigt und zugleich eine Öffentlichkeit für die ganzheitliche Darstellung und Selbstdarstellung von Jugendlichen aus sogenannten sozialen Brennpunkten aus fünf Städten quer durch Deutschland geschaffen.

Zu Beginn des Jahres 2007 hatte die Bundeszentrale für politische Bildung einen Ideenwettbewerb zur vermehrten Partizipation von bildungs- und politikfernen Jugendlichen ausgeschrieben. Für die Teilnahme an »5 x Deutschland« wurden aus diesem Ideenpool Einreichungen aus Magdeburg, Aachen, Dortmund, München und Bremen gewählt. Mit der Auswahl der teilnehmenden Städte konnte ein Querschnitt über alte und neue Bundesländer sowie den Norden und den Süden Deutschlands erreicht werden.

Die jeweiligen Stadtteile sind insofern vergleichbar, als sie jeweils als besonders prekär angesehen werden. Die Jugendarbeitslosigkeit ist in allen Stadtteilen extrem hoch. Darüber hinaus bilden sie ein breites Spektrum von Problemlagen ab. Bremen Tenever, Magdeburg Neustädter Feld und München Riem sind Trabantensiedlungen, die vom Stadtzentrum durch jeweils rund 30-minütige Anfahrten getrennt sind. Aachen Ost und Dortmund Nordstadt sind hingegen innerstädtische, vernachlässigte Wohnviertel.

Bremen Tenever und Magdeburg Neustädter Feld entstanden als Vorstadtsiedlungen während der 1950er- und 1960er-Jahre. Tenever ist das »jüngste« Viertel Bremens, hier wachsen rund 25 Prozent aller Jugendlichen der Stadt auf, die aus über hundert Nationen stammen. Der Anteil von Migrantinnen und Migranten sowie Menschen mit Migrationshintergrund in Magdeburg Neustädter Feld ist mit zwei bis drei Prozent vergleichsweise niedrig und beruht vorwiegend auf Russlanddeutschen, die nach dem Mauerfall zugezogen sind. München Riem-Messestadt West ist als Wohngebiet nach Schließung des alten Flughafens innerhalb weniger Jahre aus dem Boden gewachsen. Auch hier treffen Jugendliche aus mehr

als hundert Herkunftsländern zusammen. Hohe Anteile von Menschen mit Migrationshintergrund von bis zu 40 Prozent kennzeichnen Dortmund Nordstadt und Aachen Ost; zum großen Teil lebt hier die zweite oder bereits dritte Generation von Zuwanderinnen und Zuwanderern, die ursprünglich durch Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen waren.

> *»Hier ist der Parkplatz von Edeka. Also hier treffen wir uns auch meist am Wochenende immer, wenn dann Leute mit Autos kommen, ein bisschen Mucke hören, Bier trinken und so – mal einfach relaxen.«*
> (Jugendlicher Magdeburg)

> *»Die gesellschaftlichen Auswirkungen sind so offensichtlich und egal wo man anfängt: Es ist eigentlich aus Sozialarbeiter-Sicht ein Dampfkessel und sie drücken immer nur den Deckel runter und dann kommt der Dampf hier wieder und dann da wieder raus. Es wären grundsätzliche Veränderungen erforderlich oder ein großer Knall.«*
> (Sozialarbeiterin Magdeburg)

Partizipation fängt mit eigenen Ideen an

Ebenso heterogen wie die Zusammensetzung der teilnehmenden Jugendgruppen und ihre Herkunftsstadtteile waren die Partizipationsprojekte, die im Rahmen eines Ideenwettbewerbs der bpb bereits im Vorfeld der Videoarbeit entstanden waren:

Für Aachen Ost hatte der sehr engagierte und erfahrene Leiter einer offenen Tageseinrichtung ein Jugendparlament eingerichtet und Besuche im Landtag, im Städteparlament, im Bundestag und im Europaparlament organisiert. Persönliche Gespräche mit Politikerinnen und Politikern sollten den Jugendlichen begreifbar machen, wie Politik funktioniert.

In Magdeburg Neustädter Feld wurde ein Demokratiespiel nach dem Vorbild von Computerspielen initiiert, in dem jede bewältigte Aufgabe den Aufstieg in ein höheres Level des Spiels bedeutete und – wie in den virtuellen Spielen – mit Belohnungen in Form von Geld verbunden war. Die Aufgaben im Spiel bestanden unter anderem in der Gründung einer Gruppe oder Partei, der Formulierung, Präsentation und Artikulation von Interessen und Anliegen sowie der Suche nach einem Paten in der Stadtteilverwaltung, der sich für diese Interessen stark machen würde.

Engagierte Jugendliche in Dortmund Nordstadt hatten in Eigeninitiative eine Aktionsgruppe vergleichbar einem Jugendparlament gebildet, um

gegen den schlechten Ruf ihres Stadtteils aktiv zu werden. Mit Aufführungen und Auftritten in öffentlichen Einrichtungen und bei Straßenfesten sowie eigenen Nordstadt-T-Shirts arbeiteten sie an einem positiveren Image für ihr Stadtviertel.

Ausgehend von einem Jugendzentrum entstand in München Riem ein Konzept zur aktiven Mitgestaltung und Verbesserung des Angebots für Jugendliche, insbesondere sollten neue jugendaffine Orte im Stadtteil entstehen.

Bremen Tenever als Projektinitiator hatte bereits im Vorfeld auf Initiative des Quartiermanagers eine aktive Beteiligungskultur ins Leben gerufen; unter anderem konnten die Bewohnerinnen und Bewohner städtische Gelder in Selbstverwaltung für Projekte im Viertel einsetzen.

Die Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die fünf Kurzfilme von jeweils fünf bis sechs Minuten Dauer, in denen die Jugendlichen sich und ihr Quartier präsentieren sollten, waren also durchweg unterschiedlich. Der Individualität der Gruppen mit Teilnehmenden zwischen 13 und 18 Jahren und ihren jeweils spezifischen Anliegen und Sichtweisen wurde daher explizit auch in der Dramaturgie und im Schnitt der Filme Rechnung getragen.

Selber machen, weiter sehen

Die primären Projektthemen und Ziele stellten sich jedoch für alle fünf Gruppen in gleicher Weise:

- Ausbildung von Analysefähigkeiten in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, Stigmatisierung;
- Formulierung von Bedürfnissen gegenüber dem politischen Raum;
- Training interkultureller Kompetenzen.

Die Basis zur Umsetzung dieser Ziele stellte der handlungs- und erlebnisorientierte Ansatz von »5 x Deutschland« her, in dem medien- und theaterpädagogische Elemente mit politisch-bildnerischen Methoden verknüpft wurden, mit dem Ziel, die bearbeiteten Themen in einen größeren gesellschaftspolitischen Kontext zu überführen und eine Öffentlichkeit dafür herzustellen. Als zentrales Medium für die Umsetzung wurden Filme in Form von Videoclips gewählt – also jenes Format, das unter Jugendlichen große Beliebtheit, Verbreitung und Selbstverständlichkeit in der Nutzung genießt.

Das Medium Film und die Einbeziehung der 50 Jugendlichen als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Protagonistinnen und Protagonisten bei der professionellen Realisierung der Filme erwiesen sich dabei als »Trigger« (Schlüsselreiz) und stärkste Motivationsfaktoren für ihr Engagement.

