

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

32–33/2007 · 6. August 2007



Politische Bildung

Joachim Detjen

Politische Bildung für bildungsferne Milieus

Benedikt Sturzenhecker

„Politikferne“ in der Kinder- und Jugendarbeit

Richard Wolf · Stefanie Reiter

Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten

Dagmar Richter

Politisches Wissen in der Grundschule

Dirk Loerwald

Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus

Reinhard Zedler

Politische Bildung in der Berufsausbildung

Editorial

Ein wachsender Teil der Bevölkerung scheint dem Politischen gleichgültig gegenüberzustehen. Individuelle Entgrenzungserfahrungen in einer globalisierten Welt haben zu tiefen Verunsicherungen geführt. Die sich beschleunigende gesellschaftliche Modernisierung und die wachsende Komplexität des Alltags sind große Herausforderungen für die politische Bildung. Die Zukunftsfähigkeit der Zivilgesellschaft hängt von der Integrationskraft öffentlicher, manchmal langwieriger Aushandlungsprozesse und der legitimen Wahrnehmung von Interessen ab.

„Politik-“ bzw. „bildungsferne“ Schichten sind spätestens seit dem Befund der jüngsten Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung über soziale Milieus in das Blickfeld geraten. Ein wachsendes „Prekariat“ wurde konstatiert. Darf man sich damit abfinden, dass eine gesellschaftliche Schicht mit den traditionellen Angeboten der politischen Bildung offenbar nicht (mehr) erreicht werden kann? Was ist heute „politisch“?

Die Anbieter und Träger der politischen Bildung suchen verstärkt nach neuen, jugendaffinen Produkten und Veranstaltungsformen. Die Bilderfluten der Medien und vor allem des Internets erfordern eine zeitgemäße Film- und Medienpädagogik. Eine Elementarisierung der politischen Inhalte kann dabei hilfreich sein. Doch lassen sich komplizierte, Staat und Gesellschaft konstituierende Sachverhalte stark vereinfacht noch adäquat darstellen? Es sollte nicht voreilig preisgegeben werden, was klassische politische Bildung ausmacht: die Thematisierung des Politischen, um Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die dabei helfen, sich im Prozess der demokratischen Willensbildung zu orientieren und ihn mitzugestalten.

Hans-Georg Golz

Joachim Detjen

Politische Bildung für bildungsferne Milieus

Seit einiger Zeit bereitet ein alles andere als neuer, aber lange wenig beachteter Sachverhalt den Verantwortungsträgern der politischen Bildung erhebliche Sorgen: Ein Segment der Gesellschaft, das sich großenteils aus den unteren Sozialschichten zusammen-

Joachim Detjen

Dr. phil., geb. 1948; Professor für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Politische Bildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt. joachim.detjen@ku-eichstaett.de

setzt, scheint sich ihren Bemühungen weitgehend zu entziehen. Die Angehörigen dieser Schichten verfügen in der Regel über niedrige Bildungsabschlüsse. Ihr Fernsehkonsum ist deutlich höher und deutlich weniger anspruchsvoll als der von Angehörigen höherer Schichten. Sie sind politisch uninformiert, sozial wenig engagiert, partizipatorisch passiv¹ und deshalb für die politische Bildung kaum ansprechbar. Die Kinder dieser Milieus fallen durch Sprachbarrieren, Lernschwierigkeiten, schlechte Schulleistungen und häufig durch abweichende Verhaltensweisen auf. Im Schuljahr 2002/03 verließen etwa acht Prozent die Hauptschule ohne und etwa 25 Prozent mit Abschluss. Diese Jugendlichen wären als relativ „bildungsfern“ zu bezeichnen.

Empirische Studien weisen immer wieder nach, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischem Interesse gibt.² Nach wie vor ist es besser gebildeten Jugendlichen vorbehalten, sich als politisch interessiert zu charakterisieren. Man kann sogar davon sprechen, dass sich das politische Interesse von besser gebildeten Eltern auf ihre Kinder sozial vererbt. Typischerweise

sind die für politisch interessierte Jugendliche charakteristischen wichtigsten Freizeitbeschäftigungen „Bücher lesen“, sich „in Projekten, Initiativen und Vereinen engagieren“ und sich „künstlerisch betätigen“.

Das niedrige Bildungsniveau der Bildungsfernen korreliert demgegenüber mit Sprach- und Gesprächsarmut sowie einer eher niedrigen politischen Urteilskompetenz. Das geringe politische Interesse resultiert aus nur sporadisch vorhandenem Wissen über Politik: Wer nicht weiß, was sich hinter der politischen Oberfläche verbirgt, wird von diesem Bereich auch nicht angezogen.³ Charakteristisch für desinteressierte Jugendliche ist weiterhin die Aussage, dass politische Betätigung eher langweilig sei. Hier spiegelt sich sowohl der fehlende Bezug zur Politik als auch die Einschätzung, dass man durch politische Aktivität keinen Einfluss nehmen könne.⁴

Auf niedrige Bildungsabschlüsse folgen häufig unsichere berufliche Karrieren und prekäre Lebenslagen. Unzufriedenheit mit

¹ Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung nennt neun politische Milieus. Für das untere Drittel ergeben sich folgende Einstellungen zur Politik: 1. *Selbstgenügsame Traditionalisten*: ausgesprochen politikfern; unterdurchschnittliches politisches Interesse und Teilnahmeverhalten; wenig Zutrauen in die Problemlösungskompetenz der Politik; große Probleme, die Sprache der Politiker zu verstehen. 2. *Autoritätsorientierte Geringqualifizierte*: wenig Politikinteresse; unterdurchschnittliches politisches Kommunikationsverhalten; wenig gesellschaftspolitisches Engagement; große Distanz zu Politik und Politikern. 3. *Abgehangenes Prekariat*: unterdurchschnittliches Politikinteresse, passives Kommunikations- und Teilnahmeverhalten. Vgl. Gero Neugebauer, Politische Milieus in Deutschland, Bonn 2007, S. 80 ff.

² Vgl. Wolfgang Gaiser/Martina Gille/Johann de Rijke/Sabine Sardei-Biermann, Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugend-survey von 1992 bis 2003, in: Hans Merckens/Jürgen Zinnecker (Hrsg.), Jahrbuch Jugendforschung, 5. Ausgabe, Wiesbaden 2005, S. 172, S. 191; Ulrich Schneekloth, Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Shell Deutschland (Hrsg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, S. 106, S. 118, S. 123.

³ Vgl. Helmut Fend, Identitätsentwicklung in der Adoleszenz, Bern–Stuttgart–Toronto 1991, S. 211 f.

⁴ Vgl. U. Schneekloth (Anm. 2), S. 129. Ebenso Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke, Partizipation und politisches Engagement, in: Martina Gille/Winfried Krüger (Hrsg.), Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen 2000, S. 281 ff.

den eigenen Lebensverhältnissen führt wiederum häufig zu Unzufriedenheit mit der Demokratie sowie zu Distanz gegenüber dem Gemeinwesen. Je unsicherer die Zukunft erscheint, desto mehr wird die Politik abgelehnt.

Zweifellos ist die politische Stabilität eines Landes gefährdet, wenn einem erheblichen Teil seiner Bürgerinnen und Bürger der Staat fremd bleibt und Apathie sowie antidemokratische Ressentiments verbreitet sind. Dieser Prozess bahnt sich möglicherweise früh an, so dass die politische Bildung der Problemgruppe der Desinteressierten Aufmerksamkeit schenken sollte, denn man darf einen beträchtlichen Teil der Gesellschaft nicht für die Demokratie verloren geben.

Lebensauffassung und Bildungsverhalten bildungsferner Milieus

Um die Einstellungen bildungsferner Jugendlicher besser verstehen zu können, bietet es sich an, sie aus der Perspektive sozialer Milieus zu betrachten: „Milieu bezeichnet gemeinhin die besondere soziale Umwelt, in deren Mitte (,au milieu‘) Menschen leben, wohnen und tätig sind und die ihrem Habitus entspricht. Hier finden sie ihresgleichen, andere Menschen, mit deren ‚Art‘ sie zusammenpassen. Verbindend ist das Gewohnte (,ethos‘) beziehungsweise eine gemeinsame grundlegende Haltung (,hexis‘, ‚habitus‘), die sich im Zusammenleben nach und nach entwickelt hat. Der Habitus, die gesamte *äußere und innere Haltung* eines Menschen, umfasst äußerst Vielfältiges: den Geschmack und den Lebensstil, das Verhältnis zum Körper und zu den Gefühlen, die Handlungs- und Beziehungsmuster, die Mentalitäten und Weltdeutungen.“¹⁵ Die Milieuforschung fasst Menschen mit ähnlicher Lebensauffassung und Lebensweise zu sozialen Milieus zusammen. Insbesondere das soziale und politische Verhalten jüngerer Alterskohorten ist stark vom zugehörigen Milieu bestimmt. Jugendliche entwickeln auf der Grundlage unterschiedlicher milieuspezifischer Anerkennungsmuster Relevanzstrukturen, die zu abgrenzbaren Präferenzordnungen führen. Die Milieus be-

¹⁵ Michael Vester/Peter von Oertzen/Heiko Geiling/Thomas Hermann/Dagmar Müller, Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M. 2001, S. 168 f.

stimmen somit maßgeblich die lebensweltlichen Handlungsorientierungen.¹⁶

Der Milieu-Ansatz ist ein taugliches Instrument zur Identifizierung von Zielgruppen der politischen Bildung. Das Heidelberger Sinus-Institut unterscheidet insgesamt zehn soziale Milieus. Der unteren Mittelschicht bzw. der Unterschicht rechnet es drei Milieus zu: Traditionsverwurzelte, Konsum-Materialisten und Hedonisten. Die beiden letztgenannten Milieus bilden aus mehreren Gründen besonders wichtige und schwierige Adressaten der politischen Bildung. So liegt der Altersschwerpunkt dieser Milieus unter 30 Jahren. Weiterhin machen sie jeweils etwa elf Prozent der Bevölkerung aus. Ihr Wachstumspotenzial weist aber über diese Anteile hinaus. Das Bildungsverhalten der Angehörigen der beiden Milieus ist ausgesprochen passiv und stellt für schulische wie außerschulische Bildungsträger große Herausforderungen dar. Ein näherer Blick auf die beiden Milieus kann verdeutlichen, worin diese bestehen.¹⁷

Konsum-Materialisten weisen fast ausschließlich den Hauptschulabschluss auf. Nur teilweise haben sie eine Berufsausbildung durchlaufen. Sie versuchen, mangelnde berufliche Qualifikation und prekäre wirtschaftliche Lage durch einen prestigeorientierten Konsumstil zu kompensieren. Sie pflegen einen spaß- und freizeitorientierten Lebensstil. Kennzeichnend ist ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Ablenkung und Unterhaltung. Das Milieu ist mehr am Heute als an einer Lebensplanung orientiert, misst Entlastung und Lebensgenuss einen höheren Wert bei als einem Ethos aktiver Verantwortung und Arbeit. Konsum-Materialisten wissen, dass Bildung eine gesellschaftliche Leistungsnorm darstellt und über soziale Akzeptanz, Partizipation und Aufstieg entscheidet. Den meisten ist klar, dass sie große Bildungsdefizite haben. Weiterhin sind sie davon überzeugt, dass der

¹⁶ 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 (bpb), 2005, S. 6.

¹⁷ Die bpb stellte dem Verfasser freundlicherweise Materialien über das Bildungsverhalten bildungsferner Milieus zur Verfügung, die größtenteils auf Erhebungen der Firma Sinus Sociovision beruhen. Die folgenden Ausführungen basieren auf diesen Materialien.

Zugang zu Bildung von der sozialen Herkunft abhängig ist. Das Bildungsverständnis der Konsum-Materialisten ist stark von ihrer sozialen Lage bestimmt: Bildung gilt ihnen als Voraussetzung dafür, nicht ausgenutzt, benachteiligt oder sozial ausgegrenzt zu werden. Bildung hat außerdem die Bedeutung von „Informiertsein über Aktuelles“. Dabei bezieht sich das Informiertsein vor allem auf Rechte als Konsumenten. Bildung muss mithin einen unmittelbar praktischen Nutzen haben; sie ist nicht Selbstzweck und hat auch nichts mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun. Klassische Bildungsangebote rufen bei Konsum-Materialisten leicht Gefühle von Frustration, Minderwertigkeit, Ohnmacht und Überforderung hervor. Ein Ausweg ist das Argument von der praktischen Nutzlosigkeit einer Bildung, die nicht den Alltag zu erleichtern hilft. Die starke Nutzenorientierung schränkt das Spektrum von Bildungsthemen ein. Falls man sich über Politik und Wirtschaft informiert, geht es nicht um die Sache, sondern um jeweils alltagsrelevante Ausschnitte. Kognitiv anspruchsvolle Medien wirken auf Konsum-Materialisten abgehoben. Sie fühlen sich eher von Boulevardzeitungen angesprochen. Das Bücherlesen ist kaum verbreitet.

Hedonisten weisen einfache bis mittlere Schulabschlüsse auf. Sie betonen den Lebensgenuss im Hier und Jetzt, suchen nach Unterhaltung und Bewegung, pflegen einen spontanen Konsumstil sowie einen unkontrollierten Umgang mit Geld und zeigen eine Vorliebe für Unangepasstheit. Sie haben ein ambivalentes Verhältnis zur Bildung: Sie wissen, dass Bildung zu den Bedingungsfaktoren für eine gelungene Lebensbiographie gehören. Dennoch zeigen sie nur wenig Antrieb, für Bildung Zeit und Kraft zu investieren. Sie verhalten sich distanziert zu Bildungsangeboten, denn Bildung bedeutet Verzicht auf Freizeit und ist anstrengend – ein Bereich gesellschaftlicher Leistungsanforderung, dem sie sich am liebsten entziehen würden. Bildung dient den Hedonisten nicht zur Persönlichkeitsentwicklung, hat also keinen intrinsischen Wert. Sie muss vielmehr einen praktischen Nutzen haben. Das meint, dass man als Ergebnis der Bildungsanstrengung mehr Geld verdient und sich mehr leisten kann. Die Idealvorstellung ist, sich Wissen ohne viel Aufwand anzueignen. Freiwillig werden Bildungsveranstaltungen dann besucht, wenn sie

den Rahmen der subkulturellen Szenen und Events berücksichtigen, denn das verheißt Unterhaltung („Edutainment“) sowie eine angemessene Form und Sprache.

Bildungsferne Milieus und der öffentliche Bildungsauftrag

Die außerschulische politische Bildung hat es in mehrfacher Hinsicht besonders schwer, mit ihren Angeboten Jugendliche aus bildungsfernen Milieus zu erreichen. Da Angebote der politischen Bildung kaum Hoffnungen vermitteln können, dass sich durch eine Teilnahme die unsicheren biographischen Perspektiven verbessern, sind Ablehnung und Ignorierung durchaus verständlich. Das passt bruchlos zu dem vom Pragmatismus bestimmten Bildungsverständnis unterer sozialer Schichten: Bildung muss sich beruflich-fachlich lohnen und sozialen Aufstieg ermöglichen. Auf weitgehendes Unverständnis stößt eine Vorstellung, die Bildung mit höherer Kultur gleichsetzt.¹⁸

Konsum-Materialisten verhalten sich gegenüber politischen Themen, die sie nicht persönlich-materiell betreffen, sehr distanziert – mit einer Ausnahme: Es erscheint ihnen sozial opportun, wenigstens ein Mindestmaß an Informationen über aktuelle politische Probleme sowie ein Grundwissen über Politik zu besitzen. Zweck dieses Wissens ist es, in der sozialen Umgebung mitreden zu können, um mit diesem Wissen zu beeindrucken und anerkannt zu werden. Konsum-Materialisten rechtfertigen ihr mangelndes Interesse an umfassender politischer Bildung mit dem Argument, dass viele politische Themen sie nicht persönlich betreffen. Außerdem koste die Bewältigung des Alltags so viel Kraft, dass man sich nicht auch noch um Dinge kümmern könne, die keinen unmittelbaren Einfluss auf das eigene Leben hätten. Wenn man Angebote der politischen Bildung wahrnehmen solle, müsse ein praktischer persönlicher Nutzen erkennbar sein. Interessant sind daher Themen, die einen starken Bezug zum eigenen Leben und Auswirkungen auf die finanzielle Situation haben. Dies trifft bei-

¹⁸ Vgl. Helmut Bremer, Eine lange Geschichte. Zur Kontinuität milieuspezifischer Weiterbildungsteilhabe unter „wissensgesellschaftlichen“ Bedingungen, in: Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer (Hrsg.), Die „Wissensgesellschaft“, Wiesbaden 2005, S. 454.

spielsweise auf die Renten-, Steuer- und Gesundheitspolitik zu. Es geht Konsum-Materialisten bei diesen Themen aber weniger um Erkenntnis des eigentlich Politischen als vielmehr um das praktische Ergebnis für den Einzelnen. Bei der Vermittlung politischer Themen ist die Verständlichkeit besonders wichtig. Die eingesetzten Medien dürfen nicht überfordern oder gar Wissensdefizite bewusst machen. Fachbegriffe und Fremdwörter sind nach Möglichkeit zu vermeiden. Komplex aufbereitete Informationen evozieren Gefühle von Frustration und Unvermögen. Schließlich sollen Medien unterhaltsam sein. Politische Bildung darf nicht anstrengen, sie soll nebenher erfolgen und im optimalen Fall Spaß machen.

Hedonisten messen fundiertem Wissen in der politischen Bildung nur geringen Wert zu. Das Interesse an politischer Bildung ist allenfalls rudimentär entwickelt. Wenn sie politische Themen rezipieren, dann zielt dies nicht auf die Bildung einer eigenen Meinung, die man auch vor anderen vertreten würde. Sie fühlen sich fremd und unsicher in dem jenseits ihrer Interessen liegenden Feld gesellschaftlicher und politischer Themen. Informationen über Gesellschaft und Politik filtern sie im Wesentlichen nach Kriterien persönlicher Betroffenheit und dem Unterhaltungswert. Hierzu passt ihre Abneigung gegen Bildungsangebote, deren Aneignung ihnen zu mühsam ist.

Das Bildungsverhalten von Konsum-Materialisten und Hedonisten wirkt wie ein unüberwindbares Hindernis für die Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages der politischen Bildung. Denn die schulische wie auch die außerschulische politische Bildung sind der politischen Mündigkeit des Individuums verpflichtet. Diese setzt einen Kernbestand an politischem Wissen, politische Urteilskompetenz und politische Handlungsfähigkeiten sowie bestimmte politische Tugenden voraus.¹⁹ Politische Mündigkeit ist aus Sicht des Einzelnen Bedingung für erfolgreiches Handeln in der Öffentlichkeit. Aus Sicht des Gemeinwesens ist sie unerlässlich für die Weiterentwicklung einer demokratischen po-

litischen Kultur, darüber hinaus für die Stabilität des freiheitlichen Staates.

Wie groß die Distanz der Bildungsfernen zum Auftrag der politischen Bildung ist, lässt sich an allen Komponenten der politischen Mündigkeit zeigen. So gehören zum Wissensbestand des mündigen Bürgers Einsichten in das *Funktionieren der Politik*. Entsprechende Einsichten basieren auf der Unterscheidung in die Dimensionen *polity*, *politics* und *policy* und daraus abgeleitet auf dem Wissen der Bedeutung der Kategorien *Macht*, *Recht*, *Interessen*, *Ideologie*, *Konflikt*, *Konsens* und *Gemeinwohl*. Über dieses kategoriale Wissen muss verfügen, wer politische Konflikt- und Entscheidungssituationen rational analysieren will. Mindestens genauso wichtig ist das Verständnis zentraler Konzepte des freiheitlichen Verfassungsstaates. Dazu gehören die *Volksouveränität*, die *Repräsentation*, die *Wahlrechtsgrundsätze*, das *Mehrheitsprinzip*, die Funktionen der *Opposition*, die *Gewaltenteilung*, das Prinzip der *Herrschaftsbegrenzung*, die *Herrschaft des Rechts*, die *Grundrechte* und der *gesellschaftliche Pluralismus*. Die politische Urteilskompetenz besteht im Wissen um die Rationalitätskriterien *Effizienz* und *Legitimität* und die Urteilsperspektiven der *politischen Akteure* und der von Politik *Betroffenen*. Das Urteilen setzt sich aus den drei Schritten *Situationsanalyse*, *Möglichkeitserörterung* und *Entscheidungsfallung* zusammen. In jedem dieser Schritte sind die politischen Kategorien anzuwenden.

Die politischen Handlungsfähigkeiten kreisen um Tätigkeiten, die zur Bewältigung politischer Partizipation vonnöten sind. Da Partizipation in erheblichem Maße in kommunikativen Akten besteht, ist die Bedeutung basaler *sprachlicher* Fähigkeiten kaum zu überschätzen. Man muss Fragen gezielt stellen, Argumente präzise formulieren, eine Sache auf den Punkt bringen und komplexe Zusammenhänge verständlich darstellen können. Hinzu kommen *organisatorische* sowie *rhetorische* Befähigungen. Politisch handlungsfähig ist, wer Ideen formulieren, Konzepte entwickeln, Veranstaltungen organisieren, Versammlungen leiten, politische Diskussionen moderieren, Redebeiträge vor größerem Publikum liefern, öffentliche politische Reden halten sowie Gefolgschaften organisieren und mobilisieren kann. Das Gemeinwesen bedarf zu seiner Erhaltung be-

¹⁹ Vgl. zum Folgenden Joachim Detjen, *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München 2007, Kap. 11, bes. S. 211 ff., S. 226 ff., S. 238 ff.

stimmter politischer Tugenden. Die wichtigsten sind *Loyalität* zur politischen Ordnung, *Rechtsgehorsam*, *Kooperationsbereitschaft*, *Fairness*, *Toleranz*, *Partizipationsbereitschaft*, sozialer *Gerechtigkeitssinn* und *Solidarität*.¹⁰

Auswege aus dem Bildungsdilemma

Die politische Bildung muss sich auf die relativ geringe Informationsaufnahme und die mangelnden Informationsverarbeitungskapazitäten der Angehörigen bildungsferner Schichten einstellen. Sie muss einen Weg finden, der sowohl die Psychologik dieser Adressatengruppe als auch die Sachlogik der Politik berücksichtigt. Es gibt eine Fülle von Vorschlägen zur Bewältigung dieses Bildungsdilemmas. Sie lassen sich danach gruppieren, ob sie den Fokus eher auf die Psychologik der Subjekte oder eher auf die Sachlogik der Politik legen.

