

Elementar ist nicht trivial

Demokratie lernen mit Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien – Erfahrungen aus einem Projekt



**MARIA SPRINGENBERG-
EICH**

ist Leiterin der Landeszentrale
für politische Bildung Nord-
rhein-Westfalen in Düsseldorf.



**DR. HANS WUPPER-
TEWES**

ist Grundsatzreferent in der
Landeszentrale für politische
Bildung Nordrhein-Westfalen
in Düsseldorf.

Herausforderung Politikferne

Das Vertrauen in Politik schwindet und die Wahlbeteiligung sinkt. Ein stabiler Trend – wie Umfragen seit Jahren belegen. Die Wahlbeteiligung kann als einfacher, aber aussagekräftiger Indikator für demokratische Beteiligung gelten – wählen gehen ist eine sehr niedrighschwellige Form der Partizipation.

Wahlenthaltung ist in der Bevölkerung unterschiedlich verteilt. Besonders ausgeprägt ist sie unter jungen Wahlberechtigten, Zugewanderten, Einkommenschwachen und Bildungsbenachteiligten. Sozialökologische Analysen zeigen, dass die Konzentration sozialer Problemlagen in bestimmten Stadtteilen der Ballungsräume einhergeht mit einem dramatischen Rückgang an demokratischer Beteiligung. Sozialstrukturell sind solche Stadtteile gekennzeichnet durch hohe Anteile an Arbeitslosen, Alleinerziehenden, Alten und Zugewanderten. In den Großstädten lässt sich ein wachsender Anteil solcher Stadtteile beobachten. Die Beteiligung bei Kommunalwahlen liegt oft nur zwischen 30 und 40 %, manchmal darunter. Berücksichtigt man den hohen Anteil von nicht wahlberechtigten Ausländern aus Nicht-EU-Staaten, liegt der faktische Anteil der Wählenden an der Bevölkerung noch deutlich niedriger. Ganze „Zonen“ der Städte drohen aus dem System demo-

kratischer Repräsentation herauszufallen (Strohmeier 2004).

Für die Brisanz dieser Problematik stehen in Medien und öffentlicher Debatte die viel beschworenen „Parallelgesellschaften“. Die Warnung vor „Parallelgesellschaften“ reduziert die Problematik auf bestimmte, meistens muslimische Gruppen. Auch wenn man diese Einschätzung für überzogen hält, bleibt festzuhalten: PISA und andere internationale Bildungsstudien haben gezeigt, dass Kinder aus sozial schwachen Familien und aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte schulisch schlechter abschneiden als in anderen Ländern. Der Rückzug verschiedener Gruppen ist beobachtbar und viele junge Menschen leiden unter Marginalisierungserfahrungen, besonders ausgeprägt bei jungen Männern mit geringen oder gar keinen Schulabschlüssen. Sie zeigen oft Orientierungen, die mit demokratischen Grundwerten nur schwer vereinbar sind.

Gerade an Schulen in problematischen Stadtteilen, mit einem hohen Anteil an Risikogruppen unter den Schülerinnen und Schülern, sind die Fragen von besonderer Dringlichkeit, was wesentliche Inhalte von Demokratie sind und welche Fähigkeiten man benötigt, um sich in einer komplexen, demokratischen Gesellschaft orientieren und bewegen zu können. Demokratievermittlung, die als moralischer Appell auftritt, ist gerade bei Risikogruppen weitgehend wirkungslos. Nur wenn Demokratie und demokratisches Verhalten einen nachvollziehbaren Nutzen haben, sie z.B. einen Einfluss auf die Verbesserung der eigenen Situation haben, sind nachhaltige Effekte zu erwarten.

An keiner anderen Stelle ist politische Bildung so basal herausgefordert die Frage zu beantworten, worum es in der politischen Bildung im Kern geht, was sie für Demokratie und Gesellschaft leistet und welchen Nutzen der Einzelne davon hat. Bezogen auf die langjährige Debatte um das Selbstverständnis der politischen Bildung und die jüngste Kompetenzdebatte sind gerade hier nicht nur praxisrelevante Ergebnisse, sondern auch Präzision gefordert.

Über Bildungsstandards definierte Kompetenzen sind Ergebnis einer wertenden Verständigung über die Essentials eines Fachs oder einer Gruppe von Fächern (BMBF 2007, 62 ff.). Unter erschwerten Bedingungen macht es wenig Sinn aufzuzählen, was alles wünschenswert wäre, sondern es geht darum festzulegen, welche Fertigkeiten mindestens erreicht werden sollen und wie dies sicherzustellen ist.