»Werde ich ein Star, wenn ich da mitmache?«
(Jugendlicher München)

Die dabei entstandene Euphorie setzte neue Kräfte frei. Für langfristige Orientierung sorgte das konkrete Ziel der abschließenden Aufführung des Theaterprojekts in Bremen, an dem alle fünf Gruppen gemeinsam und »live« vor Publikum beteiligt waren. Die nachhaltige Wirkung des Films als Anreiz und motivierendes Moment beruhte dabei auf Faktoren, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Filmemachen standen:

Die Arbeitsprozesse zur Produktion eines Films – das heißt die Entwicklung von Fragestellungen und Themen, Drehbuch, Skript, Vorbereitung von Interviews, Kontakt zu Gesprächspartnern herstellen, Bild- und Tonaufnahmen, Schnitt, Montage bis hin zur Präsentation – erfordern Engagement, Disziplin und Konsequenz. Die Kontinuität der Arbeitsvorgänge ermöglichte jedoch den schrittweisen Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Anerkennung durch das professionelle Filmteam und letztlich die Qualität des Ergebnisses.

Alle teilnehmenden Jugendlichen hatten im Rahmen der Filmproduktion festgelegte Aufgaben und damit Verantwortung übernommen, wodurch nicht zuletzt ihr individuelles »Commitment« zum Filmprojekt gestärkt wurde. Sie organisierten etwa einen Rundgang durch ihr Viertel, sammelten biografisches Material, stellten Fotos oder Musik für die Aufnahmen zusammen, waren teilweise an Kameraführung, Tonmischung, Schnitt und den Präsentationen beteiligt. In jedem Stadtviertel wurde zwei Tage lang gedreht. Keiner der Jugendlichen brach die Teilnahme an dem Projekt ab.

Schlimm oder »voll Killer«?

Die Filme »5 x Deutschland« wurden nicht als Ergebnis des Projekts, sondern als Intervention und Anlass für einen Prozess verstanden, der in vielen Schritten abgelaufen ist. Ins Zentrum wurden zu Beginn Begriffe gestellt, die generell für Menschen im jugendlichen Alter von zentraler Bedeutung sind: Glück, Angst, Hoffnung, Arbeit und Erfolg. Nach der Vorstellung des Projekts und dem Kennenlernen bei einem ersten Treffen wurden die Aufgaben im Team verteilt. Der zweitägige Dreh wurde jeweils mit einem gefilmten Interview mit dem Gruppenleiter über Besonderheiten des Quartiers, die Zusammensetzung der Jugendlichen, Erfahrungen und die Entwicklung des Projekts für den Ideenwettbewerb eröffnet.

Dann folgte ein Rundgang mit der Gruppe durch ihr Viertel; dazwischen fanden immer wieder Interviews und Gespräche mit den Jugendlichen zu Alltag, Lebensperspektiven und den zentralen Begriffen statt:

»Glück? Ich glaub' nicht an Glück.«
(Jugendlicher Aachen)

»Glück? Ich hab einen strengen Vater, der mir Respekt beibringt, Familie ist für mich Glück.«
(Jugendlicher Aachen)

»Demokratie? ...hab ich vergessen.«
(Jugendlicher Magdeburg)

Nächster Drehort war die Innenstadt, wo Passanten zu den sogenannten prekären Stadtteilen und deren Ruf befragt wurden:

»Man meidet Aachen Ost.«
(Passant am Aachener Hbf)

»Da wohnt das ganze Pack Dortmunds!«
(Passant am Dortmunder Hbf)

»Schau dir mal die Aussicht an, die ist voll Killer.«
(Jugendlicher Aachen)

Über die Filme war es den Jugendlichen möglich, ein Bild von sich selbst zu generieren und zugleich jenes der Stadtbewohner und der Jugendgruppen aus anderen Städten zu bekommen. Spätestens vor der Kamera mussten sich die Jugendlichen darüber klar werden, was sie sagen oder behaupten oder auch vorgeben wollten:

»Was ich werden will? Immobilienmakler, Richter, oder was weiß ich ... Ich weiß gar nicht... können wir von neu machen?«
(Jugendlicher Aachen)

Die Tatsache, dass die Jugendlichen nicht nur schöpferisch-handwerklich-technische Funktionen bei der Herstellung der Filme übernehmen konnten, sondern auch als Protagonistinnen und Protagonisten und als Thema der Kurzfilme in Erscheinung traten, ermöglichte ihnen mehrere Perspek-

tivenwechsel. Die mehrfache Wahrnehmung von außen – im direkten und persönlichen Kontakt durch das Filmteam (mit Regisseur, Dramaturgin, Kameramann, Licht- und Tontechniker) und durch die Interviewer – fand im Anschluss noch eine mediale Erweiterung. Vermittelt durch die Kurzfilme lernten sich die Gruppen aus den fünf Städten kennen, bevor sie zur abschließenden Projektwoche in Bremen zusammentrafen.

> *»Und was machen die anderen Gruppen? Sind da auch Türken dabei? Da sollen verdammt nochmal viele Türken dabei sein!«*
> (Jugendlicher Dortmund)

Während die jungen Menschen aus Aachen vorab Ressentiments gegen die »Nazis« in Magdeburg hegten, befürchteten die Magdeburger Jugendlichen, auf eine »Kanaken-Gang« aus Aachen zu treffen. Die Filmclips und die einwöchige Zusammenarbeit zur Vorbereitung der Aufführung der »Räuber« in Bremen hatten jedoch Bekanntschaften zwischen den Gruppen entstehen lassen, die bis heute halten.

Auf Youtube und der Website der bpb präsentierten sich die jungen Leute mit ihren Clips einem breiten Publikum und stellten sich gleichzeitig der öffentlich sichtbaren Bewertung – sei es durch Klicks im Wettbewerb, Kommentare oder Diskussionen in den Foren. Für die Popularität ihres Films sorgten sie selbst, durch Verteilen von Flyern und Verbreitung der Clips per Handy in ihren Städten.

Gelegenheit für direkte Reaktionen auf die im Film vermittelten Sichtweisen, auf ihre jeweiligen Stadtviertel sowie ihren persönlichen Ausdruck gab es nochmals anlässlich der Aufführung der Performance »Die Räuber – wie Banden entstehen« in Bremen vor mehr als 250 Zuschauern.

Wie sich in den Diskussionen und Gesprächen während der Dreharbeiten und bei den Proben in Bremen gezeigt hat, erlebten die Jugendlichen diese Formen der Wahrnehmung als neu und aktivierend; denn selten zuvor hatte sich ihnen die Gelegenheit geboten, nicht von vorne herein als »Problemfall« stigmatisiert und behandelt zu werden. In der Zusammenarbeit mit dem begleitenden Filmteam wurden sie ernst genommen und erfuhren Selbstwirksamkeit. Dies bedeutete im Gegenzug, dass sie ihre Sache ernsthaft und kontinuierlich betrieben. Die professionelle Autorität seitens des Filmteams als genuiner Bestandteil einer Filmproduktion, die auf ein präsentierbares Endergebnis zielte, förderte die notwendige Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit.

Überraschend war, in welch kurzer Zeit die Filmarbeit zu hohem Engagement und weiteren positiven Auswirkungen bei den Jugend-

lichen führte. Die Dreharbeiten und die Konfrontation mit den Ergebnissen der gemeinsamen Arbeit in den Filmen und der abschließenden Aufführung hatten ganz offensichtlich ein eklatantes Defizit an positiver Zuwendung behoben. Erschrecken und Stolz waren zeitnahe Reaktionen. Dass das persönliche »Commitment« nicht mit Projektabschluss endete, beweisen auch die Zugriffsdaten auf die »5 x Deutschland«-Clips im Web: Zum Abschluss des Votings im Herbst 2007 hatten rund 30 000 Besucher die Videos gesehen, mittlerweile haben sich die Views auf knapp 90 000 verdreifacht. Ein deutliches Zeichen also dafür, dass die Projektteilnehmenden ihre Filme über Jugendkanäle und Netzwerke weiterhin verbreiten und bewerben.