Eindeutig auf die Psychologik fixiert sind Anregungen, die eine Anpassung der eingesetzten Medien an bildungsferne Zielgruppen vorschlagen. Dies bedeutet, audiovisuelle und digitale Medien zu Lasten traditioneller textbasierter Medien zu stärken. Sofern Texte unverzichtbar sind, ist leichte Verständlichkeit oberstes Gebot. Eine Mischung aus wenigen bzw. kurzen Texten und vielen eingestreuten Bildern gilt als zielgruppenadäquat. Empfohlen wird weiterhin, die Informationsvermittlung mit einem hohen Unterhaltungswert zu verbinden. Schließlich soll in inhaltlicher Hinsicht der Aspekt des praktischen Alltagsnutzens für die Zielgruppen beachtet werden.

Ebenfalls auf die Motivationsdefizite bildungsferner Jugendlicher bezieht sich der Vorschlag, Veranstaltungen mit Eventcharakter, also Konzerte, Festivals oder sportliche Wettkämpfe, für die politische Bildung zu nutzen. Es wird zugestanden, dass solche Veranstaltungen keinen unmittelbaren Zusammenhang mit klassischen politischen Kontexten haben, zugleich aber hofft man, „dass an den Rändern dieser Treffen jenen Praktiken Raum gegeben wird, die die Befähigung zur demokratischen Partizipation erhöhen. An diesen Rändern etwa wäre eine ‚mediale Ver-

mittlung von der Seite her‘ ohne großen Aufwand möglich, indem etwa Multimediastationen aufgebaut würden – beispielsweise zum Chatten mit Prominenten aus der Jugend-, Familien- oder Bildungspolitik, zur Teilnahme an einer ‚virtuellen Wahlmaschine‘ für Jugendliche unter 18 Lebensjahren.“¹¹

Eine weitere Idee greift die Einbindung von Sozialarbeit und Jugendhilfe in die politische Bildungsarbeit auf. Mit Hilfe von Methoden aus der Erlebnis-, Theater- und Medienpädagogik sollen Jugendliche für soziales Verhalten sensibilisiert werden. So ist an musikalisch-choreographische Tanz- und Theaterprojekte, an Schreibwerkstätten, an die Produktion von Videoclips und Mediacollagen sowie an die Einbindung Jugendlicher in die Aufrechterhaltung des Wohnumfeldes gedacht. Selbstkritisch wird eingeräumt, dass solche Projekte eher kulturellen Charakter trügen. Dennoch hätten sie sozial positive Auswirkungen, und dies entspreche den Intentionen der politischen Bildung.¹²

Ebenso zu den vorrangig die Psychologik berücksichtigenden Empfehlungen gehört das Konzept der so genannten vorpolitischen politischen Bildung, welches eine kompensatorische Empowerment-Strategie verfolgt. Zielmarke ist die Erhöhung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls. Die Erwartung ist, dass auf dem Fundament eines persönlichen Kompetenzbewusstseins die Ausbildung sozialer und partizipatorischer Kompetenzen weniger unwahrscheinlich ist.¹³ Ferner wird vorgeschlagen, politische Bildung auf die so genannte Lebenshilfe zu konzentrieren. Dahinter steht die Überlegung, dass bildungsferne Jugendliche sich nur dann mit Aussicht auf Erfolg ansprechen lassen, wenn man an ihre Bedürfnisse und Präferenzen anknüpft. Für soziale Unter-

¹¹ U. H. Bittlingmayer/K. Hurrelmann (Anm. 6), S. 18.

¹² Vgl. Hans-Joachim Roth u. a., „Das ist nicht nur für Deutsche, das ist auch für uns“ – Politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die bpb, 2005, S. 25 ff.

¹³ Vgl. U. H. Bittlingmayer/K. Hurrelmann (Anm. 6), S. 22 ff. Die Autoren beziehen sich auf das Unterrichtsprogramm „Erwachsen werden“ der Stiftung Lions Quest. Das zum Ansatz der Life-Skills-Erziehung gehörende Programm stärkt das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl vor allem von Hauptschülern.

¹⁰ Vgl. Hubertus Buchstein, Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen, in: Politische Bildung, 33 (2000) 4, S. 13.

schichten ist es aber besonders wichtig, zu erfahren, wo man welche materiellen Leistungen bekommen und wie man diese beantragen und empfangen kann. Politische Bildung als Lebenshilfe fungiert mithin als materiell einträgliches Informationsmedium.

Völlig anders als die bisher vorgestellten Konzepte ist der Vorschlag beschaffen, auch für bildungsferne Zielgruppen Politik in das Zentrum der politischen Bildung zu stellen.¹⁴ Ausdrücklich orientiert sich dieser Vorschlag an der Sachlogik der Politik. Die Psychologik der Lernenden kommt insofern zur Geltung, als eine *Elementarisierung* der politischen Inhalte postuliert wird. Die Vermittlung zentraler politischer Sachverhalte müsse so vorgenommen werden, dass sie von breiten Schichten der Bevölkerung verstanden werden könnten. Die komplizierte Materie müsse in Einzelelemente aufgegliedert und mit viel Anschaulichkeit, Phantasie und Kreativität dargestellt werden. Die Verständlichkeit dürfe jedoch nicht auf Kosten der Komplexität gehen. Im Mittelpunkt müsse die Darstellung der Prinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung stehen.¹⁵

Darf politische Bildung auf die Thematisierung von Politik verzichten?

Mit Ausnahme des zuletzt referierten Vorschlages neigen die übrigen Konzepte mehr oder weniger großzügig dazu, die Thematisierung der Politik nicht allzu ernst zu nehmen. Wichtiger ist den Vertretern dieser Konzepte, überhaupt einen Zugang zu bildungsfernen Jugendlichen zu gewinnen und Inhalte anzubieten, die im Zweifelsfall nur entfernt mit Politik zu tun haben. Beschönigend wird von einer „Entgrenzung der Politik“ sowie von einem „breiten Verständnis von Politik“ gesprochen, das von der Jugend geteilt werde. In diesem Sinne gelten die Strukturierung und Gestaltung der alltäglichen Lebensräume und der Besuch von

¹⁴ Vorschlag von Siegfried Schiele, dem früheren Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

¹⁵ Im Erscheinen begriffen ist ein von Siegfried Schiele und Gotthard Breit verfasstes Studienbuch zur politischen Bildung für bildungsferne Jugendliche mit dem Titel „Vorsicht Politik!“, in dem es um die Vermittlung der Politik wie auch der freiheitlichen Demokratie geht.

Rockkonzerten mit politischen Texten als politische Akte.¹⁶ Fast bedauernd wird allerdings auch festgestellt, dass Jugendliche in Befragungen weiterhin von einem herkömmlichen, auf Staat und Gesellschaft bezogenen Politikverständnis ausgingen.¹⁷

Trotz des schwierigen Publikums der Bildungsfernen gibt es gute Gründe, an einer politischen Bildung festzuhalten, die sich nicht vor einer Thematisierung der Politik und der Vermittlung der Prinzipien des demokratischen Verfassungsstaates scheut. Denn nur eine diese Leistung erbringende politische Bildung trägt dazu bei, dass die politische Ordnung in den Verständnishorizont der jungen Generation rückt. Auf jeden Fall gilt das Gebot, Politik im engen Sinne zu thematisieren, für die politische Bildung in allen Schulformen. Schon aus Gründen des Gleichheitsgebotes darf es nicht sein, dass nur in bestimmten Schulformen tatsächlich Politik Gegenstand des Politikunterrichts ist. Vor diesem Hintergrund mag es dann angehen, in der außerschulischen, auf Freiwilligkeit beruhenden politischen Bildung differenzierte Angebote zu machen und dabei Politik in Maßen zu „entgrenzen“.

Es dürfte jedoch eine vergebliche Hoffnung sein, ausnahmslos alle Menschen für Politik zu interessieren und sie zu Citoyens zu formen. Es wird immer Desinteressierte geben. Aber natürlich bilden die Desinteressierten eine ständige Herausforderung. Ihre Zahl zu verringern und aus Desinteressierten wenigstens im Ansatz reflektierte Zuschauer zu machen, ist der politischen Bildung dauerhaft aufgegeben. Sie sollte sich nicht entmutigen lassen, wenn ihre Erfolge auf diesem Feld nur sehr bescheiden sind.¹⁸

¹⁶ Vgl. U. H. Bittlingmayer/K. Hurrelmann (Anm. 6), S. 16 ff. sowie Klaus Hurrelmann/Ruth Linssen/Mathias Albert/Holger Quellenberg, Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung, in: Shell Deutschland (Hrsg.), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M. 2002, S. 41 f.

¹⁷ Vgl. H.-J. Roth u. a. (Anm. 12), S. 20, S. 65.

¹⁸ Vgl. Joachim Detjen, „Der demokratiekompetente Bürger“ – Politikwissenschaftliche Anmerkungen zu einer normativen Vorstellung Politischer Bildung, Wolnzach 1999, S. 28.

Benedikt Sturzenhecker

„Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden mache ich möglichst konkrete Vorschläge, wie man sich in der Kinder- und Jugendarbeit mit „politikfernen“ Jugendlichen politischem Handeln annähern kann. Die Kategorie der Bildungs- bzw. „Politikfernen“ scheint mir als defizitorientierte Grobklassifizierung

Benedikt Sturzenhecker

Dr. phil., geb. 1958; Dipl. Päd., Supervisor (DGSv) und Mediator; Professor für Soziale Arbeit und Gesundheit, Schwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit, Fachhochschule Kiel, Sokratesplatz 2, 24149 Kiel.
Benedikt.Sturzenhecker@fh-kiel.de

von sehr differenzierten Jugendszenen pädagogisch riskant. Ich benutze sie daher nur unter Vorbehalt.

Kinder- und Jugendarbeit hat die Aufgabe politischer Bildung. Das Sozialgesetzbuch (SGB)

VIII sieht in Paragraph 11 die Entwicklung von „Selbstbestimmung“ und „gesellschaftlicher Mitverantwortung“ als Ziel von Jugendarbeit vor. Kinder und Jugendliche sollen sich als Subjekte (Selbstbestimmung) politischen Handelns (gesellschaftliche Mitverantwortung) erfahren, ihre (politischen) Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten erweitern und sich Kompetenzen politisch-demokratischen Handelns und Mitentscheidens aneignen. Kinder- und Jugendarbeit kennt kein Curriculum, keine Teilnahmepflicht, keinen Methodenkanon. So kann sie sich auf die Bildungsbewegungen der Subjekte einlassen und diese fördern. Sie ist Bildung „in Freiheit zur Freiheit“.¹

Politische Bildung verstehe ich als politisches Handeln. Damit geht es zunächst nicht um politische Aufklärung oder Wissensvermittlung; diese Handlungsweisen sollten den Inhalten und Prozessen des jeweiligen exem-

plarischen politischen Handelns folgen und nicht theoretisch von solchen abgekoppelt geschehen. Politisches Handeln verstehe ich als Handeln, in dem Akteure ihre Interessen in einem Gemeinwesen (in einer pädagogischen Einrichtung, einem Stadtteil, einer Kommune, einer Gesellschaft) öffentlich einbringen, einfordern, diskutieren und in einem demokratischen Entscheidungsprozess bearbeiten. Diese Prozesse (*politics*) müssen die formalen Verfahren und Institutionen von Demokratie und Politik einbeziehen (*polity*) und geschehen auf Themenfeldern mit spezifischen Strategien (*policy*).

Die Subjektwerdung (Selbstbestimmung) ist von der Entwicklung gesellschaftlicher Mitverantwortung, also von politischem Handeln, nicht zu trennen. Prozesse und Bedingungen von Subjektwerdung (einschließlich ihrer Behinderungen/Begrenzungen) geschehen nicht isoliert von sozialen Lebensbedingungen und Einflüssen, sondern immer schon in einem (umkämpften, sich wandelnden) politischen Raum (z.B. Folgen der Hartz-IV-Gesetzgebung für die Verarmung von Kindern; institutionelle Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule).

Die Aneignung eines Subjektstatus in pädagogischen, jugendarbeiterischen Settings ist auch politisch zu nennen, weil sie in einer öffentlichen Polis eines pädagogischen Ortes stattfindet. In diesem Sinne ist Pädagogisches nicht „privat“, sondern immer (einrichtungs-) öffentlich, interessen- und machtbezogen und somit politisch. Also lässt sich die Assistenz bei der (Subjekt-)Bildung als Eröffnung eines politischen Settings, als Schaffung von Rahmenbedingungen politischen Handelns in einer pädagogischen Einrichtung verstehen. Auf die Subjektentwicklung bezogenes sozialpädagogisches Handeln und die auf Aneignung politischer Kompetenzen bezogene politische Bildung gehen Hand in Hand. Versteht man politische Bildung als Demokratiebildung und Partizipation als Praxis ihrer An-

Ich bedanke mich bei Heike Schlottau und Christian Welniak für Diskussionen und Hinweise zu diesem Text. Eine Langfassung dieses Textes steht bereit unter www.soziale-arbeit-und-gesundheit.fh-kiel.de/Neu_SUG_Home/Organisation_Personen/Hauptamtliche/daten_bsturzenhecker/index.php (20. 6. 2007).

¹ Vgl. Helmut Kentler, Was ist Jugendarbeit, München 1964.

eignung, wird man Demokratie als gemeinsame Entscheidung aller relevanten Fragen in einer (Jugendarbeits-)Einrichtung zu ermöglichen versuchen. Dabei müssen Übergänge ermöglicht werden zwischen politischem Handeln in der „Innen-Polis“ einer pädagogischen Einrichtung und der „Außen-Polis“ von Stadtteil, Kommune und Gesellschaft. Jugendarbeit kann dabei Anregungen von verwandten demokratiepädagogischen Ansätzen der Schulpädagogik erhalten, z. B. durch die „Gemeindedetektive“¹² oder das „Projekt aktive Bürger“.¹³

„Politikferne“ Kinder und Jugendliche

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit finden sich vielfach die hier in Rede stehenden „politikfernen“ Kinder und Jugendlichen. Ihre Erfahrungen und Haltungen zum Politischen sollen hier kurz geschildert werden, obwohl jede solcher vergrößernden Beschreibungen angesichts der Differenziertheit von „Jugenden“ auch falsch ist.

Viele der Nutzerinnen und Nutzer Offener Kinder- und Jugendarbeit gehören nicht nur zur Gruppe der „Politikfernen“, sondern auch zu ökonomisch und sozial Benachteiligten und haben häufiger ein Bildungsrisiko. Wer unter solchen Bedingungen lebt, hat oft Distanz zur Politik, zum „offiziellen“ politischen Handeln. Die Persönlichkeit solcher Mädchen und Jungen ist oft instabil. Von Eltern, Lehrenden und anderen Erwachsenen erfahren sie häufig Unfähigkeitsunterstellungen, Leistungskritik, Abwertung und Misstrauen, nur selten Selbstwirksamkeit und erst recht nicht öffentlich-politische Wirksamkeit. „Politikferne“ Kinder und Jugendliche fühlen sich als Objekte institutioneller und gesellschaftlich-politischer Prozesse und Entscheidungen; sie zeigen Distanz zum offiziell-politischen Stil und zum politischen System. Es fällt ihnen schwer, eigene Interessen zu spüren, zu versprachlichen, sie als legitim anzusehen, öffentlich einzubringen und – gar gegen Widerstände – zu vertreten. Sie haben kaum Erfahrung/Kompetenz in kooperativer

¹² Vgl. Anne Sliwka/Susanne Frank, Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, Weinheim–Basel 2004.

¹³ Vgl. Klaus Koopmann, Projekt aktive Bürger. Sich demokratisch durchsetzen lernen. Eine Arbeitsmappe, Mülheim 2001.

Aushandlung von Interessenkonflikten. Sie erfahren Defizitunterstellungen, Respektlosigkeit, Ignoranz und vielfache pädagogische Versuche, sie zu erziehen, zu domestizieren, zu verregeln oder zu kontrollieren.

Ihre Stärken liegen in ihrer körperlichen Präsenz und häufig expressivem Selbstaussdruck; in Kompetenzen kreativer hybrider Spracherfindungen; in Sensibilität für Missachtung und Ungerechtigkeit; in Spontaneität und schnellen Reaktionen; in Risikobereitschaft; in sich und den Gegenüber herausfordernden Interaktionen; in vorsichtiger, scharfer Beobachtung der Umwelt; in Selbsttarnung und taktischem Rückzug; in Lebensbewältigungsmanagement; im Überlegen; in der Kenntnis von Jugendkulturen; in optimiertem Umgang mit knappen Ressourcen; in Konfliktbereitschaft; im Zusammenhalten; im Erfinden von sozialen Inszenierungen; in Direktheit und Energie; in Lebensfreude trotz widriger Bedingungen.

Sehen und Anerkennen

Bildungsassistenz und politische Bildung beginnen mit der Wahrnehmung Jugendlicher durch die politischen Bildnerinnen und Bildner. Sie sollten nicht sofort zu viel „verstehen“ (im Sinne von Einordnung in gewohnte Deutungsmuster wie: die sind faul, unmotiviert, gegen mich) und von vornherein wissen wollen, wie sich der Bildungsprozess entwickeln soll. „Sehen“ öffnet für eine anerkennende Wahrnehmung des jugendlichen Gegenübers. Es geht um respektvolles Beobachten, nicht (sofort) um Interpretation. Ein solcher Blick kann Neues erkunden und wird von den Gesehenen als Anerkennung gespürt. Für viele (hier in Rede stehende) Jugendliche ist ein skeptisch-diagnostischer Blick bedrohlich. Nicht von ungefähr lautet der klassische Spruch, mit dem solche Blicke abgewehrt werden: „Was guckst du?“ Ein abschätziges Beobachtet-Werden kennen die Jugendlichen von Erwachsenen (zum Beispiel in der Schule) zur Genüge. Ein respektvolles Gesehen-Werden hingegen wird oft als positives Angebot wahrgenommen.

Vorschlag: Schau hin und beschreibe! Beobachten Sie die Interaktionen von Jugendlichen (z. B. im offenen Bereich eines Jugendhauses, auf der Straße, auf dem Schulhof). Schreiben

Sie auf, was Sie gesehen haben. Versuchen Sie, so wenig interpretativ wie möglich Ihre Beobachtungen zu notieren. Registrieren Sie, inwieweit Sie Ihre Wahrnehmungen durch vorgefasste Deutungen eingrenzen. Notieren Sie auch Ihre schnellen Interpretationen. In einem zweiten Schritt versuchen Sie, diese zu öffnen: „Marcel kommandiert wieder seine Untergebenen“ wird zu: „Marcel hat eine laute Stimme, alle können ihn hören, und viele tun, was er sagt.“ Aus: „Aische ist total verschüchtert“ wird: „Aische sagt nichts, beobachtet aber viel.“ Aus „Adem redet wieder dauernd über aufgemotzte Autos“ wird: „Adem spricht lange über seine Bewunderung für schnelle Sportwagen und für Tuning“.

Vorschlag: Was beschäftigt die Jugendlichen? Nach einer Phase wiederholter Beobachtungen kann man diese auswerten: Was beschäftigt die Jugendlichen am meisten? Was beschäftigt die meisten Jugendlichen? Was beschäftigt mich? Mit welchen Themen habe ich welche Probleme? Welche Themen sehe ich als Ansatzpunkt gemeinsamer (politischer) Bildungsprozesse? Wieder ist darauf zu achten, dass die Themenformulierungen offen und nicht abwertend sind, also: „Reden über Frauenkörper“ statt „sexistisches Machoquequatsche“. Eine zweite Auswertungsperspektive richtet sich darauf, *wie* sich die Jugendlichen mit Themen beschäftigen. Sie zeigen ihren kulturellen Umgangsstil, an den man anknüpfen kann. Fragt man sie (etwa in Kursen „Politische Bildung“), nennen sie immer wieder folgende Themen: Gewalt (auch untereinander), Ausländerfeindlichkeit, Konflikte/Mobbing, Liebe/Sex/Partnerschaft, Sucht/Drogennutzung. Weniger abstrahiert werden (Teil-)Themen etwa so formuliert: Was ist eine „Schlampe“? Was ist „schwul“? Wie verteidigen wir uns gegen eine „feindliche“ Clique? Ist „Drogendealer“ ein Beruf? Welche Strafen bekommt man, wenn man beim Spritzen erwischt wurde? Welches Handeln kennzeichnet Mädchen als „Nutten“? Sind Hartz-IV-Empfänger „Schmarotzer“? Wie kann man einen Puff kennen lernen? War es unter Hitler besser als heute? Sind Deutsche Nazis? Gegen welche Beleidigungen muss man die „Ehre“ mit Gewalt verteidigen?