Die Problematik ist methodisch anspruchsvoll, weil es kein Standardmodell der politischen Bildung für die Vermittlung von Demokratiekompetenz gibt, das man nur „abspecken“ müsste. Das im Prinzip seit Jahrzehnten unumstrittene Leitbild der politischen Bildung, der urteils- und interventionsfähige Bürger, ist dabei eher von heuristischem als von praktischem Wert. Ob und wie Bürgerinnen und Bürger intervenieren, ist den Individuen selbst überlassen. Umfassende *politische* Urteilsfähigkeit hat sich mit besonderen Problemen auseinanderzusetzen (Sander 2008, 71 ff.), wahrscheinlich ist sie zu „überkomplex“, um wirklich operationalisierbar zu sein.

Projektidee

Die Einleitung fasst Überlegungen eines Projekts der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen und der Handwerkskammer Münster zusammen. Das Projekt unterstützt Schülerinnen und Schüler, ihre Rolle in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden.

Dass für diesen Zweck eine Zusammenarbeit von Handwerk und politischer Bildung sinnvoll ist, veranschaulicht die oft beschriebene Abwärtsspirale: Ohne Job und attraktive Zukunftsperspektiven fühlen sich Jugendliche, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, oft ausgegrenzt. Manche neigen zu „kompensatorischen Fehlorientierungen“: Besonders deutlich zeigt sich das bei jungen Männern, die zu Macho-Verhalten und Gewalt neigen. Solche Verhaltensweisen sind mit einem demokratischen Zusammenleben nicht vereinbar und stehen den Jugendlichen bei der Suche nach einer Ausbildungs- oder Arbeitsstelle erschwerend

im Weg. Das Potenzial dieser Jugendlichen geht für die Gesellschaft verloren. Aber gerade das Handwerk ist vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung auf dieses Potential angewiesen. In den nächsten 10 bis 15 Jahren werden nicht nur Fachkräfte knapp, sondern es wird ein verschärfter Wettbewerb um die Qualifikationspotenziale junger Menschen einsetzen. Das Handwerk kann nicht darauf rechnen, sich auf dem Arbeitsmarkt „von oben“ bedienen zu können. Es ist deshalb darauf angewiesen, die bislang schlecht genutzten Potenziale von jungen Menschen aus Zuwanderungsfamilien für sich zu erschließen.

Aus diesen Überlegungen ist das Kooperationsprojekt „14plus – gesellschaftliche und berufliche Integration von Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien“ entstanden. Es unterstützt Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Herkunft – an Schulen mit sehr hohem Anteil von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Davon abgesehen unterscheiden sich die drei von Beginn an beteiligten Schulen deutlich voneinander: Die Gesamtschule in Gelsenkirchen ist achtzünftig, eine der größten Schulen Nordrhein-Westfalens. Die beiden Hauptschulen sind zwei- bzw. dreizünftig. Die Münsteraner Hauptschule besuchen Kinder aus mehr als 40 Nationen. An der Schule in Ahlen wirkt sich die Schließung der den Stadtteil prägenden Zeche in einem weiter stark steigenden Migrantenanteil aus, der sich fast ausschließlich aus dem Zuwachs von türkischstämmigen Jungen erklärt.

Das Projekt startete mit dem Schuljahr 2006/07 zunächst in je einer „Pilotklasse“ der siebten Jahrgangsstufe an den drei Schulen mit dem Ziel, die erarbeiteten Inhalte und Methoden im nächsten Schuljahr auf die ganze nächste siebte Jahrgangsstufe zu übertragen. Das Projekt soll bis zum Übergang der Pilotklassen in Ausbildung bzw. in die Sekundarstufe II fortgeführt werden, so dass bewährte Projekteinhalte zum Teil des Regelunterrichts und des Standardangebotes ab der siebten Klasse werden.

In der siebten Klasse haben die meisten Schüler das 14. Lebensjahr erreicht. Sie sind entwicklungsbedingt in einer Phase gestiegenen Orientierungs-

bedarfs, in der sich Fehlorientierungen noch nicht verfestigt haben. Lernprozesse können in dieser Entwicklungsphase blockiert sein, aber ebenso sind Phasen besonders motivierten und vertieften Lernens möglich. Wie Lernprozesse verlaufen, ist wesentlich davon abhängig, ob Selbstfindungsprozesse und Identitätsbildung integriert werden können.