Uwe von Grafenstein

Politische Unterhaltungsformate für ein junges Fernsehpublikum

Politische Bildung einer jungen, »bildungsfernen« Zielgruppe über das Fernsehen zu vermitteln, bietet sich an: Fernsehen bleibt in dieser Gruppe trotz des Siegeszugs des Internets das Leitmedium für Information und Unterhaltung.[1] Jugendliche mit geringerem Bildungsgrad sehen täglich durchschnittlich 162 Minuten fern.[2] Dabei werden Comedysendungen, Sitcoms und Quizformate präferiert.[3] Die Sender aber blenden diese Zielgruppe bei der Konzeption von Informationsformaten zu Politik und Gesellschaft noch weitgehend aus.

Zwei Strategien haben sich bei der Vermittlung politischer Bildung über Unterhaltungsformate im Fernsehen meiner Erfahrung nach als erfolgreich erwiesen.

Sido-Effekt: Ein explizit politisches Ereignis (wie Wahlen) wird zum Anlass genommen, um Informationen über Hintergründe, Akteure und Verfahren zu vermitteln. Um die Jugendlichen zu erreichen, wird ein Protagonist benötigt, der eine hohe Glaubwürdigkeit in der Zielgruppe genießt, der deren Sprache spricht sowie niederschwellig und unterhaltsam an Themen heranführt. Ein Beispiel ist das Format »Sido geht wählen«, das zur Bundestagswahl 2009 auf dem privaten Sender ProSieben gesendet wurde. Mit einem solchen Format in Serie zu gehen, ist allerdings schwierig, da der Überraschungseffekt, dass »jemand wie Sido« sich für Politik interessiert, wegfiele und das Interesse der Zielgruppe nachließe, wenn es in jeder Sendung offensichtlich um (institutionalisierte) Politik ginge. Besser funktioniert daher:

Trojanisches Pferd: Es wird ein Medium kreiert, das in erster Linie Spaß macht, mit Politik scheinbar nichts zu tun hat und dabei doch beiläufig politisches Wissen transportiert. Auch hier sind Protagonisten, die von der Zielgruppe akzeptiert werden und nicht »oberlehrerhaft« daherkommen, von Vorteil. Beispiel hier ist das Format »Ahnungslos – Das Comedyquiz mit Joko und Klaas«, sechs halbstündige Episoden, die im Herbst 2010, ebenfalls auf ProSieben, ausgestrahlt wurden. Eine Fortsetzung erfolgte 2011 mit einem politischen Jahresrückblick. Im Sommer 2012 wird eine weitere Staffel ausgestrahlt.

Die Zusammenarbeit mit einem Sender wie ProSieben hat für den Erfolg der Formate eine wesentliche Rolle gespielt, sind doch »die Produktionsmittel (…) vergeudet, wenn sich für die Ausstrahlung kein von der Jugend akzeptierter Sender finden lässt.«[4]

Im Folgenden werde ich ausführlich auf die Erfahrungen aus der Konzeptentwicklung und Produktion von »Sido geht wählen« und »Ahnungslos« eingehen.[5]

»Sido geht wählen«

Rund ein Jahr vor der Bundestagswahl 2009 wurden erste Ideen bekannt, wie das deutsche Fernsehen – sei es öffentlich-rechtlich oder privat – dieses Politikevent begleiten wollte. Das ZDF plante zum Beispiel eine Staffel des im Ausland erfolgreichen TV-Formates »Ich kann Kanzler!«. RTL bereitete für das Fernsehen zugeschnittene Townhall-Meetings nach US-amerikanischem Vorbild vor. Diese Formate versuchten vor allem einer bürgerlichen Klientel den Politikbetrieb und seine Akteure nahezubringen. Wie aber konnten politische Themen Jugendlichen und Erstwählerinnen und -wählern schmackhaft gemacht werden?

Dazu bedurfte es eines Charakters, der bei der Zielgruppe der »bildungsfernen« Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren eine hohe Akzeptanz aufweist und dabei absolut authentisch ist, der dem Alter der Zielgruppe nah (unter 30 Jahre) ist, bereits durch politische Äußerungen und Statements auffällig wurde und vor allem nicht zum vielbeschworenen »Establishment« gehört.

Sehr schnell fiel der Name Paul Würdig, besser bekannt als »Sido«. Der damals 28-jährige Rapper aus Berlin erfüllte die Kriterien perfekt: Er besitzt eine Autorität und eine Stimme, auf die die Jugendlichen hören. Er ist wenig angepasst und dramaturgisch betrachtet der richtige Antagonist im Bezug auf die deutsche Politik. Ein optimaler Charakter also, der sich in dem geplanten Fernsehspecial aufmachen sollte, den Politikbetrieb in Berlin genau unter die Lupe zu nehmen und diesen den Jugendlichen durch intensives Nachfragen bei den entsprechenden Politikern zu erklären.

Sido war – der Zufall hätte passender nicht sein können – mit seinen 28 Jahren selbst immer noch Erstwähler. Niemals zuvor konnte ihn ein Lehrer, ein Politiker oder ein Familienangehöriger dazu motivieren, zur Wahl zu gehen. Seine Mutter drängte ihn zwar immer wieder dazu, aber sein Verständnis von der Gestaltung seiner Lebensrealität hielt ihn fortwährend davon ab.

Sido war hoch motiviert, mit diesem Format glaubhaft politische Bildung zu betreiben. Er traf für die Sendung im September 2009 in Berlin

unter anderem Petra Pau (Die Linke), Renate Künast (B90/Die Grünen), Markus Löning (FDP) und Karl-Georg Wellmann (CDU) sowie den Kanzlerkandidaten Frank-Walter Steinmeier (SPD). Darüber hinaus besuchte der Berliner Musiker junge Funktionärinnen und Funktionäre des deutschen Parteinachwuchses, einen Kindergarten, eine Berufsschule und ein Seniorenheim. Er wollte herausfinden, was sich die Menschen in Deutschland von der Politik erhoffen und wo ihr Leben konkret in Berührung mit politischen Themen kommt.

Sido vor dem Bundeskanzleramt in Berlin

Der Sendeplatz lag in der Nacht vor der Bundestagswahl – optimal also, um noch unentschlossene Erstwähler aktivieren zu können. »Sido geht wählen« erzielte in der jungen TV-Zielgruppe (14 bis 29 Jahre) einen Marktanteil von über 21 Prozent und war damit in dieser Zielgruppe die zweiterfolgreichste Wahlsendung. In der Folge meldeten sich viele Lehrerinnen und Lehrer aus dem gesamten Bundesgebiet, um die Sendung auf DVD für ihren Unterricht zu bestellen. Hinzu kamen Nominierungen für den Grimme-Preis, den Deutschen Fernsehpreis und den kress Award für das »Beste TV-Produkt des Jahres«.