Vorschlag: Ihre Themen gelten, nicht die der Pädagoginnen und Pädagogen! Die Inte-

ressen der Kinder und Jugendlichen sind die Grundlage ihres Subjektstatus und des politischen Handelns in der Jugendarbeit. Deshalb sollten keine noch so gut gemeinten Inhalte und Themen vorgegeben werden. Politische Bildung, die es besser weiß als ihre Adressaten, bricht mit dem angestrebten Mündigkeitsstatus. Deshalb ist bei den Themen anzusetzen, die die Jungen und Mädchen anbieten. Diese mögen auf Anhieb völlig unpolitisch erscheinen (oder erschreckend, oder abstoßend), das Politische steckt jedoch nicht (nur) in ihrem Inhalt, sondern zunächst im Umgang mit artikulierten Interessen. Nur wenn die Themen der Jugendlichen ernst genommen werden, können sie erfahren, dass sie ein Recht auf eigene Interessen und ihre Artikulation haben und dass sie ernstzunehmende Beteiligte beim Ausstreiten dieser Interessen sind. Die Regel „Ihre Themen gelten!“ bedeutet nicht, dass alles, was sie vorbringen, sklavisch umgesetzt werden muss. Über das, was sie wollen, und darüber, wie sie ihre Interessen umsetzen wollen, kann und muss gelegentlich gestritten werden, jedoch anerkennend davon ausgehend, dass es politisch legitim ist, Interessen einzubringen und sich für ihre Umsetzung einzusetzen.

Erst nach ausführlicher Beobachtung empfiehlt sich ein vorsichtiger fachlicher Verstehensversuch, in dem Ergebnisse Hypothesen bleiben müssen. Welche Themen sind für die Jugendlichen wichtig? Welche Interessen und Bedürfnisse könnten dahinter liegen? Was bewältigen sie damit wie? Welche Chancen und Risiken hat das Thema? Welche Beziehungskonstruktionen sind enthalten? Welche Angebote an mich kann ich im Handeln zum Thema erschließen? Welche Potenziale könnten im Handeln und im Thema stecken? Ohne Vertrauen lassen sich „politikferne“ Jugendliche kaum auf einen gemeinsamen Arbeits- und Auseinandersetzungsprozess ein. Ohne dass in einem solchen Prozess durch die Erfahrung von Zutrauen auch Selbstvertrauen entstehen kann, bleiben die Subjekte zu „schwach“, um sich eigenständiger Entwicklung und eigensinnigem politischen Handeln stellen zu können. Axel Honneth betont „Liebe“ als Anerkennungserfahrung, die auf der Basis gegenseitiger vertrauter Beziehung Selbstvertrauen ermöglichen kann: „Weil diese Erfahrung im Verhältnis der Liebe wechselseitig sein muss, bezeichnet Anerkennung hier den doppelten Vorgang

einer gleichzeitigen Freigabe und emotionalen Bindung der anderen Person; nicht eine kognitive Respektierung, sondern eine durch Zuwendung begleitete, ja unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit ist also gemeint (...).“¹⁴

Durch diese Bindung, die wechselseitig Abgrenzung/Ablösung ermöglicht, entsteht Selbstvertrauen, das die Basis für alle Einstellungen der Selbstachtung und damit auch der autonomen Teilnahme am demokratisch-öffentlichen Leben ist. Der Anerkennungsmodus der Liebe ist in Honneths Konzept auf wenige Primärbeziehungen begrenzt. Dennoch gibt es in der Jugendarbeit immer häufiger die Erfahrung, dass viele Kinder und Jugendliche diese grundsätzliche, bedingungslose Zuwendung nie erfahren haben und ihr Selbstvertrauen entsprechend schwach ausgebildet ist. Um ihnen soziale und politische Beteiligung zu ermöglichen, muss das Selbstvertrauen entwickelt werden. In Bildungssettings geht es möglicherweise nicht um „Liebe“, aber doch um das Angebot vertrauensvoller, sicherer Beziehungen. Dafür scheint wichtig, dass sich die pädagogischen Gegenüber den Jugendlichen als authentische Personen zeigen, mit Lebensweisen, Werten, Widersprüchen, Unsicherheiten. „Politikferne“ Jugendliche kennen (zu) oft distanziertere, sich nur absichernde „Lohnerziehende“, die Gegenseitigkeit in der Beziehung fürchten und die sich durch eine „Rühr-mich-nicht-an-Fassade“ zu schützen versuchen.

Jugendlichen eine Stimme geben

Für politisches Handeln scheint es mir zwei zentrale Bedingungen zu geben: Zum einen muss das Subjekt seine Interessen kennen und klären können, 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.

¹⁴ Axel Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M. 1992, S. 173.

Vorschlag: Höre ihre Geschichte! Benachteiligte Jungen und Mädchen drücken sich selten in abstrakten Formulierungen aus. Statt dessen erzählen sie Geschichten. Diese „Epen“ enthalten verdichtet Relevanz, Selbst-, Fremd- und Gesellschaftsbilder. Sie enthalten prototypische Probleme, Konflikte und mögliche Lösungen. Diese Geschichten erzählen sie zwar untereinander, sind es aber nicht gewohnt, dass Erwachsene zuhören. Eine eigene Stimme entwickelt sich aus der Resonanz der Zuhörer. Der/die Erzählende muss ihr „Echo“ vernehmen, um sich in ihm selber hören und wiedererkennen zu können.

Vorschlag: Thematisiere ihre Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung! Gerade benachteiligte Jungen und Mädchen erfahren gesellschaftliche Zusammenhänge häufig in Form von Ausgrenzung, Begrenzung, Misstrauen, Kontrolle und Abwertung. Statt von ihnen zu verlangen, andere nicht zu diskriminieren und zu bekämpfen, setzt politische Bildung bei ihren eigenen Erfahrungen mit Ungerechtigkeit und Desintegration an. Dazu kennen sie viele Geschichten, die wiederum ihren Blick auf gesellschaftliche Lebensbedingungen enthalten.

Vorschlag: Mache die Personen (sich selbst) sichtbar! Die ihres Selbst unsicheren Jugendlichen brauchen ein Gesehen-Werden, brauchen Resonanz, um Selbstgefühl entwickeln zu können und sich und ihren Interessen, Meinungen, Haltungen zu trauen und sie einzubringen. Deshalb sollte die Sichtbarmachung von Geschichten, Interessen, Positionen immer auch die Person darstellen, ihre Eigenart würdigen, die Bereicherung des Gemeinsamen durch ihre Spezialität demonstrieren. Diesen Aspekt von Anerkennung nennt Honneth „Solidarität“: die Anerkennung der besonderen Fähigkeiten, in denen sich die Menschen unterscheiden, aber die von konstitutivem Wert für Gemeinschaften sind.

Vorschlag: Mache ihre Geschichte, ihre Aussage, ihr Interesse sichtbar! Das erzählte Wort bleibt in der narrativen (Beziehungs-) Situation gefangen. Deshalb ist es wichtig, den Jugendlichen Ausdrucksmittel anzubieten, mit denen sie ihre Geschichte festhalten, präzisieren und anderen öffentlich mitteilen können. Eine mediale Dokumentation sollte an die jugendkulturellen Ausdrucksweisen

der jeweiligen Szene oder Clique anknüpfen. Mädchen zeichnen gerne und mit hoher Kompetenz Bildgeschichten im Stil japanischer Mangas. Ganz simpel ist die Dokumentation von Geschichten und Interviews mit mp3-Rekorder oder auf Video. Texte selbst geschriebener HipHop-Songs, SMS, Handyfotos, Fotostories, selbstgemalte Bilder, Skulpturen aus Knete, Schrott und vielem mehr, Gedichte, Flugblätter, selbstgemachte Zeitungen, Blogs, besprayed oder mit Eddings beschriebene Wände, elektronische Laufbandschriften können genutzt werden. Wenn Jugendliche beginnen, politischen Ausdruck zu probieren, nutzen sie häufig Thematisierungs- und Gesprächsweisen, die sie aus dem Fernsehen kennen. So sind z. B. Talk- und Gerichtsshow für sie eine Form, um Artikulation, Auseinandersetzung und Entscheidungen zu erproben. Einerseits gefällt den Jugendlichen solch medialer Ausdruck ihrer Geschichten, und sie arbeiten engagiert daran, andererseits misstrauen sie ihren Ausdruckskompetenzen und Inhalten und fürchten, verlacht oder abgewertet zu werden. Deshalb ist im Prozess der ästhetisch-medialen Erarbeitung ihres Ausdrucks eine ständige Unterstützung und Bestätigung nötig.¹⁵

Vorschlag: Ermögliche Resonanz und Dialog! Die medial gestalteten Geschichten, Interessen und Positionen der Jugendlichen müssen in einem zweiten Schritt einer Öffentlichkeit präsentiert werden und von ihr Resonanz erhalten. Das kann zunächst die Öffentlichkeit der eigenen Clique, Gruppe oder des Jugendhauses sein. Da die Jugendlichen häufig Misserfolge bei der Präsentation von Leistungen (besonders in der Schule) gewohnt sind, haben sie Schamgefühle und Ängste, sich und ihre Aussagen öffentlich zu zeigen. Deshalb ist ein vorsichtiges Üben und Steigern der Konfrontation mit Öffentlichkeiten empfehlenswert. Zuhörer/Zuschauer und Beteiligte brauchen Gelegenheit und Mittel, ihre Reaktion auf die Präsentationen zu dokumentieren. Auch dieses kann unter

¹⁵ Vgl. Manuela Mechtel, S wie Schlampe, Z wie Zichopat. Neuköllner Märchen: Was die Kinder vom Berliner Reuterplatz in einer Poesie-Werkstatt erzählen, in: Süddeutsche Zeitung vom 12. 4. 2006. Zum ästhetischen Ausdruck des Eigenen vgl. Benedikt Sturzenhecker/Christoph Riemer (Hrsg.), *Playing Arts. Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit*, Weinheim-München 2005; vgl. auch www.playing-arts.de.

Verwendung verschiedenster Medien geschehen. Damit beginnt eine rudimentäre Form des Dialoges: Auf eine Positionierung folgt eine Reaktion, und ein (politisches) Gespräch kann sich entwickeln.

Vorschlag: Fragt die anderen, erweitert die Perspektiven! Sich Sichtweisen, Interessen und Positionen anderer zu stellen, kann geübt werden, in dem man die Jugendlichen in Kontakt zu Menschen bringt, die von Themen, Interessen oder Haltungen der Jugendlichen betroffen sind. Häufig leben „politikferne“ Jugendliche in begrenzten sozialen Räumen mit auf andere Jugendliche und pädagogische Betreuer und Wächter eingeschränkter Kommunikation. Um „Gesellschaft“ außerhalb ihres Horizonts zu entdecken, ist es hilfreich, dass Jugendliche andere Betroffene kennen lernen und befragen. Das Interview (wieder dokumentiert!) ist für die Jugendlichen eine Möglichkeit, sich nicht selbst sofort positionieren und konfrontieren zu müssen, sondern sich aus der Deckung des Fragestellers in andere Perspektiven hineinzuversetzen. Reden die Jugendlichen über „Schwule“, befragt diese; bewundern sie Drogendealer, befragt diese (man findet sie im Knast); interessieren sie sich für „Nutten“, befragt diese; reden sie über „geile Wummen“ (Pistolen), fragt Menschen, die Pistolen tragen, und welche, auf die geschossen wurde; reden sie über „Mobbing“, fragt Opfer, Richter, Berater. Immer wieder sollten Essentials öffentlich dokumentiert werden: als Grafik, Foto, Netzwerk, Collage.

Demokratischen Konflikt ermöglichen

Resonanz und Aussagen von Befragten bringen nicht nur positive Bestätigung, es kommen auch andere Positionen und Gegenmeinungen ins Spiel. Politisch-demokratisch ist es von zentraler Bedeutung, sein Gegenüber zu respektieren und seine Argumente ernst zu nehmen. Eine Kritik oder Gegenmeinung empfinden benachteiligte Jugendliche häufig als bedrohlich und abwertend. Entsprechend leicht geraten sie in Verteidigung, Rückzug oder Gegenangriff. Den Konflikt auszuhalten, weder körperliche oder psychische Gewalt auszuüben noch einfach zu flüchten, ist eine der zentralen Übungen politischer Bildung.

Besondere Wirkung hat das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen in den Konflikten, die sie selber mit den Jugendlichen austragen. Sie sollen ja nicht die Positionen der Jugendlichen nachbeten, sondern müssen sich im Sinne von Authentizität deutlich positionieren, auch und gerade, wenn dies in Konfrontation zu Interessen und Positionen beteiligter Jugendlicher steht. Es geht darum, mit den Jugendlichen zu streiten, ohne diese herabzuwürdigen und argumentativ bloßzustellen oder besiegen zu wollen. Damit wird eine gewaltfreie Streitkultur praktiziert, in der die Jugendlichen erfahren können, dass man nicht immer mit allen einer Meinung ist, aber diese trotzdem in ihrem Anderssein respektiert und schützt. Deshalb stehen Inhalte, Ergebnisse oder gar Überzeugungsveränderungen nicht im Vordergrund, sondern die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur und der Prozess eines demokratischen Streitgesprächs.

Vom demokratischen Diskurs über Interessen, Positionen und Argumente arbeitet man sich vor zur grundsätzlichen demokratisch-partizipativen Strukturierung der Entscheidungsprozesse in Einrichtungen der Jugendarbeit. Als Ort politischer Bildung sollte eine Jugendeinrichtung demokratisch organisiert sein, das heißt, die beteiligten Jugendlichen müssen ihre Rechte auf Beteiligung und die strukturellen Möglichkeiten von Partizipation kennen und nutzen können. Die Rechte (etwa in einem Jugendhaus), soziale Regeln mitzubestimmen, Ressourcen zu verteilen und über Themen/Aktivitäten zu entscheiden, müssen im Alltag klar erkennbar, nutzbar, einklagbar sein. Diese Rechte benötigen demokratische Beteiligungsverfahren. Demokratische Partizipation braucht öffentliche Organe der Artikulation und Vertretung von Interessen, der Aushandlung von Lösungen und der gemeinsamen Entscheidung. Diese Organe können basisdemokratisch offen für alle sein (z. B. Hausversammlungen), aber auch repräsentativ-parlamentarisch gewählte Organe (z. B. Hausparlamente) sind nötig. Diese Gremien entscheiden über Inhalte, Aktivitäten, Finanzen, und sie bestimmen die Grundrechte und Regeln. Zusätzlich bedarf es Gremien der Konfliktbearbeitung und „Rechtsprechung“ (z. B. Fairnesskomitees, Mediationsräte).¹⁶

¹⁶ Vgl. zur Realisierung von Demokratie mit Jugendlichen und Partizipation in der Offenen Jugendarbeit

Politisch-demokratische Erfahrungen in der pädagogischen Polis lassen sich nicht ohne weiteres auf die allgemeine Polis, etwa die Kommune übertragen. Deshalb sollte immer wieder der Übergang in die öffentlich-allgemeine Politik des Gemeinwesens gestaltet werden. Die Themenstellungen beziehen sich ja nicht nur auf die Binnenverhältnisse einer pädagogischen Einrichtung, sondern viele haben mindestens Schnittstellen zu allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Fragen. Wer sich zum Beispiel für schnelle Autos interessiert, ist auch mit den Spritpreisen und der Energiepolitik konfrontiert; wer sich für den Umgang mit Alkohol interessiert, ist auch mit den Gesetzen und der öffentlichen Reaktion auf jugendlichen Alkoholkonsum konfrontiert, ebenso wie mit den Strategien der Alkoholindustrie; wer sich mit Ausländerfeindlichkeit beschäftigt, ist auch mit dem politischen Umgang mit Migration befasst; wer sich für Shopping interessiert, hat es auch mit Aufenthaltsrechten etwa in Shopping Malls zu tun; wer sich für „Abhängen“ und Pöbeln auf der Straße interessiert, ist auch mit den Reaktionen von Passanten, Ordnungsamt und Polizei konfrontiert.

Auch hier gilt es zu beobachten, wie sich Jugendliche auf den politischen Raum beziehen, welche Interessen und Problemstellungen sie zeigen, um dann mit ihnen (mediale) Möglichkeiten der öffentlichen Artikulation ihrer Interessen herauszufinden und zu erproben. Bei der weiteren Gestaltung politischer Konfliktaustragung können auch Informationen und Aufklärung über formalstrukturelle, rechtliche oder kulturelle Bedingungen politischen Handelns im Gemeinwesen wichtig werden.

Raingard Knauer/Benedikt Sturzenhecker, Partizipation im Jugendalter, in: Benno Hafenecker/Mechthild M. Jansen/Torsten Niebling (Hrsg.), Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen, Opladen 2005, S. 63–94; vgl. auch www.partizipation-und-bildung.de.

Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten

In einer Demokratie ist es wichtig, dass allen gesellschaftlichen Gruppen die Möglichkeit geboten wird, ihre Sichtweisen in den politischen Diskurs einzubringen und dafür zu sorgen, dass ihre Interessen Berücksichtigung finden. Problematisch wird es, wenn

Richard Wolf

Dipl. Soziologe, geb. 1974; wissenschaftlicher Mitarbeiter am europäischen forum für migrationsstudien (efms), Institut an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Katharinenstraße 1, 96052 Bamberg. richard.wolf@sowi.uni-bamberg.de www.efms.de

Stefanie Reiter

Dipl. Soziologin, geb. 1979; wissenschaftliche Mitarbeiterin am efms (s.o.). stefanie.reiter@sowi.uni-bamberg.de

manche Gruppen nicht über ausreichendes Wissen und einschlägige Erfahrungen verfügen, um sich adäquat in den politischen Diskurs einbringen zu können.

Hinsichtlich der in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten treffen in der Regel beide Gründe zu, auch wenn die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 zumindest den formalen Zugang erleichtert hat. Doch das Problem eines fehlenden breiten Wissens über das politische System und die politischen Partizipationsmöglichkeiten bleibt. Hinzu kommt, dass das Zusam-

enspiel von schwierigem formalem Zugang und mangelhaftem Wissen zu Frustration, schwindendem Interesse an und schwindender Identifikation mit den politischen Institutionen der Aufnahmegesellschaft führen kann.¹ Die Förderung politischer Partizipation kann somit auch als Integrationsförderung verstanden werden.

Nach der Änderung ihres Erlasses hat sich die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) im Januar 2001 für Migrantinnen und Migranten als Adressaten für Maßnahmen der politischen Bildung geöffnet.² Die Themen Migration und Integration wurden als Querschnittsthemen nachhaltig verankert.³ Bevölkerungsteile mit Migrationshintergrund, die bislang verhältnismäßig wenig angesprochen oder erreicht worden sind, werden nicht nur als Zielgruppe, sondern auch als Träger der politischen Bildung verstärkt in den Blick genommen.⁴ Um unterschiedliche Zielgruppen erreichen zu können, bedarf es auf deren jeweilige Bedürfnisse zugeschnittener Programme und Konzepte, die sie ansprechen und für die sie sich engagieren. So zeigt sich häufig, dass an klassischen Weiterbildungsangeboten vor allem jene teilnehmen, die bereits gut gebildet sind. Dagegen werden relevante Zielgruppen mit herkömmlichen Angeboten häufig nicht mehr adäquat erreicht.⁵

Für die Gestaltung zielgruppenadäquater Formate und für die Angebotsplanung im Bereich der politischen Bildung für Migranten

¹ Vgl. Claudia Diehl/Julia Urbahn, Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, FES Library, 1999.

² Vgl. Heidi Behrens/Jan Motte, „... dass aus Immigranten Bürgerinnen und Bürger werden.“, in: dies. (Hrsg.), Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen, Schwalbach/Ts. 2006, S. 19.

³ Dieser Beitrag beruht auf der von der bpb in Auftrag gegebenen Expertise, die von den Autoren im November 2006 erstellt wurde: Maßnahmen zur politischen Bildung für Migrantinnen und Migranten; www.bpb.de/files/2AELAY.pdf (4. 6. 2007).

⁴ Vgl. Bernd Hübing, Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Neue Aufgabenfelder und Perspektiven, Tagung am 9. 5. 2003 in Düsseldorf; www.bpb.de/files/LOPRT9.pdf (1. 6. 2007).

⁵ Vgl. Gerhild Brüning, Benachteiligte in der Weiterbildung, in: dies./Helmut Kuwan (Hrsg.), Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2002, S. 7. Vgl. auch H. Behrens/J. Motte (Anm. 2), S. 18.

wäre eine empirisch abgesicherte Datenbasis hilfreich, die Aufschluss über die Angebotslage sowie über Bedürfnisse und Interessen der potenziellen Teilnehmenden liefern könnte. Doch leider ist in Deutschland die Datenlage zur politischen Bildung von Migranten – ebenso wie zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten und zu ihren Weiterbildungsinteressen – nach wie vor unzureichend. Während die berufliche Aus- und Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund auch statistisch erfasst wird, scheint dieser Zielgruppe in Hinblick auf politische Bildung nur wenig Aufmerksamkeit zuzukommen. Die spärlichen Daten lassen sich zudem in der Regel nicht miteinander in Bezug setzen und sind nur mit Vorsicht zu interpretieren. Das hängt zum einen mit der mangelnden Repräsentativität der meisten Untersuchungen zusammen. Zum anderen liegen die Schwierigkeiten hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Daten auch in Definitionsproblemen und wenig eindeutigen Zuordnungskriterien hinsichtlich der Begriffe „Migrationshintergrund“ und „politischer Bildung“ begründet.¹⁶

Zu den wenigen verfügbaren Datenquellen zur Weiterbildungsbeteiligung von Migranten zählen das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) als Langzeituntersuchung zur Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Wohnbevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren sowie Einzelangaben aus Volkshochschulstatistiken. Andere bundesweite Datenquellen liefern kaum Auskunft zu Nationalität bzw. Migrationshintergrund und Weiterbildungsverhalten, wengleich das 2000 gestartete Projekt „Verbund Weiterbildungsstatistik“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) einen Versuch darstellt, auf den Erfahrungen mit der Volkshochschulstatistik aufzubauen und das Angebot an Maßnahmen zur politischen Bildung durch die Entwicklung eines regelmäßigen und zuverlässigen Erhebungs- und Auswertungsverfahrens systematisch statistisch zu erfassen. Neben Entscheidungsproblemen über die Zuordnung von Veranstaltungen zu einzelnen Kategorien politischer Bildung gibt es derzeit jedoch Vorbehalte bezüglich der Repräsentativität dieser Daten.¹⁷ Doch es existieren keine ande-

¹⁶ Zur Diskussion der beiden Begriffe vgl. unsere Expertise (Anm. 3).