Junge Menschen in ihrem Selbstfindungsprozess zu unterstützen, ist Ausgangspunkt und inhaltliche Klammer sowohl für die Berufswahlorientierung als auch für das Demokratie lernen im Projekt.

Die Schulen bündeln Gesellschaftskunde, berufliche Orientierung (Arbeitslehre) und freie Ressourcen (Projekttag etc.), um unabhängig vom 45-Minuten-Takt Lernort, Methode und Lernarrangements zweckdienlich variieren zu können. Wenn auf diese Weise z.B. an einem Wochentag im Rahmen des Projekts gearbeitet werden kann, können Betriebe systematisch in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden oder es kann situationsangepasst in geschlechtshomogenen bzw. -heterogenen Gruppen gearbeitet werden. Gegenwärtig ist ca. die Hälfte der geplanten Projektlaufzeit abgelaufen, die „Pilotklassen“ haben die neunte Jahrgangsstufe erreicht.

Die Kooperation von Handwerkskammer und politischer Bildung stützt die Glaubwürdigkeit des Angebotes. Gerade die aktive Mitwirkung eines Wirtschaftspartners wirkt Ausgrenzungserfahrungen entgegen, wenn deutlich wird, dass sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern können. Verbesserte Ausbildungschancen sind eine Voraussetzung dafür, die *Selbstverantwortung* der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Selbstverantwortung setzt darüber hinaus eine ernsthafte und intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten voraus. Die frühe Orientierung auf die Berufswahl, schon ab der siebten Klasse, ca. zwei Jahre früher als sonst üblich, schafft hierzu die notwendige Zeit und den notwendigen Raum.

Projektpraxis

Der Gesellschafts- und ein berufskundlicher Teil des Projekts an den Schulen stimmen sich untereinander ab, so dass sich die beiden „Projektstandbeine“ gegenseitig stützen, wo immer das möglich ist.

Am Beginn des berufswahlorientierenden Unterrichts von „14plus“ steht ein spielerisches Testverfahren, speziell angepasst an Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse, das auf jede objektive Auswertung verzichtet, aber die Jugendlichen dazu anregt, ein eigenes Profil ihrer Fähigkeiten bzw. ihrer Wünsche und Motive zu entwickeln. Auf das Profil wird in allen weiteren Schritten immer wieder Bezug genommen. Beispielsweise bildet es die Grundlage für die Wahl der Arbeitsfelder im Werkstattpraktikum. Wichtiger noch ist die Begleitung des Werkstattpraktikums durch ein qualifiziertes Feedback der Meister bzw. Anleiter, unterstützt durch eigens entwickelte Materialien und Fragebögen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, durch die das Profil immer wieder präzisiert und geschärft wird. Dieses Prinzip wird bei den späteren objektivierte Eignungstests, Bewerbungstrainings und Betriebspraktika fortgesetzt. Die Jugendlichen gehen u.a. durch die Werkstattpraktika gut vorbereitet in die Betriebspraktika. Im Projektverlauf werden wachsende Betriebskontakte und zunehmender „Ernstcharakter“ angestrebt. Das soll nicht nur die Chancen der Jugendlichen auf Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis stärken, sondern auch den Betrieben „Fühlungsvorteile“ verschaffen, um ihre Personalauswahl zu verbessern.

Ausgangsüberlegung für den gesellschaftskundlichen Unterricht ist, dass die entwicklungs-typischen Fragen der Selbstfindung und Identitätsbildung verknüpfbar sind mit dem Orientierungsrahmen, den die Grund- und Menschenrechte bieten. Entsprechend zielt der Unterricht in der siebten und achten Jahrgangsstufe vor allem darauf, ein Verständnis für die Menschenrechte – ausgehend von der Lebenswelt der Jugendlichen – zu entwickeln. Hierzu sind verschiedene Kernsequenzen für den Unterricht und Unterricht beglei-

tende Maßnahmen entwickelt worden, die hier nur exemplarisch angerissen werden können.