»Ahnungslos – Das Comedyquiz mit Joko und Klaas«

Nach dem Erfolg von »Sido geht wählen« stellte sich die Frage, wie auch in Zukunft weiter erfolgreich politische Bildung über die Massenmedien transportiert werden könnte. Gesucht wurde ein Format, das politisches Wissen in das kommerzielle TV-Programm einstreuen und gleichzeitig die Zuschauerinnen und Zuschauer unterhalten konnte. Gefunden wurde »Oblivious«, ein international erfolgreiches Fernsehformat aus England. Darin geht es darum, dass ein verkleideter Moderator ahnungslosen Passanten in ihrem Alltag scheinbar beiläufig Fragen stellt. Die Fragerunden werden mit versteckter Kamera gefilmt und der Kandidat wird am Ende jeder Runde über das Quiz aufgeklärt und mit 50 Euro pro richtig beantworteter Frage belohnt. Kernaussage des Formats: (Politisches) Wissen lohnt sich!

Da die Kandidatinnen und Kandidaten während des Spiels sprichwörtlich »ahnungslos« sind, war der Titel für die neue Sendung schnell gefunden. Für den Untertitel der Show fehlten jetzt nur noch die beiden Moderatoren, die ähnliche Kriterien wie Sido erfüllen sollten. Die Wahl fiel auf das Moderationsduo mit den sperrigen Namen Klaas Heufer-Umlauf und Joko Winterscheidt. Beide moderierten zu dieser Zeit die wöchentliche Personality-Show »MTVhome« auf dem Musik- und Lifestylesender MTV und fielen immer wieder durch überraschende Aktionen auf, die auch politische Themen als Grundlage hatten.

Mit den beiden galt es, das bereits erwähnte »Trojanische Pferd« der politischen Bildung zu kreieren: So entstand »Ahnungslos – Das Comedyquiz mit Joko und Klaas«.

Die Episoden wurden in München und Berlin gedreht. Es wurden raffinierte Charaktere und Verkleidungen entwickelt, in welche die beiden Meister der Maskerade schlüpften, und der Straßentest gemacht: Wie viel wissen die (jungen) Deutschen über Politik? Was hat Politik mit ihrem Leben zu tun? Die Antwort war für alle Beteiligten überraschend: Die Befragten wussten mehr als gehofft und erwartet. Und auch die Zuschauer nahmen die neue Sendung positiv auf. Von Woche zu Woche stieg der Marktanteil der sechs Episoden, ebenso die Reichweite in realen Zahlen. Mit jeder Episode wurden – nur mit der Erstausstrahlung – im Schnitt über eine Million Menschen erreicht. Dazu sind die Zuschauerinnen und Zuschauer der Wiederholungen und die Online-Abrufe von »Ahnungslos« zu rechnen. Die Zuschauer waren zu rund 60 Prozent Hauptschülerinnen und -schüler. Genau diese »politikferne« Zielgruppe galt es zu erreichen.

Joko und Klaas inkognito und als sie selbst

Um die Nachhaltigkeit des Bildungsprojektes zu garantieren und neue Kanäle zu nutzen, wurden um die Sendung herum weitere Angebote konzipiert. So standen Joko und Klaas im Nachgang der Ausstrahlung für ein Meet-and-Greet-Event der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb in Berlin zur Verfügung. Online konnten sich die User für ein Treffen mit den beiden Talenten bewerben. Die Flut der eingehenden Bewerbungen war enorm. Der Gewinner wurde nach Berlin zum Curry-Wurst-Dinner samt Besuch in der Berliner Niederlassung der bpb eingeladen. Das sendungsbegleitende politische Video-Quiz im Internet auf bpb.de und prosieben.de wurde mehr als 300 000 mal gespielt, und die eigens dafür gestaltete Facebook-Präsenz wies bereits kurz nach der ersten Sendung mehr als 7 500 Fans und Freunde auf.

Fazit

Mit beiden Unterhaltungsformaten ist es gelungen, junge Menschen, die wenig mit Politik zu tun haben und sich wenig dafür interessieren, für politische Themen zu begeistern.

Die Studie »Unsichtbares Politikprogramm« zeigt, dass es in der Zielgruppe »nur ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für die Logik von (politischen) Ereignissen und ihren jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen« gibt und es den Jugendlichen schwerfällt, spezifische Informationen wie etwa Bilder, Symbole, politische Statements oder andere dem institutionalisierten Politikbetrieb zuordenbare

Elemente zu kontextualisieren.[6] Genau hier kommen die Lieferanten von Bewegtbild-Inhalten ins Spiel: Unser tägliches Geschäft ist das Erzählen guter Geschichten, die Menschen berühren. Geschichten sind emotional, dramaturgisch wirkungsvoll gegliedert und so aufgebaut, dass sie Fakten zu sinnvollen Zusammenhängen verknüpfen, die sich in den Köpfen der Zuschauer verankern. Und das ist es doch, was jede Form von Bildung erreichen sollte, nicht nur die politische.

Anmerkungen

1 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), JIMplus Nahaufnahmen 2009. Einstellungen und Hintergründe zum Medienumgang von 12- bis 19-Jährigen, online: www.mpfs.de/fileadmin/JIMplus/Nahaufnahmen/JIMplusNahaufnahmen2009Ansicht.pdf (16.01.2012).

2 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), JIM Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2010, S. 27.

3 Ebd., S. 20 ff.

4 Harald Keller, Das Fernsehen im Dienst der politischen Bildung, in: Siegfried Frech/Ingo Juchler (Hrsg.), Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 187–206, hier: S. 190.

5 Beide Projekte wurden durch den Sender ProSieben und die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb finanziert und von der SEO Entertainment GmbH produziert. Die bpb unterstützte die Produktionsfirma darüber hinaus bei Hintergrundrecherchen und Kontakten zu hochrangigen Politikerinnen und Politikern.

6 Vgl. Calmbach/Borgstedt in diesem Band.

Kirill Falkow

Was kann politische Bildung von Marken lernen?

Zur Kommunikationslogik von Jugendmarken

Warum überhaupt von Marken lernen? Kaum etwas scheint ferner zu liegen. Wieso sollte ein so ernster Auftrag wie politische Bildung mit etwas so Schnödem wie kommerzieller Kommunikation Berührungspunkte suchen? Muss man wirklich alles nachmachen, was »die Wirtschaft« vormacht?

Zunächst einmal – man muss es ganz sicher nicht. Was hier dem Leser vorgeschlagen wird, ist lediglich ein Perspektivenwechsel, eine Störung des Gewohnten. Manches wird sich nicht oder nur unter Vorbehalt übertragen lassen, manches nur in einer Wunschwelt von Fantastillionen an Werbegeldern realisieren lassen. Entscheidend ist hierbei aber weniger der direkte Transfer, sondern vielmehr das »Aufrütteln« des eigenen Paradigmas durch eine Auseinandersetzung mit fremden Arbeitsweisen und Prämissen.

Fragt man, was politische Jugendbildung von »Jugendmarken« lernen kann, so fragt man eigentlich zwei Dinge. Erstens: Was kann sie von Marken und ihrer Kommunikation lernen? Und zweitens: Was kann sie von jugendnahen Marken und ihrer Jugend-Kommunikation lernen?

Nur auf die zweite Frage abzuzielen würde das Paradigmatische, was man von Marken und »Markenmachern« lernen kann, unterschlagen. Im Grunde würde man dann den Wald vor lauter Bäumen – also das Paradigma vor lauter »Tipps und Tricks« – nicht mehr sehen können.

Es soll im Folgenden daher zunächst ausgeführt werden, was das Zentrale am Konstrukt Marke ist. Im Anschluss wird aufgezeigt, worauf es für Kommunikationsstrategen bei der Entwicklung einer Kampagnenidee am meisten ankommt. Erst hiernach wird die Zielgruppe Jugend als besonderes Anwendungsfeld marken- und kommunikationsstrategischen Denkens behandelt.