¹⁷ Die Repräsentativität ist begrenzt, zudem decken die Daten des Verbunds Weiterbildungsstatistik nur etwa

ren Daten, welche die Trägerstrukturen im Bereich Weiterbildung erfassen. Die Weiterbildungsstatistik im Verbund wird kontinuierlich ausgebaut, um langfristig alle Einrichtungen der beteiligten Weiterbildungsträger zu umfassen.¹⁸ Das Vorhaben stellt einen wichtigen Schritt zur Erstellung einer fundierten Datenlage im Bereich der politischen Bildung dar.

Neben bundesweiten Erhebungsdaten existieren regionale Daten wie beispielsweise die Wohnungs- und Haushaltserhebung „Leben und Wohnen in Nürnberg 2001“, welche ebenfalls Hinweise auf die Weiterbildungsbeteiligung von Migranten liefern können.¹⁹ Aus den angeführten bundesweiten und regional begrenzten Studien geht eine im Vergleich zu deutschen Bürgern tendenziell geringere Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen und Angeboten zur politischen Bildung hervor.

Konzepte und Programme

Im insgesamt relativ kleinen, sehr heterogenen Feld der Anbieter von Maßnahmen zur politischen Bildung von Migranten können Typen identifiziert werden, die aufgrund ihrer langjährigen Arbeit im Bereich der politischen Bildung oder der Beratung und Betreuung von Migranten über Erfahrungen verfügen. Neben den von Trägern organisier-

12,9 % aller deutschen Weiterbildungseinrichtungen ab. Betrachtet man den Bereich der allgemeinen Weiterbildung, so umfasst die Statistik nach Angaben der Autorin gut ein Drittel der Teilnahmefälle. Vgl. Elisabeth Reichart, Verbund Weiterbildungsstatistik liefert regelmäßig Institutionendaten zur allgemeinen Weiterbildung, in: DIE-Fakten. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2006; www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reichart06_02.pdf (4. 6. 2007).

¹⁸ Vgl. ebd., S. 4.

¹⁹ So haben nach dieser statistischen Erhebung von den 458 Ausländern, die sich zum Besuch von Bildungsveranstaltungen äußerten, 19,5 % in den vergangenen zwei Jahren einen Kurs besucht. Im Vergleich dazu hatten 30,5 % der 3 666 befragten Deutschen an einem Kurs teilgenommen. Unter den Kursteilnehmern hatte weniger als 1 % der ausländischen Teilnehmer einen Kurs auf dem Gebiet „Politik und Gesellschaft“ besucht, in der deutschen Vergleichsgruppe waren es 3 %. Vgl. Amt für Statistik und Stadtforschung Nürnberg, Ergebnisse der Wohnungs- und Haushaltserhebung „Leben und Wohnen in Nürnberg 2001“, Nürnberg 2002.

ten Angeboten gibt es Selbstlernkonzepte im Bereich der politischen Bildung von Migranten. Konzepte und Programme zur politischen Bildung von Migranten lassen sich in zwei grundlegende Typen unterteilen: in primär auf Wissensvermittlung abzielende Kurse und Seminare sowie in vorwiegend auf eine Stärkung der Migrantenselbstorganisation anvisierende Maßnahmen.

Zur erstgenannten Gruppe zählen Projekte zu Orientierungskursen, die in der Ausgestaltung meist hinsichtlich der didaktischen Vorgehensweise und der Hauptzielgruppe variieren. Die Zielgruppenansprache unterscheidet sich vor allem nach der Aufenthaltsdauer der Teilnehmenden in Deutschland, welche in der Regel im Sprachniveau sowie auch im Abstraktheitsgrad der Inhalte berücksichtigt wird. Teilweise sind solche Kursangebote auch auf die Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen zugeschnitten.¹⁰ Enge Zielgruppendefinitionen stellen jedoch insgesamt eher eine Ausnahme dar. Oft wird mit bildungspolitischen Maßnahmen zur Wissensvermittlung ganz allgemein die Zielgruppe aller interessierten Personen mit Migrationshintergrund angesprochen. In Einzelfällen bleibt eine explizite Zielgruppenansprache sogar ganz aus. Weitgefaste Zielgruppen scheinen gerade bei Angeboten zur politischen Wissensvermittlung, die sich an ein häufig vorgebildetes Publikum richten, unabdingbar zu sein, um eine genügend große Anzahl an Teilnehmenden mobilisieren zu können. Teilweise regen solche Angebote auch zur Anwendung und Umsetzung gelernter Inhalte an.

Neben diesen rein bildungspolitischen Maßnahmen gibt es zahlreiche Angebote in Kombination mit Sprachvermittlung oder auch mit sehr niedrigschwelligen Aktivitäten, die sich nicht als Maßnahmen zur politischen Bildung deklarieren, in denen jedoch Elemente politischer Bildung einfließen. In einigen Fällen werden solche Angebote, die primär aus anderen Gründen (wie beispielsweise

¹⁰ Die Otto Benecke Stiftung e. V. (OBS) (www.obs-ev.de) ist eine gemeinnützige Organisation, die im Auftrag der Bundesregierung tätig ist. Im Bereich der politischen Wissensvermittlung für Migranten bietet die OBS regelmäßig das Seminar „Leben in Deutschland – interkulturelles Kompetenztraining“ in verschiedenen deutschen Städten für neu zugezogene Studenten und Akademiker mit Migrationshintergrund an.

Freizeitgestaltung oder Spracherwerb) besucht werden, strategisch genutzt, um „bildungsferne“ Zielgruppen an Informationen zur politischen Bildung heranzuführen.¹¹ Niedrigschwellige Angebote, die auch institutionenferne oder bildungsgewohnte Personen ansprechen, finden sich im Schnittfeld von politischer Bildung zu historischem Lernen, Kunst und Kultur.

Zu den Konzepten, welche vorwiegend auf *Empowerment* („Selbstbemächtigung“ bzw. „Selbstkompetenz“) und eine Stärkung des Selbsthilfepotenzials von Migranten ausgerichtet sind, zählen Aktivitäten der Landesgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen in Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW) und des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuarbeit (IDA).¹² Diese Angebote richten sich an politisch Interessierte und zum Teil auch an bereits politisch Aktive. Besonders erfolgversprechend scheinen Maßnahmen zu sein, die Wissensvermittlung mit Anwendungsbezug und stark aktivierenden Elementen verknüpfen. Als positives Beispiel einer Verzahnung von Wissensvermittlung mit politischer Partizipation fällt vor allem das Konzept des Internationalen Begegnungszentrums Friedenshaus (IBZ) in Bielefeld auf.¹³ Aber auch das

¹¹ Seit über zehn Jahren wird an ausgewählten Volkshochschulen das vom Bundesministerium des Innern über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderte Projekt Ost-West-Integration (OWI) in einem rotierenden Verfahren durchgeführt (vgl. www.owi-projekt.de). Es soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung politischer Bildung für und mit Migranten leisten. Inhaltlich behandeln die Aktivitäten für Zuwanderer alltägliches Orientierungswissen wie praxisbezogene Informationen über Behörden, Geldangelegenheiten, Schule, Beruf, Arbeitswelt und gesundheitliche Präventionsmaßnahmen. Im Rahmen von regionalen OWI-Projekten beispielsweise in Hamburg wurden verschiedene Veranstaltungsformen erprobt.

¹² Die 1996 gegründete LAGA NRW ist das demokratisch legitimierte Vertretungsorgan der kommunalen Migrantenvertretungen in diesem Bundesland; www.laga-nrw.de (4. 6. 2007). Ebenso wie LAGA NRW zielt auch IDA e.V. auf eine Stärkung des Migrantenselbsthilfepotenzials ab; vgl. www.idaev.de (4. 6. 2007).

¹³ Das IBZ versteht sich als politisches und soziokulturelles Zentrum im Bereich der Migrationsarbeit, das einerseits eigene politische Forderungen nach außen hin vertritt und andererseits soziale Unterstützungsangebote zur Kompensation von migrationsbedingten Ungleichgewichten offeriert; vgl. www.ibz-bielefeld.de (4. 6. 2007).

Modellprojekt Ost-West-Integration (OWI) zeigt beispielsweise in Hamburg eine erfolgreiche Kombination von Angeboten, die unterschiedliche Zielgruppen an politische Bildung heranführen konnten und nun zum Teil von Migrantenorganisationen in Eigenregie durchgeführt werden.

Betrachtet man die Inhalte der angebotenen Maßnahmen, so wird deutlich, dass diese sich hauptsächlich um Wissen über gesellschaftliche Strukturen und Prozesse sowie um Kenntnisse zur Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten gruppieren. Ferner enthalten die Module Informationen zur unmittelbaren Lebensbewältigung (z. B. Informationen zum Umgang mit Behörden). Gelegentlich werden auch Aspekte der interkulturellen Verständigung thematisiert. Innerhalb der bei fast jedem Träger angebotenen Wissensinhalte sind die Teilelemente nahezu identisch: Geschichte, Migration, Staatsaufbau, Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, sozialpolitische Themen und aktuelle Politik. Ferner werden die Bereiche Geographie, Kunst, Kultur und Politik auf lokaler und europäischer Ebene thematisiert.

Adressaten und Teilnehmende

Ebenso wie über die allgemeine Bildungseteiligung von Migranten ist sehr wenig über die Teilnehmenden an politischen Bildungsaktivitäten aus den Kreisen der Migranten bekannt. In einer neueren Evaluation der politischen Jugendbildung in Deutschland wurde der ethnische Herkunftskontext der Teilnehmenden untersucht.¹⁴ Der Anteil von Kursteilnehmern mit ausländischer Herkunft betrug 2002 rund 22 Prozent; davon entfielen je sieben Prozentpunkte auf die Staaten der EU und die Türkei und je vier Prozentpunkte auf die ehemalige Sowjetunion und auf andere Länder. Die Kategorie „andere Länder“ enthält in der Reihenfolge der häufigsten Nennungen Nicht-EU-Staaten in Mittel- und Südeuropa und auf dem Balkan, ferner Länder in Afrika, im Nahen und Mittleren Osten sowie die (erst 2004 der EU beigetretenen) baltischen Staaten.¹⁵ Abgesehen von diesen

¹⁴ Vgl. Achim Schröder/Nadine Balzter/Thomas Schroedter, Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation, Weinheim–München 2004.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 110 ff.

Hinweisen auf den Herkunftskontext sind der Studie keine Angaben zur Gruppe der Teilnehmer an Jugendbildung mit Migrationshintergrund zu entnehmen.

Eine andere Regionalstudie wurde von Angela Pawlik zur Partizipation von Migranten am allgemein bildenden Programm der City-Volkshochschule Mitte in Berlin durchgeführt.¹⁶ In diesen Programmbereich fallen auch Angebote der politischen Bildung. Die Autorin versuchte, ein Profil der Gruppe der ausländischen Kursteilnehmer zu erstellen und dieses einem Profil der deutschen Teilnehmer gegenüberzustellen.¹⁷ Es nahmen insgesamt 175 Teilnehmer an der Befragung teil, das entspricht einer Ausschöpfungsquote von 51 Prozent; 34 Personen (19,4 Prozent) wiesen einen Migrationshintergrund auf. Dieser Anteil lag deutlich unter dem im Bezirk Mitte gemeldeten Gesamtanteil von 27 Prozent mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Innerhalb der sehr heterogenen Gruppe waren EU-Bürger über- und Teilnehmende aus der Türkei unterrepräsentiert. Die Kursteilnehmer waren zu 53 Prozent weiblich; die 30–39-Jährigen bildeten mit 35 Prozent die stärkste Altersgruppe. Die Mehrheit der Migranten, 62 Prozent, konnte einen formalen Schul- oder Studienbildungshintergrund mit einer Dauer von mehr als 14 Jahren aufweisen. Nach Schülern und Studenten stellten Arbeitslose die drittgrößte Gruppe der Teilnehmer dar. Interessant ist, dass das Profil der Teilnehmer von Angeboten nicht mit der Zusammensetzung der im Einzugsgebiet der VHS lebenden Ausländer übereinstimmt. Bei der Planung von Kursangeboten reicht die bloße Orientierung an den Merkmalen der Verteilung der ansässigen Migranten offensichtlich nicht aus, da sich diese Angaben nicht mit den potenziell mobilisierbaren Gruppen decken.

Eine weitere wichtige Quelle für Informationen zu Adressaten der politischen Bildung stellen evaluierte Modellprojekte dar. Allen Teilnehmern an Kursen in Form von Modellprojekten, zu denen im Rahmen der Expertisenerstellung Evaluationsergebnisse vorla-

¹⁶ Vgl. Angela Pawlik, Partizipation von Migrant(inn)en. Zur Teilnahme am allgemeinbildenden Programm der City-VHS Mitte, in: DIE, IV (2003).

¹⁷ Leider ist das Sample so klein, dass die lokal begrenzten Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind und nicht verallgemeinert werden können.

gen, ist gemeinsam, dass es sich bei ihnen hauptsächlich um besonders motivierte Personen mit einer in der Regel hohen formalen (Aus-)Bildung handelte. Da die Kurse in deutscher Sprache abgehalten wurden, mussten die Teilnehmenden über ausreichende Deutschkenntnissen verfügen. Oft motivierte gerade der Wunsch nach einer Verbesserung dieser Kenntnisse zum Kursbesuch. Andere eher niedrigschwellige Angebote scheinen auch von politisch weniger stark interessierten Personen angenommen oder zumindest passiv genutzt zu werden. Während kreative Zugänge (z. B. in der Form der Konzipierung von und Mitwirkung an der Aufbereitung von Migrationsgeschichte im Rahmen von Ausstellungen) von einem eher engen Segment gewählt werden, werden die Resultate solcher Maßnahmen von einem recht breiten Publikum wahrgenommen. Im Gegensatz zu diesen Angeboten, die auch politik- bzw. bildungsferne Gruppen erreichen können, ist zu den Teilnehmern aus so genannten Empowermentansätzen anzumerken, dass diese in der Regel bereits im Vorfeld hohes politisches Interesse aufweisen und teilweise schon als Mitglieder von Migranten-selbstorganisationen politisch aktiv sind. Das überwiegende Motiv für die Teilnahme ist die Optimierung der eigenen Partizipationsmöglichkeiten. Für diese Adressatengruppe ist anzunehmen, dass tendenziell nur geringe Weiterbildungsbarrieren bestehen.

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) liefert im Bereich der subjektiven Wahrnehmung der Weiterbildungslandschaft und der motivationalen Aspekte wichtige Hinweise: Danach wünschen sich 48 Prozent der Ausländer mehr Information und Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten.¹⁸ Hinsichtlich der Interessen und Weiterbildungseinstellungen lässt sich der Studie entnehmen, dass Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern in Hinblick auf das Image von Weiterbildung im Allgemeinen vorliegen. So meinen mehr Deutsche als Ausländer, dass jeder ständig bereit sein sollte, sich weiterzubilden (96 bzw. 91 Prozent). Deutsche stimmen der Aussage „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich

weiterbilden“ öfter zu als Ausländer (94 bzw. 89 Prozent). Eine große Weiterbildungsbarriere scheinen für Ausländer die mit dem Kursbesuch verbundenen Kosten darzustellen. So geben 55 Prozent der Ausländer an, dass ihnen Weiterbildung schlicht zu teuer sei; das äußerten nur 35 Prozent der befragten Deutschen.¹⁹

Bernd Schmidt und Rudolf Tippelt greifen die Daten des BSW auf und beschreiben in einer eigenen Studie objektive und subjektive Gründe für die Differenzen in der Weiterbildungsbereitschaft von Deutschen und Personen mit Migrationshintergrund.²⁰ Im Rahmen einer telefonischen Umfrage mit 3008 Probanden, unter denen sich jedoch lediglich 88 Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft befanden, thematisierten sie Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteressen und subjektiv wahrgenommene Weiterbildungsbarrieren. So äußerten 63 Prozent der nicht-teilnehmenden Ausländer (n=43), dass sie mehr Beratung bräuchten, um zu wissen, welche Weiterbildung für sie in Frage käme. In der deutschen Vergleichsgruppe (n=1 239) waren es dagegen nur 17 Prozent.

Neben einer befürchteten Überforderung scheinen die Barrieren bei Ausländern auch in der Motivation sowie der fehlenden Unterstützung durch den Partner zu liegen. So zählt zu den Zugangbarrieren der Weiterbildung – mit Blick auf oftmals unzureichende Deutschkenntnisse – der Mangel an zweisprachigen Angeboten.²¹ Zudem fühlen sich Personen mit Migrationshintergrund den Lernanforderungen nicht gewachsen oder müssen erst wieder ans Lernen herangeführt werden. Ein weiterer Grund besteht darin, dass sich Migranten unzureichend über Bildungsangebote informiert fühlen.

Aus den hier erwähnten Studien geht hervor, dass zu den am ehesten beeinflussbaren Variablen im Bereich der Motive zur Nichtteilnahme an Weiterbildungsangeboten vor allem die Erhöhung der Transparenz von Weiterbildungsangeboten durch eine umfangreiche Bildungsberatung und eine zielgrup-

¹⁸ Vgl. Helmut Kuwan, Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn–Berlin, 2005; www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf, S. 248 (4. 6. 2007).

¹⁹ Vgl. ebd., S. 264 f.

²⁰ Vgl. Bernd Schmidt/Rudolf Tippelt, Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (2006) 2.

²¹ Vgl. G. Brüning (Anm. 5).

pengerechte Ansprache sowie die Schaffung zielgruppenadäquater Angebote zählen.

Ergebnisse

Die Frage nach den Adressaten für Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten kann nicht pauschal beantwortet werden. Die Zielgruppe „Migranten“ gibt es nicht. Dafür sind die potenziellen Zielgruppen viel zu heterogen. Im Hinblick auf bestehende Konzepte und Projekte zur politischen Bildung für Migranten lassen sich folgende Ergebnisse festhalten.

Im sehr heterogenen Feld von Trägern und Angeboten der politischen Bildung für Migranten lassen sich zwei grundlegende Typen von Maßnahmen identifizieren: primär auf Wissensvermittlung abzielende Kurse und Seminare sowie vorwiegend eine Stärkung der Migrantenselbstorganisation anvisierende Maßnahmen. Besonders erfolgversprechend scheinen Maßnahmen, die Wissensvermittlung mit Anwendungsbezug und stark aktivierenden Elementen verknüpfen.

Nach wie vor ist sehr wenig über die Teilnehmenden an politischen Bildungsaktivitäten aus den Kreisen der Migranten bekannt. Insgesamt lassen sich gebildete Personen mit ausreichenden Deutschkenntnissen, die bereits weitgehend in andere gesellschaftliche Bereiche integriert sind, am ehesten für politische Bildung gewinnen. Hier können auch theoretische Themen Anklang finden. Bei bereits vorliegenden politischen Interessen und der Bereitschaft zur Partizipation liefern vor allem individuell abgestimmte Empowermentansätze Wissen und Anregungen zur praktischen Umsetzung.

Bei Migranten ohne ausreichende Deutschkenntnisse und einer oft erst kurzen Verweildauer im Land können stark am Lebenskontext orientierte und auch Alltagswissen vermittelnde Angebote nachgefragt werden. Hier kann es sinnvoll sein, Angebote für spezifische Gruppen zu konzipieren und in der Herkunftssprache der Teilnehmer abzuhalten bzw. als zweisprachiges Modul – zum Beispiel auch im Rahmen von sprachvermittelnden Kursen – anzubieten. Die Kombination von politischen Inhalten mit Sprachförderung, sozialem Austausch oder Freizeitaktivitäten ist ebenfalls ein wirksamer Weg, um

politisch wenig interessierte Teilnehmer an politische Bildung heranzuführen.

Es ist wichtig, eine exakte Bedarfsanalyse im lokalen Umfeld durchzuführen, um Interessentengruppen aufzuspüren. Dabei reicht es nicht aus, die soziodemographische Verteilung im Einzugsgebiet der Angebote zu betrachten. Es müssen vielmehr Informationen über Interessen, Bedürfnisse und auch Weiterbildungsschranken erfasst werden. Bei diesem Vorgehen ist die Zusammenarbeit mit lokalen Einrichtungen, die von Migranten aufgesucht werden, sowie mit Migrantenselbstorganisationen unerlässlich. Der Erfolg von Angeboten hängt jedoch nicht nur davon ab, ob passende Angebote vorhanden sind, sondern auch davon, ob diese Angebote vorteilhaft kommuniziert werden und Weiterbildungsbarrieren abgebaut werden können. Als erfolgreich hat sich der Einsatz von „Brückenspersonen“ erwiesen, da diese über persönliche Ansprache einen Zugang zu potenziellen Teilnehmern generieren können. Auch spielen geschulte Mitarbeiter von Beratungsstellen oder Kulturzentren, die im besten Fall ohnehin von Migranten aufgesucht werden, eine wichtige Rolle in der Bildungsberatung. Die Bereitstellung von Kinderbetreuungsangeboten kann zum Abbau von Motiven der Nicht-Teilnahme an bildungspolitischen Veranstaltungen beitragen, da gerade für Frauen das Vorhandensein solcher Angebote oft für die Entscheidung zur Teilnahme an einer Maßnahme relevant ist.