Unterrichtseinheit „Sozialraum Schule“

Die erste für die siebte Jahrgangsstufe konzipierte Unterrichtsreihe setzt sich mit der Schule als gemeinsam erlebtem Sozialraum auseinander. Schülerinnen und Schüler gehen anhand eines Plans der Schule der Frage nach „Wo gibt es Ärger?“, finden also Orte, an denen es typischerweise zu Konflikten kommt. Dies erlaubt, über typische Konfliktverläufe in der Schule zu sprechen, ohne dass die Jugendlichen unmittelbar involviert sind. Schon in ganz alltäglichen Schulkonflikten stehen oft allgemeine Ansprüche gegeneinander, wie die auf Unversehrtheit (z.B. durch Rempelen) oder auf die eigene Würde (z.B. durch Beleidigungen). Oft nehmen die Konflikte einen unerwarteten Verlauf.

Gerade wenn Konflikte eskalieren, sind oft Würdeverletzungen im Spiel. Unter welchen Bedingungen sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Würde massiv verletzt fühlen, kann individuell sehr unterschiedlich sein. Diese Grenze zu überschreiten muss keineswegs die Absicht des Kontrahenten gewesen sein. Manche dieser Alltagskonflikte sind echte Dilemmata, für die es keine einfachen Lösungen gibt, sondern wo es darauf ankommt, Lösungen zu finden, mit denen alle beteiligten Kontrahenten umgehen können.

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit Struktur, Ablauf sowie dem Interessen- und Werthintergrund von Konflikten auseinandergesetzt haben, gehen sie in der folgenden Unterrichtssequenz der Frage nach, wie in ihrer Schule Konflikte bearbeitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler interviewen Personen mit unterschiedlichen Funktionen in der Schule (Schulleiter, Vertrauenslehrer, Sozialarbeiter, Schüler mit Streitschlichter-ausbildung etc.) und fragen, wie sie solche Konflikte wahrnehmen und damit umgehen. In der Aufarbeitung der Ergebnisse lernen sie ihre Schule als Institution kennen, in der Menschen in verschiedenen, z.T. gesetzlich

geregelten Funktionen arbeiten, d.h. nach festen Rollenvorgaben handeln, die sie unterschiedlich ausfüllen und an die sich unterschiedliche Rollenerwartungen richten können. Die Interviews werden ausgewertet und münden oft in Vereinbarungen innerhalb der Klasse, z.T. auch in Vorschläge an die Schulkonferenz. Am Ende der Unterrichtseinheit soll das Erarbeitete im Rahmen der bestehenden Verfahren in praktische Beteiligung und Mitgestaltung umgesetzt werden.

Bevor die Jugendlichen am Ende der siebten Klasse in die Werkstattpraktika gehen, nutzen sie das am Beispiel der eigenen Schule erworbene begriffliche Instrumentarium, um eine genauere Vorstellung von Betrieben und Typen von Betrieben zu gewinnen. D.h., sie erschließen sich einen sozialen Ort außerhalb ihres Erfahrungsraums, in dem sie die Institution Betrieb in seinen Funktionen und unterschiedlichen Rollen kennenlernen. Die Schülerinnen und Schüler gehen vorbereitet in Werkstatt- und Betriebspraktika, sie verfügen über ein begriffliches Instrumentarium, das ihnen hilft ihre Erfahrungen aufzuarbeiten, und berufswahlorientierter und gesellschaftskundlicher Unterricht greifen ineinander.

Weitere Unterrichtseinheiten der siebten Jahrgangsstufe behandeln u.a. die Themen Kinderrechte, Respekt und Dilemmata. Über die Auseinandersetzung mit Kinderrechten kann die Grundlage für das Verständnis von elementaren Schutz- und Freiheitsrechten erarbeitet werden, auf die alle Menschen ein Anrecht haben. Respekt ist ein Thema der Jugendkultur. In der Unterrichtseinheit überprüfen die Schüler, inwieweit der Gebrauch des Begriffs mit dem Anspruch auf Anerkennung im Sinne der Menschenrechte vereinbar ist.

In der achten Klasse beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Dilemmasituationen, in denen verschiedene grundrechtlich begründete Ansprüche gegenüberstehen. Über den Umgang mit Dilemmata soll ein vertieftes Verständnis von Perspektivwechsel und demokratischen Konfliktlösungsstrategien erarbeitet werden. Die Unterrichtseinheit arbeitet u.a. mit Methoden des in Israel entwickelten „Betzavta“-Programms (Betzavta 1997).