Marken – bedeutungsschwangere Namen

Es gibt unzählige Versuche, Marken zu definieren. Dies ist eine intellektuelle Übung, auf die hier bewusst verzichtet werden soll. Marken und Markenkommunikation sind in Wirklichkeit praktisch entstandene Dinge. Sie funktionieren.

Die Marke ist zunächst ein Eigenname, der für die Waren und meist auch auf den Waren eines Herstellers steht. Nur einer Ware, die einen Eigennamen hat, können Eigenschaften, Assoziationen, Erinnerungen und Emotionen im Gedächtnis der Menschen zugewiesen werden. Diese Zuweisung ist die Kunst der Markenführung. Der Wettbewerb verlagert sich so in die Köpfe der potenziellen Verbraucher. Dort, »im Kopf« der Menschen, spielt sich das Phänomen Marke ab. Unter Vernachlässigung dutzender weiterer möglicher Markenaspekte, wie beispielsweise der visuellen Symbolik, sind dies die drei Elemente, die Marken in ihrem innersten Wesen ausmachen:

- Marken haben einen Namen,
- der Name und somit auch die Marke steht für eine »Ware« im weitesten Sinne, und
- mit dem Namen werden im Gedächtnis potenzieller Abnehmer bestimmte Kognitionen und Affekte verbunden.

Es können hieraus bereits überaus provokante Fragen an die politische Bildung abgeleitet werden:

- Was ist die »Ware«, die wir »anbieten«?
- Welchen Namen soll diese Ware tragen?
- Welche Eigenschaften/Emotionen sollen mit der Ware verknüpft werden?

Während man bei kommerziellen Produkten mit den ersten beiden Fragen kaum größere Probleme haben dürfte, stellen sie für die politische Bildung fundamentale, aber womöglich fruchtbare Irritationen dar. Hier sind einige Antwort-Alternativen auf die »Was«-Frage, die verdeutlichen, wie wichtig solche Entscheidungen sind:

- Die Ware/Marke ist »politische Bildung«.
- Die Ware/Marke ist »politisches Grundwissen«.
- Die Ware/Marke ist »Politik«.
- Die Ware/Marke ist »Politisch-gebildet-sein«.
- Die Ware/Marke ist »Politische Aktivität«.
- Die Ware/Marke ist »Mitglied der Gesellschaft sein«.

Positionierung – der heilige Gral

Kaum etwas hat die Praxis der Markenführung mehr beeinflusst als das Konzept der Markenpositionierung. Die Positionierung ist die Antwort auf die Frage »Wofür steht diese Marke (im Unterschied zu anderen Marken)?«. Die Positionierung beschreibt das mentale Schema, das mit der Marke verknüpft werden soll.

Erinnern wir uns noch einmal, dass die Marken als mit einem Namen verknüpfte Gedächtnisinhalte in den Köpfen der Menschen existieren. Das Ökonomieprinzip des Gedächtnisses bevorzugt möglichst simple Schemata – sie sind einfacher zu verarbeiten, zu speichern und abzurufen. In der letzten Konsequenz hat dies dazu geführt, dass die Positionierungen der stärksten Marken jeweils auf ein einziges Konzept reduzierbar sind. Hier einige Beispiele für diese Kunst der extremen Fokussierung:

- BMW: »Fahrspaß«
- Volvo: »Sicherheit«
- Hornbach: »Selbstverwirklichungsprojekte«
- Axe: »Sexuelle Attraktivität«
- Beck's: »Freiheit«
- Jacobs Krönung: »Verwöhn-Aroma«
- Google: »Finden«
- Nike: »Siegen«
- Fanta: »Fun«

Marken sind durchaus komplexe Gebilde, doch es sollte, wenn möglich, immer einen sehr einfachen Kern geben. Die Definition dieses Kerns ist die wichtigste Aufgabe der Markenstrategie und stellt den wichtigsten Hebel dar. Für die Strategiefindung einer denkbaren »Marke Politik« könnten mögliche Positionierungen wahlweise lauten:

- Politik: »Gehör finden«
- Politik: »Respekt«
- Politik: »Erwachsenwerden«
- Politik: »Kampf«
- Politik: »Chancen«

Diesen groben Geschmacksproben von Positionierungen ist sofort anzumerken, dass sie die Welt der »Politik« nicht in ihrer Gänze repräsentieren können. Viele Aspekte von Politik scheinen nicht hineinzupassen. Was wie ein Nachteil aussieht, ist eine notwendige Eigenart einer jeden Positionierung. Es ist nicht möglich, eine Marke zu positionieren und dabei alle Aspekte im Fokus zu behalten. Volvo beispielsweise verzichtet auf

»Fahrspaß«, während BMW Volvos »Sicherheit« nicht mit einschließt, obwohl beide Marken auf den jeweils ausgelassenen Aspekt Anspruch erheben könnten. Verzicht, Reduktion und Fokus sind Wesensmerkmale von Positionierung.

Kampagnenstrategie – die Kunst der Zielformulierung

Kommerzielle Kommunikation erfolgt meist in Kampagnen. Dies sind zeitlich abgegrenzte Bündel von Aktivitäten, die bestimmte Ziele verfolgen. Die Benennung der Ziele ist eine hohe Kunst und kann ein hochwirksames Mittel sein, um die eigenen Kommunikationsbemühungen zu schärfen und die richtigen Ideen zu finden. Die Formulierung von Kommunikationszielen wird oft als lästige Formalität erlebt, weil die Ziele immer die gleichen zu sein scheinen. Eine solche Sichtweise ist grundsätzlich falsch und führt dazu, dass man sich zu abstrakte bzw. selbstverständliche Ziele wie »Die Marke stärken« oder »Verkäufe unterstützen« setzt. Im Bereich politischer Bildung könnten ähnlich vage Ziele lauten: »Politik näherbringen« oder »Nachfrage nach Angeboten im Bereich politische Bildung steigern«. Von der Zielbildung (mancher, beileibe nicht aller) kommerzieller Kampagnen kann man hingegen viel lernen.

Beispiel Beck's Gold

Identifizierte Problematik:
Beck's Gold ist ein mildes Bier in einer durchsichtigen Flasche. Mit diesen Merkmalen ausgestattet, wird es zunehmend als »Mädchenbier« abgestempelt. Leider ist der Bierkonsum von Frauen wenig lukrativ für den Hersteller.
Angestrebte Veränderung:
Beck's Gold soll wieder eine legitime Markenwahl für Männer werden.
Kommunikations-Idee:
Beck's Gold ist eine Frage der Generation, zu der Mann gehört.
U*msetzung*:
»The beer for a fresh generation« – das Bier der unkonventionellen, modernen Männer.

Beispiel Volvo 650

Identifizierte Problematik:
Volvos Positionierung ist »Sicherheit«. Doch Sicherheit ist nicht sexy, eher etwas für gehemmte Vernunftmenschen. Volvo will aber kein »Lehrerauto« sein.
Angestrebte Veränderung:
Die Menschen sollen Volvo-Sicherheit cool finden.
Kommunikations-Idee:
Das Auto der »Intelligent Risk Taker«.
Umsetzung:
Volvo wird als das Auto von Extremsportlern, Tornado-Jägern usw. dargestellt, die, gerade weil sie Risiken auf sich nehmen, ein sicheres Auto brauchen.