Auch die mit dem Kursangebot verbundenen Kosten können ein ernsthaftes Hindernis für die Teilnahme darstellen. Hier ist es wichtig, Fördermöglichkeiten zu finden, um Maßnahmen kostengünstig und möglichst kontinuierlich anbieten zu können. Denn nur eine Kontinuität von Trägern und Angeboten ermöglicht die Schaffung von Netzwerken und Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen. Im Rahmen von kontinuierlichen Strukturen können Erfahrungen mit der Ausgestaltung von Angeboten gesammelt und sinnvolle Zugangsstrategien entwickelt und erprobt werden. Eine systematische Erfassung von Angaben zu Kursteilnehmern und die Evaluation des Erfolgs von Maßnahmen sind weitere notwendige Schritte zur Gestaltung zielgruppengerechter Angebote.

Dagmar Richter

Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern

Am Vortag des Irakkriegs 2003 sagt ein Viertklässler zu Beginn des Unterrichtsgesprächs: „Die USA will das Erdöl haben, und wenn der Irak das nicht gibt, deswegen haben die auch später Gerüchte gemacht, dass die deswegen auch Atombomben wegen dem Erdöl machen. Also die machen vom Erdöl so gefährliche Chemikalien. Und Bush will ja so oder so Krieg, der ist ja immer so gierig. Der will ja nur regieren.“

Dagmar Richter

Dr. phil., geb. 1957; Professorin für Sachunterricht und seine Didaktik, Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften Technische Universität Braunschweig, Rebenring 58A, 38106 Braunschweig. d.richter@tu-bs.de

Bush will ja so oder so Krieg, der ist ja immer so gierig. Der will ja nur regieren.“

Der Junge äußert eine politische Einstellung. Er spricht vom Erdöl, von George W. Bush und dessen Willen zum Krieg und zum Regieren. Seine Argumentation ist aus Erwachsenenperspektive ein wenig „holprig“, aber durchaus erkennbar. Der Junge ist kein Ausnahmeschüler: Kinder begegnen dem Politischen in den Medien, wo sie professionell gestaltete Kinderseiten und Fernsehsendungen wie „logo“ oder „neuneinhalb“ finden, aber oftmals auch die „Tagesschau“ zusammen mit Erwachsenen sehen. Sie begegnen dem Politischen „auf der Straße“ in Form von Plakaten oder Demonstrationen. Sie hören Erwachsene über Politik und Politiker reden. Sie erfahren vermittelt über ihre Familiensituation die Auswirkungen von Familien- und Arbeitsmarktpolitik. Es gibt vielfältige Quellen, die ihre politische Sozialisation beeinflussen.¹

Unterrichtsprotokolle zeigen, dass Grundschülerinnen und -schüler die Namen vielgenannter Politikerinnen und Politiker kennen sowie Parteien aufzählen können. Doch was wissen sie über Politik? Für ein Wissen, das Orientierung im Bereich des Politischen erlaubt, genügt es bekanntlich nicht, Namen zu kennen. Weiß der eingangs zitierte Viertklässler, was „regieren“ ist? Vielleicht hat er eine politische Einstellung, ohne das dafür nötige Wissen zu haben – dieses Phänomen ist nicht nur bei Kindern zu finden. Zwar belegen Untersuchungen, dass das politische Interesse bei Jugendlichen erst ab dem 14. Lebensjahr signifikant ansteigt. Doch bedeutet dies nicht, dass sich Kinder gar nicht für Politik interessieren und dass sich ihr Interesse nicht im Unterricht für sie gewinnbringend aufgreifen ließe. Kinder begegnen dem Politischen auf vielfältige Weise und sind von den Folgen politischer Entscheidungen und Handlungen direkt und indirekt betroffen. Sowohl aus bildungs- als auch aus demokratietheoretischen Gründen sollten sie das Recht auf politische Bildung haben.

Empirische Forschungen

Empirische Forschungen zum politischen Wissen von Kindern zeigen, dass sie politische Ereignisse in der Welt wahrnehmen. Die Forschungen begannen mehrheitlich in den 1960er/1970er Jahren. Politikwissenschaftler in den USA bezogen sich primär auf die Makroebene des Politischen, also auf das politische System und seine Institutionen, und sahen Kinder als eher passive Empfänger der Botschaften aus ihrer Umgebung an. Erst seit den 1980er Jahren wird die Mikroebene des Politischen in die Forschungen einbezogen. Seitdem werden auch Fragen der Wertevermittlung, Einstellungen und kognitive Modelle, d. h. aktive Konstruktionen der Individuen betrachtet.

In der Längsschnittstudie von Stanley W. Moore, James Lare und Kenneth A. Wagner

¹ Vgl. Bernhard Ohlmeier, Politische Sozialisation von Kindern im Grundschulalter, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Schriftenreihe der bpb 570, Bonn 2007, S. 54 ff. Vgl. auch Rainer Watermann, Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (2005) 41, S. 26–39; Jan W. van Deth, Kinder und Politik, in: ebd., S. 3–6.

zeigt sich von der Vorschule bis hin zu Viertklässlern eine deutliche Zunahme an politischem Wissen.¹² Die Kinder kennen mehrheitlich wichtige politische Symbole, haben eigene Vorstellungen über die Bedeutung von Wahlen und Parteien, und die älteren Kinder können bereits die gesellschaftlichen Bereiche „privat“ und „öffentlich“ trennen.¹³ Ähnlich fallen die Ergebnisse der amerikanischen Großstudien des National Center for Education Statistics (NCES) aus, die seit den 1970er Jahren regelmäßig den Wissensstand in den Unterrichtsfächern Citizenship und Social Studies bzw. seit 1988 in Civics in den Klassen vier, acht und zwölf u. a. mit Hilfe von Multiple-Choice-Fragen erheben. So kreuzten beispielsweise 77 % der Viertklässler richtig an, dass Bürger der USA ab 18 Jahren das Wahlrecht haben. Immerhin 65 % wussten, dass Mitglieder des Stadtrats für die lokale Gesetzgebung zuständig sind, und 24 % waren Legislative, Exekutive und Judikative bekannt.¹⁴ Wurden die Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsmaterial „We the People“ unterrichtet, stiegen die richtigen Antworten noch signifikant an.¹⁵

Solche Tests können naturgemäß nur etwas über staatskundliches Faktenwissen, weniger über politische Konzepte der Kinder aussagen. Konzepte werden in der kognitiven Theorie als kognitive Wissensseinheiten, als Vorstellungskomplexe und Wertungen über zentrale Merkmale von Dingen oder Phänomenen definiert.¹⁶ Wie die Konzepte der Schülerinnen und Schüler zum Wahlrecht, zur lokalen Gesetzgebung oder zur Bundes-

regierung aussehen, bleibt in den genannten Tests weitgehend offen. Zu politischen Konzepten von Kindern gibt es nur wenige neuere Studien. Zu ihnen gehören die Untersuchungen von Anna E. Berti aus Italien (allerdings mit recht geringen Probandenzahlen).¹⁷ Sie zeigen beispielsweise, dass Kinder bis zum Alter von sieben oder acht Jahren noch keine Konzepte von Kollektiven mit Führungsstrukturen entwickeln. Sie beschreiben Krieg als Zusammenstoß unstrukturierter Gruppen, in denen einzelne Krieger agieren. Daneben nennen einige auch politische Autoritäten als Handelnde, doch nur wenige erwähnen einen Befehlshaber. Kinder zwischen neun und zehn Jahren beschreiben Krieg als Zusammenstoß zwischen Nationalstaaten, in denen politische Autoritäten über Beginn oder Ende von Kriegen entscheiden. Sie geben eine Ursache als Kriegsgrund an und beschreiben in der Regel physische und materielle Folgen. Da die Kinder noch keinen politischen Unterricht hatten, spiegeln diese Ergebnisse eine Art „naturwüchsiger“ Entwicklung ihrer Konzepte zum Krieg, die vermutlich stark durch Medien beeinflusst werden.

Dabei zeigen die Studien durchaus Anknüpfungspunkte für den Unterricht. Acht- bis Zehnjährige erfassen zwar das Wesen des Staates noch nicht, aber sie kennen Begriffe, die zur Konzeption von „Staat“ nötig sind. So beschreiben sie den Staat mit territorialen Begriffen und Einwohnern, ohne jedoch Regierung und Gesetze zu nennen. Grenzen konstruieren sie mit geographischen Begriffen (z. B. Berge) oder physikalischen Ausdrücken (z. B. Wand), ebenso mit Begriffen wie „Einheit“ oder „Trennung“: „Misconceptions arise when children’s theories cannot fill the gaps in their information, and they necessarily turn to inappropriate analogies and generalisations.“¹⁸ Beispielsweise besitzen die Kinder keine Konzepte zu politischen Organisationen, da sie für sie quasi unsichtbar sind. Über Institutionen wie Schule oder Polizei, mit denen sie direkte Erfahrungen haben, bilden sie aufgrund fehlender Infor-

¹² Vgl. Stanley W. Moore/James Lare/Kenneth A. Wagner, *The Child’s Political World. A Longitudinal Perspective*, New York u. a. 1984, sowie die Reinterpretation von Anke Götzmann, *Naive Theorien zur Politik – lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschüler/innen*, in: D. Richter (Anm. 1), S. 73 ff.

¹³ Vgl. genauer A. Götzmann (ebd.).

¹⁴ Vgl. Carol Johnson/Alan Vanneman, *Civics: What Do 4th-Graders Know, and What Can They Do?*, National Center for Education Statistics, ED473774, Washington, DC 2001; www.eric.ed.gov.

¹⁵ Vgl. Sharon F. Bennett/Suzanne Soule, *We the People: The Citizen and the Constitution. 2005 National Finalists’ Knowledge of and Support for American Democratic Institutions and Processes*. Center for Civic Education; www.civiced.org.

¹⁶ Vgl. Dagmar Richter, *Kompetenzdimension Fachwissen – zur Bedeutung von Basis- und Kernkonzepten*, in: Georg Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*, Bonn 2007 (i. E.).

¹⁷ Vgl. Anna E. Berti, *Children’s understanding of society: psychological studies and their educational implications*, in: Elisabet Näsman/Alistair Ross (Eds.), *Children’s Understanding in the new Europe*, Stoke on Trent 2002, S. 89 ff.

¹⁸ Ebd., S. 95.

mationen Fehlverständnisse. Im Alter zwischen neun und zehn Jahren haben Kinder meist eine vage Vorstellung vom Staat, obwohl sie – ohne Unterricht – erst mit ungefähr elf Jahren das Konzept von Nationalstaaten und ihren Subsystemen verstehen. Zu vermuten ist, dass sie in diesem Alter aufgrund eines umfangreicheren (Vor-)Wissens relevante Informationen aus verschiedenen Quellen sinnvoll aufeinander beziehen können. Doch warum sollten Kinder nicht schon in der Grundschule politischen Unterricht erfahren, der ihr Interesse aufgreift und ihnen frühzeitiger hilft, das Politische ihrer Alltagswelt zu verstehen?

Politische Bildung in der Grundschule

In Deutschland wurde politisches Lernen in der Grundschule lange Zeit eher abgelehnt – außer in den reformfreudigen 1970er Jahren.⁹ Hierfür lassen sich verschiedene Gründe anführen. Didaktische Konzeptionen folgten bis zu Beginn der 1990er Jahre häufig stufentheoretischen Entwicklungsmodellen, die den Kindern das für politisches Lernen nötige Abstraktionsvermögen absprachen. Zudem wurde befürchtet, dass die explizite Beschäftigung mit dem Politischen die Kinder emotional, vor allem aber kognitiv überfordere. Entwicklungspsychologisch sind diese Argumente mittlerweile widerlegt.¹⁰ Gegen die Vermutung, dass politisches Lernen in der Grundschule „verfrüht“ oder gar nicht möglich sei, stehen empirische Untersuchungen. So stellt Berti fest, dass Veränderungen der Konzeptualisierungen von Kindern sogar durch zeitlich recht kurze Lehrinterventionen möglich sind. Danach zeigten Neunjährige in Follow-up-Tests Wissen, das sonst erst bei 13- und 14-jährigen Kindern festgestellt wird.¹¹ Zwar hängen allgemeine Gedächtnisleistun-

gen, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses, sowie diskursive Fähigkeiten mit dem Alter der Kinder zusammen; es gibt Zusammenhänge mit der physiologischen Entwicklung des Gehirns. Aber auch die Studie von Gary L. Allen, Kathleen C. Kirasic und George J. Spilich belegt, dass sich diese Fähigkeiten in nicht unbedeutendem Maße fördern lassen.¹² Bereits erworbenes domänenspezifisches Wissen erweitert die Leistungen des Gedächtnisses und ermöglicht es den Kindern, in entsprechenden Berichten (z. B. Nachrichten) die bedeutenden Informationen zu erkennen und eigene Folgerungen zu ziehen.

Ein weiteres Hindernis für politisches Lernen in der Grundschule liegt darin, dass Lehrkräfte des Sachunterrichts nur selten in politischer Bildung ausgebildet sind.¹³ Sie haben es oftmals nicht gelernt, das Politische in Themen zu entdecken und es den Kindern altersgemäß zugänglich zu machen. Zudem finden sich in aktuellen Schulbüchern nur selten gute oder gar erprobte Materialien.¹⁴ Es mangelt an guten Unterrichtsmaterialien, die zur Hilfestellung auch durchaus die mancherorts verpönten Kopiervorlagen präsentieren sollten.¹⁵ Viele Ansätze politischen Lernens in der Grundschule sind aus politikdidaktischer Sicht nicht zufriedenstellend.¹⁶ Manchen Lehrkräften erscheint Politik noch immer als zu „konfliktreich“ und politisches Lernen als zu

⁹ Vgl. Paul Ackermann, Politik in der Primarstufe, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Soziale Studien in der Grundschule. Fragen an die Sozialwissenschaften, Düsseldorf 1980, S. 69 ff.; Gertrud Beck, Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule, Frankfurt/M. 1974; Klaus Giel/Gotthilf Hiller/Hermann Krämer, Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption I, Stuttgart 1974. Vgl. auch Dagmar Richter, Sachunterricht – Ziele und Inhalte, Baltmannsweiler 2005².

¹⁰ Vgl. z. B. Elsbeth Stern, Wie abstrakt lernt das Grundschulkind?, in: Hanns Petillon (Hrsg.), Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule, Opladen 2002, S. 27 ff.

¹¹ Vgl. A. Berti (Anm. 7), S. 103.

¹² Vgl. Gary L. Allen/Kathleen C. Kirasic/George J. Spilich, Children's Political Knowledge and Memory for Political News Stories, in: Child Study Journal, 27 (1997) 3, S. 163–176.

¹³ Die Lehrerbildung sieht an verschiedenen Hochschulstandorten sehr unterschiedlich aus. Im Fach Sachunterricht sollen verschiedene „Perspektiven“ auf die Welt integriert unterrichtet werden: die sozial- und kulturwissenschaftliche (hierhin gehört das politische Lernen schwerpunktmäßig), die historische, die naturbezogene, die raumbezogene und die technische Perspektive; vgl. den „Perspektivrahmen“ der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), zu beziehen über www.gdsu.de. In der Ausbildung wird meist nur eine Perspektive studiert.

¹⁴ Vgl. Georg Weißeno, Lernen über politische Institutionen – Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2004, S. 211 ff.

¹⁵ Vgl. als Ausnahme z. B. „Was ist Arbeit?“, Themenschwerpunkt der Zeitschrift „Weltwissen Sachunterricht“, (2007) 1.

¹⁶ Vgl. Peter Massing, Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven, in: D. Richter (Anm. 1), S. 18 ff.

schwierig für Kinder. Es ist jedoch nicht nur ein deutsches Phänomen, dass Lehrkräfte die Kompetenzen ihrer Grundschülerinnen und -schüler unterschätzen und Konflikte als negativ ansehen.¹⁷ Dabei bremsen gerade das Nicht-Thematisieren von Konflikten und kritischen Themen die soziale Entwicklung der Kinder.

Welcher Politikbegriff ist im Unterricht sinnvoll?

Manche Lehrkräfte folgen lieber demokratiepädagogischen Ansätzen, die ein eher unpolitisches soziales Lernen favorisieren: Es werden z. B. Gesprächs- und Diskussionsregeln sowie Formen des Abstimmens geübt. Dabei wird von einem „weiten Politikbegriff“ ausgegangen, der alles umfasst, was menschliche Gruppen und Gemeinschaften betrifft. „Gute Beispiele“ mit meist eindeutig guten und schlechten Haltungen und moralischen Implikationen werden unterrichtet. Es besteht hier die Gefahr, dass die Lernenden kein systematisierendes Wissen erwerben und sich später enttäuscht von der realen Politik abwenden, die nur selten so überschaubar oder eindeutig zu bewerten ist.

Eine andere Position grenzt politisches vom sozialen Lernen sowie von der Demokratiepädagogik begrifflich und didaktisch ab. Sie bezieht sich auf einen „engen Politikbegriff“ und versucht, fachspezifische Kompetenzen zu definieren. Sie lässt sich mehrfach begründen. Zum einen haben Kinder ein Recht auf Aufklärung und auf Hilfestellungen zur Orientierung in der Gesellschaft, in der sie leben. Wissen schützt vor Fehldeutungen und irrationalen Ängsten. So ist es im Zusammenhang mit dem Thema Krieg für Kinder wichtig zu wissen, dass er bei ihnen nicht quasi „über Nacht“ ausbrechen wird. Dafür müssen sie ihn jedoch von anderen Konflikten wie Streitigkeiten oder von kriminellen Handlungen unterscheiden können. Des Weiteren haben Kinder als Gesellschaftsmitglieder das Recht, an ihrer Mit- und Umwelt zu partizipieren. Dies kann sich auf Regelungen in der Schule oder Kindertagesstätte, auf Anhörungen von Kindern und ihren Interessen im Gemeinderat oder Mitarbeit an den The-

¹⁷ Vgl. Keith C. Barton/Alan W. McCully/Melissa J. Marks, Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies, in: *Journal of Teacher Education*, 55 (2004) 1, S. 70–90.

men der Regionalzeitung beziehen.¹⁸ Für die Mitbestimmung und -gestaltung brauchen sie Wissen und Fähigkeiten, die im Unterricht vermittelt zumindest die Chance eröffnen, sie beim Mitgestalten vor Manipulationen von Erwachsenen zu schützen. Die Bedeutung der Wissensvermittlung für die politische Bildung ist empirisch belegt: Das Partizipieren allein führt zwar zu einer aktiven Haltung, nicht aber unbedingt zu politischer Bildung.¹⁹

Eine weitere Begründung für die Vermittlung eines Politikbegriffs ergibt sich daraus, dass zur Förderung von politischem Lernen die Auseinandersetzung mit realen politischen Ereignissen wichtig ist.²⁰ Den Kindern wird mit Hilfe authentischer, für sie bedeutsamer Aufgaben einsichtig, dass das Gelernte bei alltäglichen Problemen und Herausforderungen nützlich sein kann und dass sie direkt oder indirekt von politischen Problemen und Herausforderungen betroffen sind. Zwar dürfen sie selbst noch nicht direkt politisch handeln, aber sie können insbesondere im kommunalen Raum mitgestalten und über alternative Politik nachdenken. Ziel ist politische Urteilsfähigkeit: „Kinder sollen ihre affektiven Bindungen an das politisch demokratische System mit der Zeit reduzieren zugunsten einer rational begründeten Loyalität.“²¹ Wissen ist zwar keine ausreichende Grundlage für Loyalität, aber zumindest eine Quelle für demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen, so dass auf die Vermittlung von Wissen nicht verzichtet werden kann. Nicht zuletzt ist zu erwähnen, dass frühes politisches Lernen Vorurteilen vorbeugen kann, wenn diese von der Lehrkraft erkannt und reflektiert und ohne Scheu mit den Kindern besprochen werden. Dabei sind klare Positionierungen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung sowie für Gerechtigkeit seitens der Lehrkraft wichtig.

¹⁸ Vgl. die Beiträge in APuZ, (2001) 44, zur „Partizipation von Kindern und Jugendlichen“.

¹⁹ Dies hat insbesondere eine groß angelegte Studie aus der Schweiz gezeigt. Vgl. Horst Biedermann, Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?, Münster u. a. 2006.

²⁰ Vgl. Georg Weißeno, Kernkonzepte der Politik und Ökonomik – Lernen als Veränderung mentaler Modelle, in: ders. (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten*, Bonn–Wiesbaden 2006, S. 120 ff.

²¹ P. Massing (Anm. 16), S. 28.

Politische Kompetenzen fördern

Zeitgemäßer Unterricht versucht, Wissen, Können und Persönlichkeitsbildung miteinander zu verbinden. Der Begriff der Kompetenzen integriert diese Aspekte. Dennoch ist es zur Unterscheidung der Unterrichtsziele und für ihre systematische Förderung sinnvoll, verschiedene Kompetenzdimensionen zu definieren. In naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken hat sich die Differenzierung der Kompetenzen in die Dimensionen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewerten/Beurteilen durchgesetzt. Sie sind auch für die politische Bildung in der Diskussion.¹²² Da empirische Studien gezeigt haben, dass das Lernen erfolgreicher stattfinden kann, wenn es domänenspezifisch, also innerhalb eines Faches erfolgt, ist die Klärung *fachspezifischer Kompetenzdimensionen* eine wichtige Voraussetzung für Vermittlungsprozesse.