In den siebten und achten Jahrgängen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler demokratische Prinzipien, die sie als „Handwerkszeug“ zur Konfliktbewältigung und zur Verbesserung des alltäglichen Zusammenlebens sinnvoll nutzen können. Sie verfügen über gesellschaftskundliche Grundbegriffe und -ideen, mit denen sie sich neue soziale Zusammenhänge, wie Werkstätten und Betriebe, erschließen können.

Unterrichtseinheit „Gewaltmonopol und Legalitätsprinzip“

Mit dem Schuljahr 2008 haben die Pilotklassen die neunte Jahrgangsstufe erreicht. In den Klassen neun und zehn werden zunehmend explizit politische Problemstellungen, d.h. Fragen nach den Grundprinzipien, der Gestaltung und des Schutzes demokratischer Gemeinwesen, zum Gegenstand des Unterrichts. Gegenwärtig wird in Zusammenarbeit mit der Polizei eine Unterrichtssequenz zum Gewaltmonopol und zum Legalitätsprinzip entwickelt. Ausgangspunkt ist die Frage nach der Gewährleistung der Grund- und Menschenrechte. D.h., aufbauend auf der Auseinandersetzung mit den Grundrechten werden jetzt rechtsstaatliche Grundprinzipien erarbeitet.

Bei der Frage nach den praktischen Konsequenzen sind unbedingt die Erfahrungen der Jugendlichen einzubeziehen. Manche Schüler aus der Zielgruppe haben bereits unfreiwillig Kontakt mit der Polizei gehabt, und nicht immer verliefen diese Kontakte konfliktfrei. Es ist deshalb notwendig, dass sich Jugendliche und Polizisten über ihre gegenseitige Wahrnehmung austauschen. Bei der Erarbeitung des entsprechenden Moduls wurde schnell deutlich, dass Begegnungen mit der Polizei oft durch Fehlorientierungen belastet sind.

Viele Jugendliche aus Zuwandererfamilien erwarten – wie in den Herkunftsgesellschaften häufig üblich – autoritär auftretende Ordnungskräfte, versehen mit weitgehenden Eingriffsrechten. Polizisten treten in einer demokratischen Gesellschaft selten autoritär auf. Letztendlich verhalten sie sich aber entsprechend ihrer Bindung an Recht und Gesetz. Danach hat die Orientierung am Legalitäts-

prinzip zur Folge, dass eine rechtsstaatlich verfasste Polizei nicht willkürlich, aber konsequent in der Verfolgung von Straftaten ist.

Anknüpfungspunkte zwischen Gesellschafts- und Berufskunde werden selbstverständlich genutzt. Die Polizei ist für manche Jugendliche ein interessantes Berufsfeld: Sie wirbt seit einigen Jahren auch gezielt unter jungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund.

Das Prinzip, Menschenrechte als Orientierungsrahmen im Schulleben erfahrbar zu machen, verlangt allen Beteiligten viel ab: tatsächliche Gestaltungsspielräume, eine sinnvolle Verzahnung von Unterricht und begleitenden sozialpädagogischen Angeboten und Projekten, den Einbezug von anderen am Schulleben Beteiligten wie den Klassenrat und der Elternarbeit sowie den Umgang mit ergebnisoffenen Situationen. Mehr noch: wenn der Schulalltag zum Unterrichtsgegenstand wird, dann kann sich das auch auf das Handeln der Pädagogen selbst beziehen, auf Schulleiter, Lehrer und Sozialarbeiter. In diesem Sinne hat „14plus“ ein schulentwicklerisches Potenzial, das auch als Verhaltenszumutung empfunden werden kann.

14plus ist ein integriertes Projekt, das die Kooperationsstrukturen der einzelnen Schulen nutzt und die konzeptionelle Zusammenarbeit der Projektschulen organisiert. Die alltägliche Zusammenarbeit der Schulen miteinander wird durch eine eigene, nur den Projektpartnern zugängliche Internetplattform sichergestellt, die von der Fraunhofer Gesellschaft zur Verfügung gestellt und betreut wird. Es ist ein komplexes Netzwerk entstanden mit einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure. Um den Projektzusammenhalt zu sichern, bedarf es einer inhaltlichen Klammer, an der sich die Beteiligten orientieren und an dem sich die Einzelprojekte ausrichten können. Aus diesem Grunde ist bereits früh versucht worden, aus der Projektidee ein möglichst einfaches Modell zu entwickeln, mit dem sich die angestrebte Demokratiekompetenz beschreiben lässt und das zu Formulierung von Lernzielen und der Entwicklung von Erfolgskriterien dienen kann. Leitend für das Modell war die Auseinandersetzung

mit Grund- und Menschenrechten in der praktischen Arbeit an den Schulen.