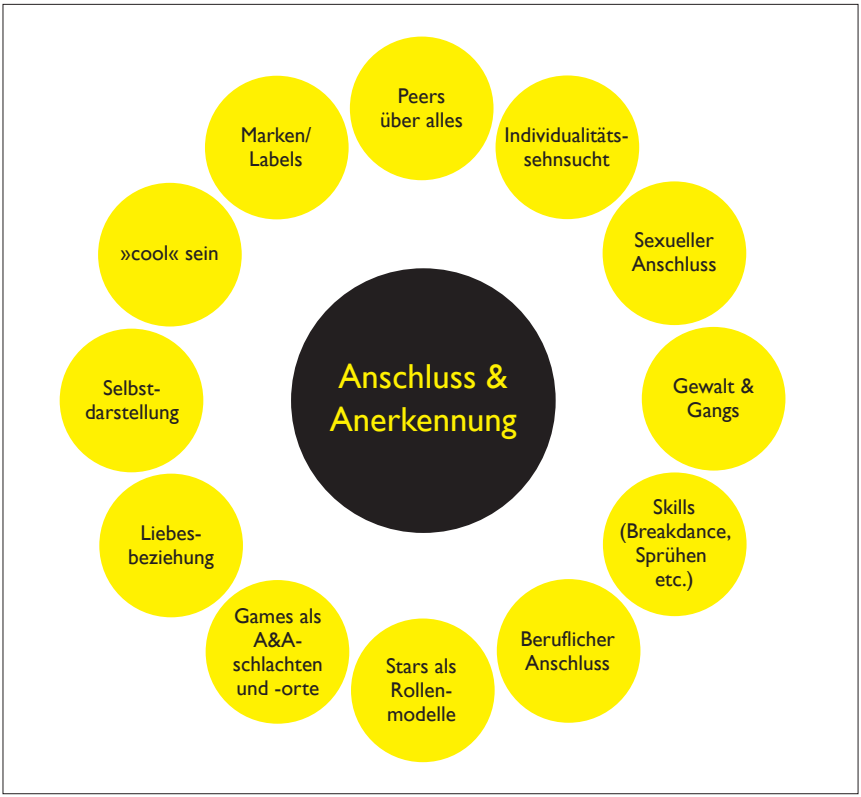
Stellt man sich Kommunikation als Beeinflussung vor, so wird deutlich, dass dabei meist etwas »im Kopf« der Zielgruppe verändert werden soll. Oft sind es ungünstige Kognitionen oder Affekte, die verändert oder abgewendet werden sollen. Solche konkret formulierten Veränderungen sind dann das Ziel der Kommunikation. Ist ein solches, möglichst konkretes Veränderungsziel erst einmal definiert, können kommunikative Lösungen – inhaltlich wie medial – überhaupt erst sinnvoll entstehen.

Wollte man das Funktionsprinzip von solchen Markenkampagnen auf Politikvermittlung anwenden, müsste also zunächst ein konkretes Ziel formuliert werden. Ein Ziel, das eine konkrete mentale Veränderung in den Köpfen der Jugendlichen benennt. In Analogie zu den obigen Beispielen könnten dies zum Beispiel sein: »Beweisen, dass Politik gerade die Einkommensschwachen angeht«, »Ein cooleres Image des politikinteressierten Jugendlichen schaffen« usw.

Jugendliche – Vergessen Sie »Fun«!

Kommen wir zur Jugendkommunikation im engeren Sinne. Hier gilt es zwischen Gestaltungsmerkmalen und den darunter liegenden psychologischen Strategien zu unterscheiden. Es wäre ein leichtes, über schnelle Schnitte, Jugendsprache, grelle Farben usw. zu referieren, doch würde dies ebenso leicht an der Essenz der Sache vorbeigehen. Markenmacher versuchen stets zu formulieren, was für ihre Zielgruppe relevant sein könnte, bevor Gestaltungsmerkmale überhaupt angedacht werden.

Abb.: Motivation von Teenagern: Anschluss & Anerkennung



Was ist aber nun relevant für Jugendliche? Es erweist sich in der Markenführungspraxis immer wieder, dass Relevanz mit Mangelerlebnissen einhergeht. Nicht die positiv ausgedrückten Motive wie »Fun« oder »Coolness« sind daher für Jugendliche wesentlich, sondern die erlebten Defizite, die diese Motive überhaupt erst wichtig machen. Aus mehr oder weniger festen Beziehungs- und Unterstützungsstrukturen der Familie hinaus- und in die Welt von Gleichaltrigen hineingeworfen, finden Teenager sich vor allem selbst infrage gestellt. Mit dieser Selbstwertinflation hängt es auch zusammen, dass auf der Motivationsagenda der Teenager zwei Dinge ganz weit oben stehen: Anschluss und Anerkennung (*Abbildung*). Das ist der kleinste gemeinsame Nenner, auf den – brutal vereinfacht – das ganze Streben eines Jugendlichen heruntergebrochen werden

kann. Dies lässt sich anhand von jugendaffinen Marken und Medien eindrucksvoll belegen.

Nike als die wohl stärkste Jugendmarke überhaupt ist alles andere als eine Fun-Marke. Sie behandelt das Thema »Siegen«. Nicht nur ist der Markenname der griechischen Siegesgöttin entliehen, sondern die gesamte Kommunikation ist betont martialisch bis düster. Bei Nike wird für den Sieg geschuftet, der Wille besiegt Zweifel, und selbst die Stärksten werden unentwegt geprüft bis sie bestehen. Vor dem Hintergrund der jugendlichen Suche nach Anschluss und vor allem Anerkennung erhält Nike weit über das Sportliche hinaus eine tiefe Bedeutung: Mit Nike verdient man sich Anerkennung – zur Not auf Kosten des Anschlusses.

Nike Werbeplakat in Berlin

Ähnliche Anerkennungskämpfe inszenieren TV-Formate wie »Popstars« und die meisten Computerspiele basieren auf derartigen Wettbewerben um Anerkennung. Auch liegt hier die Wurzel der Beliebtheit von Skaten, Breakdance und anderen »Skillz«, die für Jugendkulturen so kennzeichnend sind.

Auf der anderen Seite ist auch das Anschluss-Motiv von fundamentaler Bedeutung. Die Cliquenbildung mit ihrer Grenzziehung zwischen Dazugehören und Außenvorstehen ist wohl einer der wichtigsten Fakto-

ren, denen Marken Rechnung tragen müssen. Marken sind umso stärker, je mehr sie zur Gruppenidentität und -kommunikation bei Jugendlichen beitragen können.

Fazit: Und so könnte es gehen

Politische Bildung – sofern sie sich von Markenführung inspirieren lassen wollte – müsste etwas anzubieten haben, was man konkret benennen kann. Diese so konzipierte »Ware« könnte dann als »Marke« verstanden werden und zum Zwecke konkreter mentaler Veränderungen in den Köpfen der jungen Zielgruppe kommunikativ wirken. Dabei sollte man möglichst konkrete und nicht zu viele Veränderungsziele formulieren, bevor die Wahl der Mittel zu ihrer Erreichung erfolgt. Die psychosoziale Lebensverfassung der Jugendlichen würde es voraussichtlich nahelegen, die »Marke« mit den Motiven von sozialem Anschluss und Anerkennung zu verknüpfen. Da alles Politische von der Zielgruppe momentan kaum mit diesen Motiven verbunden werden dürfte, könnte die Zielsetzung der »Markenkommunikation« darin bestehen, eine solche Verknüpfung anzubahnen oder zumindest plausibel zu machen. Was ist also die für junge Menschen nachvollziehbare Brücke zwischen dem Lebensbereich des »Politischen« und sozialem Anschluss und sozialer Anerkennung?

IV. Anhang

Literaturverzeichnis

Barber, Benjamin, Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen, Berlin 1994.