Vorrangig sind beim politischen Lernen die Themen, denen die Kinder in ihrem Alltag begegnen. Die Lernenden sollten den Sinn des politischen Unterrichts für ihr eigenes Leben erkennen können. Dafür sind Lernkontexte zu schaffen, die diesen Sinn vermitteln. Dies bedeutet jedoch nicht, dass über alle Unterrichtsthemen situativ entschieden wird und sie damit dem Zufall unterliegen. Für viele Themen lässt sich eine objektive Betroffenheit feststellen, die den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen ist; diese Themen gehören zu den Inhaltsbereichen Familie, Kinderrechte, Krieg und Frieden, Geld, Konsum, Arbeit, Geschlecht, Gemeinde oder auch Bildung für Nachhaltigkeit. Sie sollten jeweils als aktualisierte Schlüsselprobleme und auf die Situation der Kinder bezogen unterrichtet werden. Hinzu kommen Themen, die sich aus aktuellem Anlass ergeben und beispielsweise durch ihre Medienpräsenz das Interesse der Kinder geweckt haben.

Damit die Themen nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern von den Kindern ein Zusammenhang zwischen ihnen hergestellt, also kumulatives Lernen stattfinden kann, ist es wichtig, Basiskonzepte zu vermitteln. Diese werden auch als Leitideen oder übergeordnete Prinzipien bezeichnet und ver-

deutlichen die Grundvorstellungen einer Disziplin. Schülerinnen und Schüler sollen mit ihrer Hilfe politische Inhalte beschreiben und strukturieren können; sie dienen als „analytisches Werkzeug“. Zudem stellen die Basiskonzepte sicher, dass das Politische an Themen herausgearbeitet wird; sie geben den Lehrkräften Orientierung, indem sie mit ihrer Hilfe Themen auswählen, strukturieren und aufeinander beziehen können. Zurzeit können für die politische Bildung in der Grundschule die Basiskonzepte *Macht* (im Kontrast zur Autorität) und *Öffentlichkeit* (als Gegensatz zu Privatheit) als allgemein akzeptiert gelten, die schon in früheren deutschen sowie in internationalen Curricula vorkommen.¹²³ Als politische Werte werden in „We the People“ zudem *Gerechtigkeit* (ein wichtiges Konzept im Zusammenhang mit „Gemeinwohl“) und *Verantwortlichkeit* (wichtig für „Repräsentativität“) gelehrt.

Es ist eine fachdidaktische Forschungsaufgabe, Basiskonzepte für verschiedene Kompetenzniveaus genauer zu beschreiben und empirisch zu validieren. Dabei geht es nicht darum, alle Lernenden auf eine Definition z. B. von Macht als die einzig wahre „einzuschwören“, oder um eine erneute „Wissenschaftsorientierung“ wie in den 1970er Jahren. Zum einen sind den Lernenden nützliche und sinnvolle Konzepte anzubieten, mit denen sie sich politische Phänomene erklären können. Derart kontextualisiert, verändern sich „reine Definitionen“ und verdeutlichen, dass über politische Begriffe diskutiert werden kann. Zum anderen sind möglichst früh Fehlkonzepte zu vermeiden oder auch zu korrigieren, da sie zu Vorurteilen, diskriminierenden Meinungen und letztlich aufgrund falscher Erwartungen zu Politikverdrossenheit führen können. Zudem werden die Unterrichtsthemen (z. B. über Autorität und Macht) auf reale Erfahrungsbereiche der Kinder bezogen (z. B. Machtstrukturen in der Schule), so dass sich Reflexionen über die Phänomene und eigene Erfahrungen gegenseitig bereichern. Die Wissensvermittlung findet eingebettet in die anderen Kompetenzdimensionen statt.

¹²³ Vgl. die Angaben in Anm. 9 sowie: Center for Civic Education (CCE), *Learning About Foundations of Democracy. Teacher's Guide for Primary Grades*, Calabasas, CA 2000, und die Umsetzung in den Teilcurricula zu „We the People“.

¹²² Vgl. Georg Weißeno, *Standards für die politische Bildung*, in: APuZ, (2005) 12, S. 32–38.

Es finden sich in der Literatur zahlreiche Methoden zur *Erkenntnisgewinnung*, mit denen sich Kinder das Politische adäquat erarbeiten können. Wichtig ist, dass sie zu Zielen und Inhalten des Unterrichts passen und mit Phasen der Reflexion verbunden werden. Für den Politikunterricht sowohl in der Grundschule als auch auf der gymnasialen Oberstufe fehlt Wirkungsforschung jedoch weitgehend. Daher lässt sich bislang über „bessere“ oder „schlechtere“ Formen der Erkenntnisgewinnung nur spekulieren oder auf fachunspezifische schulpädagogische Forschungen verweisen.

Kommunikation ist eine wesentliche Kompetenzdimension für politische Bildung in jeder Altersstufe. Hierzu gehören das Erschließen von Informationen und die Kompetenz, sie sachbezogen darstellen und austauschen zu können. Beobachtungen sind in geeigneten Präsentationen (Vortrag, Rollenspiel, Wandzeitung) wiederzugeben. Ziel ist, eigene Interessen und Bedürfnisse adäquat auszudrücken, sich aktiv für eine Position einzusetzen oder einen Standpunkt in einer Diskussion argumentativ vertreten zu können. In Kommunikationen kann auch über die Fachkonzepte gestritten werden. Nicht jedes Konzept ist eindeutig definiert, sie sind Produkte menschlichen Denkens über öffentliche Dimensionen des Zusammenlebens. Insofern gehören Verhandlungs- und Aushandlungsprozesse zum politischen Lernen. Insbesondere philosophische Gespräche unterstützen die sachorientierten Zugangsweisen, indem Kinder über Fragen der Gerechtigkeit, Verantwortung oder Freiheit nachdenken.¹²⁴

Politische Bewertung bzw. *Urteilskompetenz* ist das erklärte Ziel politischen Lernens. Politische Urteile beziehen sich auf eine empirische Situation, für die „wertorientiert Stellung bezogen wird“, die das „Gedeihen des Gemeinwesens“ berücksichtigt und die Partei ergreift. Sie sind insofern vom Moralurteil zu unterscheiden, das kontextunabhängig „unbedingte Geltung“ anstrebt.¹²⁵ Auch hier zeigt

¹²⁴ Vgl. Markus Tiedemann, *Schulung der Urteilskraft – Mit Kindern über Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung philosophieren*, in: D. Richter (Anm. 1), S. 321 ff.

¹²⁵ Vgl. Joachim Detjen, *Politische Urteilskompetenz*, in: Georg Weißeno/Klaus-Peter Hufer/Hans-Werner Kuhn/Peter Massing/Dagmar Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung*, Schwalbach/Ts. (i. E.).

sich die Bedeutung der Basiskonzepte – in diesem Fall insbesondere von Öffentlichkeit und Repräsentativität bzw. Verantwortlichkeit. Sie erlauben eine Differenzierung zwischen politischen und anderen Urteilen.

In der Literatur finden sich manchmal noch weitere Kompetenzdimensionen wie *Konfliktfähigkeit* und *Perspektivenübernahme*. Sie sind ohne Zweifel wichtig, aber hier im Zusammenhang mit politischem Lernen nicht berücksichtigt, da sie zu den (fachspezifischen) basalen Kompetenzen gehören, die beispielsweise auch im Deutsch- und Religionsunterricht angestrebt werden.¹²⁶ Politische Bildung ist ein Bereich der Allgemeinbildung und insofern mit den basalen Kompetenzdimensionen verwoben. Auch beim politischen Lernen sind Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme zu fördern. Das Spezifische des Unterrichtsfaches bezeichnen sie jedoch nicht.

Mit Blick auf andere Staaten lässt sich feststellen, dass in Deutschland Nachholbedarf besteht. So ist das amerikanische Curriculum „We the People“ in dem Sinne vorbildlich, als es kumulatives Lernen ermöglicht, die Schülerinnen und Schüler bei jedem Lernschritt über das zu Lernende informiert, auf einer Metaebene zur Reflexion über das Gelernte anregt und den Lernenden verschiedene Möglichkeiten gibt, ihren Lernerfolg zu überprüfen. Politische Bildung, die den Anspruch an Emanzipation und Aufklärung stellt, muss diesen auch beim Lernprozess selbst einlösen.

Die skizzierten Forschungen zeigen, dass es möglich, wichtig und sinnvoll ist, politische Bildung in der Grundschule zu stärken. Dann hätte auch der eingangs zitierte Viertklässler eine Chance, beispielsweise zu erfahren, dass Kriege nicht nur aufgrund einzelner Politiker stattfinden, sondern Interessengruppen daran mitwirken, oder dass das Regieren demokratischen Kontrollen unterliegt – und er könnte seinen Zorn über den Krieg auch als politische Kritik formulieren. Vielleicht erhalten Kinder dann sogar mehr Gehör in der Gesellschaft.

¹²⁶ Vgl. Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, 2003, S. 55; www.dipf.de.

Dirk Loerwald

Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus

Einem möglichst hohen Maß an Bildung kommt in modernen, marktwirtschaftlich orientierten Demokratien große Bedeutung zu.¹ Bildung ist aus *individueller* Perspektive ein „demokratisches Bürgerrecht“² und

Dirk Loerwald

Geb. 1974; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Ökonomische Bildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Scharnhorststraße 100, 48151 Münster. loerwal@uni-muenster.de.

Grundlage für selbstbestimmtes Handeln. Aus *gesellschaftlicher* Perspektive ist Bildung eine soziale, kulturelle, politische und ökonomische Notwendigkeit. Dementsprechend ist die hohe Bildungsbeteiligung *aller* gesellschaftlicher Gruppen ein wichtiges gesellschaftliches Ziel.³ Dieses Ziel hat das deutsche Bildungssystem noch nicht erreicht. Es kann zwar – gemessen an der Zahl der höheren Bildungsabschlüsse – in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine *Bildungsexpansion* verzeichnet werden,⁴ aber die *Bildungschancen* sind weiterhin ungleich verteilt.

Die Zusammenhänge zwischen einem schwachen sozialen Hintergrund und einem niedrigen Bildungsniveau sind in Deutschland auffallend hoch. Es existiert eine bildungsferne Schicht, deren Bildungsmängel so gravierend sind, dass daraus individuell prekäre Lebenslagen und gesellschaftliche Probleme erwachsen. Zur Entschärfung dieser Probleme sind geeignete Bildungsmaßnahmen zu entwickeln, die dieser bisher hochgradig vernachlässigten Zielgruppe ein selbstbestimmtes Leben in sozialer Verantwortung ermöglichen. Dazu sind zwei Fragen zu beantworten. Erstens: *Wie* können die Bil-

dungsfernen erreicht werden? Und zweitens: *Was* ist der elementare und unverzichtbare Kern der bildungsrelevanten Fächer?

Die zweite Frage ist sachlogisch vorgelagert. Im Folgenden soll ein Versuch unternommen werden, sich dieser Frage aus Sicht der ökonomischen Bildung zu nähern. Dazu soll zunächst die Zielgruppe der Bildungsfernen beschrieben werden. Darauf aufbauend soll der Beitrag einer auf Allgemeinbildung zielenden ökonomischen Bildung für diese Zielgruppe skizziert werden.

Was bedeutet „bildungsfern“?

Bildung kann pragmatisch definiert werden als „Ergebnis von Lernerfahrungen“.⁵ Nicht allen können Lernerfahrungen in gleicher Qualität oder in gleichem Ausmaß zuteil werden bzw. nicht alle sind gleichermaßen in der Lage, die ihnen zuteil werdenden Lernerfahrungen bildungswirksam zu nutzen. In jeder Gesellschaft gibt es *bildungsnabe* und *bildungsferne* Individuen.

Ein statistisch leicht zu erhebendes *quantitatives* Maß für Bildungsdefizite ist das Fehlen eines Schulabschlusses. Im Bildungsmonitor des Institutes der deutschen Wirtschaft und der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft wird der Begriff „Bildungsarmut“ wie folgt definiert: „Eine Person gilt dann als bildungsarm, wenn sie in den Frühphasen ihrer Bildungsbiographie nicht erfolgreich ist und keinen Abschluss auf Sek.-II-Niveau erlangt oder noch innerhalb der Schullaufbahn nicht die erforderliche Ausbildungs- und Beschäfti-

¹ Die Überlegungen zu diesem Beitrag sind im Rahmen der Mitarbeit in einer Projektgruppe der Bundeszentrale für politische Bildung mit dem Titel „Politikferne Zielgruppen“ gereift. Mein Dank gilt den Beteiligten dieses Projektes für Anregungen und konstruktive Kritik.

² Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim 1996³.

³ Vgl. Aktionsrat Bildung, *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*, Wiesbaden 2007.

⁴ Vgl. Klaus Klemm, *Chancengleichheit – Chancengleichheit. Wohin steuern wir?* Vortrag auf der AFB-Wahlkonferenz am 20. 3. 1999 in Krefeld; www.ggg-nrw.de/Lager/Klemm.1999-03-20.html (8. 6. 2007).

⁵ Werner Wiater, *Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule*, in: Hans-Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn 2005², S. 301–326, hier: S. 310.

gungsreife aufweist.¹⁶ Ein vielfach verwendetes *qualitatives* Maß für elementare Bildungsmängel sind grundlegende Defizite in den drei traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und elementares Rechnen, die sich darin äußern, dass selbst einfache schriftliche, sprachliche oder rechnerische Aufgaben des Alltags nicht eigenständig bewältigt werden können.

Das Problem der Bildungsfernen beschränkt sich aber nicht darauf. Eine demokratische und marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaft ist angewiesen auf Individuen, die in der Lage sind, selbstbestimmt und sozial verantwortlich zu handeln. Umgekehrt können auch nur diejenigen das Leben in einer solchen Gesellschaft bewältigen und gestalten, die die typischen Herausforderungen des Alltags durchschauen und die es verstehen, die Chancen zur Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zu nutzen. Dies verlangt ein Mindestmaß an Bildung, welches über die Beherrschung von Kulturtechniken hinausgeht, und es ist eine zentrale Aufgabe *aller* Bereiche der modernen Allgemeinbildung, zu bestimmen, was das Mindestmaß an bereichsspezifischem Wissen und Können ist.

Bildungsdefizite als typisches Unterschichtenproblem

Unterschiedliche Bildungsniveaus innerhalb einer Bevölkerung sind nicht untypisch, und es stellt sich die Frage, warum eine Gesellschaft den Bildungsfernen besondere Aufmerksamkeit schenken sollte. Wenn Bildung öffentlich bereitgestellt und jedem der Zugang zum Bildungssystem grundsätzlich ermöglicht wird, sind die Bildungsfernen dann nicht im kantischen Sinne *selbstverschuldet* unmündig? Diese Frage muss sowohl mit „ja“ als auch mit „nein“ beantwortet werden, denn nicht nur der Mangel an Verstand oder der fehlende Entschluss, selbigen zu nutzen, müssen als Erklärungsvariablen für ein niedriges Bildungsniveau herangezogen werden. Seit vielen Jahrzehnten besteht unter Bildungsforschern Einigkeit darüber, dass neben individuellen kognitiven Leistungen auch

¹⁶ Axel Plünnecke/Oliver Stettes, Der Bildungsmonitor. Das Benchmarking der Bildungssysteme in den Bundesländern aus bildungsökonomischer Perspektive, Köln 2006, S. 31.

leistungsunabhängige Faktoren für den Bildungserfolg verantwortlich sind.¹⁷

Als Inkarnation der Bildungsbenachteiligung galt in den 1960er Jahren das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“. In diesem Bild wurden vier für die damalige Zeit typische, leistungsunabhängige Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg vereint: die Konfession, das Geschlecht, die regionale Herkunft und der soziale Hintergrund. Bis heute hat sich der Zusammenhang zwischen diesen vier Merkmalen und dem Bildungsniveau unterschiedlich entwickelt. Konnten die geschlechtsspezifischen Benachteiligungen – gemessen an Bildungsabschlüssen im allgemeinbildenden Schulwesen – im Laufe der Jahre beseitigt werden,¹⁸ so hat sich am signifikanten Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsniveau bis heute nichts geändert. Immer noch ist mangelnde Bildung vor allem ein Problem der sozialen Unterschicht.

– Ein niedriger Bildungsstand der Eltern hat in der Regel auch schwache Lernleistungen ihrer Kinder zur Folge.¹⁹

– Jugendliche aus bildungsfernen Familien nehmen signifikant weniger an höheren Bildungsmaßnahmen teil als Jugendliche, die in bildungsnahen Haushalten aufwachsen.¹⁰

– Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über einen akademischen Abschluss verfügen, erzielen signifikant bessere Ergebnisse in internationalen Leistungsvergleichsstudien als Jugendliche mit Eltern ohne Sekundarbildung.¹¹

Bei der Bildungsbenachteiligung sozial schwacher Schichten handelt es sich um einen

¹⁷ Vgl. Reiner Geißler, Bildungsexpansion und Bildungschancen, in: Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung, 269 (2000), Bonn 2000, S. 40 ff.

¹⁸ Vgl. ausführlich Marianne Horstkemper, Mädchen und Frauen im Bildungswesen, in: Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm (Hrsg.), Bildung in Zahlen – Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim 1995, S. 188–216.

¹⁹ Vgl. A. Plünnecke/O. Stettes (Anm. 6), S. 30.

¹⁰ Vgl. Aktionsrat Bildung (Anm. 3), S. 12.

¹¹ Vgl. Ludger Wößmann, Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (2003) 21–22, S. 33–38, hier: S. 36.

seit Jahrzehnten andauernden, sich selbst verstärkenden Prozess, aus dem die Bildungsfernen in der Regel keinen eigenständigen Ausweg finden können. Damit wird die Entschärfung dieses Problems zur *gesellschaftlichen* Aufgabe.

Zielgruppe: das bildungsferne Prekariat

In Deutschland existiert eine sozial abgehängte Unterschicht. In dieser auch als „Prekariat“ bezeichneten Schicht ist der Großteil der bildungsfernen Haushalte zu verorten. Aus diesem Grund soll im Folgenden mit Hilfe des Sinus-Ansatzes das deutsche Prekariat näher beschrieben werden.¹² Im Konzept der Sinus-Milieus werden Lebensstile bzw. Grundorientierungen mit der sozialen Lage zusammengebracht. Letztere wird unterteilt in „Oberschicht/Obere Mittelschicht“, „Mittelschicht“ und „Unterschicht/Untere Mittelschicht“. Hinsichtlich der Grundüberzeugungen wird unterschieden zwischen dem Fokus auf „traditionellen Werten“, auf „Modernisierung“ und auf „Neuorientierung“.¹³ Bringt man diese Kriterien zusammen, ergibt sich eine Neun-Felder-Matrix, die von Sinus-Sociovision als „Milieulandschaft“ bezeichnet wird.

Die der Unterschicht und der unteren Mittelschicht zugeordneten Milieus lassen sich unterteilen in die junge spaßorientierte und/oder materialistisch geprägte Generation auf der einen und die alte, Sicherheit und Ordnung liebende Nachkriegsgeneration auf der anderen Seite. Letztere wird als Milieu der „Traditionsverwurzelten“ bezeichnet. Die Bildungsfernen sind eher in den Milieus der „Konsum-Materialisten“ und „Hedonisten“ zu verorten. Die diesen Milieus zugehörigen Personen haben meist eine einfache Formalbildung genossen (Volks-/Hauptschule, zum Teil ohne Abschluss) und verfügen relativ selten über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die beruflichen Chancen sind dementsprechend häufig eingeschränkt, und der

¹² An dieser Stelle kann keine ausführliche Sozialstrukturanalyse vorgenommen werden. Gleichwohl soll die bildungsferne Unterschicht mit Hilfe eines analytisch und empirisch gehaltvollen Konzeptes näher gefasst werden. Der Sinus-Ansatz bietet eine angemessene theoretische Grundlage (*Anm. der Redaktion*: vgl. den Beitrag von Joachim Detjen in diesem Heft).

¹³ Gero Neugebauer, Politische Milieus in Deutschland, Bonn 2007, S. 18.

Anteil der Arbeitslosen ist hoch. Ganz im Gegensatz zu ihren sehr beschränkten finanziellen Mitteln steht das ausgeprägte und oftmals unreflektierte Konsumverhalten: „Konsum-Materialisten“ sind vom Wunsch geprägt, „mithalten“ zu können; „Hedonisten“ werden getrieben durch ein ausgeprägtes Spaß- und Unterhaltungsbedürfnis. Die Gegensätze zwischen einem gemessen an den eigenen Verhältnissen extensiven Konsum einerseits und dem limitierten Budget andererseits führen in vielen Fällen zu Ver- und Überschuldung. Das Interesse an wirtschaftlichen und politischen Fragestellungen ist äußerst gering.

Defiziten im Bildungsbereich kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu, da die Probleme des Prekariats in der Regel Folgeerscheinungen eines mangelnden Bildungsniveaus sind. Ein höherer Grad an Allgemeinbildung kann dazu führen, dass die genannten Probleme entschärft werden. Bildung ist ein Mittel zu Wohlstandssteigerung und sozialem Aufstieg.¹⁴

Der Beitrag der ökonomischen Bildung

Um Bildungsfernen ein selbstbestimmtes Leben in sozialer Verantwortung ermöglichen zu können, ist (auch) – das ist meine zentrale These – ein Mindestmaß an *ökonomischer* Bildung notwendig. Um ein solches Mindestmaß bestimmen zu können, muss aus dem enormen Bestand eines Faches das für die Bildungsfernen Unverzichtbare herausgearbeitet werden. Spätestens seit dem Entstehen der ersten Curricula stehen die an institutionalisierten Bildungsprozessen beteiligten Fächer vor der Herausforderung, den bildungsrelevanten Kern ihrer Disziplin zu bestimmen. Damit eine solche didaktische Reduktion bzw. Rekonstruktion der fachlichen Inhalte nicht in Beliebigkeit mündet, werden Kriterien benötigt.

In der Diskussion zur ökonomischen Bildung existieren zahlreiche fachdidaktische Konzeptionen zur Ermittlung ihres bildungsrelevanten Kerns.¹⁵ Dabei handelt es sich

¹⁴ Vgl. K. Klemm (Anm. 4), oder L. Wößmann (Anm. 11).