Ein einfaches Modell allgemeiner Demokratiekompetenz

Menschenrechte bilden einen Orientierungsrahmen und keinen simplen Wertekatalog, aus dem sich für den Alltag beispielsweise Sanktionen wie nach einem Bußgeldkatalog entwickeln ließen.

Sie begründen elementare Schutz- und Freiheitsrechte, die jedem Menschen ohne Ansehen der Person gleichermaßen zustehen. Aus der Auseinandersetzung mit dieser Grundidee wurde ein ganz einfaches Modell „allgemeiner Demokratiekompetenz“ entwickelt.

Für ein hinreichendes Verständnis der Grund- und Menschenrechte ist es notwendig, ihren Zusammenhang untereinander zu verstehen. Grundrechte ergänzen und bedingen einander, begrenzen sich aber auch gegenseitig, denn man könnte ein Grundrecht mit einem anderen aushebeln, wenn man es absolut setzte. Wer jemanden massiv beleidigt, kann sich nicht auf Meinungsfreiheit berufen, da die Würde des Anderen verletzt wird. Das Recht auf Religions- und Gewissensfreiheit kann mit Meinungsfreiheit und anderen Rechten in Konflikt geraten. Grund- und Menschenrechte bilden einen Rahmen, für dessen Wirksamkeit in der Praxis es entscheidend ist, die einzelnen Rechte und Ansprüche im Alltag gegeneinander abzuwägen. Das Entscheidende aber ist zu begreifen, dass der Respekt vor der Freiheit und der Würde des Anderen die Voraussetzung für die eigene Freiheit ist.

Die Rechte und Freiheiten des Einzelnen finden ihre Grenze in den Rechten und Freiheiten des Gegenübers (Bielefeldt 2005). Wenn im Alltag Grund- und Menschenrechte als Orientierungsrahmen funktionieren sollen, setzt dies die Fähigkeit zu *Empathie und Perspektivwechsel* voraus.

1. Empathie für den Anderen bedingt das Verständnis der Handlungsvoraussetzungen des Gegenübers. Menschen handeln nicht aus gänzlich „freien Stücken“, sondern unterliegen Zwängen, sie haben Absichten und unterschied-

liche Durchsetzungschancen für ihre Absichten. In diesem Kontext lassen sich gesellschaftswissenschaftliche Basiskonzepte wie Institution und Rolle, Interesse und Macht erarbeiten.

2. Wenn Menschen ihr Handeln aufeinander beziehen, können sehr unterschiedliche Absichten im Spiel sein. Grundlegend für das Verständnis des Sozialen, von gesellschaftlichen Phänomenen im weitesten Sinne, ist die Einsicht, dass die Ergebnisse absichtsvollen Handelns von den Absichten der Beteiligten verschieden sein können. (Dieser Zusammenhang lässt sich gut am Beispiel der Eskalation von Konflikten – wie sie im Schulalltag ständig vorkommen – erlernen.) In diesem Sinne ist Demokratiekompetenz eine Grundlage für den produktiven Umgang mit Eskalation, d.h. es können Handlungsalternativen und Konfliktlösungsvorschläge entwickelt werden.
3. Demokratiekompetenz verbindet das normative Verständnis der Grundlagen von Demokratie mit dem Erlernen gesellschaftskundlicher Basiskonzepte. Es verbindet also basale normative, deskriptive und analytische Konzepte. Deshalb ist es wichtig, dabei zu lernen, dass das Verstehen und Erklären von Handeln nicht mit seiner Rechtfertigung gleichzusetzen ist.
4. Demokratiekompetenz begründet eine Fragehaltung, die es erlaubt, gesellschaftskundliche Gegenstände in erster Annäherung aufzuschlüsseln. Wer handelt wie, unter welchen Voraussetzungen? Wie ist das Handeln unterschiedlicher Akteure miteinander „verstrickt“?

Die Schlüsselkategorie für das Modell ist die des Perspektivwechsels.