Barnes, Samuel H./Kaase, Max, Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies, London 1979.

Beck, Ulrich, Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986.

Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane, Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven, in: dies. (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2010, S. 11–31.

Bittlingmayer, Uwe H./Hurrelmann, Klaus, Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung, 2005.

Böhm-Kasper, Oliver, Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender, in: Werner Helsper et al. (Hrsg.), Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden 2006, S. 53–74.

Bourdieu, Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1982.

Burda Community Network (Hrsg.), Typologie der Wünsche, 2009.

Calmbach, Marc, More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore, Bielefeld 2007.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke, »Unsichtbares Politikprogramm?« Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen im Alter von 14–19 Jahren. Zusammenfassung der zentralen Befunde einer qualitativen Untersuchung von Sinus Sociovision im Rahmen des bpb-Projekts Elementarisierung von politischer Bildung, Manuskript Heidelberg-Berlin 2010.

Calmbach, Marc/Rhein, Stefanie, DIY or die! – Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore, in: Udo Göttlich et al. (Hrsg.), Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen, Weinheim-München 2007, S. 69–86.

Calmbach, Marc et al., Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2012.

Comte, Auguste, Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind, München 1973 [zuerst 1822].

Crouch, Colin, Postdemokratie, Frankfurt/M. 2008.

Dahl, Robert A., Polyarchie. Participation and Opposition, New Haven-London 1971.

Deth, Jan van, Politische Partizipation, in: Viktoria Kaina/Andrea Römmele (Hrsg.), Politische Soziologie, Wiesbaden 2009, S. 141–161.

Detjen, Joachim, Politische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2007) 32–33, S. 3–8.

Detjen, Joachim, Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat, Wiesbaden 2008, S. 199–212.

Durkheim, Émile, Regeln der soziologischen Methode, Neuwied 1970 [zuerst 1895].

Edelstein, Wolfgang, Überlegungen zur Demokratiepädagogik, in: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden, S. 208–226.

Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter, Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Gutachten zum BLK-Programm, Bonn 2001.

Embacher, Serge, »Demokratie! Nein danke?«. Demokratieverdruss in Deutschland, Bonn 2009.

Fauser, Peter, Demokratiepädagogik oder politische Bildung?, in: Kursiv: Journal für politische Bildung, 7 (2004) 1, S. 44–48.

Fauser, Peter, Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S. 16–41.

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen, erstellt von Nina Arnold et al., Berlin 2011.

Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann, Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland, in: Tanja Betz/Wolfgang Gaiser/Liane Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2010, S. 35–56.

Gaiser, Wolfgang et al., Jugend und Demokratie, in: Demokratie in Deutschland 2011 – Ein Report der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011, online: www.demokratie-deutschland-2011.de/common/pdf/Jugend_und_Demokratie.pdf (29.08.2011).

Gerdes, Jürgen, Der »Dritte Weg« als ideologische Kolonialisierung der Lebenswelt. Die Sozialdemokratie in der Wissensgesellschaft, in: Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer (Hrsg.), Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?, Wiesbaden 2006, S. 553–613.

Gerdes, Jürgen/Bittlingmayer, Uwe H./Linden, Alexander, Das Entwicklungsprojekt »Erwachsen Handeln«. Einige grundsätzliche Überlegungen zur theoretischen Verortung des Entwicklungsprojekts: Zum Politikbegriff und zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen, Freiburg 2011.

Goll, Thomas, Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts. 2011.

Habermas, Jürgen, Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/M. 1992.

Hartnuss, Birger/Klein, Ansgar/Olk, Thomas, Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Engagementpolitik: Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe, Wiesbaden 2009, S. 11–23.

Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann, Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung, in: Werner Helsper et al. (Hrsg.), Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden 2006, S. 11–32.

Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela, Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW 2004, online: www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1211/Expertise%20Hitzler%20Druckfassung.pdf (05.09.2011).

Hradil, Stefan, Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus, Opladen 1987.

Hradil, Stefan, Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre, in: ders. (Hrsg.), Zwischen Bewußtsein und Sein, Opladen 1992.

Hradil, Stefan, Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2006) 44–45, S. 3–10.

Jung, Otmar, »Wahlbeteiligung runter, Bürgerbeteiligung rauf!« – Zu welcher Art von Partizipation führt mehr direkte Demokratie?, in: Siegfried Frech/Ingo Juchler (Hrsg.), Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 51–80.

Keller, Harald, Das Fernsehen im Dienst der politischen Bildung, in: Siegfried Frech/Ingo Juchler (Hrsg.), Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 187–206.

Koopmann, F. Klaus, Sich demokratisch durchsetzen lernen mit Projekt: aktive Bürger, in: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2005, S. 153–163.

Lange, Dirk, Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip, in: Wolfang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach/Ts. 2009, S. 43–54.

Lepsius, M. Rainer, Parteiensystem und Sozialstruktur: zum Problem der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft, in: Wilhelm Abel et al. (Hrsg.): Wirtschaft, Geschichte und Wirtschaftsgeschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedrich Lütge, Stuttgart 1966, S. 371–393.

Lessenich, Stephan, Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2008.

Lessenich, Stephan, Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft, in: Klaus Dörre/Stephan Lessenich/Hartmut Rosa (Hrsg.), Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt/M. 2009, S. 126–177.

Neugebauer, Gero, Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2007.

Niedermayer, Oskar, Parteimitglieder in Deutschland: Version 2011 (Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum, Nr. 18), Berlin 2011, online: www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsoz/schriften/Arbeitshefte/ahosz18.pdf (29.08.2011).

Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (Hrsg.), Unter erscherten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen, Schwalbach/Ts. 2012.

Massing, Peter, Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 160–187.

Massing, Peter, Der Kern der politischen Bildung?, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie braucht Bildung, Schwalbach/Ts. 2004, S. 81–98.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), Jim Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2010.

Meinhold-Henschel, Sigrid/Schack, Stephan, Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze, in: Henschel, Angelika et al. (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden 2009, S. 347-363.

Merkel, Wolfgang/Petring, Alexander, Partizipation und Inklusion, in: Demokratie in Deutschland 2011 – Ein Report der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011, online: www.demokratie-deutschland-2011.de/common/pdf/Partizipation_und_Inklusion.pdf (29.08.2011).

Norris, Pippa, Democratic Phoenix. Reinventing Political Activism, Cambridge 2002.

Oesterreich, Detlef, Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Wiesbaden 2002.

Patzelt, Werner J., Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser, in: Kursiv: Journal für politische Bildung, 7 (2004) 4, S. 66–76.

Reinhardt, Sybille, Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden, in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik 58 (2009) 1, S. 119–125.

Reinhardt, Volker, Fachunterricht Politik und Demokratie-Lernen in Projektform, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S. 140–153.

Rödel, Ulrich/Frankenberg, Günter/Dubiel, Helmut, Die demokratische Frage, Frankfurt/M. 1989.

Sander, Wolfgang, Demokratie-lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S. 71–85.

Schäfer, Armin, Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa, in: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 4 (2010) 1, S. 131–156.

Scheler, Max, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Bern-München 1960².

Scherr, Albert, Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiografische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten, Opladen 1995.

Schmidt, Manfred G., Demokratietheorien, Opladen 2000.

Schneekloth, Ulrich, Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010, S. 129–164.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.

Sturzenhecker, Benedikt, »Politikferne« in der Kinder- und Jugendarbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2007) 32-33, S. 9–14.

Taine, Hippolyte, Philosophie der Kunst, Jena 1907.

Tocqueville, Alexis de, Über die Demokratie in Amerika, Stuttgart 1985 [zuerst 1835/40].