¹⁵ Zu nennen sind der *Lebenssituationenansatz* (Ochs/Steinmann), der *kategoriale* (Dauenhauer/May/Kruber), der *institutionenökonomische* (Krol/Karpe/

nicht um vollkommen unterschiedliche oder gar gegensätzliche Positionen, sondern eher um unterschiedliche Akzentuierungen eines Gesamtkonzepts. Vier Gemeinsamkeiten lassen sich identifizieren, die – in jeweils unterschiedlicher Gewichtung – in allen *einschlägigen* Konzeptionen eine wichtige Rolle spielen:

- Erstens hat sich ökonomische Bildung – wie Bildung insgesamt – an den Lebenssituationen zu orientieren, denen die Adressaten von Bildungsprozessen ausgesetzt sind.
- Zweitens sind Struktur- und Funktionsprinzipien der Wirtschaftsordnung eines Landes ein relevanter Bezugsrahmen.
- Drittens ist das Theorie- und Methodenwissen der Ökonomik das domänenspezifische Proprium für die ökonomische Bildung.
- Viertens sind es nicht die wirtschaftswissenschaftlichen Theorien und Methoden, die den Kern der ökonomischen Bildung ausmachen, sondern ihre Übersetzung in bildungsrelevante Kategorien.

Die Auswahl des für Bildungsferne Unverzichtbaren steht vor der besonderen Herausforderung, das elementare Mindestmaß einer ökonomischen Bildung zu bestimmen. Eine solche Aufgabe unterscheidet sich von der Erstellung eines Curriculums, wie dies für institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse angebracht erscheint. Ist ein Curriculum darauf angelegt, einen vollständigen, zeitlich definierten Bildungsprozess zu beschreiben, so haben Bildungsferne bereits einen Großteil ihrer Bildungsbiographie (erfolglos) durchlaufen. Bildungsferne Milieus zeichnen sich nicht nur durch ein niedriges Bildungsniveau aus, sondern auch durch ein lückenhaftes „Inselwissen“. Dort anzusetzen impliziert, die typischen sowie die folgenreichsten Bildungslücken adressatenbezogen zu ermitteln und Inhalte und Kompetenzen zu beschreiben, die notwendig sind, um diese Lücken zu schließen. Als folgenreich sind vor allem Bil-

Zoerner) und der *ordnungstheoretische Ansatz* (Kaminski). Einen Überblick über die Konzeptionen bieten Birgit Weber, Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben, in: *sowi-onlinejournal*, (2001) 2, sowie Reinhold Hedtke, Ökonomisches Lernen, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn 2005, S. 335–346.

dungsdefizite zu bezeichnen, die den Bildungsfernen das Leben im Alltag erschweren und die ihnen eine verantwortete Teilhabe an Gesellschaft verwehren. Bildung für Bildungsferne muss immer auch Bezüge zu und Auswege aus ihrer prekären Lage aufzeigen.

Der Bezug zu den Lebenssituationen erscheint mit Blick auf die Bildungsfernen als besonders relevant. Als ökonomisch geprägte Lebenssituationen werden üblicherweise „Konsum“, „Arbeit/Beruf“ und „Wirtschaftspolitik“ genannt.¹⁶ Die Menschen agieren in diesen Lebenssituationen in den entsprechenden Rollen als *Konsumenten*, als *Erwerbstätige* und als *Wirtschaftsbürger*, und sie stehen in diesen Rollen vor zahlreichen Entscheidungsproblemen in individuellen und kollektiven Kontexten, auf deren Bewältigung ökonomische Bildung vorbereiten kann. Ökonomisch geprägte Lebenssituationen lassen sich in modernen, funktional ausdifferenzierten Volkswirtschaften eben nicht mehr allein durch Lebenserfahrungen bewältigen, sondern erfordern vom Einzelnen ökonomische Handlungskompetenz. Insbesondere die Vorbereitung auf die Bewältigung *zukünftiger* Lebenssituationen – und was ist Bildung anderes? – kann nur auf der Basis eines fundierten und in gewissem Maße zeitüberdauernden Wissens über ökonomische Struktur- und Funktionsprinzipien gelingen. Die Orientierung an Lebenssituationen birgt die Gefahr, dass ökonomische Bildung vor schnell auf bloße „Lebenshilfe“ reduziert wird. Ökonomische Bildung kann aber keine einzelfallbezogenen Rezepte für ökonomische Probleme liefern. Sie muss vielmehr darauf ausgerichtet sein, die Chancen und Herausforderungen des Wirtschaftslebens verständlich und die strukturellen Gesetzmäßigkeiten nachvollziehbar zu machen. Auf diese Weise kann sie auf unterschiedliche, aber strukturell gleichartige Lebenssituationen vorbereiten und ihrem Bildungsauftrag gerecht werden.¹⁷

¹⁶ Vgl. für viele Klaus-Peter Kruber, *Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht*, in: Georg Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten*, Bonn 2006, S. 187–202.

¹⁷ Vgl. ausführlich Gerd-Jan Krol/Dirk Loerwald/Andreas Zoerner, *Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz*, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung, -förderung*

Der Bildungsauftrag der ökonomischen Bildung soll im Folgenden mit Blick auf die Lebensbereiche konkretisiert werden, in denen Bildungsferne mit wirtschaftlichen Sachverhalten konfrontiert werden, in denen sie also (unmittelbar) ökonomisch urteilen, entscheiden und handeln müssen.

Bildungsferne als Konsumenten

Die Handlungsspielräume für Individuen in der modernen Gesellschaft wachsen. Eine solche, grundsätzlich positiv besetzte Optionenvielfalt verlangt vom Einzelnen vermehrt selbständige und individuell rationale Entscheidungen. Aufgrund der Komplexität moderner Gesellschaften und der allgegenwärtigen Informationsasymmetrien sind solche Entscheidungen stets mit Risiken verbunden. Die (ökonomischen) Alltagsrisiken sind für alle Bürgerinnen und Bürger spürbar, und die Unsicherheiten wachsen.

In ihrer Rolle als Konsumenten werden nicht nur die Bildungsfernen täglich unsicheren Entscheidungssituationen ausgesetzt. Eine zentrale Ursache für die prekäre Lage, in der sich die bildungsferne Unterschicht befindetet, ist – wie oben dargestellt – ein niedriges Einkommen bei gleichzeitig ausgeprägtem Bedürfnis nach Konsum. Die Gefahr unreflektierter und folgenreicher Konsumentscheidungen ist im bildungsfernen Prekariat besonders hoch. Hier kann ökonomische Bildung helfen, denn der Umgang mit Unsicherheiten verlangt vom Einzelnen ökonomische Handlungskompetenz. Nur wer in Entscheidungssituationen in der Lage ist, sich über Alternativen zu informieren und diese zu bewerten, kann individuell rationale Entscheidungen treffen.

Damit ist ein erster wichtiger Beitrag der ökonomischen Bildung für die bildungsfernen Milieus beschrieben, der mit dem Stichwort Verbraucherbildung gefasst werden kann. Ökonomische Bildung kann die strukturellen Ursachen moderner Konsumrisiken offen legen und Lösungsansätze beschreiben. Exemplarisch: Die Bildungsfernen sind im Konsumalltag finanziellen, qualitativen und

ökologischen Kaufrisiken ausgesetzt. Das Erkennen solcher Risiken und die Einschätzung ihrer Höhe werden durch Informationsasymmetrien zwischen Verkäufern und Käufern erschwert. So können die Anbieter etwa die Qualität ihrer Ware viel zuverlässiger einschätzen als die Nachfrager. In solchen Situationen müssen die Konsumenten den Produzenten Vertrauen schenken. In anonymen Tauschprozessen birgt dies aber die Gefahr, dass die schlechter informierte Seite „abgezockt“ wird. Solche mit dem Stichwort „Vertrauensguteigenschaften“ belegten Probleme lassen sich nur durch institutionelle Regelungen (z. B. Gütesiegel) beheben. Die Bildungsfernen müssen als Konsumenten in die Lage versetzt werden, Güter mit hohen Vertrauensguteigenschaften zu identifizieren und institutionelle Lösungsmöglichkeiten für das Problem der Informationsasymmetrien zu erkennen (z. B. durch Käuferbewertungen bei Ebay oder Mitteilungen der Stiftung Warentest).

Die Folgen unreflektierter Konsumententscheidungen sind häufig finanzielle Probleme, die sich in Ver- und Überschuldung äußern. Über drei Millionen Haushalte in Deutschland können ihre Rechnungen und Zahlungsverpflichtungen nicht mehr aus dem eigenen Einkommen und Vermögen begleichen.¹⁸ Aufgrund der prekären Einkommenssituation, in der sich die Bildungsfernen befinden, geraten sie vergleichsweise häufig in finanzielle Problemsituationen.

Mit der finanziellen Allgemeinbildung ist dementsprechend ein zweiter, für bildungsferne Milieus relevanter Beitrag der ökonomischen Bildung beschrieben. Finanzielle Allgemeinbildung kann nicht nur helfen, finanzielle Probleme zu lösen, sie kann auch bereits in frühen Lebensphasen Chancen für eine erfolgreiche finanzielle Zukunftsplanung aufzeigen. Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der damit verbundenen Erweiterung der sozialen Sicherungssysteme um kapitalgedeckte Verfahren kommt einer frühzeitigen Finanzplanung wachsende Bedeutung zu. Wichtig erscheint, dass die finanzielle Allgemeinbildung als Anliegen der ökonomischen Bildung verstanden

und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2006, S. 61–110.

¹⁸ Vgl. Schuldenreport 2006. Schriftenreihe des Bundesverbands der Verbraucherzentralen zur Verbraucherpolitik, Bd. 7, Berlin 2006.

wird. Nur dann hat sie realistische Chancen, im deutschen Bildungssystem Fuß zu fassen,¹⁹ und nur dann können über Einzelprobleme hinaus die strukturellen Ursachen finanzieller Problemsituationen in den Blick geraten. Wiederum exemplarisch: Eine Ursache für Ver- und Überschuldung sind unbedachte Geldanlageentscheidungen. Der Wunschtraum aller Anleger ist eine Geldanlage mit maximaler Rendite, minimalem Risiko und kontinuierlicher Verfügbarkeit über das angelegte Vermögen. Eine solche Geldanlage kann es aber nicht geben. So geht eine hohe Rendite stets mit einem hohen Risiko einher; ein hohes Maß an Liquidität bedingt eine geringe Rendite. Das Wissen um diese Zusammenhänge kann davor bewahren, unseriösen Angeboten auf den Leim zu gehen. Auch wenn oder gerade weil dem bildungsfernen Prekariat nur wenig Vermögen zur Verfügung steht, ist ein solches Wissen bedeutsam.

Bildungsferne als (potenzielle) Erwerbstätige

Neben dem Bereich der Einkommens*verwendung* ist die Einkommens*entstehung* ein relevanter ökonomischer Lebensbereich.²⁰ Im Rahmen schulischer Bildungsprozesse stehen hier vor allem makroökonomische Themen auf dem Lehrplan, etwa die gesellschaftlichen Ursachen von Arbeitslosigkeit, die arbeitsmarktpolitischen Ziele der Bundesregierung oder die Wirkungsweise von staatlichen Regulierungen auf dem Arbeitsmarkt. Im Kontext bildungsferner Milieus ist ihre prekäre berufliche Situation zu berücksichtigen.

Bildungsdefizite des Prekariats führen in der Arbeitswelt nicht selten zu Niedriglohnarbeit oder Arbeitslosigkeit. Ihnen die gesamtgesellschaftlichen Ursachen von Arbeitslosigkeit näher bringen zu wollen, könnte leicht als Verhöhnung wahrgenommen werden. Mit Blick auf die berufliche Lebenssituation der Bildungsfernen muss ökonomische

¹⁹ Vgl. Hans Kaminski u. a., *Finanzielle Allgemeinbildung*, Unterrichtseinheit im Rahmen des Projektes „Handelsblatt macht Schule“, Düsseldorf 2006, S. 12.

²⁰ Vgl. Bodo Steinmann, *Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute*, in: Klaus-Peter Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*, Bergisch Gladbach 1997, S. 1–22.

Bildung als Chance verstanden werden, individuelle Lebens- und Berufspläne zu realisieren.²¹

Arbeitgeberverbände beklagen schon seit langem das fehlende Wirtschaftswissen der nachwachsenden Generation.²² Ökonomische Bildung kann als intellektuelle Ressource bezeichnet werden, die von Arbeitgebern nachgefragt wird. Bildungsferne können ihre Berufsaussichten erweitern und ihre Beschäftigungschancen steigern, wenn sie Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge vorweisen können. Besonders relevant erscheint ein Wissen über die Funktionsweise der modernen Arbeitswelt. Berufe werden heute nicht mehr von einer Generation zur nächsten weitergegeben, und auch die lebenslange Ausübung *eines* Berufes in *einem* Unternehmen wird zunehmend seltener.²³ Dies bietet die Chance, ein breiteres Spektrum eigener Interessen im Beruf verwirklichen zu können, verschärft aber auch aus Sicht der Betroffenen die Notwendigkeit, intensiv an der eigenen Berufsbiographie zu arbeiten. Berufliche Laufbahnen sind nicht mehr auf lange Frist planbar, sondern verlangen nach Flexibilität und Mobilität. Ökonomische Bildung kann den Bildungsfernen helfen, die Funktionsweise der modernen Arbeitswelt zu verstehen und kompetent auf Veränderungen und neue Herausforderungen zu reagieren.

Die Veränderungen der Arbeitswelt stellen neue Herausforderungen an die *individuelle Berufswahlvorbereitung*. Die Probleme des Prekariats fangen dabei oft schon bei der Jobsuche und der Bewerbung an. Es stellen sich pragmatische Fragen wie: Was sind die

²¹ Vgl. Günther Seeber, *Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeit und Handlungsbedarfe*. Diskussionspapier der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr, 7 (2006), S. 12.

²² Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände forderte 1998 in einem Memorandum „Mehr ökonomische Bildung in der Schule“ und zwei Jahre später gemeinsam mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund und weiteren Verbänden „Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“. In einer von der Commerzbank-Initiative „Unternehmerperspektiven“ durchgeführten Studie beklagten 82 Prozent der 4001 befragten mittelständischen Unternehmen ein mangelndes Verständnis der Öffentlichkeit für wirtschaftliche Zusammenhänge.

²³ Vgl. ausführlich Rainer Dombois, *Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis*, in: APuZ, (1999) 37, S. 13–20.

Grundlagen einer formal korrekten Bewerbung? Welche Informationsquellen über Stellenangebote gibt es? Wie geht man mit Absagen um? Berufswahlvorbereitung für das bildungsferne Prekariat steht darüber hinaus vor dem besonderen Problem, dass die Realität den Bildungsfernen kaum Wahlmöglichkeiten bietet. Hier müssen zusätzlich zur Berufswahlvorbereitung auch Möglichkeiten für Berufsanfänger mit schlechten Startchancen aufgezeigt werden.¹²⁴ Ökonomische Bildung kann helfen, die Chancen auf eine selbstbestimmte Berufswahl und die Wahrscheinlichkeit des Eintritts ins Berufsleben zu verbessern. Neue Chancen in der Erwerbsarbeit können wiederum ein Mittel zum gesellschaftlichen Aufstieg sein.¹²⁵

Bildungsferne als Wirtschaftsbürger

Mit Blick auf die Lebensbereiche Konsum und Arbeitswelt ist der Beitrag ökonomischer Bildung leicht darstellbar. Der Rolle eines mündigen Wirtschaftsbürgers können sich die Bildungsfernen hingegen ohne unmittelbar spürbare Konsequenzen „entledigen“, was es im Vermittlungsprozess schwieriger werden lässt, die Relevanz eines Wissens um die Struktur- und Funktionsprinzipien der Wirtschaftsordnung deutlich zu machen.

Gleichwohl ist ein solches Wissen auch für das bildungsferne Prekariat bedeutsam. Immer mehr Lebensbereiche der modernen Gesellschaft sind ökonomisch geprägt. Ein Verständnis von der Funktionsweise einer Gesellschaft als Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist ohne Kenntnisse über wirtschaftliche Zusammenhänge nicht denkbar. Um an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik mitwirken zu können, müssen nicht nur Alltagssituationen bewältigt, sondern auch die dahinter verborgenen gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden. Hinzu kommt, dass es eine unentbehrliche Voraussetzung der Demokratie ist, dass *alle* Bürgerinnen und Bürger mit einem Mindestmaß an Problemsensibilität für „epochale Schlüsselprobleme“ (H. Klafki) ausgestattet

sind und dass sie in der Lage sind, alternative Lösungsansätze bewerten zu können. Das Gelingen notwendiger gesellschaftlicher Reformen hängt davon ab, ob diese Reformen verstanden, mitgetragen oder sogar mitgestaltet werden. Da also die Entschärfung der großen gesellschaftlichen Probleme nicht gegen, sondern nur gemeinsam mit den bildungsfernen Milieus gelingen kann, sind sie mit einem Wissen auszustatten, welches ihnen eine sozial verantwortete Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik ermöglicht.

Resümee und Ausblick

Ökonomische Bildung ist eine auch für das Prekariat unverzichtbare intellektuelle Ressource, die dazu beitragen kann, Bildungsfernen ein Mindestmaß an individueller Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen – das wurde dargestellt. Darüber hinaus wird insbesondere die Frage zu beantworten sein, welche Wege als geeignet und erfolgversprechend erscheinen, den Stoff adressatengerecht zu vermitteln. Es sind lerntheoretisch begründete und motivationsfördernde Methoden und Medien zu identifizieren, die für die Erreichung der Bildungsfernen als in besonderem Maße geeignet erscheinen.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass Lernen für den Einzelnen zunächst spürbare Kosten verursacht (Konzentration, Zeitaufwand, Verzicht auf Freizeit). Lernprozesse insbesondere im Rahmen freiwilliger Bildungsmaßnahmen werden vor allem dann dauerhaft erfolgreich sein, wenn der spürbare Nutzen des Lernens die entstehenden Kosten übersteigt.

¹²⁴ Vgl. Beatrix Niemeyer, Begrenzte Auswahl – Berufliche Orientierung für Jugendliche mit schlechten Startchancen, in: Jörg Schudy (Hrsg.), Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn 2002, S. 207–220.

¹²⁵ Vgl. G. Seeber (Anm. 21), S. 13.

Reinhard Zedler

Politische Bildung in der dualen Berufsausbildung

Demokratie ist auf Bildung angewiesen, und damit auch auf politische Bildung. Diesen grundlegenden Zusammenhang hat Bundespräsident Horst Köhler in seiner Berliner Rede „Bildung für alle“ am 21. September 2006 herausgestellt: „Unsere freiheitliche Gesellschaft lebt davon, dass mündige Bürgerinnen und Bürger Verantwortung für sich und für das Gemeinwohl übernehmen. Eine Diktatur kann sich ungebildete Menschen leisten – nein: sie wünscht

Reinhard Zedler

Dr. phil., M.A., geb. 1941;
Berufspädagoge, Dozent an der
Fachhochschule Koblenz, Standort
Remagen, RheinAhrCampus,
Südallee 2, 53424 Remagen.
reinhard.zedler@web.de

sich die sogar. Eine Demokratie dagegen braucht wache und interessierte Bürger, die Ideen entwickeln und Fragen stellen. Wo die Staatsgewalt vom Volk ausgeht, da kann es nicht gleichgültig sein, in welcher geistigen Verfassung sich das Volk befindet.“¹

Um politische Themen in ihrem Entstehungs- und Wirkungszusammenhang zu begreifen, müssen Lösungsalternativen beurteilt und politische Aktivitäten entfaltet werden können. Besonders schwierig ist die Förderung solcher Kenntnisse und Fähigkeiten in der Berufsausbildung. Diese steht nicht im Blickpunkt des öffentlichen Interesses. Doch nach wie vor stellt die Berufsausbildung im dualen System für 60 Prozent der 16- bis 20-Jährigen den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben dar. Von Seiten der Regierung, von Verbänden, Kammern und Gewerkschaften wird viel unternommen, um zusätzliche Ausbildungsplätze und neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen. Allerdings reichen die unternommenen Aktivitäten nicht aus; es sind

neue Wege zu gehen, um junge Menschen in eine Berufsausbildung zu vermitteln.² Diese Bemühungen werden von der Öffentlichkeit seit langem zu wenig gewürdigt.³

Aber Demokratie bedarf der politischen Bildung aller Bürger. Deshalb kommt es nicht nur auf die politische Bildung von Schülern an allgemeinbildenden Schulen an, sondern sie ist auch nötig für Auszubildende/Berufsschüler. Im Folgenden werden die Struktur der Berufsausbildung und der Auftrag der Berufsschulen hinsichtlich politischer Bildung skizziert. Sodann geht es um politische Einstellungen und Orientierungen Auszubildender/Berufsschüler, soweit sie sich aus neueren Befragungen und empirischen Untersuchungen ablesen lassen. Am Ende werden Ansatzpunkte für eine bessere politische Bildung in der Berufsausbildung insgesamt und besonders an Berufsschulen vorgestellt.

Berufsausbildung im dualen System

Mit der Berufsausbildung im dualen System mit ihren Trägern Betrieb und Berufsschule unterscheidet sich Deutschland von anderen Ländern. Die duale Berufsausbildung kann unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden.⁴ Unter rechtlichem Aspekt ist die Berufsausbildung im dualen System Gegenstand verschiedener Rechtsbereiche. Die Betriebe sind überwiegend Privatunternehmen, die Berufsschulen zumeist öffentliche Einrichtungen. Die Ausbildung im Betrieb ist durch bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen geregelt, während der Unterricht in den Berufsschulen anhand von Rahmenlehrplänen erfolgt. Die duale Berufsausbildung wird erst unter berufspädagogischen Aspekten verständlich. Die Abgrenzung der Aufgaben von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule ist schwierig. Häufig geht man davon aus, dass im Betrieb mehr die praktischen Fertigkeiten und Erfahrungen erworben werden,

¹ Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler in der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln, in: www.bundespraesident.de/-/2.633054/Berliner-Rede-von-Bundespraesi.htm (15. 6. 2007).