Perspektivwechsel hat Empathie zur emotionalen Voraussetzung und ist als Fähigkeit, die eigenen Interessen, Absichten und das eigene Handeln aus dem Blickwinkel von anderen zu denken, die eigentliche Voraussetzung für Reflexivität und damit Grundlage für eine kognitiv anspruchsvolle Fähigkeit.

Die oft diskutierte Frage, ob politische Bildung wesentlich kognitives Lernen sei oder ob sie sich, zumal bei Bildungsbenachteiligten, im Wesentlichen auf soziales Lernen reduziere, stellt sich aus dieser Perspektive nicht. Demokratie lernen umfasst alle Dimensionen des Lernens, die sozialen und handlungsbezogenen wie die emotionalen und kognitiven. Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Gesamtschulen in einem problematischen sozialen Umfeld können selbstverständlich nicht nur kognitiv angesprochen werden, wenn sie für Demokratiekompetenz gewonnen werden sollen. Demokratiekompetenz eröffnet ihnen allen aber den Zugang zu einem kognitiv anspruchsvollen Wissenstyp. Es dürfte nicht strittig sein, dass ein intelligenter Methodenmix, der die „ganze Person“ anspricht, nicht nur bei Benachteiligten effektives und nachhaltiges Lernen wesentlich fördert.

Für die OECD ist Reflexivität eine zentrale Kategorie zur Bestimmung von unabdingbaren Schlüsselkompetenzen, die selbstverständlich auch motivationale und soziale Anteile hat (OECD 2003, 10 ff.). Worin genau der Beitrag gesellschaftskundlicher Fächer für die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten liegt, wird jedoch im Rahmen der OECD nicht weiter expliziert oder gar operationalisiert. Wenn politische Bildung nicht zu einer randständigen Disziplin werden will, ist sie genau hier gefordert. Hier kann sie zeigen, welchen unabdingbaren Beitrag zur Allgemeinbildung sie erbringen kann und welche Fähigkeiten sie vermittelt, die man auch unabhängig von Politik im engeren Sinne benötigt, um sich in komplexen Gesellschaften zurechtzufinden.

Zwölf- bis sechzehnjährige Jugendliche bringen ein besonderes Interesse an Perspektivwechsel und Reflexivität mit. Demokratiekompetenz eröffnet damit die Chance auf ein in besonderer Weise altersangemessenes Lernen. Das kognitive Potenzial zu anspruchsvollem reflexiven Denken ist Teil des pubertären Reifeprozesses. Allerdings verlaufen pubertäre Lernprozesse oft paradox, d.h. das Erlernen des Perspektivwechsels kann auch über die Verweigerung, die Verabsolutierung der eigenen Position verlaufen und die Verarbeitung des

dadurch provozierten Widerstandes (Fend 1997, 173 ff.).

Schließlich lassen sich in jüngeren Forschungen Hinweise finden, dass die empirisch oft beschriebenen sozial erwünschten Wirkungen eines höheren Bildungsgrades (z.B. eine geringere Neigung zu Rassismus oder Extremismus) sich aus der höheren Fähigkeit zu reflexivem Denken erklären lassen (Heyder 2003).

Dieses elementare Kompetenzkonzept ist nicht die Didaktik der politischen Wissenschaft. Es ist politische Bildung, da es auf dem Verständnis von Grund- und Menschenrechten gründet, also der Wertgrundlage demokratischer Gesellschaften. Es verbindet das normative Verständnis der Grundlagen demokratischer Gesellschaften mit dem Erlernen allgemeiner gesellschaftlicher Basiskonzepte, die sich in jeder Gesellschaftswissenschaft Paradigmen übergreifend finden. Das Konzept ist deshalb auch anschlussfähig an jedes gesellschaftskundliche Fach.

Soziologie, Politik, Wirtschaft, Recht und Geschichte hätten hierauf aufbauend ihre Basiskonzepte zu definieren. Für das Fach Geschichte könnte dies z.B. das Konzept der Epoche sein oder für Geschichte und Politik gleichermaßen bedeutend: die „Gesellschaftsform“.

Ausblick

Das Projekt widmet sich in den letzten beiden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I zunehmend politischen Fragestellungen, was eine Ergänzung des Konzepts *allgemeiner* Demokratiekompetenz durch eine spezifisch *politische* Demokratiekompetenz erforderlich macht.