Vester, Michael et al., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Köln 1993.

Walter, Franz, Gedanken zu Sinus-Interviews Bürgerliche Mitte/Unterschichten. Internes Manuskript für Sinus Sociovision, Heidelberg 2008.

Weisseno, Georg, Demokratie besser verstehen – Politisches Lernen im Politikunterricht, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 95–116.

Weisseno, Georg et al., Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts. 2010.

Widmaier, Benedikt, Soziales Lernen und Politische Bildung, in: Kursiv: Journal für politische Bildung, 12 (2009) 1, S. 54–60.

Wippermann, Carsten/Calmbach, Marc, Wie ticken Jugendliche?, Düsseldorf 2008.

Autorinnen und Autoren

Uwe H. Bittlingmayer
Dr. phil., geb. 1970; Magister- und Promotionsstudium der Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft an der Universität Münster. Zurzeit Professor für Allgemeine Soziologie mit Schwerpunkt Bildungsforschung am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungs-, Ungleichheits- und Gesundheitssoziologie; politische Bildung; Gesellschaftstheorie und Zeitdiagnose; Aktuelle Kritische Theorie der Gesellschaft.

Silke Borgstedt
Dr. phil., geb. 1975; Studium der Musikwissenschaft, Psychologie und Erziehungswissenschaft, Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema Prominenz; Direktorin der Abteilung Sozialforschung am Sinus-Institut (www.sinus-institut.de), Forschungsschwerpunkte: Familie, Bildung, Umwelt, Nachhaltigkeit, digitale Kulturen, soziokulturelle Trendforschung. Silke Borgstedt ist Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der Stiftung Lesen und Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten.

Thierry Bruehl
Geb. 1968; Regisseur, lebt in Berlin. Seit 2005 Gastprofessor für Dramaturgie und Regie an der Universität Mozarteum Salzburg.

Marc Calmbach
Dr. paed., Dipl.-Wirt.Ing. (FH), geb. 1974; Studium der Medienwirtschaft; Promotion an der Musiksoziologischen Forschungsstelle der PH Ludwigsburg. Direktor der Abteilung Sozialforschung am Sinus-Institut in Heidelberg (www.sinus-institut.de). Forschungsschwerpunkte: Jugend, Migration, Religion/Kirche, soziale Milieus. Marc Calmbach ist im Beirat für Jungenpolitik des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Friedrun Erben
Dr. phil., geb. 1964; Studium der Erziehungswissenschaft. Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Aufgaben: Entwicklung und Koordination innovativer Projekte, Evaluation, Qualitätsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Politische Bildung mit Jugendlichen aus sozial marginalisierten Milieus, Poli-

tische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung.

Kirill Falkow
Dipl.-Psychologe; Studium der Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Diplomarbeit zur quantitativen Identifizierung von Trendsettern; zunächst Markt- und Trendforscher bei Trendbüro, anschließend tätig in namhaften Kommunikationsagenturen als Marken- und Werbestratege, Beratung von Unternehmen wie Coca-Cola, Beck's, Lufthansa, Siemens, The Boston Consulting Group. Kirill Falkow ist Strategiedirektor bei der Scholz & Friends Strategy Group.

Jürgen Gerdes
Dipl.-Pol., geb. 1957; Studium der Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Bremen. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Grundlagenforschungsprojekt »Soziales Lernen in der Oberstufe?« am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Theorie, Theorien der Gerechtigkeit, Politische Bildung, Soziales Lernen, Bildungsforschung, Migrationssoziologie, Multikulturalismus.

Uwe von Grafenstein
Geb. 1981; Fachwirt Public Relations, Geschäftsführender Gesellschafter der Fernsehproduktionsfirma SEO Entertainment GmbH, Unterföhring. TV-Produzent im Bereich Light Entertainment, Factual Entertainment, Show und Comedy. Gastdozent für Produktionswirtschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen in Potsdam-Babelsberg.

Stefan Hradil
Prof. em. Dr. Dr. h. c., geb. 1946; Studium der Soziologie, Politikwissenschaft und Slawischen Philologie an der Universität München. 1989 bis 1991 Professor an der Universität Bamberg, 1991 bis 2011 Professor für Soziologie an der Universität Mainz. Tätigkeitsfelder und Forschungsschwerpunkte: Struktur und Entwicklung moderner Gesellschaften, insbesondere Sozialstrukturanalyse, Soziale Ungleichheit, Soziale Milieus und Lebensstile, Singles, Demografie; 1995 bis 1998 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie; seit 2001 Vorstandsvorsitzender der Schader-Stiftung; Mitglied der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz.

Julia Pfinder
M. A., geb. 1979; Studium der Politikwissenschaft, Rechtswissenschaften und Interkulturellen Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Selbstständige Projektmanagerin, Trainerin und Gutachterin in der Jugend- und

Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Politische Beteiligung von Jugendlichen aus benachteiligenden Lebenssituationen, Interkulturelle Verständigung, Internationale Partnerschaftsarbeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Herausgeberinnen

Wiebke Kohl
M. A., geb. 1981; Studium der Politikwissenschaft, Verfassungs-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte und des Öffentlichen Rechts in Bonn und Catania. Seit 2008 Referentin bei der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb im Fachbereich »Politikferne Zielgruppen«. Arbeitsschwerpunkte: »Elementarisierung politischer Bildung«, TV-Formate und Nahbereichskommunikation mit politikfernen Jugendlichen.

Anne Seibring
M. A., geb. 1981; Studium der Politikwissenschaft, der Neueren und Mittelalterlichen Geschichte und des Öffentlichen Rechts in Bonn und Prag. 2006 bis 2008 studentische Hilfskraft im Fachbereich »Politikferne Zielgruppen« der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, seit 2010 Volontärin im Fachbereich »Print« der bpb.

Bildnachweis

Lebensweltcollage von »bildungsfernen« Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, S. 48
August Forkel/Keystone: Hanteln im Fitnesscenter
Blume Bild: Europäische Währung
FOTEX/Christian Ohde: Gefällt-mir-Button bei Facebook
Kai Remmers/printedpicture.de: Junger Mann springt von Bühne
Sedat Ademci/toonpool.com: Sido
Saba Laudanna/sabalaudanna.de: Sale
plainpicture: Junge Frau schaut auf ihr Mobiltelefon
SSPL/National Media Museum: LCD-Bildschirm

Lebensweltcollage von »bildungsfernen« Jugendlichen mit Migrationshintergrund, S. 49
Corinne Simon/CIRIC: Interreligiös: Die drei montheistischen Religionen
Alexander Stein/Joker: HipHop-Musiklabel Aggro Berlin
Ralf Metzler/bobsairport.com: Dollarketten
Konzept und Bild/Visum: Ferrari
dia/mediacolors: Eurogeldscheine
Kollektivfoto/Dirk Zimmer: YouTube
Urs Keller: High Heels
David Boucherie: HipHop-Konzert Eko Fresh & Valezka
Serge Attal/Visum: iPhone

ProSieben/Thomas Kierok: Sido vor dem Bundeskanzleramt in Berlin, S. 105
Daniel Dosch: Joko Winterscheidt inkognito, S. 107
Daniel Dosch: Klaas Heufer-Umlauf inkognito, S. 102
ProSieben/Hans-Joachim Pfeiffer: Joko Winterscheidt und Klaas Heufer-Umlauf, S. 102
Anheuser-Busch InBev Deutschland: Beck's Gold Werbeplakat, S. 112
Caro Fotogagentur/Thomas Ruffer: Nike Werbeplakat, S. 115