² Vgl. Reinhard Zedler, Neue Wege der Berufsausbildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (2004) 28, S. 24 ff.

³ Vgl. Winfried Schlaffke/Reinhold Weiss, *Das duale System der Berufsausbildung*, Köln 1996, S. 11 ff.

⁴ Vgl. Andreas Schelten, *Einführung in die Berufspädagogik*, Stuttgart 2004³, S. 64 ff.

während in der Berufsschule die Berufstheorie vermittelt und der allgemeine Unterricht weitergeführt wird. In der Realität sind jedoch die praktische Ausbildung im Betrieb und die theoretische Ausbildung in der Berufsschule nicht voneinander zu trennen.

Im Alltag der Berufsausbildung besteht oft ein Nebeneinander von betrieblicher und schulischer Ausbildung. Außerdem wird seit langem eine strikte Trennung von beruflicher und politischer Bildung beobachtet und bewertet: hier berufsspezifisches Lernen im Betrieb – dort gesellschaftsbezogenes Lernen in den allgemeinbildenden Fächern, besonders im Politikunterricht der Berufsschule.¹⁵ In dieser Separierung liegt der Grund dafür, dass die Potenziale politischer Bildung in der betrieblichen Berufsausbildung verkannt werden. Die Vorteile betrieblicher Berufsausbildung gegenüber schulisch organisierten Bildungsgängen bestehen gerade darin, dass themenbezogen konkrete Anlässe Auszubildende zur Kommunikation und Interaktion, zum Erwerb sozialer und politischer Erfahrungen anregen können.¹⁶ Insofern bietet die betriebliche Berufsausbildung jungen Erwachsenen einen Ort, um soziale Verhaltensweisen und die Erfahrung von Möglichkeiten und Grenzen der Selbst-, Mit- und Fremdbestimmung zu erproben.

Jenseits der Trennung von berufsspezifischem und gesellschaftsbezogenem Lernen benötigen Schulabsolventen für die Aufnahme einer Berufsausbildung in einem der 350 Ausbildungsberufe grundlegende Kenntnisse und auch Fähigkeiten. Nach jahrzehntelangem Streit haben Fachleute im Rahmen des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland Merkmale der Ausbildungsreife definiert. Demnach ist eine Person dann ausbildungsreif, „wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufli-

che Ausbildung mitbringt“.¹⁷ Aus Sicht der Experten gehören zu den unverzichtbaren Mindeststandards schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife.

Wird dieser Kriterienkatalog auf die politische Bildung bezogen, fällt auf, dass keine politischen Kenntnisse für die Aufnahme einer Berufsausbildung gefordert werden. Doch genauer betrachtet sind verschiedene Merkmale der Ausbildungsreife der politischen Bildung zuzuordnen. Hierzu gehören beim Merkmalsbereich „schulische Basiskenntnisse“ wirtschaftliche Grundkenntnisse; zu den Merkmalen der „Persönlichkeit“ zählen „Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstsicherheit, Teamfähigkeit, Umgangsformen und Verantwortungsbewusstsein“. Diese persönlichen Charakteristika lassen sich indirekt der politischen Bildung zuordnen, ohne dass dies im Kriterienkatalog ausgewiesen wäre. Anders gesagt: Die wirtschaftlichen Grundkenntnisse und die genannten sieben Fähigkeiten sind gleichsam Ziele und Leistungen der politischen Bildung allgemeinbildender Schulen, worauf die Berufsausbildung aufbauen kann.

Bildungsauftrag der Berufsschule

Die duale Berufsausbildung bietet vielfältige Anlässe und Chancen für die politische Bildung Auszubildender/Berufsschüler. Aber im Alltag werden die pädagogischen Potenziale, die in der betrieblichen Berufsausbildung bestehen, oftmals nicht genutzt. Deshalb bleibt als Domäne politischer Bildung in der Berufsausbildung der Politikunterricht in der Berufsschule.

Die Berufsschule vermittelt berufliche und allgemeinbildende Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung. Ausgehend von dieser Aufgabenstellung hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule 1991 die Bildungsbereiche und Ziele der Berufsschule bestimmt: „Die Berufsschule vermittelt eine berufliche

¹⁵ Vgl. Hans-Joachim von Olberg, Politikunterricht an berufsbildenden Schulen, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach 1997, S. 211.

¹⁶ Vgl. Helmut Pütz, Grußwort, in: Karlheinz A. Geißler/Wolf-Dietrich Greinert/Leo Heimerer/Andreas Schelten/Karlwilhelm Stratmann (Hrsg.), Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung, Berlin–Bonn 1992, S. 25.

¹⁷ Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nürnberg 2006, S. 13 ff.

Grund- und Fachbildung und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.¹⁸ Nach der KMK sind die Ziele der Berufsschule die Vermittlung einer Berufsfähigkeit, die Förderung beruflicher Flexibilität und der Weiterbildungsbereitschaft sowie des Verantwortungsbewusstseins.¹⁹

Die Fächer für die allgemeinbildenden Inhalte der Berufsschule lehnen sich in der Regel an die Unterrichtsfächer der allgemeinbildenden Schulen an. In der „Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule“ der KMK werden folgende Inhaltsbereiche benannt: „Deutsch, Fremdsprachen, Politik/Wirtschaft, Religion (Ethik) und Sport“.¹⁰ Da die Lehrpläne für die allgemeinbildenden Unterrichtsinhalte von den Bundesländern in eigener Zuständigkeit erstellt werden, kommt es zu unterschiedlichen Benennungen und Kombinationen der Fächer. In Bayern heißt das Fach Politik/Wirtschaft an gewerblichen Berufsschulen „Sozialkunde“. Hingegen gehören zum allgemeinen Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen die berufsübergreifenden Fächer Politik, Deutsch, Sport/Gesundheitsförderung, Religion und Fremdsprachen, sofern diese nicht dem berufsspezifischen Unterricht zuzuordnen sind.

Trotz der unterschiedlichen Fächerbezeichnung in den Ländern bleibt festzuhalten, dass an gewerblichen wie kaufmännischen Berufsschulen das Fach „Politik“ gegeben wird. Nach den Stundentafeln der Berufsschulen aller Bundesländer wird mindestens eine Stunde Politik im Rahmen des durchschnittlich 10- bis 12-stündigen Unterrichts pro Woche erteilt. Lediglich die Stadtstaaten haben in der Berufsschule einen Politikunterricht von zwei Wochenstunden, der jedoch auch Wirtschaftskunde-Inhalte einschließt. Diese Stundentafeln verdeutlichen, dass der Politikunterricht an Berufsschulen im Ver-

gleich zu den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II nicht weit genug entwickelt ist. Gleichwohl gehört Politik/Sozialkunde zu den Fächern der Abschlussprüfung.

Der allgemeinbildende Unterricht kann aus berufspädagogischer Sicht vier Aufgaben erfüllen: Er kann der Nachholung dienen, zudem der Verstärkung, dem Ausgleich oder dem Ersatz.¹¹ Im Hinblick auf politische Bildung kommen vor allem die Aufgaben der Verstärkung und der Kompensation in Frage. Dabei äußert sich die Aufgabe der Verstärkung etwa darin, dass der Politikunterricht in den Dienst des berufsbezogenen Unterrichts gestellt wird. Damit kann der angestrebte Beruf ganzheitlicher erworben und verstärkt ausgefüllt werden. In einem gewissen Gegensatz zu dieser Funktion steht die Ausgleichsfunktion des allgemeinbildenden Unterrichts, denn der Berufsschulunterricht soll nicht allein am berufsbezogenen Unterricht orientiert sein. So befasst sich der Politikunterricht mit allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen, weniger mit arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Aspekten.

Daneben stellt sich der Berufsschule auch der Auftrag, Auszubildenden/Berufsschülern zu helfen, sich in der politischen Welt zu informieren und zu orientieren. Es geht darum, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge und Entscheidungen in ihren Auswirkungen auf gegenwärtiges und künftiges Zusammenleben zu verstehen und beurteilen zu lernen sowie verantwortlich zu handeln.¹² Auf diese Weise fördert Politikunterricht die Identitätsfindung junger Menschen.

Politische Einstellungen Jugendlicher

In Untersuchungen der 1980er Jahre wird die Situation der politischen Bildung an Berufsschulen allgemein als defizitär gekennzeichnet. Allerdings besitzen viele dieser Untersuchungen nur begrenzte Aussagekraft.¹³ Denn erstens wurde mehr oder weniger global nach

¹⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.), Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Bonn 1991.

¹⁹ Vgl. Reinhard Zedler, Das Bild der Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert, Köln 2006, S. 42.

¹⁰ Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule. Beschluss der KMK vom 1. 6. 1979 in der Form vom 4. 12. 1997.

¹¹ Vgl. A. Schelten (Anm. 4), S. 156 ff.

¹² Vgl. Ludwig Henkel, Vermittlung politischer Handlungsfähigkeit – Ein Beispiel aus der Praxis der Berufsschule, in: Gegenwartskunde, 43 (1994), S. 489.

¹³ Vgl. Gerhard P. Bunk, Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heidelberg 1982, S. 94.

der Beurteilung und Einschätzung der Berufsschule und ihrer Unterrichtsfächer gefragt. Zweitens wandten sich die Forscher nur an Auszubildende/Berufsschüler, es fehlen Aussagen von Lehrern, Schulleitern und Schulaufsichtsbehörden. Für die Berufsschule gibt es bisher keine objektivierten Leistungsmessungen etwa in Form einer Input-Output-Analyse.

Der Verfasser hat recherchiert, inwieweit neuere Untersuchungen über „Politische Einstellungen Auszubildender/Berufsschüler“ vorliegen und ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsauftrag der Berufsausbildung und Lernergebnissen aufgezeigt werden könnte. Einen ersten Zugang liefert die Shell-Jugendstudie „Jugend 2006“. Hier waren bei den „Statusgruppen“ neben Hauptschülern, Realschülern, Gymnasiasten und Studierenden auch „in Berufsausbildung/Erwerbstätige“ und „Arbeitslose/Nicht-Erwerbstätige“ einbezogen. Es wurden das Interesse an Politik und die Einstellungen Jugendlicher zur Demokratie untersucht. Demnach hält die große Mehrheit der Jugendlichen die Demokratie in Deutschland für eine gute Staatsform; nur neun Prozent in den westdeutschen und 14 Prozent in den ostdeutschen Ländern sind anderer Meinung.¹⁴ Diese allgemeine Zufriedenheit ist jedoch nach den Lebenslagen und eingeschränkten gesellschaftlichen Chancen zu differenzieren. Nach der Zusammenhangsanalyse äußern sich überproportional häufig Arbeitslose (59 Prozent) bzw. Jugendliche, die mit ihrer schulischen/beruflichen Lage unzufrieden sind (54 Prozent), distanziert zu den Verhältnissen in Deutschland und zur Demokratie.

Die Werte der Analyse verdeutlichen zwar den Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit der Demokratie und der jeweiligen Lebenslage und Bildungssituation, aber für die Fragestellung nach politischen Einstellungen und Orientierungen Auszubildender ist die Auswertung nicht weiterführend. Denn erfahrungsgemäß bestehen Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Auszubildenden in der Berufsausbildung. Die Erfahrungen Jugendlicher in der Arbeitswelt sind andere als die gleichaltriger Schüler oder Studenten. Es bleibt rätselhaft, warum die Shell-For-

¹⁴ Vgl. Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006*, Frankfurt/M. 2006, S. 110 ff.

schungsgruppe beim Merkmal „Sozialer Status“ nicht „Auszubildende“ gesondert ausgewiesen hat, obwohl doch solche Jugendlichen und junge Erwachsenen in die Befragung einbezogen waren.

Auch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat mehrere Untersuchungen über „Politische und gesellschaftliche Einstellungen“ von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorgelegt, in denen Auszubildende einbezogen waren. Grundlage der jüngsten Studie ist die 3. Welle des Jugendsurveys. Die Stichprobe umfasste ca. 2 000 Personen von 12 bis 15 Jahren und etwa 7 000 Personen von 16 bis 29 Jahren. Die Auswertung des DJI-Jugendsurveys über politische Beteiligung kommt zum Ergebnis, dass Politik für Jugendliche und junge Erwachsene noch randständiger als früher geworden ist. Dabei ist das Verhaltensrepertoire politischer Artikulation breit, es reicht von der Beteiligung an Wahlen über Unterschriftensammlungen und Demonstrationen bis hin zu Briefen an politisch Verantwortliche.¹⁵ Als wichtigen Einflussfaktor für dieses breite Repertoire politischer Beteiligung haben die Forscher des DJI Bildung bzw. das Bildungsniveau ausgemacht. In der Untersuchung wurden beim Bildungsniveau folgende allgemeinbildenden Abschlüsse unterschieden: Hauptschulabschluss, Mittlere Reife und Fachhochschulreife/Abitur.

Diese Differenzierung ist auch bei einer anderen Auswertung zu berücksichtigen, bei der Einstellung Jugendlicher zur Demokratie. In allen drei Wellen des DJI-Jugendsurveys verweisen die Ergebnisse wie bei der Shell-Jugendstudie auf eine hohe Akzeptanz demokratischer Ideale bei jungen Menschen in Ost und West gleichermaßen.¹⁶ Nach der DJI-Analyse führen ein niedrigeres Bildungsniveau, die Wahrnehmung sozialer Benachteiligung und soziale Verunsicherung bei jungen Menschen zu einem distanzierten Verhältnis zur Demokratie. Das Bildungsniveau ist ein bedeutsamer Bedingungsfaktor für Demokra-

¹⁵ Vgl. Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann/Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke, *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland*, Wiesbaden 2006, S. 286.

¹⁶ Vgl. Johann de Rijke/Wolfgang Gaiser/Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann, *Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West- und Ostdeutschland*, in: *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (2006) 3, S. 341 ff.

ticeinstellungen. Doch auch bei differenzierter Auswertung kann nicht gesagt werden, wie sich Auszubildende verhalten, und schon gar nicht, welchen Einfluss politische Bildung auf ihre Bewertung der Demokratie haben könnte.

Der Verfasser hat deshalb Datenbanken analysiert und andere Institute nach neueren Untersuchungen zu dieser Thematik befragt, etwa das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – jedes Mal war das Ergebnis Fehlanzeige. Zuletzt hat sich das Bundesinstitut für Berufsbildung in einer repräsentativen Verlaufsstudie mit dieser Thematik befasst.¹⁷ Aber diese Längsschnittuntersuchung von Auszubildenden in den Jahren 1992 und 1996 wurde nicht fortgesetzt.

Ansatzpunkte für bessere politische Bildung

Trotz des Fehlens neuerer Forschungsergebnisse über politische Einstellungen und Orientierungen der 1,6 Millionen Auszubildenden und Berufsschüler bestehen Ansätze, die politische Bildung auch für diese große Gruppe junger Menschen zu verbessern. Politische Bildung in der Berufsausbildung hat zum Ziel, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu helfen, Zusammenhänge in der Politik zu erkennen, Urteile zu begründen und politische Handlungsfähigkeit zu erlangen. Es geht bei allen pädagogischen Interventionen darum, Kompetenz in den Dimensionen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu vermitteln. Ausgehend von dieser Zielsetzung ist die Praxis politischer Bildung und besonders der Politikunterricht an Berufsschulen in verschiedener Hinsicht zu verbessern.

Erstens: Die Berufsausbildung im dualen System bietet für die Integration von beruflicher und politischer Bildung prinzipiell einen chancenreichen Rahmen. Damit würde die im Alltag der Berufsausbildung seit langem bestehende Trennung von beruflicher und politischer Bildung überwunden. Die aktuelle Forderung, Schlüsselqualifikationen in der

betrieblichen Berufsausbildung zu fördern, schließt soziales Lernen und den Erwerb der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung ein. Diese nötige Integration erfordert von Betrieben und Berufsschulen Kooperation im Sinne des gegenseitigen Informierens, Abstimmens und der Zusammenarbeit. Da dieses Integrationsmodell didaktisch erst in Ansätzen besteht, ist der Politikunterricht an Berufsschulen in verschiedener Hinsicht zu optimieren. Das schulische Politiklernen kann aus berufspädagogischer Perspektive mit den Funktionen der Verstärkung und Kompensation Strukturen betrieblichen Handelns ausgleichen.

Zweitens: Einen Reformansatz des Politikunterrichtes an Berufsschulen bietet – wie für die gesamte Berufsausbildung – die Handlungsorientierung.¹⁸ Handlungsorientierter Unterricht in Politik intendiert gleichermaßen inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches und sozial-kommunikatives Lernen.¹⁹ Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich – im Gegensatz zum lehrerzentrierten Frontalunterricht – durch aktiv-produktives Lernen aus. In der Praxis zeigt sich immer wieder, wie bei schülerorientierter Unterrichtsgestaltung Aktivität und Unterrichtszufriedenheit zunehmen. Ein weiteres Merkmal ist, dass Kommunikation und Kooperation unter den Schülern und zwischen Lehrer und Klasse gleichberechtigt sind. Schüler werden an der Festlegung der Unterrichtsziele beteiligt und zur Gestaltung der Zusammenarbeit herausgefordert. Handlungsorientierter Unterricht erfordert vom Lehrer, über seine eigene Rolle nachzudenken. Gefragt ist im Politikunterricht nicht so sehr der „Unterrichter“, sondern der Organisator, Moderator und Berater von Lernprozessen. Lehrer im Politikunterricht müssen Geduld aufbringen, weil es Schülern/Auszubildenden oft schwer fällt, Gegensätzlichkeiten auszuhalten, und sie beim Urteilen mit Entweder-Oder-Schemata ausweichen. Doch mit dieser Schlüsselqualifikation fördern Lehrer die Dialogfähigkeit und Gesprächsfähigkeit junger Menschen – ein wichtiges funktionales Ziel politischer Bildung.

¹⁸ Vgl. A. Schelten (Anm. 4), S. 176 ff.

¹⁹ Vgl. L. Henkel (Anm. 12), S. 497 ff.

¹⁷ Vgl. Klaus Schweikert, *Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland*, Bielefeld 1999, S. 40 ff.

APuZ

Nächste Ausgabe 34/2007 · 20. August 2007

Entgrenzung von Arbeit und Leben

Kerstin Jürgens · G. Günter Voß

Gesellschaftliche Arbeitsteilung als Leistung der Person

Michaela Schier · Karin Jurczyk

„Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung

Christina Klenner

Familienfreundliche Betriebe – Anspruch und Wirklichkeit

Ruth Stock-Homburg · Eva-Maria Bauer

Work-Life-Balance im Topmanagement

Karlheinz A. Geißler

Der Angriff auf Raum und Zeit

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
Dr. Hans-Georg Golz
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Dr. Ludwig Watzal
Sabine Klingelhöfer

Redaktionelle Mitarbeit:
Johannes Piepenbrink (Volontär)

Telefon: (0 18 88) 5 15-0
oder (02 28) 36 91-0

Internet

www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH,
60268 Frankfurt am Main.

Vertrieb und Leserservice

- Nachbestellungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes

Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81,
60327 Frankfurt am Main.
Telefon (0 69) 75 01-42 53
Telefax (0 69) 75 01-45 02
parlament@fsd.de

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Joachim Detjen

3–8 Politische Bildung für bildungsferne Milieus

Konsum-Materialisten und Hedonisten gehören zu den bildungsfernen Milieus. Sie bringen der politischen Bildung wenig Interesse entgegen. Einige Vorschläge zur Bewältigung des Dilemmas, die Ziele der politischen Bildung in den Horizont Bildungsferner zu bringen, sind problematisch.

Benedikt Sturzenhecker

9–14 „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit

Wie kann man sich in der Kinder- und Jugendarbeit mit „politikfernen“ Jugendlichen politischem Handeln annähern? „Sehen und anerkennen“, „Jugendlichen eine Stimme geben“ und „Demokratischen Konflikt ermöglichen“ lauten die Vorschläge.

Richard Wolf · Stefanie Reiter

15–20 Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten

Migranten nehmen Maßnahmen zur politischen Bildung seltener wahr. Sie können mit herkömmlichen Weiterbildungsangeboten nicht adäquat erreicht werden. Wenig ist über ihr Weiterbildungsverhalten bekannt. Für die Gestaltung zielgruppengerechter Angebote ist eine systematische Evaluation notwendig.

Dagmar Richter

21–26 Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern

Kinder sollten schon in der Grundschule politischen Unterricht erfahren, der ihr Interesse aufgreift und ihnen frühzeitiger hilft, das Politische ihrer Alltagswelt zu verstehen. Forschungsergebnisse zeigen, dass es möglich und sinnvoll ist, politische Bildung in der Grundschule zu stärken.

Dirk Loerwald

27–33 Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus

Ökonomische Bildung ist ein zentraler Bestandteil moderner Allgemeinbildung. Auch die Bildungsfernen können von einem grundlegenden Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge profitieren, da „ökonomischer Analphabetismus“ nicht selten zu der prekären Lage beiträgt, in der sie sich befinden.

Reinhard Zedler

34–38 Politische Bildung in der dualen Berufsausbildung

Für die Teilhabe an der Demokratie ist politische Bildung auch für Auszubildende wichtig. Die duale Berufsausbildung erfährt im öffentlichen Diskurs jedoch nicht die gebührende Wertschätzung. Ein innovativer Ansatz für den Politikunterricht an Berufsschulen besteht in der Handlungsorientierung.