Politische Demokratiekompetenz stellt die Frage nach der Gestaltung und den Gestaltungsprinzipien des öffentlichen Lebens und des Gemeinwesens. Unter normativen Gesichtspunkten fußt politische auf „allgemeiner“ Demokratiekompetenz, nimmt aber einen Positionswechsel vor: von den Selbstbestimmungsrechten der Individuen zur Gewährleistung der allgemeinen Freiheits- und Schutzrechte. Um die Selbstbestimmungsrechte zu

garantieren, hat der Staat Eingriffsrechte und Sanktionsmöglichkeiten, die gleichwohl nicht dazu führen dürfen, dass die Grundrechte dadurch ausgehebelt werden. Rechtsstaatlichkeit heißt, dass der Staat in besonderer Weise kontrolliert werden muss. Dies sind die Ausgangsüberlegungen für die oben skizzierte Unterrichtssequenz „Gewaltmonopol und Legalitätsprinzip“. Geplant sind zzt. noch drei weitere größere gesellschaftskundliche Einheiten. Sie werden sich mit dem rechtsstaatlichen Prinzip des Säkularismus, dem Sozialstaatsprinzip und der Entscheidungsfindung und Machtkontrolle in der Demokratie beschäftigen. Ein weiter zu präzisierendes pragmatisches Konzept „politischer Demokratiekompetenz“ soll wiederum den arbeits- teilig organisierten Entwicklungsprozess im Projekt zusammenhalten.

Das Projekt ist ausbaufähig und könnte auch an weiteren Standorten durchgeführt werden. Gerade durch die Einbindung eines Wirtschaftspartners ist es in besonderer Weise geeignet, Schulen mit sehr hohen oder stark anwachsenden Anteilen aus Zuwandererfamilien zu stützen.

Die Frage nach der konzeptionellen Bedeutung der Arbeit mit Bildungs- bzw. Politikfernern für die politische Bildung hat in der Fachdebatte einen eher randständigen Stellenwert. Die Arbeit an Schulen in belasteten Stadtteilen gilt zwar als notwendig und moralisch aller Ehren wert, wird aber meistens unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Sozialkompetenz gesehen.

Die Erfahrungen mit dem Projekt „14plus“ sprechen eine andere Sprache. Sie sind für die Beteiligten ein Beleg, dass die politische Bildung erheblich davon profitieren würde, wenn sie diesen Teil des Bildungswesens viel stärker in Debatten um ihr Selbstverständnis und ihre „Kernkompetenzen“ einbezüge. Wenn man hier etwas erreichen will, sind die politische Bildung bzw. die sozialwissenschaftlich orientierten Schulfächer in besonderem Maße darauf verwiesen, sich darüber zu verständigen, was ihre „Essentials“ sind.

Trotz komplizierter Lernbedingungen haben Schulen in belasteten Stadtteilen den Vorteil, dass sie weniger unter dem „Diktat der Stofffülle“ stehen

als andere Teile des Bildungswesens. D.h., in dieser Hinsicht ist es für die politische Bildung einfacher, nach praktikablen Antworten auf die Fragen zu suchen, was ihre normativen Ziele und essenziellen Inhalte und Methoden sind und welche Fertigkeiten damit zu erlernen sind.



LITERATUR

Betzavta (1997): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta, Praxishandbuch für die Politische Bildung. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werkes „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem, in Adaption von Susanne Ulrich, Thomas R. Henschel und Eva Oswald. Gütersloh

Bielefeldt, Heiner (2005): Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Darmstadt

BMBF (2007): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin, unveränderte Neuauflage

Fend, Helmut (1997): Der Umgang der Schule mit der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. = Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Bd. IV. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle

Heyder, Aribert (2003): Bessere Bildung, bessere Menschen? Genauerer Hinsehen hilft weiter. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Bd. 2. Frankfurt/M.

Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., 3. Aufl.

Strohmeier, Klaus Peter (2004): Das Zusammenleben in den Ballungsgebieten in NRW. Eine perspektivische Betrachtung aus der Sicht der Stadtsoziologie. Text zu: Demokratiefreie Zonen in der Stadt? Die demografische Herausforderung an lokale Demokratie und Landespolitik, Kongress der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, 5. März 2004 Choreographisches Zentrum NRW, Zeche Zollverein. Essen

(<http://www.politische-bildung.nrw.de/veranstaltungen/00046/index.html>)